

# La traduction et son processus didactique

Edité par Daria Zalesskaya

<i>traduction</i>	перевод	Μετάφραση	
переклад	<b>vertimas</b>	<i>translation</i>	<b>tłumaczenie</b>
tõlge	<b>překlad</b>	traducción	<i>käännös</i>
<i>Übersetzung</i>	<b>traduko</b>	<i>traduzione</i>	

Cahiers du CLSL n°66, 2022

The logo for UNIL, featuring the word 'Unil' in a stylized, cursive script.

UNIL | Université de Lausanne



# **La traduction et son processus didactique**

Cahiers du CLSL, n° 66, 2022

### **Ont déjà paru dans cette série :**

- Langage et pensée : Union Soviétique, années 1920-30 (2008, n° 24)  
Structure de la proposition (histoire d'un métalangage) (2008, n° 25)  
Discours sur les langues et rêves identitaires (2009, n° 26)  
Langue et littératures pour l'enseignement du français en Suisse romande : problèmes et perspectives (2010, n°27)  
Barrières linguistiques en contexte médical (2010, n° 28)  
Russie, linguistique et philosophie (2011, n° 29)  
Plurilinguismes et construction des savoirs (2011, n° 30)  
Langue(s). Langage(s). Histoire(s). (2011, n° 31)  
Identités en confrontation dans les médias (2012, n° 32)  
Humboldt en Russie (2013, n° 33)  
L'analyse des discours de communication publique (2013, n° 34)  
L'édification linguistique en URSS : thèmes et mythes (2013, n° 35)  
Mélanges offerts en hommage à Remi Jolivet (2013, n° 36)  
Histoire de la linguistique générale et slave : sciences et traditions (2013, n° 37)  
Ireland and its Contacts/L'Irlande et ses contacts (2013, n° 38)  
La linguistique urbaine en Union Soviétique (2014, n° 39)  
La linguistique soviétique à la recherche de nouveaux paradigmes (2014, n° 40)  
Le niveau méso-interactionnel : lieu d'articulation entre langage et activité (2014, n° 41)  
L'expertise dans les discours de la santé. Du cabinet médical aux arènes publiques, (2015, n°42)  
L'école phonologique de Leningrad : histoire et modernités, (2015, n°43)  
Le malentendu dans tous ses états, (2016, n°44)  
Nouvelles technologies et standards méthodologiques en linguistique, (2016, n°45)  
Aleksandr Potebnja, langage, pensée, (2016, n°46)  
Rozalija Šor (1894-1939) et son environnement académique et culturel, (2016, n°47)  
Perspectives on English in Switzerland, (2016, n°48)  
Cinquante nuances du temps et de l'espace dans les théories linguistiques, (2016, n°49)  
Le palimpseste gotique de Bologne. Etudes philologiques et linguistiques, (2016, n°50)  
Les communautés suisses de Crimée et de la mer Noire : Langues et traditions, (2017, n°51)  
Historiographie & épistémologie des sciences du langage : du passé vers le présent (2018, n°52)  
Linguistique et philosophie du langage, (2018, n°53)  
Investigating journalism practices (2018, n°54)  
La communication digitale 1 (2018, n°55)  
Mélanges offerts en hommage à Marianne Kilani-Schoch (2018, n°56)  
Le *Cours de linguistique générale* : réception, diffusion, traduction (2018, n°57)  
La médiation des savoirs sur le langage (2019, n°58)  
Se mettre en scène en ligne. La communication digitale 2 (2019, n°59)  
Hommage à Rudolph Wachter (2019, n°60)  
Interlinguistique et espérantologie (2019, n°61)  
Méthodes et modèles de l'apprentissage des langues anciennes, vivantes et construites, hier et aujourd'hui (2020, n°62)  
Langues agglutinantes (2021, n°63)  
Les communautés en ligne (2021, n°64)  
Histoire des sciences du langage : approche épistémologique (2021, n°65)

**Tous les numéros sont accessibles en ligne**

**[www.cahiers-clsl.ch](http://www.cahiers-clsl.ch)**

# **La traduction et son processus didactique**

Edité par Daria ZALESSKAYA  
Avec la collaboration de Malika BEN HARRAT

Illustration de la couverture réalisée par Daria ZALESSKAYA

**Cahiers du CLSL, n° 66, 2022**

The logo for the University of Lausanne (Unil), featuring the word 'Unil' in a stylized, cursive script.

UNIL | Université de Lausanne

Les Cahiers du CLSL  
(ISSN print 2674-1415)  
(ISSN online 2813-0103)  
sont une publication du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage de  
l'Université de Lausanne (Suisse)

Centre de Linguistique et des Sciences du Langage  
Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole  
CH-1015 Lausanne

## Table des matières

<b>Daria ZALESSKAYA &amp; Malika BEN HARRAT</b> <i>La traduction et son processus didactique: introduction</i>	7
<b>Daria ZALESSKAYA</b> <i>Une page d'histoire à demi oubliée: Jules Legras sur l'art de traduire</i>	15
<b>Maria BAGYAN &amp; Taisiia DROBYSHEVA</b> <i>Traduire Eugène Onéguine: deux approches</i>	35
<b>Juan DUQUE &amp; Candy CAHUANA</b> <i>Initiation à la traduction littéraire à travers l'approche basée sur la tâche (ABT) et le modèle ESRIA</i>	51
<b>Francesca DELL'ORO</b> <i>Corpus parallèles et apprentissage des langues anciennes: les Évangiles comme corpus multilingue pour apprendre le grec ancien et le latin (avec un focus sur la modalité)</i>	65
<b>Malika BEN HARRAT</b> <i>De l'apprenti locuteur au traducteur: les apports d'une formation à la réflexivité en langue étrangère</i>	85
<i>Abstracts</i>	117



## **LA TRADUCTION ET SON PROCESSUS DIDACTIQUE: INTRODUCTION**

**Daria ZALESSKAYA & Malika BEN HARRAT**

**Université de Lausanne**

**daria.zalesskaya@unil.ch/ malika.benharrat@unil.ch**

La traduction a toujours occupé une place particulière dans la vie humaine, y compris dans le domaine de la recherche scientifique. En tant que compétence clé dans la transmission des connaissances d'un espace linguistique à un autre ou d'une époque à une autre, de nombreuses œuvres ont traité de la traduction, notamment de son histoire, des comparaisons entre différentes variantes de traduction d'une même œuvre et, évidemment, de la didactique de la traduction.

D'après G. Steiner, la traduction est donc un sujet vivement discuté et, étant une activité humaine largement répandue, elle nécessite une analyse approfondie qui s'inscrit dans l'interdisciplinarité des sciences:

La philosophie et la pratique de la traduction ne cessent d'évoluer et sont au centre d'un débat constant [...]. La traduction est, sur le mode implicite, tout entière comprise dans la communication la plus rudimentaire. On la découvre explicite dans la coexistence et les contacts réciproques des milliers de langues parlées à la surface de la terre. Entre l'énoncé et l'interprétation d'une signification grâce à des systèmes de signes verbaux d'une part, et la multiplicité et la variété extrêmes des langues de l'autre, s'étend le domaine du langage considéré dans son ensemble. (Steiner 1975 [1998]: 11, 633)

En tant qu'activité "plurielle, polymorphe et multidimensionnelle" (Durieux 2005: 37), la traduction ne peut être enseignée selon un modèle unique et répliquable en toutes circonstances. Ainsi, puisque l'enseignement de la traduction fait partie intégrante de nombreux programmes linguistiques ou professionnels dans les universités, lycées, et autres établissements de formation, il convient donc de prendre en considération la spécificité de ces contextes et des finalités de la formation en traduction (Durieux 2005 ou Gile 2005 notamment) pour en déterminer les objectifs et contenus de formation. En effet, pour D.Gile:

Les exercices de thème et de version servent dès le collège, voire dès l'école primaire, à exercer la mémoire des mots et des structures, à acquérir des mécanismes linguistiques en langue étrangère, et à vérifier les connaissances. À un stade plus avancé de la traduction scolaire ou universitaire s'ajoute une fonction de discipline, intellectuelle et linguistique [...] notamment l'analyse, la rigueur et la qualité dans l'expression, surtout dans la version [...].

À côté de ces deux types de traduction aux  **fins d'apprentissage**, on trouve la traduction professionnelle aux  **fins de transmission de messages**. (Gile 2005: 1, nous soulignons)

En ce qui concerne le domaine de l'enseignement universitaire, nous pouvons distinguer, avec D. Gile (2005), deux voies d'apprentissage: la traduction universitaire (également dite "pédagogique", Arroyó 2008) et la traduction professionnelle. La traduction universitaire donne un rôle accessoire au processus de traduction et majeur à la langue et à son processus d'apprentissage. Dans cette orientation,

l'apprentissage et le perfectionnement en langues étrangères font partie des objectifs centraux du cursus. La traduction, et parfois l'interprétation, y ont soit un rôle accessoire d'exercice d'apprentissage des langues, soit un statut de spécialité dans le cadre d'une option (Gile 2005: 8),

ou encore un rôle de "support à la réflexion en L2" (Arroyó 2008: 83). En d'autres termes, la traduction est donc un moyen parmi d'autres pour apprendre une langue (Durieux 2005; Gile 2005; Hamon 2016). On s'interroge ainsi sur les liens entretenus entre compréhension, grammaire, vocabulaire et recours aux outils d'aide à la construction de sens tels que les dictionnaires (Médioni 2016) à des fins de développement du répertoire linguistique des apprenants.

À l'inverse, dans la traduction professionnelle, disposer d'un haut niveau de connaissances dans la langue de départ est généralement considéré comme un prérequis au début de la formation des futurs traducteurs (Durieux 2005; Gile 2005). La traduction se trouve au cœur de l'activité des traducteurs professionnels et l'accent est mis sur le processus de traduction. Dans cette orientation, il s'agit pour le traducteur de "comprendre pour faire comprendre" à un tiers qui a un besoin réel de cette interprétation (Durieux 1995: 15, citée par Durieux 2005: 42); en conséquence, l'apprentissage de la langue ne fait pas partie de la matière étudiée, sauf s'il s'agit de perfectionnement linguistique (Gile 2005).

La traduction professionnelle étant soumise aux aléas du marché, la discipline s'est aujourd'hui transformée afin de répondre aux exigences croissantes et de plus en plus diversifiées provenant d'un nombre de contextes toujours plus singuliers. En effet, aux traditionnelles traductions de textes littéraires ou religieux est venue s'ajouter une vaste gamme de textes scientifiques, techniques ou spécialisés quantitativement bien plus importante, et qui fait désormais l'objet d'une part majoritaire des mandats proposés aux traducteurs (Boisseaux 2016).

Une telle diversité des mandats aura eu pour effet de (re)penser les orientations de la recherche en traduction et d'inscrire cette dernière au

croisement d'approches théoriques et pratiques (Boisseaux 2016). Afin de dépasser une analyse descriptive des textes ou une simple transposition d'énoncés d'une langue à une autre, de nombreux traductologues appellent à la création de contenus de formation en traduction incluant un travail sur les dimensions culturelle (Durieux 2005; Arroyó 2008; Hamon 2016), cognitive (Hamon 2016) ou pragmatique (Boisseaux 2016; Popineau 2016) inhérentes à l'activité traduisante. Concernant cette dernière dimension, deux contributions dans ce recueil (Dell'Oro; Ben Harrat) soulignent l'importance de prendre en compte la valeur déontique (Palmer 2001; Searle 2009) des textes dans les programmes d'apprentissage des langues ou de traduction, dans la mesure où une telle modalité est susceptible de se déployer différemment d'une langue à l'autre (voir l'exemple des verbes modaux chez Dell'Oro dans ce recueil).

