



UNIVERSITAS  
FRIBURGENSIS

Centre de didactique universitaire

Travail de fin d'étude pour le diplôme en *Enseignement Supérieur et Technologie de l'Éducation*

**Didactique de la traduction ou didactique des langues ?**

**Mise en place hybride d'un cours de traduction anglais-français**

Sara Cotelli

Session de septembre 2008

# Table des matières

<b>I. INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>II. DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION OU TRADUCTION EN DIDACTIQUE DES LANGUES</b>	<b>1</b>
<b>II. 1. Historique</b>	<b>1</b>
II. 1. 1. Bref historique des méthodes d'apprentissage d'une langue seconde	1
II. 1. 2. La didactique de la traduction	3
II. 1. 2. a. <i>La traduction vers la langue maternelle</i>	3
II. 1. 2. b. <i>Un modèle d'apprentissage de la traduction vers la langue seconde</i>	4
<b>II. 2. Ma position en tant qu'enseignante</b>	<b>6</b>
II. 2. 1. Mes attentes par rapport au cours de traduction anglais-français	6
II. 2. 2. Ma vision de l'enseignement	7
<b>III. COURS DE TRADUCTION ANGLAIS-FRANÇAIS</b>	<b>8</b>
<b>III. 1. Contexte institutionnel</b>	<b>8</b>
<b>III. 2. Premier scénario pédagogique</b>	<b>10</b>
III. 2. 1. Objectifs	10
III. 2. 2. Prise en compte de l'apprenant(e)	10
III. 2. 3. Planification des activités d'apprentissages	11
III. 2. 4. Portail de cours claroline	13
III. 2. 5. Évaluation des apprentissages	13
III. 2. 5. a. <i>Types d'évaluation</i>	13
III. 2. 5. b. <i>Critères d'évaluation</i>	14
III. 2. 6. Évaluation de l'enseignement	15
III. 2. 7. Bilan du scénario : apprentissage en profondeur ?	16
<b>IV. ÉVALUATION DU COURS 2007-2008</b>	<b>16</b>
<b>IV. 1. Évaluation de l'enseignement</b>	<b>17</b>
IV. 1. 1. Semestre d'automne	17
IV. 1. 1. a. <i>Questionnaire officiel de l'UNINE</i>	17
IV. 1. 1. b. <i>Questionnaire personnel</i>	18
IV. 1. 2. Changements effectués lors du 2ème semestre	20
IV. 1. 3. Semestre de printemps	20
IV. 1. 3. a. <i>Questionnaire officiel de l'UNINE</i>	20
IV. 1. 3. b. <i>Questionnaire personnel</i>	21
IV. 1. 4. Bilan des changements à effectuer pour l'année 2008/2009	25

<b>IV. 2. Entretiens individuels d'étudiant(e)s</b> .....	<b>27</b>
IV. 2. 1. Description et critique .....	27
IV. 2. 2. Analyse des entretiens.....	27
IV. 2. 2. a. <i>Motivations</i> .....	27
IV. 2. 2. b. <i>Apprentissage et exercices</i> .....	28
IV. 2. 2. c. <i>Lieux d'apprentissage</i> .....	29
IV. 2. 3. Bilan.....	29
<b>IV. 3. Bilan personnel</b> .....	<b>30</b>
<b>V. COURS DE TRADUCTION ANGLAIS-FRANÇAIS REMANIÉ</b>	<b>31</b>
<b>V.1. Objectifs</b> .....	<b>32</b>
<b>V.2. Prise en compte de l'apprenant(e)</b> .....	<b>32</b>
<b>V. 3. Planification des activités</b> .....	<b>33</b>
<b>V. 4. Plateforme claroline</b> .....	<b>34</b>
<b>V. 5. Évaluation des apprentissages</b> .....	<b>34</b>
<b>V. 6. Évaluation de l'enseignement</b> .....	<b>35</b>
<b>V. 7. Vérification des caractéristiques d'un apprentissage en profondeur</b> .....	<b>35</b>
<b>VI. CONCLUSION</b>	<b>35</b>
<b>VII. BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>36</b>

### Liste des tableaux :

Tableau 1	Les trois composantes du modèle de traduction dans la langue seconde (CAMPBELL 1998 : 154)
Tableau 2	Liste des points à évaluer pour déterminer la compétence de contrôle (CAMPBELL 1998 : 149)
Tableau 3	Description officielle du cours de traduction anglais-français
Tableau 4	Activités proposées au semestre d'automne 2007 et de printemps 2008.
Tableau 5	Échelle de notation pour les différentes évaluations du cours de traduction anglais-français
Tableau 6	Nouveau système de notation des corrections

### Liste des illustrations

Illustration 1	Copie d'une page de <i>L'esclarcissement de la langue française</i> par John Palsgrave (1530)
Illustration 2	Détails du résultat de l'évaluation faite par le bureau du conseiller académique (automne)
Illustration 3	Détails du résultat de l'évaluation faite par le bureau du conseiller académique (printemps)
Illustration 4	Tableau présentant les résultats des questions générales (évaluation printemps 08)
Illustration 5	Résultat pour les questions « les exercices m'ont appris beaucoup » (à gauche) et « les exercices étaient utiles (à droite), évaluation printemps 08

- Illustration 6    Résultat pour la question « les exercices étaient difficiles », évaluation printemps 08
- Illustration 7    Résultat pour la question « les exercices prennent trop de temps », évaluation printemps 08
- Illustration 8    Résultat des questions portant sur les exercices sur les procédés de traduction, évaluation printemps 08

## Liste des annexes :

- Annexe 1        Résultats du *Teaching Perspectives Inventory* (TPI)
- Annexe 2        Plan d'étude du certificat et du diplôme (ILCF)
- Annexe 3        Plan d'étude du BA en français langue étrangère (UNINE)
- Annexe 4        Scénario pédagogique pour le cours de traduction anglais-français
- Annexe 5        Exemple d'exercice sur les faux amis
- Annexe 6        Exemple d'exercice de réflexion sur les traductions faites à la maison
- Annexe 7        Images du portail de cours sur claroline
- Annexe 8        Formulaire d'évaluation officiel de l'UNINE
- Annexe 9        Formulaire d'évaluation ciblé pour le cours (semestre d'automne)
- Annexe 10       Formulaire d'évaluation ciblé pour le cours (semestre de printemps)
- Annexe 11       Résultats de l'évaluation faite par le conseiller académique (automne)
- Annexe 12       Résultats de l'évaluation faite par le conseiller académique (printemps)
- Annexe 13       Système de notation des corrections
- Annexe 14       Travail pour le module à option A3 (Stratégies d'enseignement interactives et stimulantes)
- Annexe 15       Questions pour les entretiens individuels d'étudiant(e)s
- Annexe 16       Transcription des sept entretiens individuels d'étudiant(e)s
- Annexe 17       Les objectifs d'apprentissage de la traduction dans la langue étrangère (MARTÍNEZ MELIS 2001 : 193-194)
- Annexe 18       Planification des séances pour l'année 2008-2009

## **I. INTRODUCTION**

L'idée de ce travail de fin d'étude découle d'une nécessité. En juin 2007, le directeur de l'institut de langues et civilisation françaises (ILCF) de l'Université de Neuchâtel (UNINE) m'a proposé une charge d'enseignement de deux heures pour le cours de traduction anglais-français dont l'enseignant venait de prendre la retraite. Il avait retenu mon dossier en raison de ma double formation en français et en anglais et en raison de mon expérience personnelle en traduction<sup>1</sup>. L'offre m'a immédiatement intéressée et je me suis lancée dans la préparation avec enthousiasme. Cet entrain ne s'est pas atténué malgré les nombreuses difficultés que j'ai rencontrées durant cette première année d'enseignement. Disposant d'un intersemestre estival 2007 raccourci en raison du changement de calendrier universitaire et bien chargé tant personnellement que professionnellement, je me suis retrouvée quelques semaines avant la rentrée avec une idée très vague de la façon dont j'allais procéder pour donner mon cours. Je n'avais jamais suivi de cours de traduction et tout mon savoir en la matière reposait uniquement sur un exercice régulier de cette activité durant mes années d'études. J'ai tout de même pris le temps de lire quelques manuels consacrés à la traduction anglais-français pour me rendre compte qu'ils étaient le plus souvent adressés à des étudiants francophones et qu'ils portaient donc sur un exercice de version. Cela ne correspondait que peu au cours que je devais donner. Faute de temps, j'ai dû me contenter de ces matériaux et des indications que m'avaient apportées mon prédécesseur et un collègue de l'ILCF pour mettre sur pied un cours d'une année.

Malgré mes appréhensions et mon manque de préparation, le cours s'est finalement bien passé. Il n'en demeure pas moins qu'il m'est nécessaire de me ménager maintenant un espace de réflexion autour de ce cours. C'est ce que ce travail de fin d'étude devrait me permettre de faire. J'ai, dans la hâte, mis sur pied un projet, qui je le sais est loin d'être parfait. Il convient donc de l'évaluer, d'en souligner les éventuels points positifs et d'en dégager les éléments négatifs et les manquements. Je présenterai donc ce travail en triptyque : je commencerai par décrire ma première planification du cours (chapitre III) ; je reviendrai ensuite sur les résultats des différentes évaluations de l'enseignement auxquelles j'ai soumis le cours, ainsi que sur mes impressions personnelles tout au long de l'année (chapitre IV) ; finalement, je proposerai un nouveau scénario pédagogique pour l'année 2008-2009 (chapitre V). Il me semble crucial, avant d'entamer ce programme, de m'arrêter un moment et de remettre ce cours de traduction en contexte. Je ne parle pas ici du contexte institutionnel qui sera présenté dans le chapitre III. 1., mais de l'inscription de ce cours dans ma vision de l'enseignement et dans l'environnement plus général de la didactique des langues et de la traduction qui présentent une histoire à la fois conjointe et pleine de contradictions. Le chapitre suivant sera consacré à cette question.

## **II. DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION OU TRADUCTION EN DIDACTIQUE DES LANGUES ?**

### **II. 1. Historique**

Le cours de traduction anglais-français que je suis appelée à donner à l'ILCF s'insère dans deux types de traditions didactiques parallèles mais distinctes : la didactique de l'apprentissage des langues secondes et la didactique de la traduction. Je propose dans les deux parties suivantes de retracer rapidement l'histoire de chacune de ces traditions.

#### **II. 1. 1. Bref historique des méthodes dans l'apprentissage d'une langue seconde**

De tout temps, la didactique des langues et la traduction se sont côtoyées. Au Moyen Âge déjà, la traduction était utilisée pour transmettre la grammaire et la syntaxe, tant pour l'apprentissage du latin que pour celui des langues vernaculaires (NISSILLE à paraître). Ces exercices allaient dans les deux sens, la version (traduction vers la langue maternelle) et le thème (traduction vers la langue seconde), parfois l'un à la suite de l'autre. L'apprentissage se faisait alors principalement à travers l'exemple de textes biligues : un texte dans la langue seconde, avec une traduction surlignée dans la langue maternelle, parfois accompagné

---

<sup>1</sup> Mon CV indiquait une expérience pratique de la traduction vers la langue étrangère (l'anglais) de deux articles scientifiques, en 2002 et 2006.

de gloses. Cette pratique se répand à la Renaissance où l'on imprime des recueils de conversations ou de lettres bilingues, notamment pour l'apprentissage du français en Angleterre.

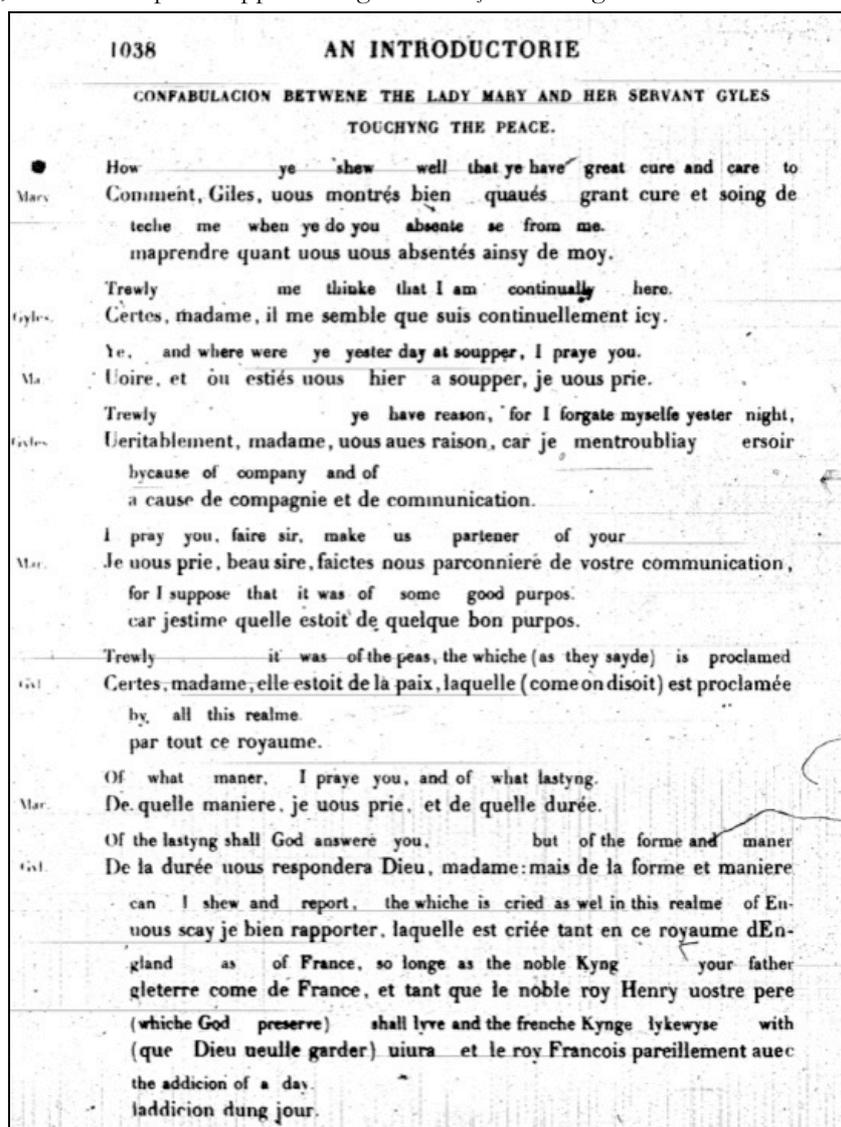


Illustration 1 : Copie d'une page de *L'esclaircissement de la langue française* par John Palsgrave (1530)

Le 19<sup>ème</sup> siècle voit l'apparition d'une méthode d'apprentissage des langues qui repose avant tout sur la traduction : la méthode de la *grammaire-traduction* (en anglais *grammar-translation method*) (FOTOS 2005 : 661). La grammaire-traduction s'est érigée en modèle et a dominé la didactique des langues pendant un demi-siècle. Elle n'a cessé de l'influencer jusqu'à aujourd'hui (c'est ce qu'on nomme communément la méthode traditionnelle). Il s'agissait avant tout de traduire vers la langue seconde des phrases isolées qui comportaient des structures grammaticales ou syntaxiques problématiques. Si l'on traduisait des textes plus longs, ils étaient le plus souvent empruntés à la grande littérature classique et on affectionnait alors plutôt la version (SYME 2001).

Cette didactique traditionnelle a été remise en question dès la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle et elle a peu à peu été remplacée dans les écoles par des méthodologies basées sur l'oral et la communication. La traduction était bannie de ce genre de cours, car la méthode partait du principe qu'il fallait éviter toute interférence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue seconde. Toutefois, comme le montre bien Elisabeth LAVAULT (1985, 1991), la traduction n'a jamais complètement disparu de la classe de langue. Les professeurs continuaient à y faire appel de diverses façons (traduction orale pour aider à la compréhension, traduction de phrases ponctuelles pour des exercices de drill grammaticaux, etc.). La chercheuse plaide d'ailleurs pour une réintroduction de la traduction dans les classes d'apprentissage de langue seconde mais d'une traduction émancipée du rôle central qu'elle possédait pour la méthode

traditionnelle. C'est également le souhait de Lucilla LOPRIORE qui veut « réintroduire de façon raisonnée cette pratique dans la classe de langue, si ce n'est comme cinquième habileté<sup>2</sup>, du moins comme compétence complexe qui permet d'observer la potentialité des deux systèmes linguistiques » (2006 : 89).

On assiste donc depuis les années 1980 à un retour de balancier et à une réintégration de la traduction en didactique des langues. On en veut pour preuve la parution de nombreux ouvrages sur la question<sup>3</sup> qui ne sont pas directement destinés à des étudiant(e)s inscrit(e)s à des cursus spécialisés en traduction. La quatrième de couverture de PERRIN (1996) dévoile ainsi que l'ouvrage « s'adresse à tous les étudiants du premier cycle universitaire, spécialistes en anglais ou non [...] qui ont à préparer des épreuves de thème et de version ». L'important pour les experts est de s'inspirer des progrès fulgurants de la didactique de la traduction et d'implémenter des cours qui sont non seulement destinés à un apprentissage de la langue mais également à l'apprentissage d'un tour de main. Examinons à nouveau une quatrième de couverture qui présente le contenu du livre dans les termes suivants :

La traduction est une des activités les plus authentiques et les plus utiles qu'offre le cours de langue. Elle peut également être l'une des plus motivantes si l'on privilégie une approche communicative mettant l'accent sur des activités de discussion et de réflexion (GRELLET 1991)

Ainsi, l'enseignement de la traduction dans la didactique des langues se réconcilie depuis quelques années avec l'enseignement tourné vers la communication et l'oral. On reconnaît l'importance et l'intérêt de la traduction dans l'apprentissage d'une langue seconde mais sans retourner aux excès auxquels avaient pu aboutir les méthodes de grammaire-traduction.

Le cours que je suis appelée à donner entre parfaitement dans ce nouveau paradigme : même s'il est ouvert à tous les étudiant(e)s de toutes les facultés, il est destiné en priorité aux étudiant(e)s anglophones de l'ILCF qui doivent y parfaire leur connaissance du français écrit et recevoir une aide sur les problèmes spécifiques du passage de l'anglais au français. Toutefois, il existe une différence entre la plupart des nouvelles propositions de cours et mon cours de traduction anglais-français. Les exercices de traduction qui sont réintégréés dans les cours de langue portent en grande majorité sur des exercices de version (manuels ou cours destinés à des francophones qui traduisent de l'anglais dans leur langue maternelle). Quant à mon cours, il est, pour la plupart des étudiant(e)s, composé d'exercices de thème (traduction dans la langue seconde). Il existe un ouvrage consacré à ce type de traduction dans la langue seconde (CAMPBELL 1998) mais il appartient à la tradition de la didactique de la traduction (voir ci-dessous II. 1. 2. b.).

## **II. 1. 2. La didactique de la traduction**

### *II. 1. 2. a. La traduction vers la langue maternelle*

Comme le soulignent divers commentateurs, la didactique de la traduction est une science relativement récente<sup>4</sup>. Jusque dans les années soixante, les experts se posaient encore la question de savoir s'il était possible d'apprendre à traduire (GÉMAR 1996 : 495 ; DELISLE 2005 : 19s.). On considérait souvent que la traduction n'était pas tant une pratique que l'on pouvait acquérir mais un don que l'on recevait de naissance : en quelque sorte, on venait au monde traducteur, on ne le devenait pas. Vu le nombre croissant de départements de traduction dans les universités tant américaines qu'européennes, la création d'une telle voie d'étude s'est pourtant révélée indispensable. En conséquence, on voit s'accroître de plus en plus « le hiatus entre l'apprentissage de la traduction par l'enseignement des langues et l'apprentissage de la traduction *per se* » (GÉMAR 1996 : 495). Le but de nombreuses méthodologies dans l'enseignement de la traduction va donc consister à s'émanciper le plus possible du linguistique tout en empruntant à cette science de nombreux concepts.

Ainsi, les chercheurs en didactique de la traduction ressentent-ils le besoin de faire une distinction nette entre traduction didactique et la traduction professionnelle :

---

<sup>2</sup> L. Lopriore fait allusion ici aux quatre habiletés langagières traditionnelles en apprentissage d'une langue seconde que sont la lecture, l'écriture, l'écoute et la communication orale.

<sup>3</sup> Je citerai uniquement comme illustration quelques titres concernant la traduction français-anglais et anglais-français : BALLARD 1987 ; CHUQUET 1990 ; GANDRILLON 1998 ; GRELLET 1991, 1994a, 1994b ; HOOF 1990 ; LAFON 1994 ; PERRIN 1996 ; PETTON 1996 ; VRECK 2002.

<sup>4</sup> « La didactique de la traduction est un champ d'étude encore en friche » (DELISLE 2005 : 31).

Traduction didactique : « exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue » (DELISLE 2005 : 49)

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

Ces deux types de traductions ont leurs similitudes mais ils présentent surtout de nombreuses différences. Comme le montre les définitions ci-dessus, les principales différences portent sur les lieux où ces activités sont exercées (classe de langue ; cursus de traduction), les compétences qu'elles permettent d'acquérir (linguistiques et civilisationnelles pour l'un ; méthodologiques et techniques pour l'autre), les textes sur lesquels on travaille (essentiellement la littérature voire la presse pour l'un ; tous types de textes, modes d'emploi inclus, pour l'autre) et surtout le public visé (professeur pour l'un ; lecteurs inconnus pour l'autre)<sup>5</sup>. Cette bipartition nette vise bien sûr à s'émanciper de la tradition en didactique des langues et permet d'insister sur la spécificité de l'apprentissage du traducteur. Ces dernières années ont donc vu paraître de nouvelles études portant sur la didactique de la traduction qui puisent abondamment notions et concepts dans la didactique générale. Ainsi Jean DELISLE (2005) souhaite-t-il mettre en place un curriculum d'apprentissage de la traduction par objectif comme on le fait pour d'autres sujets. C'est bien sûr à cette nouvelle méthodologie spécifique aux traducteurs professionnels que les didacticiens de la langue souhaitent emprunter méthodes et exercices pour renouveler leur enseignement de la traduction. On le voit, loin d'être imperméables, les deux traditions didactiques ne cessent de s'enrichir l'une l'autre par des emprunts et des transferts.