Par ailleurs, la prise en considération de l'évolution du métier de traducteur a plus récemment orienté les contenus de formation vers la mise en place d'expériences et de cours comportant des exercices de traduction collective. Ainsi, bien que le processus de traduction soit le plus souvent considéré comme individuel, certaines contributions récentes proposent d'envisager une partie du processus dans sa dimension collaborative (Hamon 2016; Médioni 2016; voir aussi Duque et Cahuana ou Ben Harrat dans ce recueil). Renouvelé d'une telle manière, le processus de traduction s'enrichit de l'expertise de l'intégralité du groupe-classe.

Même si la distinction entre traduction universitaire et professionnelle est pertinente pour les traductologues, il n'en demeure pas moins que, quelles que soient la voie d'apprentissage et la finalité de celui-ci, la traduction reste un outil didactique qui sert à améliorer les compétences de tout individu évoluant dans des espaces plurilingues. C'est dans cet esprit que la journée d'étude intitulée *La traduction et son processus didactique* organisée en avril 2022 à l'Université de Lausanne par Daria Zalesskaya a donné lieu à la création du présent recueil, qui collecte des articles se basant sur les interventions effectuées durant cette journée. Dans ce recueil, c'est le processus didactique de la traduction qui se trouve au centre de l'intérêt des auteurs. Les articles traitent de la didactique de la traduction en abordant différents pans de la traduction: son histoire et le développement des idées traductologiques (Zalesskaya), en traduction littéraire (Bagyan et Drobysheva), l'état actuel de la didactique de la traduction littéraire (Duque et Cahuana) et les applications possibles dans la pratique des classes de langue ou de traduction (Ben Harrat; Dell'Oro; Duque et Cahuana).

Dans une perspective historique, la contribution de **Daria Zalesskaya** (Université de Lausanne) a pour but de présenter une méthode oubliée de la traduction élaborée par le linguiste et ethnologue français Jules Legras (1866-1939). Sa méthode intitulée "l'étude préalable du texte" impose plusieurs exigences aux traducteurs et demande non seulement des connaissances parfaites des deux langues, mais aussi de la culture, des coutumes et des usages linguistiques du moment. Son art de traduire inclut également des "dispositions purement artistiques" (*infra*: 24) qui, avec les connaissances précitées, permettent, selon Legras, d'accéder à la maîtrise d'un véritable art de traduire. Selon l'idée centrale de Legras, le traducteur doit "transconduire" un texte d'une langue vers une autre et "s'inquiète[r] du chemin à choisir" (*Ibid.*). La chercheuse met l'accent entre autres sur les notions d'"air du temps" et d'"air du lieu" (Sériot 1999), ainsi que sur l'attitude personnelle de Legras afin d'éclairer les idées de ce dernier concernant le processus de traduction vers le russe, laquelle, selon l'auteur, présente plusieurs défis aux traducteurs vu son "archaïsme" et sa "syntaxe illogique", ce qui peut même amener à l'impossibilité de parvenir à une traduction. L'auteure interroge également l'attitude de Legras envers les éléments linguistiques que ce dernier considère nécessaire de garder ou ceux qui ne jouent pas un rôle important selon lui.

**Maria Bagyan** et **Taisiia Drobysheva** (Université de Lausanne) s'intéressent aux différentes approches de la traduction des œuvres littéraires. En se basant sur deux traductions du célèbre roman en vers de Pouchkine *Eugène Onéguine* (*Евгений Онегин*), une version dite "académique" ou "cibliste" de Backès et une dite "d'auteur" ou "créatrice" de Marckovich, les auteures présentent deux méthodes différentes qui pourront être utilisées durant le processus didactique de la traduction d'œuvres littéraires. Il s'agit de deux approches différentes, même si nous pouvons y trouver des points communs. Ces différences s'expliquent par plusieurs facteurs, comme le parcours académique, la maîtrise de la langue russe (s'agit-il d'une langue maternelle ou apprise?), l'attitude envers l'importance de la rime ou du rythme, la présentation de la culture russe, etc. En se basant non seulement sur les deux traductions, mais aussi sur des sources secondaires, les auteures relèvent les points majeurs des deux approches: chez Backès, l'enjeu central est de favoriser une adaptation de l'œuvre qui tienne compte de la perception francophone, alors que chez Markowicz, la conservation de la rime et de la culture de la langue priment. En estimant que la traduction relève tout d'abord d'un processus, elles soulignent également le fait qu'il est impossible

même pour les adeptes de ces approches de les suivre point par point. Enfin, elles mettent en avant les doutes des deux traducteurs concernant la possibilité même de traduire l'œuvre de Pouchkine.

L'article de **Juan Duque** et de **Candy Cahuana** (Université linguistique d'État de Moscou) est le fruit d'une collaboration interdisciplinaire entre traduction universitaire à des fins d'apprentissage des langues et traduction littéraire professionnelle. En partant d'un cours habituellement centré sur une simple lecture individuelle à domicile suivie d'une discussion/analyse en classe, les auteurs présentent les résultats d'une recherche menée avec des étudiants en traduction et en philologie afin de montrer comment utiliser des outils pratiques sur le long terme et ainsi dépasser un apprentissage initialement centré sur la répétition et la mémorisation. En alliant l'approche par tâches (APT) et le modèle ESRIA (Ehlers 2017) adapté pour l'analyse et la traduction littéraires, ils proposent de changer complètement le paradigme habituel d'un cours de ce genre. Les étudiants, divisés en groupes, avaient comme devoir non seulement de lire les œuvres choisies, mais aussi de réaliser un travail artistique afin de préparer des projets pour une métafoire aux livres devant se tenir à la fin de l'année académique. La mise en œuvre de leur dispositif constitue une manière stimulante de préparer les futurs traducteurs aux réalités de leur avenir professionnel.

En partant pour sa part du tournant traductionnel ("translation turn") constaté récemment dans l'enseignement des langues (Carreres, Norriega-Sánchez et Calduch 2018; Colina et Albrecht 2021), **Francesca Dell'Oro** (Université de Neuchâtel et Harvard's Center for Hellenic Studies) discute des bénéfices potentiels du recours à la L1 des apprenants en classe de langue étrangère. Dans un souci de mettre les technologies informatiques actuelles au service de l'enseignement-apprentissage des langues, la linguiste présente ensuite un corpus parallèle annoté, un nouvel outil conçu dans le but de favoriser l'apprentissage des langues anciennes. Au moyen de ce corpus parallèle permettant la comparaison entre quatre langues (grec ancien, latin, russe et français), il devient possible d'appréhender un texte rédigé dans une langue ancienne (par exemple le latin) en prenant appui sur une langue moderne déjà connue et employée par les apprenants. L'auteure montre comment l'alignement des passages aide à l'identification des formes modales de l'expression de la possibilité, de la volition ou de la nécessité dans les langues retenues. Elle propose enfin différentes

applications et extensions de son dispositif à réaliser en classe ou dans le cadre d'un apprentissage en autonomie.

C'est dans des préoccupations interdisciplinaires similaires et dans une volonté d'identifier des points de tension partagés à la fois par la didactique des langues-cultures et par les traditions didactiques de la traduction universitaire et professionnelle que s'inscrit la contribution de **Malika Ben Harrat** (Université de Lausanne). L'auteure propose un historique comparatif qui examine la manière dont les compétences de compréhension et de traduction ont été (ou non) considérées en didactique des langues-cultures ainsi que dans les tests de certification en langues. Elle montre comment certaines compétences qui soutiennent la capacité à traduire gagneraient à être repensées dans un cadre socioconstructiviste par les didacticiens des langues-cultures ou de la traduction. La didacticienne présente ensuite *l'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères*, un exercice intégrant compréhension et production écrites conçu pour favoriser la réflexivité des étudiants en prenant en compte les dimensions cognitives, sociales et affectives susceptibles d'entrer en jeu lors de toute activité de réception orale ou écrite d'informations. Enfin, à partir d'exemples de travaux recueillis en classe de langue, elle propose quelques applications et extensions possibles en classe de langue ou de traduction universitaire et professionnelle.

En guise de conclusion à cette présentation du recueil, nous invitons donc les lecteurs à découvrir des contributions concernant des processus didactiques de la traduction qui articulent les disciplines, les orientations et les époques afin de mieux tirer parti de leurs apports respectifs.

P.S. L'éditrice de ce numéro tient à remercier Malika Ben Harrat, Anick Giroud, Sébastien Moret, Ekaterina Velmezova et Anne-Christel Zeiter-Grau pour leur aide et leurs conseils.

## **Bibliographie**

- ARROYÓ, Encarnación (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement, *Cahiers de l'APLIUT* 27, 1, 80-89.
- BOISSEAUX, Maryvonne (2016). De la traductologie aux sciences de la traduction?, *Revue française de linguistique appliquée* 21, 1, 9-21.

- CARRERES, Ángeles, María NORIEGA-SÁNCHEZ, and Carme CALDUCH (2018). *Mundos en palabras. Learning Advanced Spanish through Translation*. New York: Routledge.
- COLINA, Sonia & Sarah ALBRECHT (2021). *Incorporating Translation in the World Language Classroom*. <https://opentextbooks.library.arizona.edu/scolina/>
- DURIEUX, Christine (2005). L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches. *Meta* 50, 1, 36-47. <https://doi.org/10.7202/010655ar>
- EHLERS, Christoph (2017). The Babel Marketplace – An Artefact for Teacher Training. In JIMÉNEZ RAYA M., J. MARTOS RAMOS & M. TASSINARI (eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* (pp.131-149). Peter Lang.
- GILE, Daniel (2005). *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris: Presses universitaires de France.
- HAMON, Yannick (2016). Traduction didactique, didactique de la traduction et technologies: pratiques et perspectives. Récupéré à: <https://iris.unive.it/bitstream/10278/3703760/1/Hamon%20Traduction%20didactique%202016.pdf>
- MÉDIONI, Maria-Alice (2016). Traduction, médiation et réflexion sur la langue, *Approches pratiques de la traduction* 2, 11-20.
- PALMER, Frank R. (2001). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POPINEAU, Joëlle (2016). Quelle(s) didactique(s) universitaire(s) adopter en traductions juridique et technique? Dans MEDHAT-LECOQ, H. D. NEGGA & T. SZENDE (eds.), *Traduction et apprentissage des langues: entre médiation et remédiation* (pp. 33-50). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- SEARLE, John (2009). *Making the Social World. The Structure of Civilization*. Oxford: Oxford University Press.
- SÉRIOT, Patrick (1999). *Structure et totalité. Les origines intellectuelles du structuralisme en Europe centrale et orientale*. Paris: Presses universitaires de France.
- STEINER, George (1998 [1975]). *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*. Paris: Éditions Albin Michel.



# UNE PAGE D'HISTOIRE À DEMI OUBLIÉE: JULES LEGRAS SUR L'ART DE TRADUIRE

**Daria ZALESSKAYA**  
Université de Lausanne  
daria.zalesskaya@unil.ch

## Résumé

*Cet article a pour but d'analyser l'œuvre du linguiste et ethnologue français Jules Legras (1866-1939) consacrée à l'art de traduire. Durant le processus de traduction, selon les idées de l'auteur, il est indispensable de tenir compte de plusieurs paramètres. Le traducteur, quant à lui, doit non seulement posséder les compétences nécessaires, mais jouer également un bon rôle, celui du "guide" qui "fait traverser" le texte d'une langue vers une autre et "s'inquiète du chemin à choisir".*

*Le dernier texte de Jules Legras, intitulé "Réflexions sur l'art de traduire" (1939), propose une méthode pour traduire en français des textes anglais, allemands et russes. Le but du présent article est d'analyser la méthode proposée pour la langue russe. L'analyse est faite sous le prisme des idées de l'auteur concernant le russe, la Russie et le peuple russe. Puisque, selon l'auteur, la langue russe et le peuple russe sont "archaïques", il est indispensable d'en tenir compte durant le processus de traduction, surtout en ce qui concerne la syntaxe du russe, qui est très différente de celle du français.*

*Mots-clés: traduction, traductologie, russe, français, "archaïsme", mentalité*

## 1. Introduction

Jules Legras est un linguiste et ethnologue français. Professeur des universités, il enseigna à Bordeaux, Dijon et à la Sorbonne. À la Sorbonne il enseigna la littérature russe de 1929 jusqu'à sa retraite en 1936 (Chabot 1940: 65). Lors d'un séjour à Berlin où il était parti étudier l'allemand, Legras côtoya des étudiants russes: ce fut le tournant de sa carrière; à partir de ce moment-là il commença à s'intéresser à la Russie, à étudier sa langue et sa littérature. Il existe aussi l'opinion selon laquelle l'intérêt de Legras pour la Russie et le russe

s'expliquerait par le fait qu'il était membre du centre des slavistes sous la présidence du célèbre slaviste Paul Boyer (1864-1949) (*Ibid.*).

Legras a séjourné en Russie neuf ans en tout. Pendant la Première Guerre mondiale, il participa aux combats en tant qu'un officier et membre de l'armée russe. Ces années en Russie donnèrent lieu à plusieurs œuvres concernant le pays: *Au pays russe* (1895), *En Sibérie* (1899), *Mémoires de Russie* (1929), *Âme russe* (1934)<sup>1</sup>. Ces voyages en Russie, ainsi que ses recherches, ont beaucoup influencé sa vision du russe dans son manuel *Précis de grammaire russe* (1922, 1934). Outre le *Précis*, il est également l'auteur de l'ouvrage linguistique *Réflexions sur l'art de traduire* (1939) paru après sa mort et qui contient les idées de Legras sur le peuple et la langue russes. C'est ce livre qui sera au centre du présent article.

Malgré l'intérêt porté aux travaux de l'auteur du XX<sup>e</sup> siècle (par exemple Losskij 1957, Pascal 1934) à nos jours (Danilova 2015; Lamarre & Langlois 2020), aucune œuvre n'était traduite entièrement en russe. Il existe la traduction de quelques chapitres de son livre *En Sibérie*<sup>2</sup>, ainsi que de la conclusion du livre *Au pays russe*<sup>3</sup>. Dans les recherches consacrées aux travaux de Legras, les auteurs mettent surtout l'accent sur ses notes de voyages; ses réflexions linguistiques sont, quant à elles, rarement analysées. En ce qui concerne son dernier ouvrage *Réflexions sur l'art de traduire*, nous n'avons trouvé ni de recherches consacrées à son analyse, ni de traductions en russe. Cet ouvrage est cependant mentionné dans le livre de George Steiner (1929-2020) *Après Babel. Une poétique du dire de la traduction* (1975), dans la partie nommée "Bibliographie choisie", qui englobe les œuvres sur la traduction parues entre 1813 et 1997 (Steiner 1998 [1975]). Toutefois, dans le texte de cet ouvrage nous ne trouvons aucune mention du livre de Legras, qui, à notre avis, présente un grand intérêt pour le domaine de la théorie de la traduction. On ne trouve pas non plus de travaux ayant comme but l'analyse des idées de Legras concernant le peuple russe et la langue russe.

Les objectifs de cet article seront donc les suivants: présenter cette œuvre "oubliée" de Jules Legras dans le but d'analyser non seulement ses idées concernant le processus de la traduction et sa didactique, mais aussi tirer des liens entre les idées de l'auteur concernant le peuple russe, sa "mentalité" et la langue russe sous le prisme de l'"air du temps" et de l'"air du lieu" (Sériot 1999).

<sup>1</sup> [https://data.bnf.fr/fr/12257354/jules\\_legras/](https://data.bnf.fr/fr/12257354/jules_legras/)

<sup>2</sup> <https://www.blagoveshensk.ru/news/society/81812/>

<sup>3</sup> <https://strana-oz.ru/2007/5/v-russkoy-strane>

## 2. La présentation de la Russie, du peuple russe et de la langue russe dans la première partie du XX<sup>ème</sup> siècle en France

Après avoir d'abord été enseignant d'allemand à l'Université de Bordeaux, Legras est devenu ensuite enseignant du russe à l'Université de Dijon (Chabot 1940: 65.). Il est évident que ses nombreux voyages en Russie ont influencé son choix de métier. Il est possible aussi de supposer que ses deux domaines d'activité scientifique, la linguistique et l'ethnologie, ont également influencé sa perception et sa présentation de la Russie et du russe.

Apparemment, Legras partageait l'opinion de plusieurs slavistes français de l'époque sur la langue russe qui était vue comme une langue "archaïque", plus proche des langues anciennes (comme le latin, le vieux-germanique ou le grec ancien) que des langues modernes de l'Europe occidentale (comme le français, l'anglais, l'espagnol, etc.) (Pascal 1948a: 2; Legras 1934: 195-196 [1922]; Brocher & Rémézov 1929: 48; Boyer & Spéransky 1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967: i [1905]):

Les langues slaves sont par certains côtés très archaïques. Elles sont au niveau non pas du français ou de l'italien, mais du latin, non pas de l'allemand et de l'anglais, mais du vieux germanique. Elles ont conservé beaucoup de la complexité de l'indo-européen. Ainsi le russe a une morphologie très riche. Il a trois genres: un neutre, en plus du masculin et du féminin. Il a une flexion, qui comporte six cas. Pour les substantifs, il présente quatre types de déclinaison. Les adjectifs et pronoms ont une déclinaison à eux, et de plus il existe une forme spéciale pour les adjectifs servant d'attribut. (Pascal, 1948a: 2)

Voici comment le slaviste et historien Pierre Pascal (1890-1983) commence son *Cours de Russe. Fascicule I Préliminaires et phonétique* (1948). Les arguments prouvant l'"archaïsme" du russe étaient les suivants: "la complexité" des langues slaves en général et du russe en particulier (*Ibid.*), l'existence de déclinaisons (Boyer & Spéransky 1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967: i [1905], Legras 1934: 195-196 [1922]) et du genre neutre (Pascal 1948b: 7), certaines particularités de la syntaxe (*Ibid.*). Donnons quelques exemples.

Boyer attire l'attention des étudiants sur l'"archaïsme" du russe en parlant de la déclinaison et en le comparant avec les langues "anciennes":

L'étude du russe offre au débutant des difficultés qui, à bien des égards, peuvent se comparer à celles qui rendent malaisé l'abord des langues anciennes: des flexions nominales et pronominales aussi nombreuses que délicates, un système verbal d'une rare souplesse, une syntaxe simple en ses principes, mais très différente pourtant de l'état syntaxique des langues modernes de l'Europe occidentale, une liberté de construction qui forme un frappant contraste avec la rigidité des cadres de la phrase française, anglaise ou allemande, un vocabulaire d'une richesse incomparable. (Boyer & Spéransky 1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967: i [1905])

Notons que Boyer trace une frontière claire entre le russe et les "langues modernes de l'Europe occidentale". Pascal, à son tour, attire l'attention sur le genre neutre, présent en russe, mais absent dans des langues "plus modernes", comme, par exemple, le français:

Puis la langue se complique. Les notions abstraites se multiplient, le genre grammatical devient une catégorie abstraite et ne répond plus nécessairement au genre naturel. Mais les caractéristiques morphologiques de chaque genre subsistent, d'où (comme en latin et en grec):

- une déclinaison masculine
- une déclinaison féminine
- une déclinaison neutre.

Les langues plus modernes ont subi d'autres modifications profondes. En français moderne, plus de neutre; le genre grammatical n'est plus marqué que par l'article ou l'adjectif [...]. Le russe est beaucoup plus conservateur. Le genre est marqué par des terminaisons propres, constituant des caractéristiques morphologiques. Le neutre subsiste. (Pascal 1948b: 7)

Cette conception, largement soutenue alors par les spécialistes du domaine, ne pouvait pas ne pas influencer le processus didactique du russe à l'époque: le russe était enseigné dans la plupart des cas avec la méthode grammaire et traduction et l'enseignement était basé sur des textes de la littérature russe classique (les œuvres de Pouchkine, Tolstoï, Dostoïevski, Tchekov, etc.) (Zalesskaya 2020). Le but même de l'enseignement du russe ne tenait pas à l'acquisition des compétences de la langue parlée, mais au contraire au développement des compétences pour lire les "grands écrivains classiques de la Terre russe" (Boyer & Spéransky 1945: xiv [1905]). Le russe était perçu sous le prisme des œuvres littéraires, que toutes les personnes "cultivées" et "bien éduquées" étaient obligées de connaître (Stoliaroff & Chenevard 1945: 1, 7). Très souvent, l'étude de la langue russe dans la première partie du XX<sup>ème</sup> siècle était vue comme une activité pour "une minorité des gens cultivés curieux d'élargir leur horizon intellectuel" (Stoliaroff & Chenevard 1945: xi).

Pourtant, c'était uniquement la littérature russe qui occupait une telle place. La langue russe, quant à elle, était présentée comme une langue difficile, se trouvant au même niveau que les langues "classiques" (*Ibid.*: 2; Sasirev 1960: 3; Pascal 1974: ii.). Au début, le terme "archaïque" possédait, à notre avis, une valeur neutre et reflétait juste des particularités linguistiques, sans aucun rapport avec le peuple russe (Boyer & Spéransky 1905; Pascal 1948a, 1948b; Mazon 1945). Charles Bally (1865-1947), célèbre linguiste suisse, mentionnait ainsi la "primitivité" du russe, tout en soulignant le fait que le peuple russe est un peuple civilisé qui possède une grande culture (Bally 1965: 51-52).

Dans l'esprit du célèbre linguiste français Antoine Meillet (1866-1936), le russe est présenté comme une "grande langue", malgré son "archaïsme", c'est-à-dire une langue qui représente une civilisation et une culture. Soulignons ici une ambivalence de Meillet: d'un côté le russe est une "grande langue" grâce à la civilisation et à la culture russes; de l'autre côté il constate que les pays slaves n'ont pendant longtemps pas pu acquérir la culture gréco-romaine à cause du "rideau alémanique" (Meillet 1915: 201; Meillet 1918: 212; Moret 2014: 132-133). Citons un extrait d'un article où Meillet parle des langues slaves sous ce rapport:

La différence entre les Français et les Anglais, d'une part, les Russes de l'autre, se marque dans la langue. L'anglais et, à un moindre degré, le français (et les autres langues néo-latines, comme l'italien) sont les plus avancées dans leur développement, les plus modernes de toutes les langues indo-européennes. Les langues slaves, au contraire, sont les plus archaïques. Elles ont gardé dans leur grammaire une infinité de vieilleries: les noms ont encore une déclinaison; grand nombre de cas et de formes variées suivant les types; les démonstratifs et adjectifs se fléchissent autrement que les substantifs. Le verbe a une flexion à formes très diverses, exprimant des notions subtiles et de caractère médiocrement abstrait: la considération du degré d'achèvement de l'action y domine, et non la notion relativement abstraite du temps. La grammaire du russe et du serbe est encore, à une foule d'égards, une vieille grammaire indo-européenne. La prononciation est aussi très particulière. Quant au vocabulaire, il est à part, et presque aucun de ses éléments ne concorde avec les mots des autres langues de l'Europe: les Slaves et en particulier les Russes sont demeurés longtemps à l'écart du grand mouvement de la civilisation européenne, et ils n'ont été amenés qu'à des dates relativement récentes à adopter des mots européens. Les vocabulaires slaves sont parmi les vocabulaires européens les plus aberrants. (Meillet 1915: 201)

Plusieurs linguistes travaillant dans le domaine de la didactique du russe mentionnaient l'"archaïsme" du russe comme un fait qui doit être pris en compte dans le processus d'apprentissage, sans aucune opinion personnelle (Boyer &

Spéransky, 1905; Pascal, 1948a, 1974). Ainsi, Pascal, par exemple, présentait ses doutes concernant l'application d'une méthode directe pour le russe: "L'entreprise me paraissait quasi impossible. Le russe, pensais-je, est une langue trop complexe et trop originale, trop chargée de la grammaire, pour se passer d'explications didactiques" (Pascal, 1945: i). Il se prononçait également pour une méthode particulière adaptée didactiquement à l'"archaïsme" du russe:

Le russe doit être étudié avec méthode. Il est impossible de compter sur la pratique seule ou sur la mémoire seule. Avec sa riche morphologie, avec sa notion originale du verbe, avec son immense vocabulaire, avec sa construction libre où les nuances de la pensée sont exprimées par de petites particules, par la place d'un mot ou par des combinaisons subtiles de préfixes et d'aspects, il exige une analyse minutieuse, une application constante de l'intelligence. À cet égard, il est comparable aux langues classiques: il a la même valeur formative que le grec ancien ou le latin. (Pascal 1974: ii)

Cependant, quelques auteurs accordaient une valeur péjorative au russe à cause de son "archaïsme" en le comparant avec les langues "évoluées de l'Europe occidentale" (Sasirev, 1960; Stoliaroff & Chenevard, 1945). Certains auteurs (qui étaient une minorité) extrapolaient l'"archaïsme" du russe sur le peuple russe, qui, selon eux, devenait également "archaïque" (Chérel, 1948). Parmi ces derniers on trouve Jules Legras.