Tel que je l'ai conçu, le cours de traduction anglais-français de l'ILCF n'est bien sûr pas un cours de traduction professionnelle. Même s'il en partage une partie des caractéristiques, ce n'est pas non plus uniquement un cours de traduction didactique, et ceci sur plusieurs points. La finalité de l'enseignement n'est pas seulement l'acquisition de connaissances linguistiques<sup>6</sup>. De même, les compétences à acquérir ne sont pas uniquement linguistiques et civilisationnelles. La traduction n'est pas un moyen de contrôler la compréhension ou d'apprendre une langue mais bien une fin en soi. Tous les textes utilisés ne sont pas que *littéraires*. L'analyse du texte source ne porte pas strictement sur la langue mais aussi sur le discours et les paramètres de communication. Ainsi, l'enseignement que je donne se trouve à mi-chemin entre les deux traditions : pas vraiment un cours de traduction didactique, pas vraiment un cours de traduction professionnelle. Cet aspect hybride pose parfois problème mais il ouvre surtout beaucoup de portes et me permet d'emprunter méthodes, exercices et objectifs d'apprentissage à la fois à la traduction professionnelle et didactique. Cela peut parfois créer une impression de fourre-tout, mais cela m'a permis de présenter aux étudiant(e)s intéressé(e)s à la fois une initiation à la traduction et une façon indirecte d'améliorer leurs connaissances du français écrit, tout en portant un regard précis et analytique sur la langue source qu'est l'anglais et ses points de contact et de décrochage avec la langue cible.

## II. 1. 2. b. Un modèle d'apprentissage de la traduction vers la langue seconde

J'examine, dans ce chapitre, la notion de traduction vers la langue seconde telle qu'elle est proposée par Stuart CAMPBELL 1998. Cette étude m'a intéressée plus particulièrement parce qu'elle est la seule qui propose une grille de compétence pour la traduction vers la langue seconde. Toutes les études citées jusqu'ici ne font état que de la traduction vers la langue maternelle. C'est pour cette raison que j'y consacre un bref résumé, suivi d'une analyse des applications que cette théorie pourraient apporter à mon cours. Notons également l'ouvrage de Nicole MARTÍNEZ MELIS (2001) qui s'est penchée sur l'évaluation des traductions vers la langue seconde et propose un modèle qui prend en compte toutes les avancées en didactique des évaluations des apprentissages (la docimologie). J'y reviendrai plus bas (V. 5.).

Dans cet ouvrage, l'auteur montre tout d'abord que, contrairement à ce que l'on présente d'habitude, la traduction dans la langue seconde est monnaie courante. Il n'insiste pas tant sur les étudiant(e)s qui apprennent une langue seconde en utilisant la traduction vers cette langue, mais plutôt sur les nombreux et nombreuses étudiant(e)s inscrit(e)s dans des curriculum de traduction à l'université et dans les écoles spécialisées dont la langue maternelle n'est pas celle du pays (immigrants en Australie, Angleterre, même en Suisse bien sûr). Il convient pour le chercheur de prendre cet état de fait en considération et de construire un modèle de traduction vers la langue seconde. L'ouvrage retrace diverses études menées par

<sup>5</sup> Pour plus de précisions voir les tableaux fournis par DELISLE 2005 : 52-58.

<sup>6</sup> Je reprends dans ce qui suit certains éléments du tableau de DELISLE 2005 : 52s.

Campbell qui lui permette de proposer un modèle de la traduction vers la langue seconde qui comprend 3 composantes :

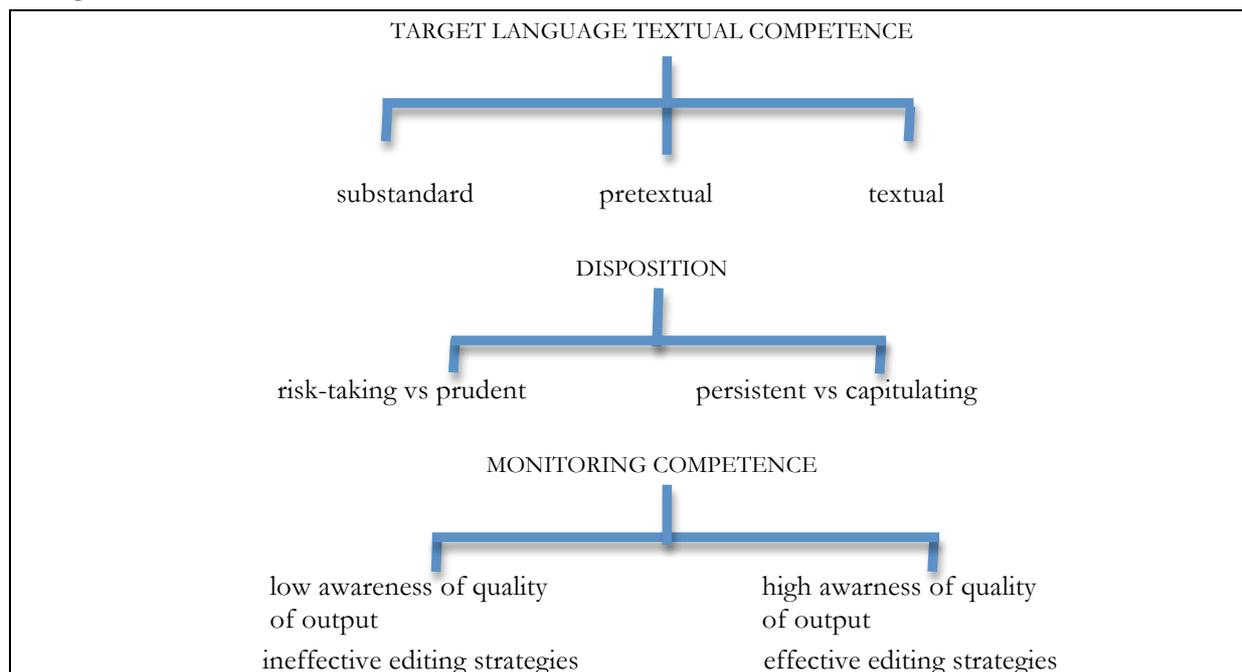


Tableau 1 : Les trois composantes du modèle de traduction dans la langue seconde (CAMPBELL 1998 : 154)

Pour mieux expliquer ces trois compétences, CAMPBELL (1998 :55) propose de les rattacher aux questions suivantes que pourrait se poser le professeur de traduction :

- (1) Les étudiant(e)s peuvent-ils/elles produire des traductions stylistiquement correctes dans la langue cible ?
- (2) Ont-ils/elles une bonne disposition pour traduire ?
- (3) Peuvent-ils/elles rendre un texte qui nécessite un minimum de révision ?

Ainsi la compétence textuelle se sous-divise-t-elle en compétence textuelle démontrée dans la structure, le lexique, la grammaire. Les résultats varient entre « substandard » (maîtrise moyenne, pas tout fait standard mais compréhensible, de la langue cible), « pretextual » (maîtrise au niveau de la phrase) ; « textual » (maîtrise au niveau de l'agencement des phrases et des normes face à un certain genre textuel) (CAMPBELL 1998 : 72s.). Ce que Campbell nomme « disposition » (*id.* : 107s.) décrit quatre traducteurs-types auxquels appartient la grande majorité des apprenant(e)s, qu'il définit en fonction des omissions attestées dans la traductions<sup>7</sup> et les solutions imaginatives trouvées par les étudiant(e)s<sup>8</sup> :

- 1) persévérance et prise de risque : l'étudiant(e) va traduire aussi complètement que possible et trouver des équivalents qui sortent du lot ;
- 2) capitulation et prise de risque : l'étudiant(e) va facilement s'avouer vaincu et présenter des traductions insolites ;
- 3) persévérance et prudence : l'étudiant(e) traduit entièrement et avec des équivalents standards ;
- 4) capitulation et prudence : l'étudiant(e) renonce facilement et produit des traductions qui restent dans la moyenne.

<sup>7</sup> L'étudiant(e) « persistant » [qui fait preuve de persévérance] a tendance à faire peu d'omission dans ses traductions, alors que « capitulating » [la capitulation] indique le comportement d'un(e) étudiant(e) qui laissera des blancs intentionnellement et ne cherchera pas longtemps des solutions (CAMPBELL 1998 : 107).

<sup>8</sup> Campbell part de l'observation que beaucoup d'étudiants proposent la même traduction ou le même style de traduction et que parfois, un(e) étudiant(e) suggère des solutions innovantes par rapport à la moyenne (c'est le comportement qu'il appelle « risk-taking » [la prise de risque] qui s'oppose bien sûr à « prudent » [la prudence]).

Finalement, la compétence de contrôle (*monitoring competence*) est liée à la façon de présenter le texte cible et aux stratégies qui ont été mises en place pour le contrôle de celui-ci. Campbell propose la liste suivante :

Poorer translators	Better translators
Narrow range of strategies	Wide range of strategies
No use of revision	Use of revision
No use of correction to ameliorate poor output	Use of correction to ameliorate poor output
Levels inappropriate to structural challenge of text	Levels appropriate to structural challenge of text
Focus on one level	Focus on a variety of levels
Little editing to ameliorate poor output	Frequent editing to ameliorate poor output
Frequency inappropriate to structural challenge	Frequency appropriate to structural challenge
Uneconomical editing	Economical editing
Economy inappropriate to structural challenge	Economy appropriate to structural challenge
Ineffective editing	Effective editing

Tableau 2 : Liste des points à évaluer pour déterminer la compétence de contrôle (CAMPBELL 1998 : 149)

Ces considérations sont intéressantes pour mon cours, même s'il me sera impossible de les appliquer telles quelles. En effet, Campbell propose ce modèle pour l'apprentissage des traducteurs professionnels et mon cours n'est qu'une initiation à la traduction. Je retiens plusieurs points dont il me faudra tenir compte dans ma révision du cours de traduction pour 2008-2009. D'une part, Campbell propose de prendre en compte le « profil » de l'apprenant(e). Toutes et tous ne sont pas égaux devant la tâche de la traduction et certains prendront moins de risques que d'autres en raison de leur disposition et/ou leur façon de fonctionner comme traducteur. Il convient de retenir ceci et de ne pas pénaliser outre mesure les étudiants qui ne présenteraient presque jamais de solution imaginative. Ensuite, j'ai trouvé très fonctionnelle la répartition de la compétence textuelle en trois niveaux : substandard, pretextuel, textuel. En effet, je me rends compte que mes étudiants n'atteindront presque jamais le niveau textuel (mis à part bien sûr les étudiants francophones) en une année. Par contre, peut-être cela vaudrait-il la peine, dans les commentaires des traductions, de souligner également ce genre de compétence supraphrastique. Finalement, la compétence de contrôle met le doigt sur un aspect de l'apprentissage de la traduction qui m'avait échappé jusque là. En y réfléchissant, lorsque je traduis moi-même, la révision joue effectivement un grand rôle et les relectures sont nombreuses, détaillées et absolument indispensables. Je n'ai jusqu'ici proposé aucun exercice pour pratiquer cette compétence. Je ne la prend pas non plus en compte dans l'évaluation des apprentissage. Il me semble pertinent d'intégrer cette compétence dans mon cours l'année prochaine, tant au niveau de l'enseignement que de l'évaluation.

## II. 2. Ma position en tant qu'enseignante

### II. 2. 1. Mes attentes par rapport au cours de traduction anglais-français

J'aimerais dans ce bref chapitre apporter un éclairage sur la façon dont j'ai envisagé la matière et l'enseignement du cours de traduction anglais-français de l'ILCF par rapport aux traditions existantes tant didactique que professionnelle (voir chap. II. 1.). Je n'ai pas entamé cette réflexion après avoir fait toutes les lectures citées ci-dessus. J'ai très spontanément décelé qu'il fallait prendre une décision sur la façon d'enseigner la traduction et surtout sur le but de cet enseignement. Le cours étant intégré dans un institut de français langue étrangère, fallait-il le considérer comme un cours proposant un perfectionnement du français écrit ? Ou alors fallait-il l'envisager dans un cadre plus général et offrir un enseignement axé sur l'apprentissage d'une pratique.

Pour moi, cela était très clair dès le départ, le cours ne devait pas être en premier lieu un cours de ce que j'appellerais maintenant « traduction didactique », c.à.d. un cours de perfectionnement du français écrit. Mon but n'est pas d'apprendre le français aux étudiants mais bien de les initier au travail du traducteur. Il s'agit donc plutôt d'une initiation à l'activité de traduction dans toute sa diversité (didactique et professionnelle). Une grande partie du travail est pratique, mais je souhaitais également apporter quelques connaissances théoriques (au moins sur les procédés de traduction) et surtout développer chez l'étudiant une attitude réflexive par rapport à cette activité. C'est dans cet esprit que j'ai conçu mon premier scénario pédagogique (décrit ci-dessous dans le chapitre III. 2.).

Je peux ajouter aujourd'hui, après avoir effectué un certain nombre de lectures théoriques, que la matière de mon cours se situe un peu entre les deux grandes traditions décrites plus haut (apprentissage d'une langue seconde et didactique de la traduction professionnelle). Même si mon enseignement est donné dans le cadre d'un institut de français langue étrangère, je ne souhaite toujours pas qu'il devienne une façon détournée d'apprendre soit l'anglais soit le français. Il peut, bien entendu, être très profitable à certain(e)s étudiant(e)s qui souhaitent améliorer leur français écrit mais il n'en demeure pas moins qu'il doit rester intéressant pour des étudiant(e)s dont la langue maternelle est le français. Nous le verrons plus loin cela pose plusieurs problèmes, notamment envers les étudiant(e)s qui ont d'autres conceptions du cours (beaucoup plus linguistiques) qui vont parfois à l'encontre de mes attentes.

## II. 2. 2. Ma vision de l'enseignement

Il va de soi que la façon dont j'ai organisé le cours de traduction anglais-français dépend très fortement de la vision que je me fais de ma « mission » en tant qu'enseignante. J'ai spontanément insisté dans le premier scénario pédagogique que j'ai préparé sur les points qui devaient me sembler essentiels à un enseignement efficace (je l'ai accompli tout fait inconsciemment). J'aimerais dans ce bref chapitre, revenir rapidement sur quelques points importants qui expliquent justement cette insistance sur certains aspects du cours.

Pour le module à option A9 de la formation did@ctic (Sensibilisation à la pédagogie interculturelle, proposé par B. Charlier), j'ai dû procéder à un « test » portant sur mes perspectives en matière d'enseignement<sup>9</sup>. Les réponses que j'ai fournies à un questionnaire en ligne ont indiqué quelles perspectives étaient garantes pour moi d'un bon enseignement (voir résultats à l'Annexe 1). L'aspect de l'enseignement qui m'importe le plus semble être l'aspect développemental, sous le slogan « effective teaching must be planned and conducted 'from the learner's point of view' »<sup>10</sup>. Je reconnais parfaitement ce souci dans la façon dont j'ai planifié mon cours pour permettre à chaque étudiant(e) de travailler à sa convenance du point de vue de la masse de travail à accomplir, du temps imparti et du lieu d'apprentissage. De plus, il est vrai que j'ai tendance, avant de préparer un exercice, à me demander comment l'étudiant(e) va devoir procéder et quel sera son cheminement. Un certain nombre de difficultés surgissent bien sûr car je ne partage par forcément le même profil d'apprentissage que mes futur(e)s étudiant(e)s<sup>11</sup> et je reconnais avoir parfois un peu de peine à sortir du type d'exercice qui me conviennent plus particulièrement. De par mon profil d'apprenante, je favorise le raisonnement de type inductif. Ainsi ai-je tendance à préférer donner à mes étudiant(e)s des exercices où ils et elles doivent tirer des conclusions générales d'exemples particuliers. J'ai par exemple travaillé sur les temps verbaux qui sont passablement différents en français et en anglais. Le seul document distribué était une feuille avec des phrases à traduire. Nous l'avons fait ensemble en classe et pour chaque phrase, un étudiant(e) ou moi-même expliquait le type de difficulté en partant de l'exemple concret.

---

<sup>9</sup> L'Inventaire de perspectives en d'enseignement (*Teaching Perspectives Inventory* : TPI) a été proposé par Daniel Pratt et John Collins. Il s'agit d'un outil de réflexion destiné aux enseignant(e)s et qui se présente sous forme de questionnaire interactif en ligne (adresse de l'URL : <http://teachingperspectives.com/>). Son but est de permettre à l'utilisateur ou l'utilisatrice de mieux préciser ses perspectives en matière d'enseignement. On le fait de façon très aisée : remplir le questionnaire ne demande pas plus de 15 minutes, et on reçoit son profil par courriel presque immédiatement.

<sup>10</sup> Voir les explications données par Daniel Pratt et John Collins sous le lien Internet suivant (consulté le 8. 08. 2008) : [http://www.one45.com/teachingperspectives/tpi\\_html/tpi\\_summaries.htm](http://www.one45.com/teachingperspectives/tpi_html/tpi_summaries.htm)

<sup>11</sup> Selon la typologie proposée par le site Internet de la Télé Université du Québec (adresse de l'URL : <http://www.savie.qc.ca/samidps/QuestionnaireTeluq/Questionnaire1/Questionnaire1.htm>) – dont j'ai fait le test à nouveau dans le cadre du module A9 –, mon profil serait « assimilateur », plutôt orienté vers les concepts abstraits et favorisant le raisonnement inductif.

La seconde perspective d'enseignement qui prédomine dans mon profil est la perspective transmissive : « effective teaching requires a substantial commitment to the content or subject matter » (*ibid.*). Autrement dit, cette vision de l'enseignement considère que le professeur doit être en quelque sorte un expert dans son sujet. En effet, ne me sentant pas du tout experte de la traduction, j'ai peut-être eu un peu de peine lors des premiers cours à prendre mes marques. J'ai également tenté, pour pouvoir mieux maîtriser ma matière, de m'en tenir à des aspects très linguistiques de la question de la traduction, tout en proposant quand même un aperçu méthodologique emprunté à la didactique de la traduction. J'aimerais par la suite donner encore plus de poids à cet aspect de l'apprentissage, malgré mon manque de compétences dans ce domaine. Je crois aussi fermement qu'il est possible d'apprendre à tout moment et qu'il me suffit d'avoir un peu d'avance sur les étudiants pour pouvoir leur transmettre un savoir intéressant.

En fait, ces deux perspectives d'enseignement sont plutôt contradictoires parce qu'elles se rapportent à des théories de l'apprentissage très différentes. Sur les principales théories (behaviourisme, cognitivisme, constructivisme et théories de l'activité)<sup>12</sup>, j'ai une préférence certaine pour les deux dernières. Dans les faits et de par ma propre formation plutôt proche de la conception traditionnelle (enseignement = transmission de connaissance), je favorise dans ma pratique des exercices connus qui vont plutôt dans le sens d'une transmission des connaissances que d'une construction collaborative des connaissances. Il me semble très difficile de sortir de ce moule pédagogique que je connais particulièrement bien. Il me faudra donc faire attention à ces contradictions entre pratiques et perspectives d'enseignement dans ma façon de construire le scénario pédagogique. J'aimerais mieux implémenter dans le nouveau scénario les principes pédagogiques qui sont essentiels au constructivisme et aux théories de l'activité. Tout d'abord, il faut garder à l'esprit que l'étudiant(e) pour apprendre doit pouvoir mobiliser des connaissances antérieures. Il faut partir de ce que l'étudiant(e) connaît déjà ; ceci d'autant plus dans un cours de traduction car cette activité est pratiquée de façon spontanée par toutes les personnes qui parlent plus qu'une langue. Un deuxième point que je retiens est l'importance d'amener l'étudiant(e) à revenir sur ses propres façons de procéder dans des situations d'apprentissage. Pour ce qui est des théories de l'activité, les principes pédagogiques qui m'ont le plus influencée portent plutôt sur l'apprentissage de type collaboratif. Le meilleur apprentissage se fait dans l'interaction avec les pairs et l'enseignant. De plus, en accord avec ma principale perspective d'enseignement, je considère qu'il est important de tenir compte de l'apprenant(e) et du sujet pour définir l'enseignement.

Finalement, je peux résumer ma vision générale de l'enseignement en cinq principes que j'aimerais pouvoir mettre en pratique dans mes différents cours :

- (1) L'enseignant(e) et l'enseignement doivent s'adapter dans la mesure du possible à l'étudiant(e) ;
- (2) L'enseignant(e) doit accompagner l'étudiant dans son processus d'apprentissage en lui proposant régulièrement des feedbacks personnalisés ;
- (3) L'enseignant(e) doit présenter la matière de façon cohérente, logique et claire et expliciter sa façon de procéder ;
- (4) L'enseignant(e) devrait amener non seulement à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire, mais aussi au développement d'un savoir-être.
- (5) L'enseignant(e) doit savoir susciter la motivation et favoriser dans la classe un climat de partage des connaissances et de discussion critique et scientifique.

En gardant tout ceci en mémoire, il faudra évaluer les atouts qu'apportent les perspectives d'enseignement dominantes dans la partie de ce travail consacrée à l'évaluation de l'enseignement pour pouvoir compenser d'éventuels manquements qu'elles créeraient dans l'organisation du cours.