## **2.1 Les idées de Legras concernant le russe, la Russie et le peuple russe**

Dans les œuvres de Legras nous pouvons retracer ses idées concernant la Russie, le russe et le peuple russe et formuler sur cette base quelques hypothèses. Les souvenirs de l'auteur sur son premier séjour en Russie où il compare tout de suite la Russie et l'Allemagne datent de 1892 (Legras, 1900):

La frontière passée, au lieu du sentiment de joie que j'attendais, c'est d'abord une crainte vague qui m'étreint, à la vue de tout cet appareil officiel et de ces gendarmes en uniforme bleu et en toque rouge. Sur le trottoir, quelques moujiks, dans une étoffe gris sale, avec une ficelle pour ceinture: une première impression de misère accablée, en face de la propreté luisante de l'Allemagne. (*Ibid.*: 7).

Nous pouvons donc constater que même les premiers souvenirs de Russie ont déjà un caractère négatif. Ces souvenirs sont évoqués dans son premier livre *Au pays russe*. Deux autres livres, *Mémoires de Russie* et *Âme russe*, contiennent une analyse de la Russie et du peuple russe. Dans tous ces ouvrages, les habitants de la Russie sont présentés comme formant une société "archaïque" dont l'évolution

n'est pas encore au même niveau que les pays de l'Europe occidentale. L'auteur parle souvent des Russes avec les termes "enfants" ou "adolescents", et quand il parle de la nation en général, il la compare aux nations européennes, et ce dès ses premiers textes:

Peuple inachevé, indécis encore, peuple de sentiments et d'émotions extrêmes, enthousiaste et changeant, impatient et résigné, infatigable dans le dévouement comme, parfois, sans mesure dans l'égoïsme, tous ces traits montrent en lui un peuple jeune. C'est parce qu'ils sont encore tout près de la nature qu'ils nous séduisent tant, quand nous les observons chez eux; c'est pour cela encore que, si souvent, ils nous déroutent. Ils ont les enthousiasmes, les dévouements, la bonté légère, la simplicité cordiale de la vingtième année, mais ils en ont aussi l'inconstance, le facile découragement et l'imprévoyance. Chez eux, comme chez les jeunes gens, les sentiments ont des échos plus lointains, et les passions vibrent plus profondément; tout cet acquis de réflexion et de mesure que l'âge apporte avec lui, leur est étranger; leurs joies sont plus bruyantes, leurs larmes plus amères, leurs désespoirs plus torturés, leurs illusions plus chatoyantes que les nôtres; ils ont des rudesses que nous n'avons plus, comme aussi des trésors de douceur affectueuse que nous ne savons plus montrer, quand, d'aventure, nous les possédons encore; ils ont des élans de folle confiance qui nous font un peu sourire, et des abattements que nous ne comprenons pas: ils sont hardis, nous sommes prudents; ils sont généreux, nous comptons: c'est que leur adolescence vient à peine de se clore, et qu'ils ont, dans leur libre épanouissement de sève, les qualités vigoureuses et immodérées qui s'accordent le moins avec l'âge auquel nous sommes parvenus. (Legras, 1900: 359)

Un autre signe de l'"adolescence" des Russes est, selon Legras, leur envie de dépasser les Européens au lieu de progresser:

Ils [les Russes] ne peuvent vivre et agir sans se comparer à l'étranger. Ils paraissent souvent moins préoccupés de progresser, que de dépasser leurs voisins: soucis enfantins, émulation puérile! ils sont jetés par-là dans la recherche d'une instruction brillante et encombrante, plutôt que solide: ils emmagasinent, au lieu de construire [...]. (*Ibid.*: 355)

Legras décrit les villes et la vie quotidienne russes, toujours en comparaison avec l'Occident et en soulignant pauvreté et "sous-développement":

Moscou ne donne pas au nouvel arrivé cet étrange serrement de cœur que produit presque toujours l'entrée dans une grande capitale. L'absence de hautes maisons explique sans doute cette différence. [...] Non! grâce à Dieu, rien ici de moderne, de calculé; mais de l'imprévu, du russe, de l'asiatique, de l'étranger, du naïf, du naturellement adorable. (*Ibid.*: 11, 21)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Soulignons l'ambiguïté de la perception de Legras. Dans ses souvenirs il est à la fois déçu de la pauvreté de la Russie et fasciné par le manque de modernité de Moscou.

Dans l'ensemble, dans les travaux de Legras la Russie est toujours présentée comme un pays sombre, pauvre, coincé entre la misère et les maladies, avec de riches dirigeants corrompus, qui mènent grand train en arnaquant les paysans.

L'idée d'opposer la "Russie peu développée" et les "pays de l'Europe occidentale bien développés" se manifeste non seulement au niveau du peuple ou du pays, mais aussi au niveau de la langue. Dans son manuel destiné aux débutants et intitulé *Précis de grammaire russe*, Legras évalue le russe du point de vue "évolutionniste" de la manière suivante:

#### IX. Réflexions sur la syntaxe.

Le mot "syntaxe" n'est peut-être pas celui qui convient exactement aux réflexions qui vont suivre. On donne ordinairement ce nom à des pages ayant pour but, au moyen de définitions et de règles, d'étudier la phrase, c'est-à-dire les vocables considérés en compagnie de leurs semblables. Or les définitions, on me pardonnera de m'en passer. Quant aux règles, j'ai placé dans les pages précédentes la plupart de celles qui me semblaient offrir un intérêt immédiat.

En revanche il m'a semblé qu'il serait utile, précisément dans un ouvrage comme celui-ci, qui ne s'adresse ni à des petits enfants ni à des linguistes, d'expliquer au lecteur différentes considérations qui, dans les grammaires, sont ordinairement abandonnées à sa divination personnelle: je veux parler des différences qui se manifestent entre la phrase russe et la phrase française. Or, connaître ces différences, et surtout être amené à y réfléchir, c'est se préparer à l'exercice de cet art si délicat et si passionnant qu'on appelle la traduction.

La phrase russe dispose de mêmes éléments que la phrase française, mais elle les utilise autrement et dans un esprit souvent différent du nôtre. En outre le russe possède, grâce au mécanisme de l'aspect, une double rangée de verbes de même sens ou à peu près, dont le jeu permet des effets souvent originaux. Enfin les tendances du vocabulaire russe en général ne sont pas les mêmes que les nôtres. Pour tout dire, la langue russe et tout spécialement la phrase russe, ont une mentalité différente de celle que présentent la langue et la phrase françaises.

La langue russe possède une grande flexibilité: il lui est possible d'imiter presque tous les tours et particularités des langues de l'Europe occidentale, et spécialement du français. Mais il faut comprendre que ce calque de langues étrangères aboutit à du mauvais russe. Ce qui est du bon russe, c'est la langue originale que parlent et écrivent les Russes lorsque rien d'étranger ne les influence. Cette distinction explique pourquoi le Français qui commence l'étude du russe s'imagine que la syntaxe de cette langue est très voisine de la française: il lui faut acquérir des connaissances plus étendues pour saisir, entre les deux langues, des différences radicales. Ces différences ne proviennent pas seulement des éléments grammaticaux ou du vocabulaire: elles tiennent surtout à une différence d'orientation. Le français est extrêmement évolué en dépit des dangereuses splendeurs de son époque classique, qui en ont pour longtemps fixé et comme desséché les tendances et les formes. Le russe littéraire est au contraire peu évolué: il repose sur une langue d'abord

exclusivement parlée, qui a, durant des siècles, côtoyé sans y mêler, mais non sans en subir l'influence, le slavon d'église, langue alors littéraire, archaïque et d'origine dialectale étrangère. Les apports qu'ont faits au russe les œuvres littéraires de la fin du XVIIIe et de tout le XIXe siècle n'ont guère cherché à innover. Leur but a été surtout de fixer, de purifier, de clarifier, d'assouplir la langue utilisée par ceux des premiers écrivains qui furent vraiment des littérateurs russes. Le public russe, à son tour, frappé d'un immense alphabétisme, ne pouvait guère agir sur cette langue autrement qu'en lui fournissant des expressions et des tours restés chez lui immuables depuis des siècles. Il en a résulté, en dépit d'une production littéraire exceptionnellement brillante, une stagnation des tendances de la langue et de ses éléments.

Il résulte de ces considérations que le français et le russe n'ont pas le même âge. Le russe est, entre toutes les langues slaves, celle qui a conservé le plus intact son appareil de déclinaison, qui est d'origine archaïque. Son verbe, malgré l'ingéniosité de la notion d'aspect, n'a pas la même précision que le nôtre, mais il offre plus d'imprévu et d'élégance. Bien que le russe ait emprunté aux langues plus évoluées de l'Europe occidentale divers éléments nouveaux chez lui et qui s'ajoutent à ses facultés originales, il n'en a pas moins continué son chemin sans changer de direction: on peut donc affirmer que cette langue et la nôtre, en dépit de coïncidences superficielles, n'ont jamais cessé de diverger. (Legras, 1934: 195-196 [1922])

D'après Legras, la présence d'une déclinaison et les particularités de la syntaxe sont les preuves de l'"archaïsme" du russe. Signalons ici que le manuel est destiné à un large public et non aux "petits enfants" et aux "linguistes", c'est-à-dire à ceux qui n'ont aucun lien avec la linguistique académique.

Tout compte fait, nous pouvons constater que, pour Legras, l'"archaïsme russe" est bien présent à tous les niveaux et que, comme nous le verrons ensuite, la "mentalité" influence la langue.

### 3. L'art de traduire

Le livre *Réflexions sur l'art de traduire* est le dernier de Legras, publié la même année que son décès, en 1939. Le livre se compose de deux parties: les conseils théoriques (avec quatre chapitres: "Traduire", "Connaître une langue", "La belle infidèle" et "Quelques dangers") où l'auteur présente sa vision concernant le processus de traduction; et la partie pratique qui contient des textes en anglais, allemand et russe avec leurs traductions en français et des commentaires sur la façon dont il convient de les traduire. Un chapitre à part est consacré à la traduction des vers russes. Un tout dernier chapitre, court

(deux pages), contient la traduction (du tchèque vers le français) d'un poème du poète tchèque Victor Kripner (1906-1956) (Legras, 1939: 137-141).

Le titre de cet ouvrage, *Réflexions sur l'art de traduire*, n'a pas été choisi par hasard, car, pour l'auteur, la traduction représente un véritable art, qui, d'ailleurs, possède des limites et une méthodologie claires et nettes. Dans l'introduction, Legras explique que cet ouvrage est issu de son travail avec les étudiants de l'Université de Dijon et de la Sorbonne (*Ibid.*: 9-11). L'art de traduire se compose d'une "base scientifique" et de "dispositions purement artistiques" qui reposent sur l'"étude préalable du texte" (*Ibid.*: 15, 18, 23). Cette approche, Legras la nomme "méthode d'une discussion préalable" (*Ibid.*: 24). Analysons plus en détail ces dispositions.

Legras commence la partie théorique par l'analyse du terme latin *traducere*, d'où vient le verbe français *traduire*. L'auteur donne la définition suivante: "faire passer d'un lieu dans un autre" (*Ibid.*: 13). Il indique que ce sens a été conservé dans l'expression juridique "traduire en justice". Toutefois, Legras souligne qu'une telle interprétation semble limitée par rapport à la traduction: "faire passer d'une langue dans une autre". Malheureusement, selon l'auteur, l'idée de "passage" s'est affaiblie au fil du temps dans le domaine de la traduction, la compréhension de ce terme a changé et ne représente qu'une "transposition d'un texte étranger", ce qui est au fond une faute majeure. Pour résoudre ce problème, Legras propose un nouveau terme "transconduire", en l'opposant à celui de "transposer". Pour Legras, le verbe "transposer" est une action purement mécanique, tandis que "transconduire" mène vers l'idée du passage entre les deux acteurs de cette action: celui qui veut passer et celui qui sert de "guide" et "s'inquiète du chemin à choisir". Il s'agit donc d'une collaboration entre des "personnalités qui collaborent à un passage". Cela représente le problème essentiel de l'art de traduire, car l'idée de collaboration a été oubliée et le processus de la traduction est devenu un simple acte mécanique (*Ibid.*).

La traduction n'est pas "une simple collection de vocables étrangers" (*Ibid.*: 14). Au moment où l'auteur a écrit le texte, c'est-à-dire dès que les mots ont été mis dans un certain ordre, ils ont perdu le rôle d'objet matériel et se sont transformés en un "groupe vivant". C'est-à-dire que le texte à traduire n'est plus un objet mort, un "bibelot" dont il faut tout simplement traduire les mots en une autre langue. Le texte est un groupe vivant, qui contient une "pensée" et des "sentiments" particuliers, avec ses propres "allure", "élan" et "sonorité". La

traduction ne représente donc en aucun cas un "acte simple". Pour que la traduction soit professionnelle et efficace, le traducteur doit posséder un certain nombre de qualifications pour être capable de déchiffrer le texte correctement, de comprendre "son élan ou ses intentions" (*Ibid.*). L'une des tâches principales du traducteur consiste également à "préparer" un texte pour sa bonne perception dans la langue étrangère sans perdre les éléments importants durant le processus de la traduction. La compréhension du texte à tous ces niveaux, ainsi que son étude préalable, sont indispensables pour une traduction efficace (*Ibid.*).

Il en résulte que la traduction, dans l'esprit de Legras, consiste à "conduire" un texte écrit dans une langue vers le domaine d'une autre langue (*Ibid.*: 15). Apparemment, c'est le traducteur qui joue ce deuxième rôle, qui "sert de guide" et "s'inquiète du chemin à choisir". Pour bien accomplir cette tâche, il faut tout d'abord "connaître une langue" (*Ibid.*). "Connaître une langue", c'est tout d'abord connaître sa grammaire en profondeur. Mais ces connaissances ne sont pas suffisantes: il est indispensable de bien connaître la culture, les coutumes et la "mentalité générale" pour une très bonne compréhension des différentes allusions et tournures idiomatiques. De plus, vu qu'il s'agit de la traduction de langues vivantes, un bon traducteur doit observer et suivre les tendances et les changements langagiers pour que la traduction soit à la page (*Ibid.*: 15-17). Il est important de noter qu'un traducteur est obligé de "connaître" à ce niveau les deux langues: celle dans laquelle le texte est rédigé et celle dans laquelle il doit être traduit, ce qui n'est possible que pour les personnes "cultivées" (*Ibid.*: 18). Pour Legras, le fait d'être un locuteur natif d'une langue ne suffit pas pour être qualifié (*Ibid.*: 17). "Connaître une langue" représente la base scientifique de n'importe quelle traduction (*Ibid.*: 15). Cela n'est pas une tâche simple, souligne l'auteur, au contraire, elle est difficile, mais indispensable: seulement dans ce cas le traducteur sera capable de maîtriser l'art de traduire qui est la deuxième partie très importante du processus de la traduction. En étant capable d'appliquer la base scientifique correctement, qui est la méthode de la traduction, un traducteur peut appliquer ensuite les "dispositions purement artistiques" qui composent l'art de traduire<sup>5</sup>. Le travail bien structuré et effectué selon la démarche présentée dans l'ouvrage donne une traduction "bonne" et "correcte". La deuxième partie est un indicateur du niveau du traducteur: chez l'un, ce travail artistique est "sec" et

---

<sup>5</sup> Il n'est pas très clair ce que représente concrètement chez Legras l'art de traduire: est-ce le savoir-faire d'un traducteur, presque inné, ou est-ce le résultat de la méthodologie présentée dans le présent ouvrage. Il est probable que cette expression possède différentes définitions selon le contexte.

"revêche", chez l'autre il est "brillant" et "vivant". La différence est liée étroitement avec la capacité d'appliquer les décisions artistiques (*Ibid.*: 18).

Pourtant, "cet effort artistique ne sera pas livré [...] au pur hasard de l'inspiration", précise Legras au début du chapitre suivant, intitulé "La belle infidèle", ce que nous comprenons comme 'une traduction incorrecte' vu le contenu de ce chapitre. Le "hasard de l'inspiration" conduit l'auteur vers une mauvaise traduction. Pour échapper à ce danger, il faut l'étude préalable du texte. Chaque texte dispose de caractéristiques définies qui le distinguent des autres, y compris les différents textes d'un même auteur. L'auteur propose la classification de ces caractéristiques selon leurs formes: forme intérieure et forme extérieure (*Ibid.*: 19).

La forme intérieure est composée de deux éléments: les idées du texte, c'est-à-dire son sens exact et l'ordre selon lequel ces idées y sont présentées. La forme extérieure consiste en plusieurs éléments: le niveau social et historique, c'est-à-dire dans quelle période historique ce texte a été créé et pour quel groupe social; sa syntaxe, qui inclut les nuances des temps verbaux et le mode du verbe; le vocabulaire; la couleur; le nombre. Finalement l'auteur mentionne la "personnalité" du texte qui peut être composée des éléments particuliers de la forme intérieure, de différents éléments de la forme extérieure, ou inclure les éléments des deux formes (*Ibid.*: 19-20).

Le traducteur doit "introduire" tous ces éléments dans une "langue nouvelle", c'est-à-dire les "transconduire". Pour que la traduction ne soit pas "dénaturée", il faut effectuer certaines manipulations, équilibrer les éléments langagiers afin de leur permettre de "s'installer dans des équivalents étrangers" (*Ibid.*: 20-21). Le choix des équivalents étrangers doit être soigneusement contrôlé par le traducteur, qui doit se méfier de deux côtés extrêmes: calquer et traduire librement (*Ibid.*: 22-23). Tel est le véritable art de traduire, selon Legras, probablement dans le sens le plus large de ce terme.

Par exemple, si l'auteur du texte original emploie des termes familiers, il faut conserver ce registre à l'aide des équivalents étrangers:

Хорошо упражнялась. – Terme familier trahissant l'homme simple qui l'emploie. C'est pourquoi nous rendons cette idée par une expression également familière: "au piano, elle allait très bien". (*Ibid.*: 97)

Dans les cas où la langue "d'arrivée" n'a pas d'équivalents, il faut traduire l'idée en se servant d'autres moyens de la langue:

Пальчиками кокетничала. – Nous n'avons pas de verbe pour traduire celui-ci. Il nous faut donc seulement traduire l'idée; nous dirons qu'elle "tenait à faire valoir ses petits doigts...". (*Ibid.*)

De plus, Legras souligne que les traducteurs ont une base scientifique différente, ainsi qu'une perception artistique du texte différente. Le talent, quant à lui, diffère également. Les textes, à leur tour, ne possèdent pas la même valeur. Il existe, par exemple, des textes techniques ou des textes qu'il faut traduire vite (les actualités ou les annonces). Dans ce cas, c'est le traducteur qui choisit les éléments nécessaires. À l'aide de ces exemples, l'auteur introduit une échelle de valeurs des textes où il met d'un côté les différentes connaissances linguistiques et d'un autre les différentes valeurs des différents genres de traduction.

Certes, Legras constate que les conseils théoriques présentés dans la première partie de son ouvrage ne sont pas complets, il ne s'agit que des conseils les plus fondamentaux. Les conseils qui restent concernent les tâches pratiques concrètes propres à chaque texte; certains d'entre eux sont décrits dans la partie pratique.

L'envie de l'auteur d'expliquer ce que représente l'art de traduire, comment il faut exercer le processus de la traduction, ainsi que la méthode qui doit être appliquée sont à l'origine du livre. À l'aide des textes rédigés en trois langues (anglais, allemand et russe), il décrit sa méthode et fait des commentaires concernant les passages compliqués. La structure de la partie pratique reste inchangée pour tous les textes: au début se trouve le texte original, ensuite les explications concernant le texte, y compris pourquoi il a été choisi<sup>6</sup>, puis les explications concrètes de passages ou de mots dans le texte et, finalement, la traduction complète en français. Legras donne aussi des explications socio-culturelles qui ne sont pas liées directement avec la traduction. Par exemple, en analysant le texte de Čmeljov (1873-1950), il commente le passage suivant: "Daniel Stépanych reprenait sa respiration et Stéphane, étendu dans l'herbe, fumait en cachette" (*Ibid.*: 107), en expliquant que Stéphane fume "en cachette" pour deux raisons. La première est que Daniel Stépanych était malade et ne supportait pas la fumée, et la deuxième a une valeur socio-culturelle, "par politesse, le domestique ne pouvait fumer ouvertement" (*Ibid.*). En tenant compte des idées de Legras, nous pouvons supposer que les informations socio-culturelles aident à éviter les fautes de traduction en cas de manque de connaissances culturelles et sociales.

---

<sup>6</sup> Le choix du texte se base, apparemment, sur les difficultés que le traducteur peut rencontrer (le choix du vocabulaire, les particularités de la syntaxe, le choix des temps verbaux, etc.).

### 3.1 L'art de traduire les textes russes

Dans cette dernière section, nous allons analyser l'application de la méthode de Legras aux textes russes choisis par l'auteur et placés à la fin.

Après avoir étudié et traduit un certain nombre de textes tirés de l'allemand et de l'anglais, nous voudrions en citer quelques-uns que nous emprunterons au russe. La raison de ce choix n'est point que nous désirions mettre en avant notre spécialité. Nous tenons simplement à aborder une langue qui, dans beaucoup de ses textes, diffère considérablement de nos langues modernes de l'Europe occidentale et qui, par suite, présente de grandes difficultés pour la traduction. (Legras 1939: 87)

écrit-il dans la préface à la partie consacrée à la traduction des textes russes. Ensuite il cite le chapitre "Réflexions sur la syntaxe" de son manuel *Précis de grammaire russe*, où il parle du fait que le russe est capable d'"imiter" les langues de l'Europe occidentale, mais que cela reste une "imitation" et que le russe est moins développé que le français (voir plus haut).