### **III. COURS DE TRADUCTION ANGLAIS-FRANÇAIS**

#### **III. 1. Contexte institutionnel**

Le cours que je vais analyser dans ce travail de fin d'étude est un cours intitulé « traduction anglais-français » que j'ai donné pour la première fois en automne 2007 et au printemps 2008 à ILCF de l'UNINE. Il s'agit d'un enseignement accordant des crédits supplémentaires dans le cursus du Certificat et du Diplôme en français langue étrangère proposé par l'ILCF (voir Annexe 2). Il fait également partie d'un

---

<sup>12</sup> Mes connaissances et mes réflexions sur les théories de l'apprentissage viennent du module à option A1 (fondements théoriques de la pédagogie universitaire).

module à option du BA en français langue étrangère offert par l'UNINE (voir Annexe 3). Ouvert à tous les étudiant(e)s de toutes les facultés de l'UNINE, il est parfois choisi par des personnes qui présentent un autre profil que l'apprenant(e) en français langue étrangère. Le seul prérequis demandé est une connaissance suffisamment poussée de la langue anglaise. Ainsi, cette année, la volée comptait une étudiante en Master de sciences du langage, une étudiante ERASMUS en Sciences économiques, une doctorante en linguistique et, le premier semestre, un doctorant en philosophie. Pour la plupart des participants, à l'exception des quelques étudiant(e)s ERASMUS en provenance de University of Kent (GB), ce cours n'est pas obligatoire et les crédits qu'il rapporte ne sont généralement pas comptabilisés dans leur cursus. En fait, le cours est également suivi de façon spontanée par un certain nombre d'étudiant(e)s qui ne font même pas l'évaluation finale pour l'obtention des crédits et qui tendent à disparaître en fin de semestre à l'approche des examens.

L'ILCF propose, en parallèle, un cours de traduction « allemand-français ». Aucun autre institut de français langue étrangère en Suisse romande n'offre un enseignement de traduction pour les germanophones et les anglophones. Il s'agit donc en quelque sorte d'une spécificité neuchâteloise qui subsiste depuis au moins une trentaine d'années dans le programme de l'ILCF. Il est régulièrement question de supprimer ces cours, c'est pourquoi, les enseignants cherchent à établir des liens avec les départements voisins de la Faculté des Lettres. A. Kamber, le professeur de traduction allemand-français, a pu intégrer son cours dans un module à option du BA en allemand, ainsi que comme module obligatoire en remplacement des enseignements en langue pour les locuteurs et locutrices de langue maternelle allemande. Mon prédécesseur n'est cependant pas parvenu à convaincre le département d'anglais de faire de même. Les professeurs d'anglais refusaient de donner des crédits à des cours de « version » qui se focalisent sur le français et pas sur l'anglais. Ainsi, m'appartient-il de créer d'autres liens institutionnels, et/ou de m'assurer d'un assez grand nombre d'étudiant(e)s pour espérer pérenniser cet enseignement.

Dans le descriptif des enseignements de l'ILCF, le cours est présenté comme suit :

<b>TRADUCTION ANGLAIS - FRANÇAIS</b>		
1 semestre : 4 crédits ECTS	2 heures par semaine	semestres : automne et printemps
2 semestres : 8 crédits ECTS		
<b>Objectifs</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- enrichir sa connaissance du français par le biais d'exercices de traduction ;</li> <li>- observer et comprendre les différences lexicales et grammaticales entre le français et l'anglais, en appliquant les méthodes de la linguistique comparée</li> <li>- acquérir des connaissances en matière de technique de traduction</li> </ul>		
<b>Organisation</b>		
Ce cours est destiné aux étudiants anglophones ainsi qu'à des étudiants non anglophones avancés en anglais. Il est ouvert à des participants provenant de tous les instituts de l'Université. L'essentiel du travail se présentera sous une forme pratique, traduction de textes littéraires et d'articles de presse, et exercices plus ciblés. Il sera demandé aux étudiants de fournir un travail régulier à domicile.		
<b>Contenu</b>		
Ce cours met l'accent sur l'exercice de la traduction. Des exemples concrets de traduction permettront d'explorer les similitudes et les différences lexicales et grammaticales entre le français et l'anglais. Les premières séances exposeront brièvement certaines méthodes de traduction. La suite du cours sera centrée sur les interactions linguistiques : fautes caractéristiques, aspects de la grammaire et de la syntaxe difficiles pour les anglophones, faux-amis, expressions idiomatiques.		
<b>Evaluation</b>		
<u>Attestation 1 ou 2 semestres</u> : examen écrit de 2 heures, avec dictionnaires (bilingue et monolingue), portant sur la matière étudiée en cours ainsi que sur la traduction d'un texte non préparé.		

Tableau 3 : Description officielle du cours de traduction anglais-français

Il s'agit d'un cours hebdomadaire de deux heures qui permet l'obtention de 4 ou 8 crédits ECTS. Le cours peut être suivi un semestre ou deux et l'évaluation peut se faire après un ou deux semestres donnant lieu en cas de réussite à une attestation de 1 ou 2 semestres. Ainsi, outre les 4 ou 8 crédits qu'il ou elle peut faire valoir dans certains cursus, l'étudiant(e)s obtient un papier supplémentaire sous la forme d'une « attestation ». Il en va de même pour le cours parallèle « allemand-français » qui partage également une évaluation identique. L'évaluation de l'apprentissage se fait sous la forme d'un examen écrit de 2h.

Je décrirai plus précisément le cours, son évaluation et son contenu, en reprenant sous forme de texte rédigé le scénario pédagogique que j'avais mis en place pour le module de base A (enseignement et apprentissage) de la formation did@ctic. Celui-ci est disponible et consultable sous sa forme initiale à l'annexe 3.

### III. 2. Premier scénario pédagogique

J'ai rédigé ce premier scénario pédagogique en septembre 2007, juste avant la rentrée universitaire. Je n'avais donc aucun recul sur le cours et qu'une idée très vague de ce que j'allais vraiment y présenter et des étudiant(e)s à qui j'allais m'adresser. Si j'ai heureusement pu entamer une réflexion sur ma pratique d'enseignement avant le cours, je n'ai pas eu le temps de préparer toutes les activités à l'avance. J'ai notamment fait la recherche des textes à traduire de semaines en semaines, de même que la préparation des feuilles de grammaires et de vocabulaire.

Je ne suis pas partie de rien lorsque j'ai réfléchi à mon scénario. J'avais déjà dû rédiger la notice explicative à l'usage des étudiant(e)s dans laquelle je devais décrire l'organisation et le contenu du cours. Je m'étais inspirée de la notice du cours de l'année précédente et de celle du cours de traduction allemand-français. La personne qui donnait le cours avant moi m'avait indiqué dans les grandes lignes ce qu'on attendait de cet enseignement et m'avait présenté quelques exemples d'exercices qu'elle demandait aux étudiant(e)s. J'avais de plus pris contact avec l'enseignant du cours de traduction allemand-français pour l'interroger. Les façons d'enseigner des deux collègues étaient très différentes et j'ai pioché mon inspiration parfois chez l'un, parfois chez l'autre, et surtout ajouté une façon de faire plus personnelle. J'ai repris certains exercices à mon prédécesseur (exercices de grammaire, notamment) et j'ai décidé de structurer mon cours d'une façon proche de celle du cours allemand-français (en animant les classes presque uniquement autour des traductions faites à la maison par les étudiant(e)s), plutôt que de faire travailler les étudiant(e)s en classe durant une des deux heures et de simplement corriger la traduction la semaine suivante.

#### III. 2. 1. Objectifs

Suite au descriptif du cours que j'avais donné, j'ai fixé les objectifs comme suit :

- Savoir-refaire / savoir-redire : l'apprenant(e) connaît et sait reconnaître une série de méthodes de traduction ;
- Savoir-faire convergents : l'apprenant(e) est en mesure de traduire un certain nombre de faux amis et/ou de locutions idiomatiques présentés au cours ; l'apprenant(e) sait traduire un texte vu au cours ;
- Savoir-faire divergents : l'apprenant(e) est en mesure de reconnaître certains faux amis et/ou certaines locutions idiomatiques et de les traduire correctement, dans n'importe quel contexte ; l'apprenant(e) est en mesure d'appliquer à des textes inconnus certaines méthodes de traduction étudiées en classe ; l'apprenant(e) maîtrise la traduction d'un texte inconnu ;
- Savoir-être / savoir-devenir : l'apprenant(e) montre qu'il a réfléchi à sa pratique de la traduction grâce à son utilisation optimale des procédés de traduction.

L'apprentissage que j'aimerais obtenir de mes étudiant(e)s est l'apprentissage d'un tour de main pratique. Même s'il ne faut pas sous-estimer l'intérêt de ce cours pour l'acquisition du français écrit, j'estimais nécessaire de ne pas inscrire l'apprentissage de la langue cible (le français) comme objectif, pour vraiment mettre l'accent sur le processus de traduction. Les exercices que j'ai proposés durant l'année devaient permettre non seulement d'exercer le savoir-faire technique de la traduction mais aussi de pousser l'étudiant(e), par des méthodes actives et collaboratives, à réfléchir à ce que signifie pour lui ou elle l'activité de traduction. J'y reviendrai plus tard (chapitre IV), mais, malgré toutes mes bonnes intentions, il m'a semblé difficile de mener à bien cette entreprise. Peut-être faudrait-il que je sois plus explicite sur la signification que je donne à ces objectifs lorsque je les présente durant la première leçon et essayer d'ouvrir une discussion avec les étudiant(e)s sur la façon dont eux-mêmes comprennent ces objectifs et sur le recoupement de ces derniers avec leurs attentes.

#### III. 2. 2. Prise en compte de l'apprenant(e)

Une bonne prise en compte de l'apprenant(e), qui respecte les spécificités et les besoins de chacun(e), me semblait, au premier abord, difficile à mettre en place dans le cadre de mon cours. En effet, les étudiant(e)s proviennent d'horizons fort différents, suivent le cours pour des raisons très diversifiées et ne

sont pas forcément intéressés par l'apport institutionnel (crédits et attestation) mais surtout par l'apprentissage d'une nouvelle technique ou une amélioration de leur connaissance du français écrit. Cela se révèle être un avantage sur le plan de la motivation. Il s'agit, pour la plus grande partie des étudiant(e)s, d'un cours à option et les étudiant(e)s qui le choisissent présentent en général une bonne motivation intrinsèque. Il convient toutefois de maintenir cette motivation, ce qui n'a pas été facile cette année malgré la mise en œuvre de plusieurs stratégies (choix de textes qui présentent un challenge ; formulation attentive des feedbacks pour éviter le découragement ; attention plus grande portée dans les corrections sur le processus de traduction plutôt que sur la justesse de la langue cible ; etc.). L'ouverture du cours à tous les élèves de l'Université, toutes facultés confondues, et les prérequis minimaux exigés (une bonne connaissance de l'anglais) posent ainsi un certain nombre de problèmes.

J'avais élaboré diverses façons de tenir compte des apprenant(e)s et de maintenir la motivation. J'ai surtout cherché à rendre le plus libre possible le temps passé en préparation à la maison pour offrir un enseignement le plus modulable possible par rapport aux besoins et aux intérêts de chacun(e). Les personnes qui suivent le cours sans se présenter à l'évaluation finale ne souhaiteront pas forcément consacrer de longues périodes à des exercices de traductions, de grammaire ou de vocabulaire. C'est pourquoi tous les exercices que les étudiant(e)s effectuent à la maison ne sont pas obligatoires. Il n'y a aucun contrôle et chacun(e) est libre de faire les traductions et les exercices à sa guise, mettant la priorité sur ce qui l'intéresse le plus. L'apprentissage se fait donc en partie de façon autonome (auto-correction avec des corrigés téléchargeables depuis le portail de cours claroline).

Une seconde stratégie pour maintenir la motivation a été de proposer aux étudiant(e)s qu'ils et elles participent à établir la matière à étudier durant l'année. D'une part, il leur est possible de proposer un texte à traduire. D'autre part, ils et elles pouvaient chaque semaine me faire part d'un point de grammaire ou d'un problème de syntaxe qu'ils et elles peinaient à comprendre. Je préparais ainsi des exercices vraiment ciblées sur les besoins des apprenant(e)s. Toutefois, durant l'année, les étudiant(e)s ont peu exploité cette possibilité. Même si je l'ai mentionnée au début du cours et souvent rappelée, il m'a fallu attendre la deuxième moitié du deuxième semestre pour qu'une étudiante propose de travailler sur un sujet de grammaire spécifique.

### III. 2. 3. Planification des activités d'apprentissages

La planification de l'enseignement est particulièrement difficile à mettre en place dans ce cours parce qu'il peut indifféremment être suivi sur un semestre ou deux, en commençant soit au semestre d'automne soit au semestre de printemps. Certains étudiant(e)s ne font que le semestre d'automne, d'autres commencent au semestre de printemps pour un semestre ou une année. Il faut donc rendre l'enseignement sur un semestre assez autonome pour que l'on puisse proposer une évaluation finale à la fin du semestre, mais la transition entre un semestre et l'autre doit être douce pour que les étudiant(e)s qui suivent le cours à l'année n'aient pas l'impression de recommencer à zéro au début du semestre de printemps. La tâche s'est révélée ardue. Une étudiante qui commençait le cours au semestre de printemps a préféré renoncer au cours pour cette année parce qu'elle avait l'impression que les autres étaient trop avancés.

Voici donc les activités telles que je les avais prévues en septembre 2007. Au vu de mon expérience cette année, je pense qu'il faudra passablement remanier le schéma ci-dessous. J'ai toujours divisé entre le travail fait en classe et ce que l'étudiant(e) est appelé à faire à la maison en auto-apprentissage.

<b>SEMESTRE D'AUTOMNE</b>	leçon 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Description des prérequis / objectifs / attentes / évaluation du cours ;</li> <li>- Tour de table sur les motivations des étudiant(e)s à suivre le cours ;</li> <li>- Réflexion en petits groupes autour de quelques phrases célèbres sur la traduction ;</li> <li>- Exposition de quelques généralités sur la traduction ;</li> <li>- Traduction d'un court texte littéraire</li> </ul>
		Pas de devoirs la première semaine
	leçons 2-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plage de discussion pour les exercices auto-corrigés à faire à la maison (faux amis)</li> <li>- Réflexion et discussion de points précis sur la traduction effectuée la semaine précédente ;</li> <li>- Présentation d'un ou deux procédés de traduction (7 en tout) ;</li> <li>- Exercices sur les procédés de traduction ;</li> </ul>

<b>SEMESTRE DE PRINTEMPS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une feuille d'exercice sur les faux amis (voir Annexe 5 pour exemple) ;</li> <li>- Exercices ponctuels sur des points de grammaire précis ;</li> <li>- La traduction d'un texte (médiatique ou littéraire) entre 15 et 30 lignes (si l'étudiant(e) le souhaite, la correction se fait de manière individuelle et est rendue la semaine suivante) ;</li> </ul>
	leçons 5-11 <sup>13</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plage de discussion pour les exercices auto-corrigés faits à la maison ;</li> <li>- Examen et réflexion par groupe de deux sur certains détails empruntés aux traductions de la semaine précédente (voir Annexe 6 pour exemple) ;</li> <li>- Discussion en classe et présentation de certains points de grammaire problématiques, de structures propres au français ;</li> <li>- Exercices ponctuels sur des points de grammaire précis vus dans les traductions ;</li> <li>- comparaisons de traduction pour en ressortir des indications sur les procédés de traduction ou des manières de faire (traduction automatique, comparaison de traduction littéraire, critique d'une mauvaise traduction, etc.) ;</li> <li>- Une fois : demander aux étudiant(e)s de faire une traduction en classe (cela permet à ceux qui n'ont pas le temps de faire leurs devoirs de s'exercer et de tester leur niveau) ;</li> <li>- Une fois : consacrer une leçon à un examen blanc :</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une feuille d'exercice sur les faux amis</li> <li>- Traduction d'un texte entre 15 et 30 lignes ;</li> <li>- Activité en groupe de deux : choix d'un point de grammaire et mise au point d'un dossier comportant une partie théorique et une partie pratique (à rendre une fois au semestre d'automne si l'étudiant(e) suit le cours sur ce semestre ou alors au semestre de printemps).</li> </ul>
	leçons 1-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation interactive des principaux procédés de traductions ; initiation pour les nouveaux venus et répétition pour les anciens ;</li> <li>- Exercices sur les procédés de traductions ;</li> <li>- Réflexion et discussion de points précis sur la traduction effectuée la semaine précédente ;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une feuille sur les locutions ;</li> <li>- Exercice ponctuels sur des points de grammaire précis ;</li> <li>- Traduction d'un texte entre 15 et 30 lignes ;</li> </ul>	
leçons 4-14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plage de discussion pour les exercices auto-corrigés faits à la maison ;</li> <li>- Examen et réflexion par groupe de deux sur certains détails empruntés aux traductions de la semaine précédente ;</li> <li>- Discussion en classe et présentation de certains points de grammaire problématiques, de structures propres au français ;</li> <li>- Exercices ponctuels sur des points de grammaire précis vus dans les traductions ;</li> <li>- comparaisons de traduction pour en ressortir des indications sur les procédés de traduction ou des manières de faire (traduction automatique, comparaison de traduction littéraire, critique d'une mauvaise traduction, etc.) ;</li> <li>- Une fois : demander aux étudiant(e)s de faire une traduction en classe (cela permet à ceux qui n'ont pas le temps de faire leurs devoirs de s'exercer et de tester leur niveau) ;</li> <li>- Une fois : consacrer une leçon à un examen blanc :</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une feuille d'exercice sur les locutions</li> <li>- Traduction d'un texte entre 15 et 30 lignes ;</li> </ul>	

<sup>13</sup> Durant le semestre d'automne 2007, le semestre avait été raccourci pour permettre de faire passer les examens aux étudiant(e)s avant les vacances de Noël, il y avait donc 11 semaines de cours.

		- Activité en groupe de deux : choix d'un point de grammaire et mise au point d'un dossier comportant une partie théorique et une partie pratique (à rendre une fois au semestre d'automne si l'étudiant(e) suit le cours sur ce semestre ou alors au semestre de printemps).
--	--	---

Tableau 4 : Activités proposées au semestre d'automne 2007 et de printemps 2008.

Les méthodes d'enseignement utilisées sont surtout de type individualiste et transmissif. Il me semblait à priori difficile d'obtenir une réelle construction d'un savoir collaboratif dans le cadre de ce cours. En fait, je croyais que les discussions en groupes de deux sur les traductions (chacun regardant la traduction de l'autre) faisait en quelque sorte office de travail collaboratif. Il me semble à présent que nous sommes toujours là dans un travail plutôt individualiste. Je discuterai plus loin (chap. V) d'une tentative de pallier ce problème.

### III. 2. 4. Portail de cours claroline<sup>14</sup>

L'UNINE dispose d'une plateforme claroline sur laquelle les enseignant(e)s peuvent créer des portails de cours. J'en ai donc ouvert un pour mon cours de traduction en vue de stocker l'information de manière plus efficace pour les étudiant(e)s. Je souhaitais également que les étudiant(e)s rendent leur travail sur la grammaire sur le portail.

Le cours de traduction anglais-français sur claroline comprend : une description du cours ; une page avec divers documents et liens ; une page pour rendre les travaux (voir Annexe 7). Il y a bien sûr beaucoup d'autres fonctionnalités que je n'ai pas exploitées pour l'instant. Je présente le portail lors du premier cours et je demande aux étudiant(e)s de s'y inscrire.

La description du cours reprend celle qui avait été donnée dans le programme (organisation et contenu) et comprend également les objectifs. Quand à la page la plus utilisée, celle qui comporte les documents et les liens, elle doit permettre aux étudiant(e)s de télécharger tous les supports de cours qu'ils et elles reçoivent en classe, ce qui leur permet de rattraper le travail lorsqu'ils ne peuvent pas assister au cours. On y trouve également les corrigés de tous les exercices (faits et corrigés en classe ; faits et corrigés à la maison en auto-gestion).

### III. 2. 5. Évaluation des apprentissages

La réflexion que j'ai fournie à propos de l'évaluation des apprentissages pour ce cours de traduction a fait l'objet du travail de validation du module B (évaluation des apprentissages et des dispositifs) de la formation did@ctic. Cette réflexion poussée m'a été très utile car j'ai pu mettre sur pied, bien à l'avance, des critères d'évaluation très précis pour la correction des traductions. Cela m'a permis d'assurer un feedback homogène entre les diverses traductions d'exercices et la correction de l'examen. De plus, j'ai eu tout le loisir de présenter ces critères d'évaluations aux étudiant(e)s sous la forme d'un exercice où ils et elles ont dû noter la traduction de leur voisin selon ces critères. J'espérais ainsi leur démontrer la difficulté d'une correction « objective » de leur travail et les points qui seraient les plus importants à respecter dans leurs traductions d'examen. Les lectures liées à ce travail (en part. MARTINEZ MELIS 2001) m'ont permis d'encore affiner ma réflexion et ces critères sont appelés à être révisés (voir chapitre V. 5).