Les textes proposés par Legras sont les suivants: "Miracle sur le lac" (M.Osorgin [1878-1942]), un extrait d'un texte non-identifié de V.I.Obolenskij [1790-1847], un extrait du livre *Storona nebyvalaja* (A.Remizov [1877-1957]), un extrait d'un récit d'A.P.Tchekhov, *Vengeance*, un extrait du récit *Rosstani* (de Čmeljov), un extrait du récit Le pipeau (d' A.P.Tchekhov) (*Ibid.*: 90, 95, 99, 103, 106, 109-110).

Chaque texte est accompagné de différents commentaires qui, selon l'auteur, représentent la plus grande difficulté ou le plus grand "étonnement". Legras va au-delà d'une seule traduction et donne souvent ses commentaires concernant le lien entre la langue russe et la mentalité russe. Étant donné que pour l'auteur l'"archaïsme" d'une langue et d'un peuple est étroitement lié, il joue un rôle majeur dans la traduction. Dans la partie pratique Legras revient sur ses idées concernant la différence entre la syntaxe française et la syntaxe russe, soulignant l'"archaïsme" et l'"absence de logique" de cette dernière, quand il cite, par exemple, l'œuvre de Remizov:

Nous passons à présent à un écrivain dont le talent s'efforce de résister à l'influence étrangère dans le style russe, et qui y réussit à merveille: M. Alexeï Mikhaïlovitch Révizov. La page que l'on vient de lire nous intéresse par le parfait mépris que manifeste l'auteur pour une syntaxe logique: on verra que ses pronoms personnels et ses verbes ne sont que rarement rapprochés de leurs sujets exprimés; tout doit se comprendre de soi-même, et se comprend en réalité ainsi. En français il nous est impossible d'imiter une pareille liberté de syntaxe. (*Ibid.*: 100)

Dans son ouvrage, Legras souligne à plusieurs reprises la différence entre le français et le russe. Certains textes, selon son opinion, peuvent être même intraduisibles en français, car ils sont "typiquement russes", ce qui ne pose pas, d'ailleurs, de problème selon sa méthode: "Nous avons tenu à choisir une page de Chméliof. [...] certains livres du même écrivain pourraient presque passer pour intraduisibles, tant ils sont typiquement russes" (*Ibid.*: 107).

L'idée d'une syntaxe russe "libre" et "illogique" l'intéresse beaucoup, car il y revient toujours dans ses ouvrages traitants du russe. Voici encore un exemple du lien entre l'"archaïsme" du russe et sa syntaxe "libre et illogique":

Только бы успѣть. – Voici une forme que nous avons déjà rencontrée: la conjonction бы indiquant l'incertitude d'un résultat désiré, l'infinitif qui en indique l'objet, le résultat, et l'adverbe qui fait part du doute qui peut subsister sur le succès final. En français, il nous faudra décortiquer ces mots, et tout remettre en bel ordre logique, hélas! (*Ibid.*: 101)

C'est la syntaxe que l'auteur traite le plus souvent dans ses *Réflexions sur l'art de traduire*, dans le but de montrer le russe "vrai" et "authentique":

Чтобы ему подойти поближе!. – Expression curieuse: la conjonction appelle un résultat conforme au désir du pêcheur; l'infinitif marque l'action et sa direction, et cet infinitif n'est pas lié à la conjonction; le pronom au datif indique l'être à qui doit s'appliquer le résultat; les deux adverbes précisent la direction du mouvement. Voilà le russe authentique, qui se rit de nos distinctions et de nos concordances de syntaxe: les mots agissent ici non d'après les lois de la grammaire, mais en vertu de leur position [...]

Запоесть [...] Les Russes personnifient ainsi, en quelque sorte, l'acte qui fera – et fera chaque fois, comprend-on entre les lignes – apparaître le trouble sentimental chez les auditeurs. C'est là l'opposé même de notre conception, qui est appuyée uniquement sur la succession logique des faits. (*Ibid.*: 91, 96)

Le sujet des propositions impersonnelles est également au centre des intérêts de l'auteur. Ces propositions impersonnelles russes sont pour lui une "preuve" d'une absence totale de logique en russe qui est liée à la "mentalité russe". Notons ici que Legras n'est pas le seul slaviste occidental pour qui la syntaxe russe paraissait "illogique". Par exemple, le professeur honoraire de l'Université de Lausanne Patrick Sériot dit aussi que les propositions impersonnelles russes détruisent "tout ce qu'il sait de la logique":

Daria Zalesskaya – [...] la dernière question: est-ce qu'il y avait quelque chose dans la langue russe qui vous avait surpris?

Patrick Sériot – J'ai un amour particulier pour les constructions impersonnelles. Le chemin a été couvert par la neige est pour moi un tel mystère philosophique qui détruit tout ce que je sais à propos de la logique, de Platon, du sujet et du prédicat, c'est plus beau que la

poésie. J'aime la syntaxe, mais c'est ma fantaisie personnelle, je ne veux pas l'imposer à personne, mais j'aime les propositions personnelles.

*(Дарья Залесская – [...] последний вопрос: было ли что-то в русском языке, что Вас поразило?)*

*Патрик Серю – У меня особая любовь к безличным конструкциям. Дорогу занесло снегом – это для меня такая философская загадка, которая разрушает всё, что я знаю о логике, о Платоне, о субъекте и предикате, это красивее, чем поэзия. Я люблю синтаксис, но это моя личная фантазия, я не хочу её навязывать никому, но я люблю безличные предложения) [Interview avec Patrick Sériot, 19.02.2019].*

Le lien entre la syntaxe russe et la "mentalité" russe est aussi mis en relief dans le livre qui souligne une fois encore que pour Legras, le russe est "archaïque", parce que le peuple russe est "archaïque", ce qui se reflète à tous les niveaux. Visiblement, il a transmis ses idées concernant la "mentalité" (Legras 1934: 14, 42, 66, 85, 96, 106, 109-110, 124, 148, 150, 153-155, 159, 161, 163, 201, 205, 215, 235, 241, 250, 254, 262, 264, 275, 280-281) du peuple russe à la langue russe ou inversement et il a trouvé une ressemblance entre les niveaux de développement du peuple et de la langue: dans ses ouvrages et la langue et le peuple russes sont "primitifs", "archaïques" et moins évolués que les langues ou les peuples de l'Europe occidentale. Selon nous, son idée originelle concernait plutôt l'"archaïsme du peuple russe", et il l'a appliquée ensuite à ses réflexions sur la langue russe: ses œuvres sur la Russie sont antérieures à ses œuvres linguistiques (voir plus haut). Pour illustrer l'influence de la mentalité "archaïque" sur la langue, citons encore deux exemples tirés des *Réflexions sur l'art de traduire*:

Сейчас он вскочит в автобус и дома [...] C'est un exemple nouveau de ce fait que les Russes voient volontiers sous forme d'image le futur que nous ne voyons qu'à travers le règlement de notre syntaxe [...].

[...] Чего-то тянет [...] Le Russe voit briller devant lui "la tentation qui dégage son attrait". Le Français subit "la poussée" d'une tentation, mais du moment qu'on vous pousse c'est que vous résistez. Donc les Russes signent ici leur caractère, éminemment impulsif: avides de nouveau, habitués à devancer même le développement logique d'une supposition et à voir le résultat déjà terminé avant d'être commencé, ils s'élancent vers le futur, vers l'avenir, dût-il les perdre et les écraser. (Legras 1939: 100-101)

Legras décrit d'une manière précise les difficultés qu'un traducteur peut affronter durant la traduction de textes russes en français. Nous proposons d'examiner les variantes des traductions faites par l'auteur des exemples sélectionnés. L'expression "Чтобы ему подойти поближе!" (Legras 1939: 91)

est traduite comme "ah! s'il pouvait seulement s'approcher d'avantage" (*Ibid.*: 93), en essayant de garder la connotation émotionnelle. Il propose de traduire le verbe perfectif de troisième personne singulier du futur-présent "запоеть" dans la phrase "А поди вотъ, какъ, бывало, отецъ Константинъ запоеть псаломъ Давыдовъ" (*Ibid.*: 96) à l'aide du verbe entamer [начать] à l'imparfait ce qui, à notre avis, reproduit le sens de l'original: "Mais, quand d'aventure, le P.Constantin entamait le psaume de David" (*Ibid.*: 98).

"Только бы успеть" (*Ibid.*: 101), cette expression dont il faut "décortiquer les mots, et tout remettre en bel ordre logique" (*Ibid.*), est traduite comme "pourvu que j'aie le temps" (*Ibid.*: 102). L'auteur conserve l'idée de cette expression en remplaçant l'infinitif perfectif [успеть] par l'expression avoir le temps où le verbe est employé à la première personne du singulier de l'indicatif.

"Сейчас он вскочит в автобус и дома" (*Ibid.*: 100): Legras propose de traduire par "il allait dans un instant sauter dans l'autobus et il serait chez lui" (*Ibid.*: 102), où il, suivant sa théorie de la traduction, transmet la même idée avec d'autres moyens que le russe.

"Чего-то тянет" (*Ibid.*: 101), expression qui reflète pleinement le caractère russe, "avide" et "impulsif", est traduite par "mais quelque chose le pousse" (*Ibid.*: 102), où le verbe *tirer* est remplacé par le verbe *pousser*. Soulignons que Legras choisit un verbe de sens opposé à celui de l'original, mais, vu que le but principal de l'auteur consiste à "transconduire" l'idée principale du texte, il privilégie cette dernière, en se basant sur ses connaissances du russe.

En analysant les traductions des textes russes de Legras, nous pouvons conclure qu'il applique sa méthode de la traduction à tous les textes: il analyse les textes à tous les niveaux et devient un acteur qui sert de "guide" et "s'inquiète du chemin à choisir" (*Ibid.*: 13), pour "transconduire" le texte d'une langue vers une autre, tout en gardant ses idées et son style. Il est évident, ainsi que les constructions grammaticales et lexicales jouent pour lui un rôle moins important.

#### 4. Conclusion

L'activité professionnelle de Jules Legras était étroitement liée non seulement à l'enseignement des langues étrangères, mais aussi à la traduction de textes divers. Intéressé par la littérature qu'il considérait être une porte ouverte vers la

langue, la culture et la mentalité d'un peuple, il a élaboré sa méthode de traduction de textes en français. En accordant une attention particulière à la composante grammaticale d'un côté et à l'aspect théorique de l'autre, il présentait une méthodologie selon laquelle il est indispensable de tenir compte non seulement des facteurs linguistiques, mais aussi des facteurs socioculturels. Il mettait également l'accent sur les compétences du traducteur qui devait bien connaître les deux langues et en même temps veiller aux changements en temps réel. Sa conception de "transconduire" un texte d'une langue vers une autre où le traducteur joue en même temps le rôle de guide et "s'inquiète du chemin à choisir" nous paraît injustement oubliée aujourd'hui: nous sommes convaincus que les chercheurs travaillant dans le domaine de la traductologie et de l'histoire de la traductologie pourraient trouver un intérêt dans cette conception et que, probablement, quelques propositions de cette théorie pourraient être utilisées aujourd'hui par les traducteurs contemporains.

Legras fut l'auteur de plusieurs ouvrages consacrés également à la culture, à la vie quotidienne et à la mentalité russes. Sans doute, ses nombreuses années en Russie l'ont beaucoup influencé: ses idées sont étroitement liées et, comme dans sa méthode de la traduction, représentent une synthèse d'idées concernant la langue et la mentalité russes. Sa vision de la langue russe comme "archaïque" a eu l'impact direct sur sa façon d'envisager la traduction de ces textes.