#### III. 2. 5. a. Types d'évaluation

Si l'on s'en tient aux trois fonctions de l'évaluation généralement décrites dans les manuels de didactique (fonction pronostique, diagnostique et certificative, voir CHARLIER 2007 : 7s.), j'ai une grande liberté en ce qui concerne les deux premières mais l'évaluation sommative (fonction certificative) est imposée par l'ILCF. Il faut qu'elle soit la même pour le cours de traduction anglais-français et le cours de traduction allemand-français. Comme nous l'avons déjà mentionné, il s'agit d'un examen écrit de deux heures portant sur la matière du cours et la traduction d'un texte inconnu. Les étudiant(e)s ont le droit d'utiliser un dictionnaire monolingue français et un dictionnaire bilingue. J'étais fermement opposée à une évaluation sommative sous cette forme et je préférerais qu'elle se fasse par un contrôle continu ce qui permettrait de mieux mettre en valeur le travail effectué par les étudiant(e)s et les progrès réalisés. Ma proposition de changement de l'évaluation a malheureusement reçu une fin de non-recevoir. Après une année d'expérience, j'ai remarqué que les étudiant(e)s qui travaillaient le plus régulièrement étaient les

<sup>14</sup> Il est accessible à tous les collaborateurs d'une université suisse, sans mot de passe, sur le lien suivant : [https://claroline.unine.ch/claroline/claroline/course/index.php?cid=ILCF\\_TRAD\\_ANGLAIS](https://claroline.unine.ch/claroline/claroline/course/index.php?cid=ILCF_TRAD_ANGLAIS)

mêmes qui se présentaient à l'examen. De plus, toutes les étudiantes qui se sont présentées en fin d'année ont réussi l'épreuve avec un bon résultat.

Pour ce qui est de la forme de l'examen final, j'ai procédé à quelques changements par rapport aux examens que proposait mon prédécesseur ainsi que ceux du professeur du cours de traduction allemand-français. Tous les deux y intègrent une partie qui concerne uniquement l'apprentissage de points grammaticaux typiques du français (un exercice de langue française en somme). Je l'ai éliminée, considérant qu'elle ne reprenait aucun des objectifs que j'avais déterminé pour mon cours. J'ai également laissé de côté, pour des raisons similaires, un exercice de corrections de phrases erronées. Je trouve inutile de travailler uniquement sur une phrase française, alors que le cours porte principalement sur la capacité de traduire d'une langue vers une autre. J'ai remplacé ces deux exercices par un exercice plus long qui consiste à traduire des phrases, en partie connues en partie nouvelles, qui comprennent des faux amis, des expressions idiomatiques et des points de grammaire problématiques. Il s'agit là de tester les objectifs de savoir-faire et de savoir-être. Les deuxièmes parties de l'examen (traduction d'un texte connu et traduction d'un texte inconnu) sont quant à elles reprises aux modèles d'examens dont je disposais. Elles permettent d'évaluer les objectifs de savoir-faire convergents et divergents. Le savoir-être devait être évalué grâce à la façon dont les différents procédés de traduction ont été intégrés par l'apprenant(e) et utilisés dans les traductions. Dans les faits, j'ai trouvé difficile d'évaluer cet objectif et je l'ai plutôt découvert dans ma connaissance des étudiant(e)s, de leurs progrès et des discussions que nous avons eues en classe.

Je procède également à une évaluation de type pronostique lors de la première leçon. Les prérequis étant minimaux et les effectifs importants en début d'année, il convient de faire un tri entre les étudiant(e)s qui possèdent un niveau d'anglais suffisant et ceux qui ne sont là que parce qu'ils pensent qu'il s'agit d'un cours d'anglais (ils sont très nombreux toutes les années). Mon prédécesseur soumettait un exercice de version (traduction du français vers l'anglais) durant le premier cours pour effectuer cette sélection. J'ai choisi une autre option qui permettait à tous les étudiant(e)s de se rendre compte de leur niveau en partant de connaissances zéro en traduction. J'ai opté simplement pour un exercice de traduction de l'anglais vers le français mais en sélectionnant un texte qui comprenne des termes difficiles en anglais. Cela a effectivement permis à certain(e)s de se rendre compte qu'ils ou elles n'avaient pas un niveau d'anglais suffisant, mais l'évaluation de l'enseignement que j'ai fait à la fin du premier semestre, m'a également appris qu'une étudiante avait été « découragée et frustrée » par cet exercice. Peut-être conviendrait-il de revoir les modalités de cette évaluation pronostique.

Finalement, durant toute l'année et presque chaque semaine, les étudiant(e)s ont la possibilité de rendre un exercice de traduction qui sera corrigé individuellement et recevoir un feedback personnalisé. Pour l'étudiant(e), il est donc possible de contrôler ses progrès de façon suivie. Les traductions en classe et l'examen blanc constituent une autre façon pour l'étudiant(e) de savoir « où il en est » par rapport aux objectifs définis en début d'année et aux critères d'évaluation.

### *III. 2. 5. b. Critères d'évaluation*

J'ai essayé de développer pour ce cours une échelle d'évaluation qui comprenne des critères liés le plus possible aux objectifs définis. Après réflexion, il m'a fallu tout de même tenir compte de la grammaire et de l'orthographe de la langue cible. Il s'agit d'un point important et incontournable pour l'évaluation d'une traduction. Je compense cet ajout en étant assez large dans la correction en ce qui concerne les points purement linguistiques. Si l'on comprend le texte, la faute est moins problématique. Étant obligée de m'en tenir à la notation en vigueur à l'UNINE, j'ai dû faire en sorte que l'échelle d'évaluation s'échelonne de 1 à 6. Voici un tableau reprenant les critères d'évaluation :

Note	Appréciation correspondante	Critères d'évaluation
6	Excellent	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Le texte cible (TC) est toujours compréhensible.</li> <li>◆ Le TC correspond toujours au texte source (TS) (pas d'ajouts inutiles, ni d'oublis)</li> <li>◆ Utilisation optimale des procédés de traduction dans tous les cas.</li> <li>◆ La grammaire et l'orthographe de la langue cible (LC) sont toujours respectés.</li> <li>◆ Respect du registre et de la sensibilité du TS.</li> </ul>
5.5	Très bon	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Le TC est toujours compréhensible</li> <li>◆ Le TC correspond dans la grande majorité des cas au TS.</li> <li>◆ Excellente utilisation des procédés de traduction dans la grande majorité des cas.</li> <li>◆ La grammaire et l'orthographe de la LC sont respectés dans la grande majorité des cas.</li> </ul>
5	Bon	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Le TC est toujours compréhensible</li> <li>◆ Le TC correspond dans la plus grande majorité au TS.</li> <li>◆ Bonne utilisation des procédés de traduction dans la majorité des cas.</li> <li>◆ La grammaire et l'orthographe de la LC sont respectés dans la majorité des cas, même s'il peut rester quelques erreurs.</li> </ul>
4.5	Moyen	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Le TC est le plus souvent compréhensible.</li> <li>◆ Le TC correspond le plus souvent au TS, même s'il peut y avoir quelques oublis et/ou ajouts.</li> <li>◆ Bonne utilisation des procédés de traduction dans certains cas.</li> <li>◆ La grammaire et l'orthographe de la LC sont respectés dans certains cas.</li> </ul>
4	Suffisant	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Le TC est le plus souvent compréhensible.</li> <li>◆ Le TC correspond souvent au TS, mais il y a des oublis et/ou ajouts.</li> <li>◆ Quelques exemples de bonne utilisation des procédés de traduction.</li> <li>◆ La grammaire et l'orthographe ne sont pas toujours corrects et on compte un certain nombre de fautes.</li> </ul>
3.5	Juste insuffisant	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Le TC n'est parfois pas compréhensible.</li> <li>◆ Le TC ne correspond pas toujours au TS et présente des oublis et/ou ajouts.</li> <li>◆ Il y a trop peu d'exemples de bonne utilisation des procédés de traduction.</li> <li>◆ La grammaire et l'orthographe ne sont souvent pas corrects et on compte de nombreuses fautes.</li> </ul>
3	Insuffisant	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Le TC n'est parfois pas compréhensible.</li> <li>◆ Le TC ne correspond pas toujours au TS et présente de nombreux oublis et/ou ajouts.</li> <li>◆ Il y a trop peu d'exemples de bonne utilisation des procédés de traduction et trop d'exemple d'utilisation à mauvais escient.</li> <li>◆ La grammaire et l'orthographe ne sont souvent pas corrects et on compte de très nombreuses fautes.</li> </ul>
2.5	Très insuffisant	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Le TC n'est souvent pas compréhensible.</li> <li>◆ Le TC ne correspond souvent pas au TS et présente de nombreux oublis et/ou ajouts.</li> <li>◆ Il y a trop d'exemples d'utilisation de procédés de traduction à mauvais escient.</li> <li>◆ La grammaire et l'orthographe sont le plus souvent incorrect et on compte de très nombreuses fautes.</li> </ul>

Tableau 5 : Échelle de notation pour les différentes évaluations du cours de traduction anglais-français

On teste donc en priorité la compréhension par le lecteur du texte cible mais également une bonne compréhension du texte source en regardant la correspondance entre les deux (oubli de traduction ou ajout de détails qui n'apparaissent pas dans l'original), sans être littérale, la traduction doit refléter fidèlement le texte source. On regardera également la façon dont l'étudiant(e) a utilisé les procédés de traduction. Finalement, pour différencier entre les bons travaux et les très bons, on tiendra compte de la façon dont le traducteur a tenu compte du registre du texte. Il arrive très rarement qu'un étudiant(e) atteigne le 6.

### III. 2. 6. Évaluation de l'enseignement

L'évaluation de l'enseignement se fait dans le cadre institutionnel de l'UNINE de façon uniformisée pour tous les enseignements dans toutes les facultés. Les questions posées sont brèves et très générales : intérêt de l'enseignement pour le cursus ; présentation générale de la matière ; encadrement ; clarté des consignes (voir Annexe 8). Ces questionnaires ne sont pas très utiles. Ils ne donnent qu'une indication générale sur l'attrait de l'enseignement auprès des étudiant(e)s. Il est possible de noter des remarques personnelles à la fin du questionnaire mais les étudiant(e)s exploitent très peu cette possibilité. De plus, les étudiant(e)s doivent remplir les questionnaires durant la quatrième semaine de cours. Il ne leur est donc pas possible d'avoir une vue d'ensemble de l'enseignement. Pour couronner le tout, tous les enseignements sont évalués au même moment et il peut arriver que le questionnaire du cours de traduction anglais-français soit le dixième que doivent remplir l'étudiant(e), qui, lassé(e), répond de façon quasi automatique. Suite à ces remarques, il m'a semblé indispensable de procéder à une évaluation plus fine pour mieux prendre en compte l'avis des apprenant(e)s.

À la fin du semestre d'automne, j'ai développé un formulaire sur deux pages (voir Annexe 9) avec une série de questions générales (utilité ; clarté des indications ; utilité de la plateforme ; quantité de travail ; diversité des activités ; etc.) et ensuite des questions spécifiques concernant les différents types d'exercices

proposés (leur utilité ; leur intérêt ; leur nombre), les plages de discussion en classe et les types de traduction (difficulté, intérêt et longueur). Ce formulaire m'a permis de me faire une meilleure idée de ce que les étudiant(e)s pensaient de mon enseignement et m'a déjà permis de procéder à certains changements dès le semestre de printemps. Comme j'ai fait remplir le questionnaire lors de la dernière séance, je n'ai pas pu donner un feedback aux étudiant(e)s. Néanmoins, j'ai pris en compte certaines remarques pour la préparation du semestre suivant (plus d'exercices de grammaire ; traductions moins longues ou octroi de plus de temps pour les rendre).

Certaines questions de l'évaluation avaient présenté des difficultés pour les étudiant(e)s. Pour le questionnaire distribué en fin d'année j'ai donc pratiqué un certain nombre de changements et j'ai ajouté toute une série de questions générales (voir Annexe 10). Dans le chapitre suivant (IV. 1. 1.), je reviendrai plus en détails sur cette évaluation et les conclusions que j'ai pu en tirer pour remanier mon cours pour l'année prochaine.

### **III. 2. 7. Bilan du scénario : apprentissage en profondeur ?**

La grille du scénario pédagogique présentait déjà des pistes de réflexion pour vérifier si les caractéristiques d'un apprentissage en profondeur étaient présentes dans le scénario. Du point de vue des parcours négociés, le scénario laissait effectivement à l'étudiant(e) la possibilité de choisir son apprentissage. Les cours étaient obligatoires mais essayaient de tenir compte de plusieurs profils d'apprenant(e) en diversifiant au maximum les exercices et les activités. Ensuite, le travail à faire à la maison est laissé à l'envie et aux possibilités de l'étudiant(e) qui peut préparer certains ou tous les exercices suivant ses besoins et ses loisirs. De plus, les étudiant(e)s peuvent proposer des sujets qu'ils ou elles voudraient traiter dans les exercices ciblés de grammaire.

Il en va de même avec la diversification des unités de temps et de lieux : les étudiant(e)s gèrent eux-mêmes le temps qu'ils ou elles consacrent au travail non présentiel et l'endroit où ils l'effectuent (maison, bibliothèque, etc.).

Il est plus difficile par contre de prendre en compte les ressources provenant de lieux de vie privés et professionnels. On essaiera bien sûr de faire participer les étudiant(e)s pour qu'ils puissent partager les connaissances qu'ils ou elles ont déjà acquises, de même qu'on leur offrira la possibilité d'apporter des textes à traduire. Cela reste néanmoins une façon bien superficielle de tenir compte des ressources personnelles des étudiant(e)s.

L'évaluation formative qui est proposée sur toute la durée du cours ne peut qu'augmenter un apprentissage en profondeur. Elle permet aux étudiant(e)s de tester constamment leur connaissances et leur progrès et ainsi de savoir quelles sont leurs chances de passer l'évaluation sommative en fin d'année.

Pour ce qui est des tâches, elles sont le plus diversifiées possibles (traductions, comparaisons, théorie, etc.) pour plaire au plus grand nombre.

J'ai tenté au maximum de faire coïncider les objectifs, les méthodes d'enseignement et l'évaluation. Mais cela s'est révélé difficile surtout en raison de l'évaluation sommative. Néanmoins, l'examen écrit a été rédigé et préparé avec les objectifs en tête, de même que l'échelle de notation.

Il a été difficile de mettre en place une réelle collaboration entre les étudiant(e)s. Plusieurs essais ont tout de même été tentés avec un succès mitigé.

J'ai intégré les TIC dans mon enseignement par la mise en place d'une plateforme de cours caroline qui permet aux étudiant(e)s un apprentissage à distance.

Mon scénario prévoit certains moments de régulations, notamment après la première séance où je crée une discussion avec les étudiant(e)s sur leurs impressions, leurs difficultés, la longueur de la traduction, etc. Ce genre de discussion interviendra ensuite plusieurs fois durant le semestre, souvent de façon spontanée, suite à une traduction difficile ou à un exercice que les étudiants ont l'air d'apprécier. Elles me permettent de mieux choisir les exercices à proposer.

## **IV. ÉVALUATION DU COURS 2007-2008**

Ce chapitre va reprendre toutes les formes d'évaluation de l'enseignement du cours de traduction anglais-français que j'ai donné en 2007-2008. Je ferai d'abord une synthèse de l'évaluation de l'enseignement (officielle et personnelle) qui a été faite pour chaque semestre. Pour avoir accès à une meilleure compréhension des attitudes des étudiant(e)s sur le cours, j'ai également procédé à sept entretiens d'environ 6 minutes. J'analyserai dans la suite les réponses données par les étudiant(e)s. Finalement, mes réflexions, le

constat à la fin de chaque leçon de la réussite ou de l'échec de certaines activités, doivent également me permettre de proposer un bilan pour la première année de cours.

## IV.1. Évaluation de l'enseignement

Comme je l'ai mentionné dans le chapitre III. 2. 6., l'évaluation de l'enseignement à l'UNINE se fait de façon uniformisée par le bureau du conseiller à l'enseignement (voir formulaire Annexe 8). Les questionnaires me semblaient un peu minimaux et j'ai élaboré un sondage personnalisé pour enquêter plus précisément sur les points qui me semblaient importants (Annexes 9 et 10). Je livre ici une synthèse des principaux résultats de ces consultations et les réflexions qui en découlent sur les améliorations possibles à apporter à mon cours pour répondre aux attentes des étudiant(e)s.

### IV. 1. 1. Semestre d'automne

#### IV. 1. 1. a. Questionnaire officiel de l'UNINE

Le questionnaire porte sur des questions très générales liées au contenu du cours, à la présentation, à l'encadrement et aux indications. Il comporte également une appréciation globale de l'enseignement donné. Ce questionnaire est distribué environ lors du quatrième de cours. Les étudiant(e)s ne me semblent donc pas vraiment en mesure de répondre « en connaissance de cause » et de façon précise à toutes les questions. L'enseignant(e) reçoit les résultats, début décembre sous la forme d'un rapport de synthèse (voir Annexe 11) qui note les résultats aux différentes questions sur une échelle de 1 à 6<sup>15</sup>.

En automne, l'appréciation globale du cours se situait à 5.56, un « assez bon » résultat selon l'échelle de notation. Pour ce qui est des questions plus spécifiques, le bilan est également positif. La question qui portait sur le contenu de la matière obtient le score le plus élevé. Plus de la moitié des étudiant(e)s considèrent que l'enseignement leur apporte beaucoup. Le point qui a reçu le quota le plus important de réponses négatives est le quatrième qui porte sur les indications pour étudier la matière et préparer les évaluations (5.40, voir tableau ci-dessous)

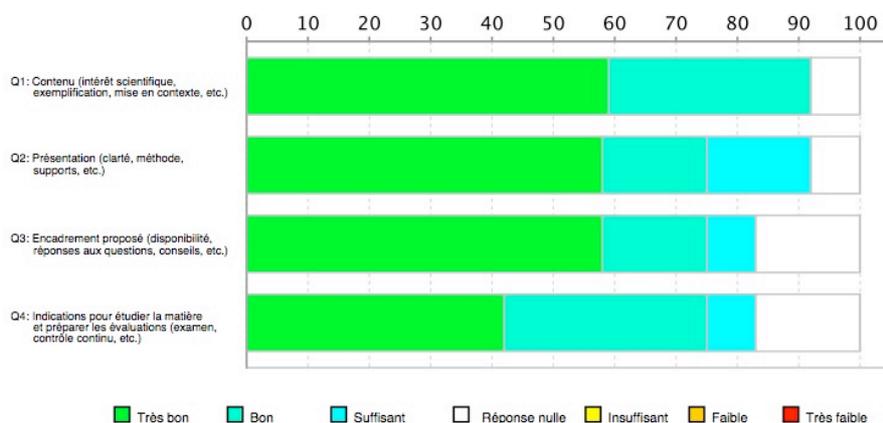


Illustration 2 : Résultats de l'évaluation faite par le bureau du conseiller académique (automne)

Cela est explicable. Au moment où ils et elles ont rempli le questionnaire, les étudiant(e)s n'avaient pas une idée très claire de la forme qu'allait prendre l'évaluation sommative. Le résultat aurait très certainement été différent si le questionnement était intervenu après l'examen blanc qui a été fait en fin de semestre. C'est d'ailleurs ce que confirme le chapitre suivant (IV. 1. 1. b.). Ensuite, plusieurs personnes (env. 15%) se sont déclarées quelque peu insatisfaites de la présentation. C'est souvent un point qui pose problème également dans mes autres cours. J'ai décidé de prendre des mesures après avoir reçu cette évaluation, et je fais maintenant un effort d'explicitation de la matière en début de leçon. Je décris le déroulement de l'heure à venir en citant les exercices que l'on va faire dans l'ordre et en donnant un timing approximatif. De plus, pour les parties uniquement transmissives du cours, j'utilise Powerpoint. Il est vrai que la plupart de mes indications se donnent à l'oral et que les étudiant(e)s ne disposent pas d'un « programme détaillé » imprimé de chaque leçon. Cela me semble une idée à développer mais elle est irréalisable pour l'instant. Je ne maîtrise pas encore assez la matière du cours pour savoir combien de temps chaque activité va prendre.

<sup>15</sup> 6 = très bon ; 5 = bon ; 4 = suffisant ; 3 = insuffisant ; 2 = faible ; 1 = très faible.

Il m'est encore trop difficile de l'estimer, ainsi les programmes ne seraient jamais tenus et deviendraient inutiles, voire contreproductifs.

#### *IV. 1. 1. b. Questionnaire personnel*

##### **Description et critique du questionnaire**

J'ai développé ce questionnaire pour avoir un premier feedback un peu plus précis de mon enseignement dans l'optique d'améliorer ce qui était possible pour le semestre suivant. Le formulaire comporte une série de questions générales et une série de questions spécifiques sur les exercices (voir Annexe 9 pour les détails). Les étudiant(e)s ont éprouvé de la difficulté à répondre à certaines questions à cause du libellé. Le dernier bloc de questions portant sur les traductions a été particulièrement problématique.

##### **Questions générales et spécifiques**

Les étudiant(e)s interrogés ont considéré que le cours était utile à leur cursus à plus de 80%. Il apparaît que cet enseignement a particulièrement bien répondu à leurs attentes. En contradiction avec le sondage précédent, plus de 60% ont estimé que les consignes pour étudier la matière et préparer les évaluations étaient très claires, le reste les considère claires. Cette différence s'explique assez facilement. Les étudiant(e)s ont remplis mon questionnaire la dernière semaine de cours. J'avais revu avec eux les modalités de l'examen. De plus, ils et elles avaient fait, en classe, un examen blanc. Pour plus de 80% des étudiant(e)s, les documents mis à disposition sur la plateforme de cours claroline ont été très utiles. La quantité de travail demandée chaque semaine semblait bien convenir, de même que la diversité des activités. Par contre, la présentation des consignes, des corrections et des contenus a posé problème à plusieurs étudiant(e)s qui ne les considèrent que comme suffisants (5 « très bien », 1 « bien » et 2 « suffisant »). Il s'agit du phénomène explicité ci-dessus pour lequel j'ai pris quelques mesures compensatoires durant le deuxième semestre. Pour ce qui est des différents exercices proposés durant le semestre (procédés de traductions, faux amis, grammaire, comparaison de traduction), les plus utiles pour les étudiant(e)s semble être ceux qui portent sur les faux amis, suivis d'assez près par ceux qui présentent les procédés de traduction. Les comparaisons de traductions rencontrent un résultat mitigé et sont moins appréciées, ce qui sera corroboré par les entretiens. Les traductions qui ont le plus intéressé les étudiant(e)s sont les traductions littéraires plus que les traductions médiatiques. Pour ce qui est des quotas d'exercices les uns par rapport aux autres, les élèves souhaiteraient avoir plus de grammaire. Cela a d'ailleurs été demandé explicitement par un(e) étudiant(e). Suite à cette demande, j'ai proposé plus d'exercices de grammaire au semestre suivant. 30% des étudiant(e)s souhaiteraient plus d'exercices sur les procédés de traduction.

##### **Remarques personnalisées des étudiant(e)s**

Les étudiant(e)s se sont montrés très coopératifs lors du questionnement et ont souvent ajouté des remarques personnelles. Je livre ici les critiques qui m'ont paru les plus importantes et qui m'ont remises en question dans ma façon d'enseigner ce cours. J'ai notamment laissé de côté quelques commentaires qui étaient positifs sur le cours en général.

Un(e) étudiant(e) fait état d'un problème dans la gestion des discussions en petits groupes, préférant les discussions avec l'ensemble de la classe en particulier en ce qui concerne les exercices de comparaisons de traductions. Un(e) autre étudiant(e) remarque qu'il ou elle préfère parler avec le professeur plutôt qu'avec un(e) camarade qui ne sait pas bien le français. Pour répondre à cette demande, j'ai essayé lors du deuxième semestre de ne plus simplement demander aux étudiant(e)s de discuter entre eux en comparant des traductions, mais je leur ai donné des tâches précises à accomplir menant ensuite à une discussion avec le reste de la classe.

Un(e) étudiant(e) a trouvé beaucoup trop difficile la première traduction que j'avais proposée (qui me servait d'évaluation pronostique) :

La première traduction était si difficile qu'elle m'a beaucoup découragé et frustré.

Il est clair que l'effet désiré n'était pas celui-là. Cette remarque est donc importante car j'avais plutôt pensé que cet exercice représenterait un challenge. Il faudra donc changer de texte l'année prochaine et essayer de trouver un texte qui présente à la fois des difficultés au niveau de l'anglais (pour repérer les étudiant(e)s qui n'ont pas le niveau prérequis) mais qui ne soit pas trop ardu pour éviter de décourager les autres apprenant(e)s. J'ai en effet vu l'effectif se réduire de façon appréciable entre la première et la deuxième séance et de moitié entre la première et la troisième semaine, peut-être, faut-il chercher l'explication, en plus d'une sorte d'« érosion naturelle » propre aux études universitaires en lettres, dans le découragement

de certain(e)s face à ce qu'ils ou elles ont pu considérer comme une tâche insurmontable. Il me faudra donc choisir avec soin le premier exercice pour susciter la motivation et l'envie d'apprendre.

Il est possible que certains étudiant(e)s se soient sentis trop peu encadrés lors de ce premier semestre. Un(e) étudiant(e) demande dans l'évaluation de faire plus de « petites traductions en classe ensemble<sup>16</sup> ». J'ai d'abord interprété ce désir en pensant qu'il ou elle ne souhaitait peut-être pas faire les traductions à la maison et appréciait de pouvoir traduire en classe pour avoir des « vacances » pendant une semaine. Au semestre de printemps, j'ai donc ajouté une traduction à faire en classe, en plus de l'examen blanc et de celle qui était déjà agendée. Il me semble en y repensant aujourd'hui qu'on peut comprendre cette phrase d'une autre façon. Peut-être l'étudiant(e) souhaitait-il ou elle voir une fois « en classe ensemble » tout le processus de traduction. À quoi faut-il penser d'abord, comment lire le texte en anglais, etc. ? Il est vrai que je n'ai jamais pensé à fournir ce genre de cours, considérant que l'on fait déjà tous spontanément de la traduction dès qu'on connaît une autre langue. Peut-être faudrait-il consacrer une leçon par semestre à une traduction pas à pas en partant de la façon dont les apprenant(e)s procèdent spontanément.

La première hypothèse concernant le souhait de cet(te) étudiant(e) est toutefois corroborée par une remarque d'un(e) autre étudiant(e) qui demandait plus de contrôles :

Je voudrais plus des contrôles parce que ça serait me motiver un peu plus d'apprendre ce que j'ai fait comme devoirs.

Un tel désir découle bien du fait que l'étudiant(e) ne se sent pas assez encadré(e) dans son travail. Il est cependant difficile d'accéder à cette demande. En effet, je suis partie du principe que les étudiant(e)s devaient gérer eux-mêmes leur apprentissage. Ils et elles décident du temps qu'ils et elles souhaitent ou peuvent consacrer aux devoirs. De même, ils et elles sélectionnent les exercices qui leur seront le plus utile ou qui les intéressent le plus. Il est bien évident que l'évaluation sommative portera sur l'ensemble des exercices distribués et effectués durant l'année ou le semestre. Donc, si l'étudiant(e) veut s'inscrire à l'examen, il ou elle doit faire et comprendre tous les exercices. Cependant, toutes et tous ne suivent pas le cours pour obtenir les crédits et faire des contrôles réguliers spécifiques à la matière étudiée me semble difficile car cela ne concernerait qu'une partie des étudiant(e)s. Il serait possible de faire quelques contrôles optionnels pour qui veut tester ses connaissances mais l'imposer à toute la classe serait contreproductif car cela irait à l'encontre de certains principes pédagogiques importants du cours.

Un(e) étudiant(e) souhaitait plus de précision dans la correction. Je pensais avoir un bon système de notation. J'avais développé une liste d'abréviations que j'avais distribuée en début d'année et que j'utilisais pour les corrections (voir Annexe 13). Cela ne semble pas avoir suffi. Je n'ai pas eu le temps de revoir mon système de corrections en profondeur pendant l'intersemestre. Il s'agit d'une tâche à laquelle je vais m'atteler dans ce travail pour l'année prochaine, en m'inspirant de mes lectures sur le sujet.

Plusieurs étudiant(e)s ont trouvé certaines des traductions trop difficiles et trop longues, surtout dans les traductions littéraires. Pourtant les avis divergent, un(e) autre étudiant(e) note :

Même si des traductions étaient difficiles, je préfère cela que d'avoir seulement des traductions faciles où on n'apprend rien.

Un(e) autre encore nuance son propos :

Ça m'a pris beaucoup de temps des fois de traduire les textes, donc je les trouve un peu longs, mais ce n'est pas grave.

Pour éviter de présenter aux étudiant(e)s des traductions trop difficiles ou trop longues, j'essaie de les faire toujours moi-même à l'avance. Il m'est quelque fois arrivé de ne pas avoir le temps et de soumettre des textes qui ne convenaient pas tout à fait. De plus, j'ai souvent été étonnée par la réaction des étudiant(e)s à l'égard de certains textes qui me paraissaient pourtant faciles. Il n'est donc pas aisé de cibler exactement le niveau d'un texte. Pour ce qui est de la longueur, il me semble utile de proposer des textes assez conséquents. Les étudiant(e)s ont le choix du nombre de lignes qu'ils et elles souhaitent traduire. Ils ou elles savent bien qu'il est possible de ne rendre qu'un paragraphe ou que la moitié de la traduction. Je le répète chaque fois que je propose un exercice un peu plus long.

Un(e) étudiant(e) souhaite diversifier le type de vocabulaire appris :

---

<sup>16</sup> Je corrige dorénavant sans le souligner les fautes d'orthographe et de grammaire commises par les étudiant(e)s dans leurs remarques.

J'aimerais connaître quelques « slangs (idioms) » qui pourraient enrichir mon « oreille » car ici dans cette école de « bon français » il n'y a pas de place pour ça. (Je ne comprends pas les jeunes gens quand ils parlent).

J'ai essayé de répondre à une telle demande en ajoutant des exercices sur les phrases idiomatiques et les locutions en anglais et en français. J'ai sélectionné une série de termes qui s'emploient souvent en anglais (*way, get*) et j'ai créé des phrases qu'on entend volontiers dans la vie quotidienne et qui appartiennent à un registre plus familier que ce que l'on trouve en général dans les textes médiatiques ou littéraires. Comme le montreront les évaluations du semestre de printemps et les entretiens, ces exercices ont connu un vif succès. De plus, ils répondent à une autre demande. Un(e) étudiant(e) souhaitait des informations « sur la traduction au moins des quelques mots les plus polysémiques ». C'est le cas de *way* et *get* qui présentent beaucoup de sens différents. Je pense, l'année prochaine, faire encore plus d'exercices de ce type.

Une dernière remarque revient plusieurs fois : les étudiant(e)s souhaitent améliorer leur grammaire, par plus d'exercices, par une meilleure notation des corrections. J'ai donc fourni plus d'exercices de grammaire au deuxième semestre et tâché dans mes explications des traductions de focaliser le propos sur les fautes de grammaires que j'avais rencontrées dans les copies.

#### IV. 1. 2. Changements effectués lors du 2<sup>ème</sup> semestre

Comme le montre l'importance du chapitre IV. 1. 1., les évaluations m'ont renseigné sur bien des points et m'ont permis de déjà faire quelques changements pour améliorer le cours lors du deuxième semestre. Je propose ici une liste des modifications portées au cours et à ma façon d'enseigner à la suite des remarques d'étudiant(e)s :

- J'ai essayé de faire des efforts dans l'explicitation, au début des cours, des tâches et des exercices qu'on allait faire. Je note le tout sur un planificateur et j'explique au début de l'heure, la succession des exercices et la raison de ceux-ci par rapport aux objectifs. S'il me semble très facile de présenter les tâches à accomplir, il est parfois plus délicat de les lier directement de façon explicite à un ou plusieurs objectifs. Cela est peut-être dû au fait que les objectifs ne sont pas assez précis.
- J'ai revu la façon dont je donnais des consignes, oralement, pour certains exercices, notamment les réflexions autour de traductions. J'ai essayé d'indiquer des tâches plus précises à discuter pour éviter le problème de la gestion des discussions en petits groupes.
- J'ai préparé des exercices sur des termes très polysémiques qui comprennent la traduction de phrases de la vie quotidienne (exercices sur les locutions).
- J'ai proposé plus d'exercices de grammaire.

#### IV. 1. 3. Semestre de printemps

##### IV. 1. 3. a. Questionnaire officiel de l'UNINE

D'une façon générale, la seconde évaluation est très proche de celle que j'avais déjà reçue au semestre d'automne. Les résultats sont légèrement meilleurs : appréciation globale du cours 5.67 à la place de 5.56 ; présentation 5.6 à la place de 5.45 ; encadrement 5.7 à la place de 5.6 (voir Annexe 11).

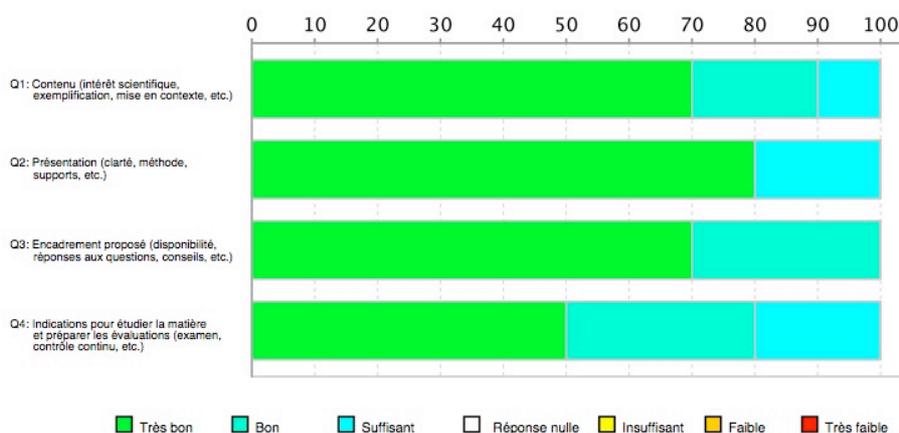


Illustration 3 : Résultats de l'évaluation faite par le bureau du conseiller académique (printemps)

En ce qui concerne la présentation de la matière, pour laquelle j'avais modifié mon comportement, il y a une nette progression du « très bon » (60% → 80%) qui prend la place du « bon ». Il reste par contre une partie des étudiant(e)s qui la considèrent seulement comme « suffisante ». Ce poste présente la plus grande différence constatée entre les deux semestres. Les autres sont restés plus ou moins stables, notamment celui qui porte sur les indications. Cela m'a étonnée. En effet, je comprends pourquoi certains étudiant(e)s n'étaient pas satisfaits lors du premier semestre. Par contre, dans leur très grande majorité<sup>17</sup>, ils et elles ont fait au premier semestre un examen blanc qui devait leur donner une idée précise de ce que j'attendais lors de l'évaluation sommative. Je leur ai de plus distribué l'échelle de notation et nous avons fait un exercice pratique avec celle-ci. Il me semble donc que les résultats sur ce poste auraient pu être meilleurs. Peut-être devrais-je encore thématiquer plus souvent la question de l'évaluation sommative lors des cours.

#### IV. 1. 3. b. Questionnaire personnel

##### Description et critique

Un certain nombre de changements ont été ajoutés dans le formulaire d'évaluation par rapport à celui qui avait été distribué au semestre d'automne. J'ai ajouté toute une série de nouvelles questions générales. J'ai notamment mieux explicité la question des indications en détaillant plusieurs demandes spécifiques (questions 4-6, 10 et 13, voir Annexe 10 ou ci-dessous note 19). J'ai joint deux questions sur l'enseignante (questions 11-12). Les étudiant(e)s avaient trouvé difficile la façon dont ils et elles devaient répondre aux questions spécifiques dans l'évaluation du semestre d'automne. Toutefois, même revu, le système n'a pas fait l'unanimité et je devrai le modifier pour poser de la façon la plus efficace et la plus appropriée possible les questions sur les exercices. Pour l'évaluation du semestre de printemps, les étudiant(e)s devaient donner une note à certaines appréciations concernant les exercices. Outre la difficulté pour certain(e)s, les questions n'ont parfois pas été posées de façon adéquate. Par exemple, je souhaitais interroger les étudiant(e)s sur la quantité des exercices. Le texte était formulé ainsi : « les exercices sur les faux-amis... étaient assez nombreux ». Dans les résultats, si certains étudiant(e)s ont mal noté cette affirmation, donnant une note de 1, 2, ou 3, il m'est difficile de savoir s'ils souhaitent plus ou moins d'exercices de ce type.

##### Questions générales

Les questions générales portent sur le contenu du cours, les indications données par l'enseignante, son travail, les documents et la plateforme, la quantité de travail, etc.<sup>18</sup>

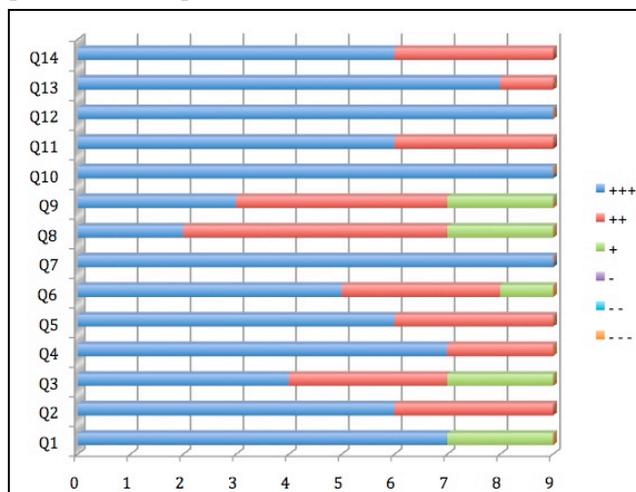


Illustration 4 : Tableau présentant les résultats des questions générales (évaluation printemps 08)

<sup>17</sup> Un seul étudiant a commencé le cours lors du second semestre.

<sup>18</sup> Voici la liste des questions générales. Q1 ce cours est utile pour mon cursus d'apprentissage, Q2 ce cours a répondu à mes attentes, Q3 j'ai atteint en grande partie les objectifs présentés au début du cours, Q4 les explications données sont claires et accessibles, Q5 les corrections des traductions de devoirs étaient claires et compréhensibles. Les remarques étaient de qualité, Q6 les corrections des exercices en classe (faux amis, grammaire) étaient suffisantes, Q7 les documents sur la plateforme claroline m'ont été utiles dans mon apprentissage, Q8 la quantité de travail à effectuer chaque semaine m'a convenu, Q9 les activités du cours étaient assez diversifiées, Q10 les indications pour étudier la matière et préparer l'examen étaient claires, Q11 l'enseignant(e) savait susciter l'intérêt, Q12 l'enseignant(e) était assez préparé(e), Q13 les supports de cours étaient de bonne qualité, Q14 les examens blancs étaient utiles.

Dans leur majorité, les résultats sont assez bons (aucun -, -- ou ---). Comme l'avait déjà montré la première évaluation, le cours a été utile à un grand nombre (Q1) et il a répondu en grande partie aux attentes des étudiant(e)s (Q2). Une petite moitié des étudiant(e)s estime qu'ils ou elles ont atteint en grande partie les objectifs (Q3). Les entretiens confirment cette réponse mitigée. Les étudiant(e)s considèrent presque tous que même s'ils ou elles ont amélioré leurs connaissances, ils ou elles ont encore beaucoup de progrès à faire<sup>19</sup>. L'évaluation sommative tend plutôt à montrer que les étudiant(e)s ont effectivement atteint les objectifs. Tous ceux et toutes celles qui s'y sont présenté(e)s ont réussi avec des bons résultats (entre 4.5 et 5.5). L'utilité des documents déposés sur claroline fait l'unanimité (Q7), ce qui n'est pas le cas pour la quantité de travail à effectuer chaque semaine (Q8). Il est vrai que le cours est lourd. Néanmoins, il rapporte beaucoup de crédits et, comme je l'ai déjà longuement expliqué, les étudiant(e)s restent extrêmement libre dans leur façon de gérer leur travail à la maison. Il semblerait y avoir quelques problèmes par rapport à la diversité des activités proposées (Q9). Je devrai revoir ce point dans le nouveau scénario pour l'année prochaine. Par contre, la qualité des supports de cours ne pose pas de problème particulier (Q13).

Pour ce qui est des questions sur les indications, les résultats sont, à nouveau, positifs. Les étudiant(e)s considèrent que les explications données étaient claires (Q4). On remarque donc une amélioration depuis les changements opérés durant le deuxième semestre (voir chap. IV. 1. 1. b. et IV. 1. 2., premier point). La question sur les corrections de traductions avec le système de notation a recueilli un peu moins d'enthousiasme (Q5). La question 6 portait sur les corrections des exercices de faux ami ou de grammaire faits et corrigés à la maison. On consacre quelques minutes chaque semaine à d'éventuelles questions. Il semblerait que cette façon de procéder n'ait pas totalement convenu à une moitié des étudiant(e)s (Q6). La question 10 donne un résultat intéressant qui contredit l'évaluation officielle de l'UNINE. Elle portait sur les indications pour étudier la matière et préparer l'examen et elle fait l'unanimité. A nouveau, ce changement s'explique par la différence entre les moments où se font les deux évaluations (après 4 semaines de cours et à la fin du cours). Il est étonnant de constater que les étudiant(e)s sont plus partagés en ce qui concerne l'utilité des examens blancs (Q14).

Finalement, deux questions portaient sur l'enseignante. Tous et toutes ont considéré la préparation de l'enseignant adéquate (Q12). Une bonne partie des étudiant(e)s ont considéré qu'elle savait susciter l'intérêt. Je pense qu'il serait toutefois utile de travailler encore sur ce point. L'amélioration de la diversité des exercices et l'effort que je vais encore fournir dans l'explicitation des consignes (clarté et mise en rapport avec les objectifs) devrait me permettre de mieux motiver les étudiant(e)s.

### Questions spécifiques

Les questions spécifiques portaient essentiellement sur les exercices. J'ai posé des questions précises pour pouvoir mieux « doser » la répartition du travail entre les différentes activités proposées. Les étudiant(e)s étaient interrogés sur l'utilité, l'intérêt, le nombre, la difficulté, et le temps de travail demandé par les exercices. Une dernière question servait de contrôle pour l'utilité : les étudiant(e)s devaient indiquer si les exercices leur avaient beaucoup appris. Il est intéressant de noter que très souvent les questions sur l'utilité et celle sur l'apprentissage donnaient des résultats assez différents.

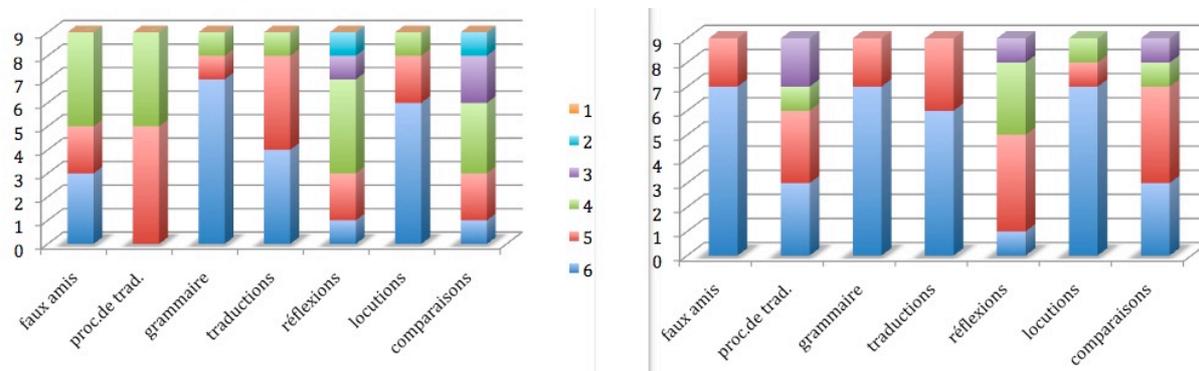


Illustration 5 : Résultat pour les questions « les exercices m'ont appris beaucoup » (à gauche) et « les exercices étaient utiles » (à droite), évaluation printemps 08.