## Bibliographie

- DANILOVA, Olga (2015). Žul' Legra: genom ruskog duši, *Ural'skij istoričeskij vestnik*, n°4 (45), 41-49.
- LOSSKIJ, Nikolaj (1957). *Xarakter ruskog naroda*. Frankfurt in Main: Possev.
- BALLY, Charles (1913). *Le langage et la vie*. Genève: Payot.
- BOYER, Paul & Nikolas SPÉRANSKY (1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967 [1905]). *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris: Armand Colin.
- BROCHER, Gustave & Hillarion RÉMÉZOV (1929). *Manuel russe pour les Français: nouvelle orthographe*. Lausanne, Genève, Montreux: Payot.
- CHABOT, Georges (1940). Jules Legras (1886 – 1939), *Annales de géographie* T.49/ 277, 65.
- CHÉREL, Alphonse (1948). *Le russe sans peine*. Paris: Assimil.

- LEGRAS, Jules (1900). *Au Pays Russe*. Paris: Armand Colin.
- \_\_\_\_\_, (1921). *Mémoires de Russie*. Paris: Payot.
- \_\_\_\_\_, (1934 [1922]). *Précis de grammaire russe*. Paris: Impr. de L. Beresniak.
- \_\_\_\_\_, (1934). *L'âme russe*. Paris: Ernest Flammarion.
- \_\_\_\_\_, (1939). *Réflexions sur l'art de traduire*. Paris: Impr. de L. Beresniak.
- GARDE, Paul (1980). *Grammaire russe. Tome premier. Phonologie – Morphologie*. Paris.
- LAMARRE, Christine & Sébastien LANGLOIS (2020). *Jules Legras, professeur et grand voyageur. De la Sibérie à la Sorbonne*. Dijon: Éditions Universitaires de Dijon.
- MAZON, André (1945). *Grammaire élémentaire de la langue Russe. Textes et exercices*. Paris: Institut d'études slaves – Droz.
- MEILLET, Antoine (1915). Les langues et les nationalités, *Scientia*, n°18, 173-187.
- \_\_\_\_\_, (1918). *Les langues dans l'Europe nouvelle*. Paris: Payot.
- MORET, Sébastien (2014). *Les linguistiques de l'Europe nouvelle: analyse comparée de l'utilisation des représentations sur la langue et de la linguistique dans la construction de l'Europe de Versailles et de l'URSS (1914-1953)*. Thèse de doctorat. Lausanne.
- PASCAL, Pierre (1935). L'âme russe pendant la révolution, à propos d'un livre récent [J.Legras, L'Âme russe], *Le monde slave*, n°2, 62-72.
- \_\_\_\_\_, (1948a). *Cours de Russe. Fascicule I Préliminaires et phonétique*. Paris: École nationale des langues orientales vivantes – Éditeur scientifique.
- \_\_\_\_\_, (1948b). *Cours de Russe. Fascicule II Les déclinaisons nominale et pronominale*. Paris: École nationale des langues orientales vivantes – Éditeur scientifique.
- SASIREV, Pierre (1960). *Cours de russe*. Paris: SupraVox.
- SÉRIOT, Patrick (1999). *Structure et totalité. Les origines intellectuelles du structuralisme en Europe centrale et orientale*. Paris: Presses universitaires de France.
- STEINER, George (1998 [1975]). *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*. Paris: Éditions Albin Michel.
- STOLIAROFF, Valérie & René CHENEVARD (1945). *Introduction au Russe*. Paris: G.P. Maisonneuve.
- ZALESSKAYA, Daria (2017). Les particularités de la langue russe dans les manuels de russe pour francophones (1945-1960). Dans: VELMEZOVA E. (éd.), *Historiographie & épistémologie des sciences du langage: du passé vers le présent, Cahiers de l'ILSL*, n°52, 195-206.

---

\_\_\_\_\_, (2020). *Les manuels de russe langue étrangère pour francophones dans la période 1917-1991: les aspects linguistiques et civilisationnels*. Thèse de doctorat. Lausanne.

# TRADUIRE EUGÈNE ONÉGUINE: DEUX APPROCHES

**Maria BAGYAN & Taisiia DROBYSHEVA**

Université de Lausanne

maria.bagyan@unil.ch / taisiia.drobysheva@unil.ch

## Résumé

*Le présent article aborde plusieurs questions essentielles sur la traduction du roman en vers Eugène Onéguine d'Alexandre Pouchkine: faut-il garder le rythme ou la rime? Faut-il traduire mot à mot? Sommes-nous autorisés à modifier le texte et à ajouter des nouveautés ou quelque chose de complètement différent du texte original? La liberté d'interprétation est-elle autorisée? Toutes ces questions sont examinées dans l'article suivant en s'appuyant sur des exemples de Jean-Louis Backès et d'André Markowicz qui ont effectué deux traductions différentes du célèbre roman de Pouchkine. Les deux traductions seront analysées afin de comparer leurs techniques de l'art de traduire.*

*Mots-clés: Eugène Onéguine, Pouchkine, la traduction, la retraduction*

## 1. Introduction

"Notre mémoire conserve depuis l'enfance  
un nom joyeux: Pouchkine.  
Ce nom, ce son emplit de nombreux jours de notre vie.  
Les sombres noms des empereurs, des chefs de guerre,  
des inventeurs d'armes de destruction, des bourreaux  
et des martyrs de la vie. Et, à côté d'eux,  
ce nom léger: Pouchkine"<sup>1</sup>

A. Blok.

Dans cet article nous réfléchissons à deux approches différentes de la traduction du roman en vers de Pouchkine *Eugène Onéguine* à partir des traductions de Jean-Louis Backès de 1996 (Pouchkine 1996) et d'André Markowicz publiée en 2005 (Pouchkine 2005). Chacune représente une vision

---

<sup>1</sup> La traduction est tirée du livre d'A. Markowicz "Partages", 2015, p. 153.

différente de l'acte de traduire et suggère plusieurs questionnements sur la traductologie et principalement sur la traduction de la poésie russe en français.

La question initiale qui a guidé notre réflexion est celle du pourquoi et du comment (re)traduire<sup>2</sup>. Remarquons également que les deux versions françaises du roman en vers sont des retraductions, ce qui engendre le questionnement sur les motivations de chaque retraduction. Ces motivations consistent, d'un côté, en différentes visions de l'acte de traduire, ce qui implique des méthodes de (re)traduire qui se distinguent. D'un autre côté, c'est également le parcours de l'appropriation de la langue russe, de la familiarisation avec la culture et la littérature russes qui ont largement déterminé des interprétations variées de l'œuvre.

Pour l'un, traduire la poésie, y compris le roman en vers *Eugène Onéguine*, c'est tout d'abord "un travail de deuil" (Vergnon 2017: 108) où il faut sacrifier une partie de l'œuvre originale au profit d'une autre. La partie conservée, c'est celle qui est considérée, après une méticuleuse analyse historique et littéraire des contextes de la langue source et de la langue cible, comme la plus importante à transmettre au lecteur francophone, mais aussi la plus compréhensible, la plus susceptible à suggérer des émotions certaines.

Pour l'autre, la traduction d'*Eugène Onéguine* en français puise ses racines dans un attachement affectif envers le texte et son auteur. L'acte de traduire, selon Markowicz, nécessite une ouverture vers l'autre qui permet à la langue d'accueillir "[...] les formes, les mémoires, qui ne sont pas les siennes. Qu'elle les accueille aussi radicalement, aussi [...] ouvertement que c'est possible" (Markowicz 2015: 180).

Enfin, nous parlerons de leurs approches de traductions en abordant des questionnements théoriques et pratiques suscités par ces réflexions dans le but de comprendre les jalons théoriques qui ont dirigé les traductions les plus réussies de l'œuvre emblématique de la littérature russe.

Notons par ailleurs que les réflexions présentées dans cet article ne portent que sur les deux traductions citées au-dessus et ne concernent pas toute l'activité traductionnelle de J.-L. Backès et A. Markowicz.

---

<sup>2</sup> "L'acte de retraduire est ici [comme dans tout l'article présent] pris dans le sens de «traduire de nouveau», E. Monti, J.-R. Ladmiral, 2011, *Autour de la retraduction: Perspectives littéraires européennes*.

## 2. Traduire de façon académique: l'approche de Jean-Louis Backès

Jean-Louis Backès, né en 1937, est un romancier, critique littéraire et traducteur de nombreux auteurs, dont Alexandre Pouchkine. En 1996 est parue sa traduction d'*Eugène Onéguine* qui sera analysée dans le présent article (Pouchkine 1996).

Contrairement à André Markowicz, J.-L. Backès a suivi l'approche académique dans sa traduction du roman d'Alexandre Pouchkine. Cette affirmation peut être justifiée par ses propres mots présentés dans la préface. Dans celle-ci, Backès explique le contexte du roman, l'histoire de son écriture, quelle valeur ce roman avait pour Pouchkine, combien de temps l'écriture lui a pris, quelle est l'importance du roman pour la littérature. Backès explique également sa façon de traduire ce texte en donnant quelques affirmations sur la langue de Pouchkine dans ce roman:

On a beau polir son texte, le corriger, le restaurer comme le sont les brouillons du poète, on a beau se persuader qu'on a atteint un résultat, dès qu'on relit l'original, dès qu'on y repense, on trouve terne tout ce qu'on a fait. Pouchkine est limpide. (Pouchkine 1996: 18)

En lisant cette citation, nous voyons que Backès suit l'idée de pureté de l'original du texte, et quel que soit le talent du traducteur, l'original sera toujours plus digne que la traduction. Également, il explique: "Chez Pouchkine l'eau est lumière. Traduire cette lumière? Il y a mille façons de s'y risquer." (*Ibid.*). Une fois de plus Backès valorise le texte de Pouchkine face à toutes les autres traductions, même la sienne. Dans ce cas, son rôle de philologue-académicien se révèle sous son rôle de traducteur.

Par ailleurs, Backès fait une analyse comparative: il compare différents types de sonnets pour que le lecteur puisse mieux s'imaginer comment est la strophe d'Onéguine. Il compare deux traditions poétiques pour mieux comprendre celle de Pouchkine.

Backès pose les questions suivantes: "faut-il traduire mot à mot?", "faut-il chercher des rimes?", "faut-il essayer d'approcher la manière de certains de ses contemporains?" et il répond lui-même à ces questions: "Sur ces questions, et d'autres, la discussion serait longue et complexe. Non pas infinie et vaine." (*Ibid.*). Pourtant, dans son article *Poétique de la traduction* (1997), il critique fortement la tradition de traduire un texte original rimé avec des rimes dans la langue cible,

en disant: "[...] si Etkind suggère qu'une traduction devrait être rimée quand l'original l'est, c'est parce que le monde littéraire russe en est 'encore' au XIXème siècle." (Backès 1997: 439). Pour Backès la rime n'est pas si importante. Il fait plutôt le choix du rythme, surtout dans le travail sur la traduction d'*Eugène Onéguine*:

J'ai choisi le rythme, et oublié la rime. [...] Quand il fait coïncider le rythme de sa phrase avec le rythme de son vers, j'ai tenté de le suivre. Cette variation sur la concordance et la discordance m'a semblé plus importante que tout autre phénomène métrique. (Pouchkine 1996: 19).