<sup>19</sup> Voici quelques exemples de réponse à la question « Avez-vous progressé ? » : « Yes, I think so. Not as much as I liked. » (LF, l. 29) « Oui, y'a des choses. Ouais. Des fois je pense que non. » (MV, l. 57), « Oui mais... Oui bien sûr mais » (OB, l. 60).

La différence est flagrante pour les faux-amis. Ils comptent parmi les exercices les plus utiles mais les étudiant(e)s n'ont pas l'impression d'apprendre beaucoup en les faisant. Peut-être s'agit-il de répétition pour eux ? Les résultats pour cette question sont d'autant plus étranges qu'ils vont à l'encontre de ce que les étudiant(e)s disent dans les entretiens. La réponse à la question sur un moment d'apprentissage spécifique incluait souvent une référence aux faux-amis<sup>20</sup>. Je pense qu'on peut peut-être expliquer cette différence par un problème que nous avons déjà rencontré : l'adéquation des objectifs et des exercices. Il faudra peut-être revoir en partie les objectifs en les précisant. Dans tous les cas, il sera important de bien spécifier pour chaque type d'exercice le lien avec les objectifs du cours.

Si l'on se penche sur le palmarès des exercices pour cette question de l'utilité, il est indéniable que trois types le remportent presque ex-æquo : les faux-amis, les exercices de grammaire et les nouveaux exercices sur les locutions (*way* et *get*) qui ont été mis au programme du semestre de printemps. Les exercices de traductions arrivent peu après ; à la traine, on trouve les exercices sur les comparaisons et, bon derniers, les exercices sur les réflexions de traductions. Cette hiérarchie se répète d'ailleurs pour les autres questions. Par exemple, les traductions sont considérées comme l'exercice le plus difficile, suivi des réflexions et des comparaisons. Les réflexions ressortent comme l'exercice le moins intéressant. Ce sont aussi les deux exercices qui prennent le plus de temps, outre bien sûr les traductions.

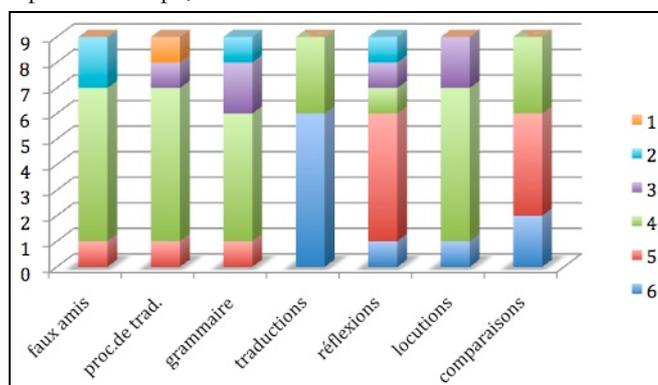


Illustration 6 : Résultat pour la question « les exercices étaient difficiles », évaluation printemps 08.

A nouveau, je pense qu'il est possible de répondre en partie au mauvais score rencontré par ces exercices, pourtant utiles pour l'acquisition des objectifs d'apprentissage, en revoyant profondément la façon de les présenter : améliorer la clarté des consignes et expliciter les objectifs liés à ces activités. Le reste des questions ne fait que confirmer cette hiérarchisation.

Comme je l'ai mentionné au début, il m'est malheureusement impossible de tirer des conclusions de la question portant sur le nombre des exercices proposés, car elle a été mal posée.

Pour ce qui est du temps demandé par chaque type d'exercice, il m'importait de voir si les exercices à faire à la maison (faux amis, parfois grammaire et locution) prenaient trop de temps. Je n'avais aucune illusion quant à la réponse pour les traductions : elles étaient longues à dessein pour permettre à celles et ceux qui le désiraient de s'entraîner suffisamment lorsqu'ils et elles en avaient le temps. J'ai été heureuse de constater que les exercices sur les faux amis se font assez rapidement. Les résultats concernant les exercices sur les locutions pourraient m'inviter à les revoir quelque peu : plus de la moitié des étudiant(e)s considéraient qu'ils prennent plutôt trop de temps (un 6 et plusieurs 4). J'avais moi-même l'impression que ces exercices étaient un peu longs. Peut-être serait-il indiqué de les diviser par la moitié et de les proposer en deux fois aux étudiant(e)s ou de les raccourcir légèrement pour qu'ils prennent moins de temps. Nous faisons en général ces exercices en classe, peut-être serait-il également possible de faire une partie tous ensemble et de donner la seconde partie à faire à la maison en auto-correction.

<sup>20</sup> Voici quelques exemples : « Oui, j'apprends plus avec euh les faux-amis et les traductions qu'on fait à la maison. » (AF, l. 28) ; « Yeah. I think the faux-amis are really good. » (LF, l. 9) ; « Je pense que avec les faux-amis, c'est un peu plus facile que avec les textes » (OB, l. 37-38) ; « Oui... Normalement si vous êtes en train de faire un les faux-amis quelque chose vraiment que je trouve oui c'est vraiment utile dans la vie de tous les jours » (RD, l. 15-16).

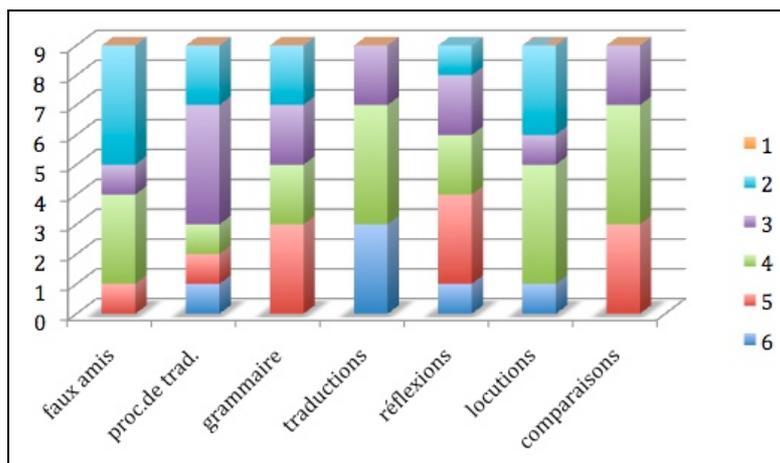


Illustration 7 : Résultat pour la question « les exercices prennent trop de temps », évaluation printemps 08

Une série de questions portaient sur les différents types de traductions (littéraire ou médiatique). Comme j'ai pu le constater également en lisant les remarques des étudiant(e)s, les avis sont extrêmement partagés sur la question et une partie de la classe préfère les traductions littéraires (les trouve moins difficiles, plus intéressantes) et une autre aime mieux les traductions médiatiques (les trouve plus faciles, plus intéressantes). Ce résultat me conforte donc dans mes choix de textes que je partage toujours équitablement entre les deux genres pour contenter toutes les préférences. Cette diversité a d'ailleurs été saluée dans les entretiens (MV, l. 97-99).

### Remarques personnelles

Les étudiant(e)s ont moins apporté de remarques personnelles sur cette évaluation qu'ils et elles ne l'avaient fait pour la première. Il n'y a presque aucune remarques générales. Un commentaire portait sur la difficulté du cours au vu du niveau de français élevé qu'il nécessite. Un(e) étudiant(e) a demandé plus d'examens blancs « afin de me forcer de revoir » et voulu savoir s'il serait possible de faire des exercices de traduction simultanée à l'oral. Le premier commentaire rejoint toute une série qui avait été faite lors de la première évaluation, concernant très largement un manque d'encadrement. Je doute qu'il soit vraiment utile de faire plus de deux examens blancs par année. Il faudrait trouver un autre moyen pour aider à la révision sans que cela ne soit contraignant pour les étudiant(e)s qui ne se présentent pas à l'examen final et sans que cela ne prennent trop de temps en classe. Pour ce qui est de la seconde proposition, elle mérite réflexion. On pourrait faire un exercice intéressant sur ce concept qui permettrait de souligner la différence entre l'oral et l'écrit et entre les compétences et qualifications diverses requises par les traducteurs et les interprètes. Toutefois, il ne peut s'agir que d'un petit exercice isolé. Le but du cours est l'apprentissage de la traduction écrite. Finalement, un(e) dernier(ère) étudiant(e)s a demandé plus d'exercices du type faux amis pour travailler sur les nuances de sens. Peut-être faudra-t-il encore augmenter le nombre des exercices sur les locutions (*way* et *gef*). Cela devrait se faire de façon « naturelle » dès que je les introduirai également au premier semestre. Une dernière remarque est particulièrement pertinente. Elle demande que l'enseignante :

« [aide] un peu en proposant 2-3 expressions utilisées dans le texte déjà traduites en français, comme ça on peut mieux interpréter le reste du contenu ».

Cela permettrait en effet aux étudiant(e)s de se focaliser sur quelques difficultés bien précises et éviteraient qu'ils ne passent trop de temps à chercher dans le dictionnaire. Je pense que cela serait très utile au début du cours pour éviter un découragement trop grand face à des textes difficiles.

Dans la deuxième partie du questionnaire, j'avais demandé aux étudiant(e)s qu'ils et elles citent les exercices qu'ils et elles avaient préférés et le moins aimés en indiquant la raison. Les commentaires sont très intéressants. Ainsi, les exercices sur les faux amis sont utiles car ils permettent à l'apprenant(e) de déceler ses « faiblesses », ils aident à « corriger beaucoup d'erreurs », ils sont transposables dans d'autres contextes

que la traduction<sup>21</sup>. Les exercices sur les réflexions ne sont pas appréciés (presque à l'unanimité) parce qu'ils sont « trop détaillés » et « trop subtiles », « moins intéressants », « trop compliqués ». Il en va de même pour les comparaisons de traduction prennent « trop de temps », sont « peu claires » et « trop compliquées ». Il faut cependant noter que deux étudiant(e)s citent un exercice de comparaison de traduction qu'ils ou elles ont apprécié. Il s'agit d'une activité que j'avais préparée autour du texte de *Huckleberry Finn*, à la suite du module à option A3 (stratégies d'enseignement interactives et stimulantes ; voir Annexe 14).

Les étudiant(e)s devaient également s'exprimer sur les traductions qu'ils et elles avaient préférées. Comme je l'ai déjà mentionné, la classe est particulièrement divisée sur cette question. Il est donc impossible de trancher pour l'un ou l'autre genre. Une traduction revient très souvent parmi les favorites (un passage de la pièce d'Oscar Wilde, *The Importance of Being Earnest*). Elle avait fait l'objet d'un travail de comparaison à l'aide du film qui existe de cette pièce. Nous avons réfléchi sur les différentes traductions qui étaient proposées dans le doublage et le sous-titrage. Je proposerai à nouveau cet exercice l'an prochain.

#### **IV. 1. 4. Bilan et changements à effectuer pour l'année 2008/2009**

D'une manière générale, les deux évaluations montrent que les étudiant(e)s porte une nette préférence pour les exercices qu'ils font seuls ou ceux que l'on fait en classe ensemble (avec la participation de tous et une correction et un commentaire direct). Les deux types d'exercices qui demandent un travail collaboratif en groupe (comparaison et réflexion) ne sont pas appréciés. Je pense qu'il s'agit avant tout d'un problème de consignes. L'activité demandée paraît trop floue pour les étudiant(e)s qui n'en voient pas non plus l'utilité. Cela nous amène donc au premier changement à apporter au nouveau scénario qui sera décrit dans le chapitre V :

##### Action envisagée (1)

Revoir complètement les consignes et les objectifs des exercices de réflexion et de comparaisons de traduction, sur le modèle de l'exercice que j'avais proposé lors du semestre d'automne sur le texte *Huckleberry Finn*.

Ensuite, il convient de répondre au problème posé par la première traduction. Une étudiante avait dit dans la première évaluation avoir été frustrée devant la difficulté de la tâche.

##### Action envisagée (2)

Trouver un nouveau texte pour la première traduction, qui puisse quand même servir d'évaluation pronostique mais qui ne soit pas si difficile qu'il décourage les étudiant(e)s et provoque peut-être des abandons.

Plusieur(e)s étudiant(e)s ont exprimé, dans les deux évaluations, la nécessité d'un meilleur encadrement dans l'apprentissage des faux amis, notamment dans la correction. Ce souhait revient souvent. Il apparaît également dans les entretiens<sup>22</sup>. Il est légitime même s'il se heurte dans la pratique au fait qu'une partie des étudiant(e)s ne font peut-être pas les exercices sur les faux amis (par manque de temps principalement, tous semblaient intéressés et motivés par ces exercices). Il convient donc de trouver une solution médiane.

##### Action envisagée (3)

Mise en place de petits tests, genre quizz ou questionnaires à choix multiples, si possible sur une page web liée au portail de cours claroline, où les étudiant(e)s peuvent tester leurs connaissances des faux-amis.

Même si le résultat lors de la seconde évaluation n'était pas si mauvais (Q5 : 6 +++ et 3 ++), j'aimerais revoir le système de notation des corrections. Un(e) étudiant(e) l'avait demandé expressément lors de l'évaluation du semestre d'automne. Le meilleur score au printemps s'explique peut-être par le fait que les étudiant(e)s ont pris l'habitude des abréviations. De plus, j'avais lors du second semestre privilégié les feedbacks précis (explicitant les points de grammaire qui étaient compris de façon insuffisante, etc.)

##### Action envisagée (4)

Revoir le système de notation des corrections

---

<sup>21</sup> « 2 préférés → faux amis et exercices sur la grammaire, c'est quelque chose que je peux utiliser dans les autres aspects que traduction ».

<sup>22</sup> KL, l. 68-73 : « Ah, oui, si je pourrais ajouter quelque chose avec les faux amis c'est si on pouvait peut-être, je sais pas faire quelque chose de plus pendant les cours. [...] Pour voir ce qu'on a appris, pour voir je sais pas comment. Parce que sinon, je fais le travail et puis après, j'oublie. » (voir Annexe 16).

Suite à la question sur la fréquence des exercices et conformément à ce qui avait déjà été demandé lors de l'évaluation du semestre d'automne, il convient de revoir le nombre des exercices de grammaire et sur les locutions (*way* et *get*).

#### Action envisagée (5)

Augmenter encore le nombre d'exercices de grammaire, envisager d'en faire faire quelques uns à la maison en devoirs pour ne pas perdre trop de temps en cours ; ou alors faire la moitié en classe et l'autre moitié en auto-correction à la maison. Procéder de la même façon pour les exercices sur les locutions.

Ensuite, j'ai envisagé après une remarque d'étudiant(e) dans la première évaluation, d'ajouter un exercice qui montre comment faire une traduction pas à pas. Un tel exercice sera important car il devrait permettre aux étudiant(e)s de réfléchir à leur propre pratique de traducteur et traductrice. En effet, il faudrait partir de l'expérience de chacun pour construire, en commun, une liste des différentes opérations nécessaires ou possibles pour toute traduction. Un tel cours se placerait idéalement juste après la description de tous les procédés de traduction. Il faut que les étudiant(e)s aient déjà traduits plusieurs textes et peut-être le faire en deux temps. Une première réflexion en petits groupes, suivie d'une mise en commun. On demandera aux étudiant(e)s de prendre des notes sur le sujet lorsqu'ils et elles font leur prochaine traduction en devoirs. Puis, on procèdera la semaine suivante à une mise en commun finale et à la création commune d'une liste qui sera ensuite mise à disposition sur claroline.

#### Action envisagée (6)

Mise en place d'un exercice de traduction « pas à pas », collaboratif, qui parte de l'expérience des étudiant(e)s.

Un autre exercice pourrait également être rajouté, mais plutôt durant le deuxième semestre. Il s'agirait de travailler, selon les vœux d'un(e) étudiant(e), sur la traduction simultanée. Un tel exercice serait intéressant car il permettrait de mettre l'accent sur les différences entre oral et écrit et aiderait ainsi à développer une réflexion autour de l'activité de traducteur et d'interprète. On peut envisager un travail avec toute la classe. On pourrait utiliser comme matériel l'enregistrement d'un entretien où la traduction se fait de façon simultanée<sup>23</sup>. On transformerait les temps de parole de l'interprète en silences et on demanderait à un étudiant de faire la traduction simultanée pour quelques phrases en changeant d'étudiant tout au long de l'entretien. Les autres doivent prendre des notes lorsqu'ils ne traduisent pas. À la fin, on fera écouter l'entretien en entier avec les interventions de l'interprète.

#### Action envisagée (7)

Mise en place d'un exercice sur la traduction simultanée.

Un(e) étudiant(e) avait proposé une démarche intéressante pour éviter que les premières traductions ne soient trop compliquées et pour permettre de focaliser l'attention sur certaines difficultés : il s'agirait de donner la traduction française de quelques expressions. Je pense ajouter cette aide aux premières traductions de chaque semestre que je soumettrai aux étudiant(e)s l'année prochaine. Cela me semble un bon moyen d'éviter la démotivation et le découragement, tout en continuant de proposer des textes qui ne soient pas trop simples et qui présentent un certain challenge.

#### Action envisagée (8)

Ajout d'une aide dans les premières traductions de chaque semestre.

Finalement, il me faut répondre à une dernière doléance. Pour plusieurs étudiant(e)s, les activités proposées ne sont pas assez diversifiées. Je partage ce sentiment mais j'estime pour ma part qu'elles pourraient l'être assez facilement. Peut-être s'agit-il simplement d'une impression due au fait que certains exercices sont trop longs et ainsi prennent trop de temps. Il conviendrait donc de fragmenter les exercices et de travailler pendant un cours d'une heure et demie sur plusieurs petits exercices.

#### Action envisagée (9)

Assurer la diversité des activités en fractionnant les exercices et en proposant pour chaque cours, plusieurs exercices différents et pas trop longs.

---

<sup>23</sup> Cela arrive fréquemment dans l'émission de la RSR la Première, *Radio Paradiso*, lors d'interviews en direct de vedettes anglophones de la chanson.

## IV. 2. Entretiens individuels d'étudiant(e)s

### IV. 2. 1. Description et critique

Pour aller plus en détail dans l'évaluation de l'enseignement, j'ai procédé à une série d'interviews avec les étudiant(e)s qui suivaient le cours durant le deuxième semestre. Je n'ai malheureusement pas pu toutes et tous les interroger, mais j'ai pu travailler sur sept entretiens<sup>24</sup>. J'ai retranscrits ces dialogues et ils sont disponibles sous forme écrite dans l'Annexe 16 et sous forme orale dans le CD qui accompagne ce travail. Ils sont courts (entre 5 et 8 minutes) et comptent cinq questions principales (voir Annexe 15) : une première question générale sur l'histoire de vie et la motivation de l'étudiant(e) ; une question sur les moments d'apprentissage particuliers ; une question sur l'intérêt d'être anglophone pour profiter du cours ; une question qui porte sur le progrès des étudiant(e)s ; et finalement, une question sur les lieux d'apprentissage. Les étudiant(e)s étaient libres d'ajouter des remarques générales à la fin de l'entretien. Ils et elles avaient le choix de converser en français ou en anglais. Seul(e)s deux interviewé(e)s ont souhaité parler en anglais (LF et KO).

C'est la première fois que je faisais passer des entretiens et je n'ai pas fait beaucoup de recherches préalables pour mettre au point une stratégie d'interrogation. J'ai décidé de faire des interviews courts pour ne pas surcharger les étudiant(e)s et leur prendre trop de temps. Ils et elles avaient le choix d'accepter ou de refuser de participer. Toutes et tous ont accepté, mais tous les entretiens n'ont pas pu avoir lieu pour des questions techniques. Lors des discussions, j'ai essayé de créer un climat décontracté et j'ai voulu laisser le plus de place possible à la personne interrogée. Je pensais avoir bien réussi et j'avais un bon sentiment à la fin de la série. En faisant les transcriptions, j'ai remarqué que j'avais tendance à terminer les phrases des étudiant(e)s et pas seulement dans un but de paraphraser pour vérifier la compréhension. Par exemple, dans l'entretien de MV (l. 85-88), je réagis à une remarque de MV « j'aime pas seulement le travail en groupe parce que tu apprends aussi quand tu fais seul » en apportant une idée nouvelle « surtout pour la traduction, j'ai l'impression ». Il est évidemment difficile d'être objectif, mais j'ai, durant ces entretiens, outrepassé quelques règles élémentaires. J'ai par exemple indiqué à plusieurs étudiants que j'avais l'impression qu'ils avaient fait des progrès (KL, l. 45 ou KO, l. 33). N'oublions pas que j'étais dans une position d'autorité. La plupart des étudiant(e)s devaient passer un examen avec moi dans les semaines qui suivaient. C'est pour cela que j'ai voulu les mettre à l'aise le plus possible. Je pense que c'est ce qui a occasionné quelques « dérapages ». De plus, j'ai une nature assez spontanée et il m'arrive régulièrement de parler avant d'avoir trop réfléchi et de m'en mordre les lèvres à posteriori. Finalement, j'ai eu quelques cafouillages avec les deux langues de l'entretien, oubliant parfois de proposer l'alternative (voir l'entretien de KO).

L'analyse que je livre ici ne va pas prendre en compte toutes les questions posées. Je n'ai retenu que les commentaires qui étaient utiles à mon travail de réflexion sur le cours. En particulier, la question de la langue maternelle ne s'est pas révélée pertinente à l'analyse.

### IV. 2. 2. Analyse des entretiens

#### IV. 2. 2. a. Motivations

Une des premières choses que je retiens de ces entretiens est l'intérêt majeur que portent tous les étudiant(e)s à l'apprentissage de la langue française. Avant même l'apprentissage d'une pratique, celle de la traduction, c'est l'apprentissage d'une langue qu'ils et elles mettent en avant. Cela me donne donc une indication claire sur la question que je me posais dans le chapitre II. Cette primauté de l'apprentissage de la langue transparaît à plusieurs reprises. Ainsi, lorsque RD répond à la demande « avez-vous l'impression d'avoir progressé ? », elle se situe tout de suite sur le terrain de la langue seconde :

« Dans ce cours oui en particulier parce que je crois oui c'est euh... c'est les phrases que vous vous me donnez c'est vraiment quelques chose qui est utile que je peux utiliser » (l. 41-2).

Il s'agit très clairement des phrases *en français* que RD, une étudiante Erasmus originaire d'Angleterre, peut utiliser dans son quotidien en Suisse romande. D'ailleurs plusieurs(e)s étudiant(e)s mentionnent dans leur

---

<sup>24</sup> Il y avait environ 10 étudiant(e)s fidèles au deuxième semestre, dont seulement 6 se sont présenté(e)s à l'examen. J'ai procédé à 8 entretiens. Malheureusement, l'enregistrement du premier entretien a été perdu pour des raisons techniques. Je le cite toutefois quand même dans ce chapitre, sur la base des brèves notes que j'avais prises et avec la mention : entretien CK. Il s'agissait d'une étudiante Erasmus originaire de Pologne, affiliée à la faculté des Sciences économiques. Elle s'est présentée à l'examen mais n'avait pas besoin des crédits pour son cursus.

présentation qu'ils sont là « pour apprendre le français » (AK, l. 4/ KL, l. 4), « améliorer ma connaissance de la langue française » (RD, l. 5). Cela explique la focalisation dans les autres évaluations de l'enseignement sur les exercices de grammaire, sur les faux amis et les locutions, au détriment parfois des exercices plus réflexifs sur l'activité de traduction. Remarquons néanmoins qu'une série d'étudiant(e)s se dit très intéressé(e)s par l'activité de traduction qu'ils ou elles devront ou voudront peut-être pratiquer dans le futur (KL, l. 5-10 et MV, l. 5-9). Une étudiante de langue maternelle ukrainienne, OB, qui se focalise également sur la langue, donne une explication intéressante sur les raisons qui l'ont poussées à suivre le cours. Ayant étudié l'anglais comme première langue seconde, il lui arrive de passer par cette langue pour accéder à sa deuxième langue seconde qui est le français.

Et traduction parce que chez nous, comme tout le monde actuellement, la plupart des gens apprend apprennent l'anglais comme la première langue étrangère et ça c'est... parfois c'est très... Quand après si tu apprends le français parfois c'est vraiment ça pose vraiment des problèmes. D'un côté ce ne sont pas des problèmes parce que comme les langues se ressemblent un peu, on peut parfois substituer. Donc pour moi j'ai les mots anglais plus salient<sup>25</sup> dans la tête que les mots français mais on peut juste entre ajouter un quelque chose au niveau phonétique et faire semblant que c'est le français (OB, l. 13-20)

Ainsi, le cours de traduction est un lieu de passage entre une langue seconde et l'autre et permet, outre l'apprentissage d'une pratique et celle de la deuxième langue seconde, une mise à niveau de la relation entre les deux langues secondes.

#### IV. 2. 2. b. Apprentissage et exercices

La question sur les moments spécifiques d'apprentissage a été comprise de façon très différente par les étudiant(e)s. Certain(e)s n'ont simplement pas pu y répondre (AF). Beaucoup d'autres ont cité des exercices. Je les ai moi-même parfois mis sur cette voie en cas de non réponse après la première demande (AF, l. 26-27). Deux étudiantes soulignent qu'elles apprennent lors de chaque cours, des expressions, des locutions, etc. (KL, l. 17-20 et RD, l. 15-28). Une seule étudiante cite l'activité de traduction en réponse à cette question. Elle commence par expliquer qu'elle a dû faire des traductions en Angleterre mais qu'elle n'a jamais reçu de théorie :

So, I think I've learned a lot more about now I can actually look at a text and think oh this is how I have to do. Actually think of what I'm doing before I just write the words. I've learned more theory of translation than anything, which has helped obviously I can see that I'm getting slightly better. (KO, l. 28-32)

KO mentionne ici un apprentissage qui n'est pas uniquement linguistique. CK avait fait de même dans son entretien soulignant qu'elle appréciait les exercices sur les procédés de traduction.

MV a pu reconnaître, quant à elle, un moment réellement spécifique où elle se rappelle avoir appris au début du second semestre. Elle cite la régularité des tâches au premier semestre et trouve qu'elle a mieux retenu lors de la répétition des procédés de traduction.

MV : Oui. Je pense au début c'était beaucoup comme on n'a toujours fait les faux-amis et tout il y avait, comment tu dis, une régularité

SC: hum hum

MV: toujours la même chose, mais après, après le le congé de Noël, tout ça, tu as fait comme une répétition de les catégories de traduction,

SC: hum hum

MV : traduction littérale et tout ça et là j'avais l'impression qu'on a plus appris parce que tu as c'est comme une répétition et en fait c'était plus clair aussi qu'au début, je pensais.

SC: D'accord

MV: Parce que aussi, parce qu'on avait des exemples non, parce qu'on a fait beaucoup de traductions. Et je pense aussi avec cette feuille, ces feuilles tu as fait comme ça, par exemple l'emploi des temps et traduction de way et que ça aide aussi beaucoup. (MV, l. 19-30)

Cette intervention montre bien que l'apprentissage se fait mieux lorsque les consignes sont claires et les activités semblent assez diversifiées. Elle conforte ainsi les actions envisagées 1 et 9 décrites dans le chapitre IV. 1. 4. On le voit, si les procédés de traduction apparaissent dans cet extrait, l'étudiante passe tout de suite à des considérations plus linguistiques, grammaticales (emploi des temps) et lexicales (locutions, traduction de *way*). Cette étudiante reconnaît d'ailleurs qu'elle a appris dans le cours « des choses que tu peux apprendre dans les cours de français mais j'ai que j'ai appris ici » (l. 68-69).

<sup>25</sup> À prononcer [seiljɑ̃t], *salient* « saillant ».

Les étudiants considèrent donc que leur apprentissage dans ce cours est en priorité linguistique. Cela va bien sûr avoir une influence sur les exercices qui sont le plus appréciés. Sans surprise, la synthèse des entretiens parvient à des conclusions identiques à celles obtenues lors des autres évaluations. Les exercices sur les faux amis sont de loin les plus cités (AF, l. 28 ; KO, l. 37 ; LF, l. 9 ; MV, l. 19 ; OB, l. 37-39 ; RD, l. 15), accompagnés par les exercices sur les locutions (KO, l. 38 ; LF, l. 9 ; MV, l. 30) et la grammaire (KO, l. 43-44 ; MV, l. 30). Toutefois, preuve que les exercices sur les réflexions de traductions ne sont pas inutiles, CK les mentionnent positivement dans son entretien et KO les trouve « really useful as well » (l. 74). Bien sûr, d'autres les considèrent comme « pas assez utiles » parce que « c'est difficile pour [eux] de suivre l'exercice » (AF, l. 31-34). Ces réactions contrastées montrent bien qu'en améliorant la consigne et en donnant des objectifs plus précis aux étudiant(e)s pour ce type d'exercices, ils seront conjointement perçus comme plus utiles.

En réponse à la question « avez-vous l'impression d'avoir fait des progrès », certain(e)s étudiant(e)s citent des domaines particuliers dans lesquels ils pensent avoir avancé. Comme je l'ai déjà mentionné, la plupart estiment avoir progressé (ou pas assez progressé) au niveau de la langue. Dans quelques entretiens, l'interviewé(e) concède qu'il ou elle ne considère plus le texte à traduire de la même façon (voir passage déjà cité de l'entretien de KO, l. 28-32 ; LF, l. 32-34 ; MV, l. 61-63), qu'elle reconnaît maintenant les principaux problèmes (KL, l. 40s.).

#### IV. 2. 2. c. Lieux d'apprentissage

J'espérais par la question sur les lieux d'apprentissage vérifier que le dosage entre travail à faire en solo et travail commun en classe était bien distribué. Les réponses tendent à la montrer. Plusieurs étudiant(e)s soulignent la complémentarité des deux (travail en cours et travail à la maison) (KL, 49-50 ; MV, 78). KL répond spontanément à une question que je me posais : est-il possible de seulement suivre le cours (sans faire les traductions, les exercices) et de quand même retirer un enseignement cohérent et compréhensible. KL est très claire sur cette question :

KL : Aussi les deux heures de cours. Alors si j'ai pas fait de travail à la maison. Je... je viendrai euh... quand même au cours. Même si je j'ai honte que j'ai pas fait le travail par ce que je sais que je vais apprendre au cours.

SC : D'accord, les deux sont importants.

KL : Oui, oui. Oui, oui.

SC : OK. C'est bien. C'est ce qui faut...

KL : Oui, mais il y a des cours, si on a pas fait les devoirs, il faut même pas venir au cours parce qu'on est perdu et on peut pas... Ouais... Ça c'est différent. (KL, l. 55-62)

Plusieurs personnes admettent apprendre plus du travail à la maison, parce qu'elles peuvent mieux se concentrer, prendre plus de temps, ou simplement parce qu'elles éprouvent de la difficulté à travailler en groupe. Un point revient à plusieurs reprises : lorsqu'on travaille à la maison, on est seul et on ne peut pas se reposer sur les autres. Ce plébiscite du travail en solitaire me conforte dans la volonté de donner une grande partie du travail à faire en dehors de la classe et de consacrer les leçons en présence à un travail plus collaboratif, mais bien ciblé pour pouvoir y inclure tous les types d'apprenant(e)s.

#### IV. 2. 3. Bilan

Les entretiens n'ont pas apporté de grande nouveauté. Ils ont toutefois permis de souligner les points faibles et les points forts du cours. Confirmant la plupart des critiques déjà émises lors des évaluations d'automne et de printemps, ils permettent de mieux comprendre pourquoi les étudiant(e)s donnent la préférence aux exercices très linguistiques au détriment des exercices plus réflexifs sur la pratique de la traduction. Il ressort de ces interviews que pour la grande majorité des apprenant(e)s, l'accent du cours se place avant tout sur un apprentissage linguistique. Ce point pose quelques problèmes. J'ai décidé en début d'année de ne pas inclure l'apprentissage du français dans les objectifs du cours. Il semblerait que les étudiants aient d'autres attentes. Il se crée donc un décalage entre les objectifs du cours et les objectifs des étudiants dans ce cours, qui me semble difficilement conciliable. Cet état de fait me pousse, malgré une forte réticence, à reconsidérer les objectifs.

Action envisagée (10)

Rediscuter et peut-être revoir les objectifs du cours pour insérer un objectif d'ordre linguistique sur l'apprentissage de la langue seconde.

La théorie sur la traduction semble également avoir été utile pour la plupart. Plusieurs étudiant(e)s la mentionne et, surtout, ces procédés sont vus comme des outils qu'ils et elles ont appris à utiliser (LF, l. 34). Cela me conforte donc dans ma volonté de passer du temps sur ces procédés et à les présenter effectivement comme des outils pour faciliter le travail. Ainsi, malgré les attentes plutôt linguistiques (peut-être tout à fait inconscientes) des étudiant(e)s, l'apprentissage de la traduction comme pratique a son importance et on reconnaît son utilité.

Finalement, la plupart des interviewé(e)s portent une nette préférence aux exercices faits en solitaires à la maison. Il semblerait que le dosage entre exercices à distance et en présence soit réussi et ne demande pas à être revu.

### IV. 3. Bilan personnel

En plus des critiques qui m'ont été faites par les étudiant(e)s, j'aimerais exposer les impressions que j'ai eues en donnant le cours cette année. Elles vont parfois à l'encontre des avis des étudiant(e)s, parfois de concert.

Le premier point sur lequel j'aimerais revenir est la fonte drastique puis progressive des effectifs entre le premier et le dernier cours. Au semestre d'automne, j'ai commencé le cours avec environ 45 étudiant(e)s. Autant dire qu'il a été difficile de leur demander à tous et à toutes d'où ils et elles venaient et pourquoi ils et elles s'intéressaient à la traduction. Je l'ai pourtant fait rapidement lors du premier cours et j'ai présenté les prérequis, les objectifs, etc. La semaine suivante, la moitié des étudiant(e)s avaient déserté les bancs. La semaine d'après, le nombre s'était stabilisé à environ 15 étudiant(e)s réguliers(ères). J'ai encore perdu quelques étudiant(e)s au passage d'un semestre à l'autre et j'ai terminé l'année avec une dizaine de fidèles. J'imagine qu'un certain nombre d'étudiant(e)s ne sont pas revenus au second cours car la traduction pronostique avait fait son travail : ils ne possédaient pas les prérequis demandés<sup>26</sup>. Par contre, j'ai été désolée de voir disparaître des étudiant(e)s anglophones qui auraient vraiment pu profiter de l'enseignement. Je déduis que ces étudiant(e)s, qui étaient là en priorité pour apprendre le français<sup>27</sup>, ont considéré, suite au premier exercice de traduction, que leur niveau de français n'était pas assez poussé pour continuer le cours. La seule étudiante francophone a également quitté le cours durant l'année, parce qu'elle avait trop de travail par ailleurs. J'imagine qu'elle n'a pas osé me dire que le cours, composé à une écrasante majorité de locuteurs de français langue seconde, était peut-être un peu trop axé, par la force des choses, sur l'apprentissage de la langue et des tournures propres au français. Le nombre restreint d'étudiant(e)s présente des avantages. La classe est plus maniable, les activités collaboratives plus faciles à mettre en place. Par contre, comme je l'ai signalé dans le chapitre III. 1., j'ai besoin d'un nombre régulier d'étudiant(e)s assez élevé pour assurer la pérennité du cours. Plusieurs actions envisagées dans le chapitre IV. 1. 4. pourront peut-être pallier en partie le problème des effectifs, notamment les n°2 trouver un nouveau texte pour la première traduction et n°9 assurer la diversité des activités. L'action envisagée n°8 serait utile pour éviter un départ des étudiants qui n'ont pas un niveau de français très élevé. Il existe une dernière possibilité pour permettre à des étudiants même francophones de venir suivre le cours. Il faudrait proposer, en tous cas pour les cours en présence, plus d'exercices qui portent sur la traduction. Il y a un inconvénient majeur : si cela correspond bien aux objectifs, il n'en va pas de même pour les attentes des étudiants qui souhaitent plus d'exercices « linguistiques » au détriment des exercices sur l'activité de traduction. Je me trouve donc devant un dilemme difficile à résoudre.

Tout au long de l'année, j'ai eu l'impression que je passais un peu du coq à l'âne durant les leçons. J'ai vraiment ressenti un manque de structure. Il est étonnant que les étudiant(e)s n'aient pas vraiment conçu le cours comme cela. KO va même jusqu'à dire :

« It's well organized like we've always got specific aims for each lesson and I think it's a lot better when you know what you're doing » (KO, l. 76-77).

MV a remarqué une amélioration au début du deuxième semestre (l. 22-26 et 92-99) :

---

<sup>26</sup> C'était effectivement le cas pour quelques étudiant(e)s que je connaissais d'un autre cours, dont l'anglais n'était pas la langue maternelle.

<sup>27</sup> Il s'agissait avant tout de doctorant(e)s de la faculté des sciences qui n'avaient pas une bonne maîtrise du français et fréquentaient également les cours offerts par l'université pour les non francophones.

« Maintenant c'est vraiment plus structuré et ça c'est très bien et je trouve que par exemple toutes les semaines une chose comme ça, une exercice comme ça et les faux-amis sont très bien et les traductions de diff... mais ça c'est déjà, de différent comme du journal et du littéraire. » (MV, 95-98)

Je n'ai pas du tout eu cette impression, au contraire. Il est vrai qu'au semestre d'automne j'ai fait un effort d'explicitation des différentes activités en début de leçon. Cela a sûrement eu un effet positif. Peut-être peut-on expliquer mon impression d'un manque de structure par le fait que, pour le deuxième semestre, j'ai fait tous les exercices au dernier moment, soit un ou deux jours avant le cours. J'aimerais cette année faire un plan plus structuré en ce qui concerne les exercices de grammaire et de locutions, ainsi que les comparaisons de traduction.

Action envisagée (11)

Préciser le programme des leçons en planifiant à l'avance les exercices de grammaire, de locutions et de comparaisons de traductions.

En plus d'un enseignement un peu chaotique, j'avais le sentiment de proposer un cours monotone. Finalement, même si l'on travaille une fois sur *may* et une fois sur *get*, le genre d'exercice reste très similaire. Toutes les leçons s'ouvraient par le rituel des questions sur les faux-amis et on passait ensuite à l'un ou l'autre des exercices ou à une corrections de la traduction de la semaine précédente. J'ai essayé d'intégrer d'autres types d'activités durant le semestre de printemps : l'exercice déjà cité sur *Huckleberry Finn*, pour lequel les étudiants devaient consulter Internet, ou une activité liée à une traduction en devoir (*The Importance of Being Earnest*) qui portait sur la traduction dans les sous-titres et le doublage de films, qui impliquait justement de travailler sur un extrait de film. Ces deux leçons ont marqué les étudiant(e)s qui les ont souvent citées dans les évaluations. Pour répondre à ce problème on peu donc, outre l'action envisagée n°9 (assurer la diversité des activités en fractionnant les exercices), mettre en place une autre

Action envisagée (12)

Intégrer plus de diversité dans les leçons en utilisant les TIC.

Ensuite, il m'a paru difficile de créer un climat de confiance entre les étudiant(e)s. Les discussions en classe étaient toujours assumées par les mêmes personnes et même en groupe de deux, les étudiant(e)s paraissaient timides et peu coopératifs. Heureusement, ce malaise s'est dissipé en cours d'année et, dans le premier tiers du deuxième semestre, il régnait une bonne ambiance dans la classe. Une façon de susciter la discussion et le partage dans la classe serait peut-être la mise en place de plus d'exercices collaboratifs où les étudiants construisent réellement le savoir en groupe. C'est bien dans ce sens que vont les actions envisagées n°1 et 6.

La recherche des textes à traduire m'a également posé quelques problèmes qui, je l'espère, devraient se résoudre avec les années. Il est difficile de trouver des textes qui soient la fois assez courts mais qui présentent une cohérence et qui permettent de faire le tour des phénomènes importants. Un bon choix de textes me semble également être le garant d'un cours varié et intéressant. Peut-être devrais-je y passer plus de temps l'année prochaine.

En plus des nombreux exercices déjà présentés, j'avais envisagé de demander aux étudiants un travail en groupe de deux sur un point de grammaire qui leur posait problème. Je n'ai pas eu le temps de mettre ce système en place cette année. Je l'ai annoncé au début de l'année et je me suis rendue compte que le travail que je demandais à la maison était vraiment lourd (longues traductions, fin d'exercices, faux amis, etc.). Ainsi, ai-je décidé de laisser tomber cette activité. Cet abandon me semble une bonne solution. Je préfère que les étudiant(e)s prennent plus de temps sur les traductions et les faux amis. Dans un premier temps, je ne vais plus proposer cette activité et laisser les apprenant(e)s se concentrer sur la traduction. Peut-être dans le futur, serai-je appelée à réintroduire cet exercice ?

Action envisagée (13)

Supprimer le travail par groupe de deux sur la grammaire.

## V. COURS DE TRADUCTION ANGLAIS-FRANÇAIS REMANIÉ

Je ne reprendrai pas la totalité du scénario pédagogique décrit dans les chapitre III. 2. Je ne ferai qu'indiquer les changements que j'y ai apporté à la suite des réflexions suscitées par ce travail, tant ce que j'ai exposé dans le chapitre II que dans le chapitre IV.

## V. 1. Objectifs

Suite à différentes lectures et à certains feedbacks d'étudiant(e)s qui disent s'intéresser en priorité à l'apprentissage de la langue, j'ai envisagé de changer en partie les objectifs du cours. La question principale était de déterminer s'il fallait insérer la maîtrise de la langue cible comme objectif, d'autant plus que dans la correction je prends bel et bien en compte la qualité de l'expression dans cette langue. Pourtant, je n'ai pas pu m'y résoudre le cœur léger. Même si le côté linguistique s'est révélé être l'objectif principal de la plupart des étudiant(e)s qui ont suivi le cours cette année, l'inscrire dans les objectifs me semblerait restreindre beaucoup trop le spectre de personnes intéressées par les cours (personnes qui maîtrisent mal le français ou dont le français est la langue maternelle). Il me semblerait par contre plus constructif d'envisager un objectif qui porte sur la maîtrise de la rédaction en français et un objectif qui porte sur la compétence de dissociation entre les deux systèmes linguistiques. Libre à moi de faire ensuite une distinction entre les étudiant(e)s francophones et les étudiant(e)s non-francophones lors de la correction. Il va de soi qu'on ne leur demandera pas la même maîtrise de la langue de Molière.

Le travail de Nicole MARTÍNEZ MELIS (2001) m'a inspiré d'autres changements au niveau des objectifs de cours. La chercheuse y propose une série d'objectifs d'apprentissage pour la traduction dans la langue étrangère (voire Annexe 17). Il faut bien sûr garder à l'esprit que ces objectifs sont destinés à un apprentissage professionnel de la traduction : ils ne peuvent donc pas être simplement copiés pour les besoins de mon cours. Je peux par contre librement y puiser des idées. En effet, la réflexion de Nicole Martínez Melis ouvre de nouvelles perspectives pour la définition des objectifs de mon cours. Je retiendrai plus particulièrement certains objectifs méthodologiques (I.1. développer la capacité de comprendre le TS ; I.2. développer la capacité de réexprimer dans la langue étrangère). La formulation de l'objectif II.2.1. « acquérir des stratégies pour reformuler d'une manière lisible l'information du TO avec des moyens linguistiques réduits »<sup>28</sup> me semble particulièrement pertinente, surtout pour mes étudiant(e)s qui ne disposent effectivement le plus souvent que de « moyens linguistiques réduits » en français. Les objectifs linguistiques me semblent cependant exprimés de façon trop vague chez Martínez Melis et je préfère la formulation que j'ai choisie. Une partie des objectifs professionnels est intéressante et rejoint les conclusions que j'avais tirées de l'étude de CAMPBELL (1998) (voir II. 1. 2. b.). Il faudrait ajouter un objectif concernant la révision (III. 4.3. Réviser la traduction). En plus de l'étude de MARTÍNEZ MELIS 2001, la lecture de DELISLE 2005, m'a poussé à revoir la formulation des objectifs déjà définis. La liste complète des objectifs serait ainsi modifiée :

- Savoir-refaire / savoir-redire : l'apprenant(e) sait nommer et expliquer les différents procédés de traduction. Il sait les reconnaître dans un texte.
- Savoir-faire convergents : l'apprenant(e) est en mesure de traduire un certain nombre de faux amis et/ou de locutions idiomatiques présentés en cours ; l'apprenant(e) sait traduire un texte vu en cours ; l'apprenant sait utiliser les procédés de traduction dans un texte vu en cours.
- Savoir-faire divergents : l'apprenant(e) est en mesure de reconnaître certains faux amis et/ou certaines locutions idiomatiques et de les traduire correctement, dans n'importe quel contexte ; l'apprenant(e) est en mesure d'appliquer à des textes inconnus les procédés de traduction étudiés en classe ; l'apprenant(e) peut reformuler de manière lisible en LC un texte inconnu en LS ; l'apprenant(e) sait dissocier les deux langues pour éviter des interférences lexicales et grammaticales ; l'apprenant(e) maîtrise la rédaction d'un texte en français ; l'apprenant(e) peut réviser sa traduction.
- Savoir-être / savoir-devenir : l'apprenant(e) montre qu'il a réfléchi à sa pratique de la traduction grâce à son utilisation optimale des procédés de traduction et à une bonne révision.

## V. 2. Prise en compte de l'apprenant(e)

Comme je l'avais signalé dans le chapitre II. 2. 2., cet aspect de l'enseignement me tient particulièrement à cœur. J'ai largement exploité les possibilités qui m'étaient données pour prendre en compte

---

<sup>28</sup> Nicole MARTÍNEZ MELIS décrit ainsi cet objectif : « Étant donné qu'il doit rédiger dans une langue qui n'est pas la sienne, l'étudiant doit en effet apprendre à opter pour la simplicité et ne jamais perdre de vue qu'il peut toujours dire la même chose que le TO même s'il n'a à sa disposition que des ressources linguistiques relativement limitées. Il doit d'autre part savoir que la simplicité n'empêche pas d'employer une langue correcte et précise » (2001 : 195-6)

l'apprenant(e) le plus personnellement possible. Ainsi, la charge de travail, le lieu et le moment de l'apprentissage sont laissés à la discrétion des étudiant(e)s. De plus, ils et elles peuvent à tout moment demander de travailler sur un texte spécifique qui les intéresserait ou sur un point de grammaire ou de lexique qu'il et elles trouvent particulièrement difficile. Cet enseignement presque « à la carte » a d'ailleurs été salué dans les entretiens<sup>29</sup> même s'il a peu été mis en pratique durant l'année. Seule une étudiante m'a demandé un exercice de grammaire. Aucun(e) n'a voulu partager de traduction avec le reste de la classe. Cela ne remet pas du tout en question cette pratique que je considère très utile quoique sous-exploitée. Peut-être faudrait-il faire une meilleure « publicité » l'année prochaine.

À cet égard, j'ai également essayé de prendre en compte les différents profils d'apprentissage que pourraient présenter les apprenant(e)s en proposant des exercices à faire seul ou en groupe. Je pense continuer sur cette voie l'année prochaine. Je n'ai pas pensé à diversifier la façon de procéder dans les exercices. Peut-être pourrais-je reprendre quelques exercices et les transformer pour les rendre plus déductifs. Je remarque que, suivant mon propre profil d'apprentissage, je préfère présenter les tâches de façon inductive. Cela ne m'a pas été reproché dans les évaluations. Toutefois, l'offre et l'intérêt du cours ne pourraient être que renforcés par la mise en place d'exercices de type déductifs. Je pense revoir dans ce sens les exercices que je propose au premier semestre sur les procédés de traduction.

### V. 3. Planification des activités

J'ai envisagé diverses actions qui vont substantiellement modifier les activités proposées. Pour éviter de surcharger ce travail, j'ai inséré dans les annexes (Annexe 18) un programme complet qui liste tous les exercices que j'envisage de proposer l'année prochaine. Je ne reprends ici que les points importants et nouveaux de cette planification.

J'ai d'une part revu l'enchaînement des activités conformément aux diverses décisions que j'ai exposées dans les chapitres IV. 1. 4. et IV. 3. Le plan lui-même répondait à l'action envisagée 11. J'ai fait attention d'ajouter une bonne proportion d'exercices de grammaire et sur les locutions (renommés par soucis de précision : « exercice sur les mots polysémiques »). Pour diversifier l'offre durant les cours, j'ai essayé de proposer au moins 3 activités les plus différentes possibles dans une tranche horaire de 90mn. Il m'est évidemment impossible d'être complètement novatrice à chaque leçon et les mêmes types d'exercices reviennent souvent (grammaire, mots polysémiques, points importants des traductions faites à la maison). Pour palier cet inconvénient, j'ai décidé de présenter les points importants des traductions faites à la maison de façon différente chaque semaine. On peut, par exemple, procéder par un exercice écrit où l'on propose différentes versions empruntées à des copies d'étudiant(e)s et les apprenant(e)s doivent, à partir, de ces propositions trouver la meilleure formulation. Il est également possible de ne traiter ces points que de manière transmissive en expliquant les points de grammaire, de lexique ou de syntaxe qui font difficulté. Il est finalement possible de traiter l'exercice par une discussion avec toute la classe où chacun peut donner sa version et où l'on peut discuter, ensemble, de la meilleure formulation<sup>30</sup>.

En parallèle, j'ai fait mon possible pour insérer les TICs dans l'enseignement. Le chapitre suivant décrit les nouveautés que j'ai mises en place sur la plateforme claroline. Il faut néanmoins relever que la traduction ne s'offre pas facilement à l'introduction des technologies audio-visuelles. Je n'ai donc pas réussi à insérer assez d'exercices de ce type à mon goût. J'ai tout de même prévu de faire recours à Internet dans le cadre de plusieurs exercices, notamment l'exercice qui ouvre le deuxième semestre où les étudiant(e)s s'initient ou se ré-initient aux procédés de traduction. Il existe un blog très intéressant, tenu par une traductrice anglais-français qui travaille sur toute sorte de matériel (du mode d'emploi à la traduction de séries télévisées) et qui expose des cas concrets de ces procédés de façon très imagée.

---

<sup>29</sup> Il s'agit d'un extrait de la fin de l'entretien où l'étudiante pouvait ajouter des remarques générales : « So I find that we we've given the texts but also like focusing on some problems that people have and if you have a problem as well we're always able to say and you'll provide an exercise on it the next week and I think that's really good that you work on specific... not just only on translations on a whole but specific grammatical problems that come up as well. » (KO, l. 80-84).

<sup>30</sup> J'ai expérimenté ce genre d'exercice l'année passée et il ne fonctionne qu'avec une petite classe. Il convient de noter à l'avance les noms des étudiant(e)s qui ont proposé des solutions intéressantes pour pouvoir, parfois, solliciter leur contribution à la discussion. Il est bien évident qu'une telle façon de procéder requiert une excellente ambiance de classe, où il n'y a pas de compétition entre pairs. Le cas échéant, il serait impossible de mener une discussion constructive.

De plus, suite à des demandes d'étudiant(e)s, plusieurs nouveaux exercices ont été ajoutés à la planification de cours : un exercice sur la traduction simultanée (action envisagée 7) ; un exercice de traduction « pas à pas » (action envisagée 6) ; et divers exercices qui portent sur la révision et l'utilisation du dictionnaire. De tels exercices me semblaient utiles pour permettre aux apprenant(e)s de mieux maîtriser les outils à leur disposition pour améliorer la qualité de leur travail. Il convenait de proposer un exercice sur la révision, ce thème ayant été ajouté aux objectifs remaniés. Je pense utiliser pour ces exercices une méthode collaborative et partir de l'expérience déjà acquise par les étudiant(e)s dans les premières séances du cours et dans leurs premières traductions.

#### V. 4. Plateforme claroline

J'ai procédé à deux nouveautés sur la plateforme de cours. Pour mieux assister les étudiant(e)s, j'ai mis en place un glossaire des termes courants en traduction. Ce glossaire reprend sous forme de wiki (qui sert uniquement de support et n'est pas interactif) les procédés de traduction et les principaux termes techniques que je compte utiliser pour la notation des corrections. Je me suis inspirée de l'excellent ouvrage édité par DELISLE, LEE-JAHNKE et CORMIER (1999) pour élaborer les définitions.

De plus, j'ai mis sur pied des exercices qui permettront aux étudiant(e)s intéressé(e)s de tester leur connaissance en grammaire et sur les faux-amis. Il s'agit de quizz lacunaires qu'il est possible de corriger en direct de façon automatique. J'ai prévu un petit quizz environ toutes les 4 exercices de faux-amis (FA1-4 ; FA5-8 ; FA6-10 ; FA11-13 ; FA14-17 ; FA18-21 ; FA22-26). Ces exercices seront prêts au moment de la rentrée. J'ajouterai au fil du semestre quelques exercices sur des points de grammaire particuliers.

#### V. 5. Évaluation des apprentissages

Le seul changement majeur à apporter à ce niveau est la révision du système de notation des corrections. Je vais en particulier donner plus de précision et employer des termes « techniques » en particulier pour désigner les fautes de type linguistique. Je me suis inspirée de l'ouvrage de DELISLE, LEE-JAHNKE et CORMIER (1999) pour la nouvelle terminologie. Tous ces termes nouveaux sont expliqués dans le glossaire disponible sur claroline. Je vais également procéder à un exercice de notation avec les étudiant(e)s. Je pense choisir la traduction d'un(e) étudiant(e), avec son consentement, et la corriger en soulignant simplement ce que je mettrai en évidence lors d'une correction. Les apprenant(e)s reçoivent une copie de ma correction et décident quelles abréviations ils et elles doivent utiliser et proposent une version correcte de la traduction. Voici une nouvelle liste mise à jour des abréviations que je vais utiliser pour le système de notation des corrections :

AE = American English
ajout = trop d'étoffement ; n'apparaît pas dans le TS
B = bien, bonne trouvaille
barb. = barbarisme [faute de morphologie]
BE = British English
calque = calque de l'anglais, mot à mot qui pose problème
coll. = collocation ou cooccurrence
conj. = problème de conjonction
constr. = construction qui n'existe pas en français
FA = faux ami
FS = faux sens
gramm. = faute de grammaire
impr. = impropriété, faute sémantique
loc. = mauvais choix dans la locution
lourd = syntaxe est trop lourde, simplifier
ommission = une partie du TS n'est pas présent dans le TC
ort. = orthographe
ponct. = problème de ponctuation ou d'agencement des phrases

reg. = le terme choisi n'appartient pas au bon registre TB = très bien, excellent trouvaille
---

Tableau 6 : Nouveau système de notation des corrections

## V. 6. Évaluation de l'enseignement

Comme je l'ai déjà mentionné, il faudra améliorer la façon d'obtenir des informations sur les exercices spécifiques. La meilleure solution me semble de poser une question pour chaque idée et de demander aux étudiants de réagir. Je m'étais gardée jusqu'ici de procéder ainsi pour éviter de devoir présenter un trop long questionnaire aux étudiant(e)s. Finalement, après deux essais manqués, j'en déduis qu'il vaut mieux proposer un questionnaire un peu plus long mais auquel on répond plus facilement. J'ai déposé, pour consultation, le nouveau questionnaire remanié à l'annexe 19.

Je proposais jusqu'ici ces évaluations lors de la dernière séance de chaque semestre. Ainsi, il ne m'était pas vraiment possible de donner un feedback aux étudiant(e)s. J'ai modifié cette programmation, pour les deux semestres qui viennent, et j'ai prévu le remplissage des questionnaires lors de l'antépénultième séance. Cela me laissera le temps de discuter les résultats avec les étudiant(e)s lors de la dernière séance et de vérifier ainsi mon analyse des réponses.

## V. 7. Vérification des caractéristiques d'un apprentissage en profondeur

Les changements apportés au nouveau scénario pédagogique ont induit peu de changements dans les points qui permettent un apprentissage en profondeur. Ceux-ci étaient déjà bien pris en compte par la première version. Je pense toutefois avoir atteint, avec la deuxième version de mon scénario, une meilleure cohérence entre les objectifs, les exercices proposés et l'évaluation des apprentissages. Il est clair que celle-ci ne sera possible qu'en explicitant auprès des étudiant(e)s quel(s) objectif(s) ils et elles doivent atteindre ou entraîner pour chaque exercice proposé. Il ne faudra pas hésiter à rappeler à plusieurs reprises les objectifs du cours, car les étudiant(e)s ont, selon mon expérience, toujours tendance à les oublier.

## VI. CONCLUSION

En se penchant sur ce travail, on remarque aisément que le chapitre de loin le plus étoffé est le chapitre qui porte sur l'évaluation. Il s'agissait bien de la pièce maîtresse de ce projet. Je voulais, par différents moyens, réfléchir sur mon cours de traduction et y apporter le plus d'améliorations possibles. Constat surprenant : la partie finale de cette étude, qui applique au scénario les conclusions de l'évaluation, représente la fraction la plus brève de cette étude. On pourrait en déduire que ma première réflexion lors de la mise en place de ce cours avait en grand partie touché juste. Cela s'avère effectivement le cas, même s'il restait à régler des problèmes touchant à la base même du cours. En effet, il a tout de même fallu remanier considérablement les objectifs qui ne cadraient pas toujours avec les activités proposées et les critères d'évaluation. Il a également fallu revoir les activités proposées notamment pour les rendre plus attractives et diversifiées. L'évaluation de l'enseignement a donc permis de découvrir les failles que présentait le cours et d'y apporter une amélioration qui devrait, je l'espère, avoir des résultats concrets pour l'apprentissage des étudiant(e)s qui suivront le cours en 2008-2009. Ils et elles profiteront d'activités nouvelles, d'un meilleur encadrement et devraient sortir de ce cours mieux équipé(e)s s'ils ou elles souhaitent continuer dans la voie de la traduction par la suite. Je retiens donc de ce travail la nécessité d'une bonne évaluation de l'enseignement. Même des changements que l'on pourrait considérer comme petits en apparence permettent de faire une différence profonde pour l'étudiant(e). On en a vu un bon exemple dans les différentes évaluations entre le semestre d'automne et le semestre de printemps. Le simple fait d'explicitier en début de leçon les différentes activités à venir et leur lien avec les objectifs a permis de structurer l'apprentissage et les étudiant(e)s ont remarqué un contraste avec le semestre d'avant ce qui s'est traduit dans leur façon de juger plusieurs points du cours.

Arrivée au terme de cette étude, un autre point me semble important. Le deuxième chapitre qui retrace le débat scientifique entre défenseurs d'une traduction didactique et adeptes de la traduction professionnelle m'a tout de suite interpellée et il m'a semblé nécessaire d'y consacrer quelques pages. Toutefois, je ne m'attendais pas à ce qu'il appelle également des modifications dans mon scénario. Les ouvrages que j'ai consultés pour rédiger cette partie m'ont été utiles d'une part pour revoir les objectifs et d'autre part pour planifier d'autres types d'activités dans mon cours. Ayant décidé de travailler à cheval entre les deux traditions, j'ai pu m'inspirer de la richesse et de la complémentarité d'approches qu'elles proposent. On

pourrait reprocher à mon cours cette hybridité : il n'est pas vraiment fait pour apprendre le français, mais y amène ; il n'est pas prévu pour des traducteurs professionnels mais porte quand même sur l'activité de traduction. Une première réponse très pragmatique est possible. Les étudiant(e)s qui suivent ce cours proviennent de milieux et de parcours très différents et s'y intéressent pour des raisons diverses. Il convient donc de proposer un enseignement « entre deux » qui puisse convenir à tous et toutes. De plus, j'aimerais vraiment que mon cours ouvre la porte à un apprentissage plus poussé de la traduction. Je le considère comme une initiation à cette pratique et en même temps un lieu de réflexion autour de celle-ci. Chacune des personnes qui participent à ce cours a déjà été confrontée à la traduction, orale ou écrite. Tout le monde l'est dès qu'il ou qu'elle parle et écrit dans deux langues. Par contre, posséder une connaissance théorique et mener une métaréflexion sur cette activité n'est pas donné à toutes et tous. C'est aussi à ceci que j'aimerais initier mes étudiant(e)s pour leur permettre d'acquérir non seulement des compétences techniques dans le domaine de la traduction anglais-français mais également une distance critique face à la traduction en général.

Finalement, j'ai été étonnée de voir à quel point ma vision de l'enseignement avait participé à forger la première ébauche de mon scénario pédagogique. Dans la hâte, il est normal que l'on se raccroche à des techniques connues et à des manières de fonctionner qui nous conviennent particulièrement. Revenir sur ces présupposés, ces comportements acquis m'a permis d'ouvrir mon cours à de nouvelles activités qui ne cadrent pas toujours avec ma vision de l'apprentissage. La différence que j'ai pu constater entre mes envies en tant qu'enseignante (style d'enseignement coopératiste ; rôle de l'enseignant comme facilitateur et non comme dispensateur dans l'acquisition des connaissances, etc.) étaient en contradiction avec la façon dont j'avais planifié une partie de mon enseignement dans ce cours. Il ne m'a pas été possible de révolutionner le cours pour pouvoir accorder les deux tout à fait. Par contre, une direction nette a été prise et j'ai pu notamment intégrer plus d'exercices de style coopératiste dans mon cours de l'année prochaine.

## VII. BIBLIOGRAPHIE

BALLARD, Michel (1987), *La traduction de l'anglais au français*, Paris : Nathan.

CAMPBELL, Stuart (1998), *Translation into the Second Language*, London, New York : Longman.

CHARLIER, Bernadette (2007), *Évaluation des apprentissages*. Notes de cours, Université de Fribourg, Centre de didactique universitaire.

CHARTIER, Delphine/LAUGA-HAMID, Marie-Claude (1995), *Introduction à la traduction*. Méthodologie pratique (anglais-français), Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

CHUQUET, Hélène (1990), *Pratique de la traduction*. Anglais-français, Paris : Orphys.

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

DELISLE, Jean/LEE-JAHNKE, Hannelore/CORMIER Monique C. (ed.) (1999), *Terminologie de la traduction / Translation Terminology / Terminología de la traducción / Terminologie der Übersetzung*, Amsterdam, Philadelphie : John Bejamins.

FOTOS, Sandra (2005), « Traditional and Grammar Translation Methods for Second Language Teaching », in : Eli HINKEL (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah (NJ), London : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 653-670.

GANDRILLON, Daniel (1998), *Traduire la presse*. Entraînement à la version anglaise, Paris : Ellipses.

GRELLET, Françoise (1991), *Apprendre à traduire*. Typologie d'exercices de traduction, Nancy : Presses universitaires.

— (1994a), *Initiation au thème anglais*. The Mirrored Image, Paris : Hachette.

— (1994b), *Initiation à la version anglaise*. The Word Against the Word, Paris : Hachette.

LAFON, Geneviève (1994), *Version anglaise*. Méthode et lecture, Rosny : Bréal.

LAVAUULT, Elisabeth (1985), *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Apprendre une langue en apprenant à traduire, Paris : Didier Érudition

— (1991), « Traduire en classe : pourquoi ou pour qui ? », in : Ann MALAMAH-THOMAS/Hans-W. BLAASCH/Paul CHAIX (ed.) *The Role of Translation in Foreign Language Teaching*, Paris : Didier Érudition, 49-57.

LOPRIORE, Lucilla (2006), « À la recherche de la traduction perdue : la traduction en didactique des langues », *Revue de didactologie des langues cultures et de lexicultureologie* 141, 85-94.

MARTÍNEZ MELIS, Nicole (2001), *Évaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère*, Thèse doctorale présentée au Departament de traducció i d'interpretació de l'Universitat Autònoma de Barcelona.

NISSILLE, Cristel (à paraître), « Traduire pour apprendre ? L'enseignement du français en Angleterre au XV<sup>e</sup> siècle par le biais de la traduction », in : *Etudes de corpus en diachronie et en synchronie – de la traduction à la variation* Colloque annuel AFLS, Université de Savoie-Chambéry, 2 - 4 septembre 2005.

PALSGRAVE, John (1530), *L'esclaircissement de la langue françoise*, disponible sur le site de gallica (<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k508215>; consulté le 6 août 2008).

PERRIN, Isabelle (1996), *L'anglais : comment traduire ?*, Paris : Hachette.

PETTON, André (1996), *La version anglaise expliquée. Jalons méthodologiques et traductions commentées*, Paris : SEDES.

SYME, Stephen A. (2001), « Traduire pour comprendre ou comprendre pour traduire ? », *Le Français dans le monde* 314 (mars-avril), disponible sur le site du Français dans le monde, sous le lien : <http://www.fdlm.org/le/article/314/syme.php> (dernière consultation: 4. 08. 2008).

VAN HOOFF, Henri (1990), *Traduire l'anglais. Théorie et pratique*, Paris/Louvain-la-Neuve : Duculot.

VRECK, Françoise (2002), *Entraînement à la version anglaise*, Paris : Orphys.