Ce choix peut sembler assez audacieux, étant donné qu'*Eugène Onéguine* est célèbre pour être le premier roman en vers de la littérature russe, et c'est l'une de ses caractéristiques les plus importantes parmi d'autres pour lesquelles ce roman reste un chef-d'œuvre de la littérature mondiale. Néanmoins, selon Backès, la rime n'est pas le phénomène métrique le plus important dans la poésie. En posant la question "faut-il chercher des rimes?" (en traduisant l'œuvre de Pouchkine), il répond: "Pouchkine en parle si souvent qu'il semble parfois confondre rime et poésie." (Ibid.: 18). En travaillant sur la théorie de la traduction, Backès explique encore une fois pourquoi la rime ne lui semble pas si pertinente:

Mais qu'en est-il en réalité de ce singulier, "la" rime? D'une langue à l'autre, même si l'on ne tient compte que des réalités linguistiques, on doit dire que les équivalences sont le produit de hasards heureux. On ne trouve rien en français qui ressemble à la rime dactylique, possible en italien, en espagnol, en russe. La notion de rime graphique n'a pas le même sens dans des langues différentes. (Backès 1997: 444)

Ce choix a probablement un certain succès dans la perception des lecteurs francophones par rapport aux traductions rimées. Backès, grand spécialiste de la linguistique et de la philologie qu'il est, connaissant le lecteur francophone, fait le choix du rythme en sachant qu'ainsi la lecture sera plus simple pour un lecteur francophone. Ainsi, certains francophones de l'École de français langue étrangère, que nous avons eu la chance d'interroger, trouvent que la lecture de la traduction de Backès leur semble plus compréhensible que la traduction rimée de Markowicz.

Nous utilisons souvent l'adjectif "académique" en parlant de Jean-Louis Backès. Nous pouvons expliquer la perception que nous avons de lui par plusieurs arguments. Pour mieux comprendre la présence fréquente des mots "académicien" et "académique", regardons la formation de J.-L. Backès, ses activités et intérêts professionnels.

Jean-Louis Backès a fait ses études à l'École normale supérieure où il a obtenu les diplômes d'Agrégé de russe et de Docteur ès Lettres. Il pratique la traduction à partir du russe, de l'allemand, de l'anglais, du grec ancien et il a fait plusieurs travaux théoriques et philologiques. Par ailleurs, il a fait plusieurs recherches sur la métrique, la rhétorique des figures et la composition des poèmes. Il a appris le russe dans un milieu académique, ce n'était jamais sa première langue, contrairement à André Markowicz qui parlait le russe avec sa mère. Ce fait pourrait être une des raisons des deux différentes méthodes de traduction de ces deux traducteurs, car, dans ce cas, il s'agit d'une perception différente de la langue russe.

Grossièrement parlant, la méthode dont Backès se sert consiste en une analyse philologique, linguistique, historique, culturelle profonde du texte avant l'acte de traduction; en une certaine rigueur (par rapport à la traduction de Markowicz), en une approche philologique et académique qui donne la priorité à la langue cible (absence de calques; il ne laisse pas de phrases ou de mots sans les traduire comme le fait Markowicz). Backès ne se permet pas de compromettre l'intégrité du texte par des notes de bas de page et des commentaires qu'il laisse à la fin de la traduction. Markowicz, au contraire, se permet une certaine liberté lors de son travail de traduction. Dans le tableau suivant, nous pouvons observer les différentes façons de travailler des deux traducteurs:

A. Pouchkine	J.-L. Backès	A. Markowicz
Бразды пушистые взрывая, Летит кибитка удалая; Ямщик сидит на облучке В тулупе, в красном кушаке.	Le traîneau hardiment s'élance, Laboure la neige poudreuse. Le cocher a mis sa pelisse Et sa large ceinture rouge.	La <i>kibitka</i> aventureuse Ouvre une neige duveteuse. Et le <i>touloupe</i> du cocher D'un <i>kouchak</i> rouge est attaché.

Tableau 1. Traduction des mots typiques russes

Dans la version de Markowicz nous voyons la présence de mots non traduits pour des raisons dont nous discuterons dans la partie suivante de l'article. Mais Backès décide de traduire chaque mot pour rendre le texte plus compréhensible.

L'académisme de Backès se remarque non seulement dans sa propre façon de traduire l'œuvre de Pouchkine, mais également dans ses travaux théoriques sur la traduction. Selon ceux-ci, nous pouvons constater que Backès n'approuve pas toujours la présence de calques dans la traduction. Dans son article *Remarque sur*

*des problèmes de traduction* (1995) il compare deux traductions du recueil de Tchekhov *Le Violon de Rothschild* (1894) faites par André Markowicz et Édouard Parayre où il critique légèrement la présence de calques dans la version de Parayre. Il la commente ainsi: "... voici un calque qui ne prétend reproduire que la structure de la phrase." (Backès 1995: 432). Le verbe "prétendre" semble être utilisé dans le sens plutôt négatif. Dans sa propre traduction d'Onéguine, Backès ne se permet pas non plus d'utiliser la traduction calquée, au contraire de Markowicz qui privilégie l'oralité dans sa traduction et, comme conséquence, les calques. Par calque, nous entendons des mots ou des phrases qui ont été empruntés sans modification ou adaptation linguistique d'une langue vers l'autre, dans notre cas: du russe vers le français. Dans la traduction de Markowicz, nous trouvons souvent des calques, tandis que dans celle de Backès ils sont rarement présents, voire jamais.

Regardons le tableau ci-dessous qui montre les différents moyens de traduire de Backès et Markowicz:

A. Pouchkine	J.-L. Backès	A. Markowicz
Он возвратился и попал, Как Чацкий, с корабля на бал	Il revient et, comme Tchatski, Débarqua au milieu d'un bal.	Il en revient, tant bien que mal, Tel Tchatski, " <i>du navire au bal.</i> "

Tableau 2. Traduction adaptée et calquée

La phrase *с корабля на бал* est devenue une phrase culte. Backès a choisi de la traduire en gardant la syntaxe française et en ajoutant un verbe, tandis que Markowicz a fait une traduction littérale de la phrase russe en omettant le verbe. Par ailleurs, la version de Backès, n'ayant pas de mot signifiant "navire", ne perd pas le sens principal, car nous voyons la présence du verbe "débarquer" qui nous signale qu'il s'agit de débarquer d'un navire

Regardons l'exemple suivant:

A. Pouchkine	J.-L. Backès	A. Markowicz
И хлебник, немец аккуратный, В бумажном колпаке, не раз Уж отворял свой <i>васисдас</i> .	Le boulanger, bon Allemand Coiffé d'un bonnet de coton, Ouvre bien grand son <i>vasistas</i> .	Le boulanger, Saxon habile, S'active en bonnet de coton Au <i>vasistas</i> de sa maison

Tableau 3. Traduction de la nationalité

Dans ce tableau nous voyons que Backès traduit le mot *немец* par *Allemand*, ce qui est pertinent. Cependant, Markowicz choisit le mot *Saxon* qui ne semble pas s'inscrire dans le contexte donné par Pouchkine. Backès essaie de garder le sens de la phrase originale, tandis que Markowicz le modifie légèrement au profit de la rime. Cet exemple nous démontre encore une fois la différence entre ces deux traducteurs: une certaine rigueur du côté de Backès et une certaine liberté chez Markowicz.

Tous ces faits nous signalent que chez Backès l'approche traductrice est plutôt académique. Étant professeur, philologue et théoricien de la traduction, Backès conserve cette attitude "académique" envers les langues: soit vers le russe, soit vers le français. La citation suivante explique justement ce fait de traduire de façon académique:

Dans la tradition universitaire, le sens a généralement été privilégié, le traducteur se refusant à en sacrifier une parcelle au bénéfice du rythme ou d'une reproduction exacte de la forme métrique. (Ellrodt 2006: 65)

Dans le cas de Backès, bien que le rythme joue un rôle très important dans sa traduction d'*Onéguine*, la rime et la structure de phrase sont moins importantes que le sens. Dans la citation suivante, il explique son choix d'abandonner la rime en visant à garder le sens:

On sait que les prénoms russes donnent lieu à diminutifs. Tatiana est souvent appelée Tania. Olga est Olia ou Olienka. [...] Et le traducteur, s'il a décidé de compter les syllabes, est souvent heureux de trouver une forme plus longue ou plus brève: Tatiana fait un quart d'alexandrin; Tania, un sixième d'alexandrin. Quand Pouchkine écrit Tatiana, j'ai écrit Tatiana. Quand il écrit Tania, j'ai écrit Tania. J'ai cru devoir m'échiner à respecter ces menues variations. (Pouchkine 1996: 19)

Il est aussi important de mentionner que la traduction de Backès vise plutôt les approches ciblistes<sup>3</sup>, c'est-à-dire qu'il essaie de rendre tout le texte compréhensible et lisible pour le public visé: les francophones.

Les réflexions sur la traduction de Backès nous amènent à la conclusion que traduire un texte, surtout un texte poétique, est une tâche complexe qui exige beaucoup d'analyse avant le travail et beaucoup de temps. Comme le dit Backès: "... il n'y a pas de différence de nature entre les difficultés que rencontre le

<sup>3</sup> Selon J.-R. Ladmiral: "[...] les ciblistes partent non pas du signifiant, ni même du signifié, mais du *sens* ou de l' "effet" du texte à traduire (*To*); pour eux, l'essentiel n'est pas la langue, mais la *parole* ou le discours, c'est-à-dire le message, le texte, l'œuvre...; et enfin ils n'ignorent pas que la "tâche du traducteur" est de produire le texte d'une traduction (*Tt*), qui va mettre en œuvre l'ensemble des ressources propres à la langue-cible (*Lt*)." (Ladmiral 2004: 47-48).

traducteur d'un roman et celles qui donnent des cauchemars à un traducteur de poésie" (Backès 1997: 437). Même si un traducteur privilégie certaines approches dans son travail, nous ne pouvons pas constater que ce traducteur n'utilise qu'une seule approche. La traduction exige une certaine souplesse d'esprit et une variété de méthodes de travail selon le texte et selon le contexte. Pour cette raison, nous ne pouvons pas nous limiter à une seule méthode. Ainsi, nous voyons que Backès, malgré sa nature académique, avoue que la traduction se fait parfois à l'oreille et selon la vision subjective du traducteur. Dans la préface nous voyons que même un traducteur comme Backès qui suit une certaine rigueur universitaire dans la traduction, avoue s'être permis une liberté lors du travail: "J'ai tenté d'atteindre à l'aisance, fût-ce aux dépens de la littéralité. Plutôt ne pas traduire un mot, deux mots, que de faire une phrase qui me paraîtrait pataude." (Pouchkine 1996: 18-19). Néanmoins, concernant la présente traduction de Backès, nous pouvons constater que, dans son intégralité, il s'agit d'une traduction académique, particulièrement si on la compare à la traduction de Markowicz dont nous parlerons plus en détail dans la partie suivante.

### **3. Traduire par affection et par accueil de l'altérité: l'approche d'André Markowicz**

La méthodologie de Markowicz est tout autre. De mère russophone et de père francophone d'origine polonaise, il est né en 1960 et passe les premières années de sa vie en Russie, à Saint-Pétersbourg. En 1964 sa famille déménage en France. Il se trouve donc, dès son enfance, entre deux langues et deux cultures, ce qui influencera constamment sa démarche de traducteur. Sa perception d'*Eugène Onéguine* a d'abord été orale: c'est sa grand-mère qui lui lisait ce roman en vers dès l'âge de trois ans (Markowicz 2015: 153).

Avant de passer aux réflexions suscitées par cette traduction de Markowicz, passons par le sens qu'il donne à l'acte de traduire:

Qu'est-ce que c'est, un traducteur? C'est quelqu'un qui aime quelque chose qu'il veut partager. Je ne peux pas imaginer ma vie sans la poésie russe, sans Pouchkine et le cercle de ses amis. J'ai la chance de pouvoir en donner des versions françaises, et de dire: voilà, ça, je connais – maintenant, vous qui ne lisez pas le russe, vous pouvez connaître aussi. (Markowicz 2015: 14)

Pour Markowicz, la traduction, c'est la possibilité de partager ce qui est cher à son cœur. C'est aussi la possibilité d'ouvrir au lecteur francophone la porte de la culture et de la littérature russes. Nous utilisons le mot culture parce qu'Eugène Onéguine est non seulement une œuvre canonique de la littérature russe, mais aussi un texte dont des extraits sont familiers à chaque russophone, dont les citations font partie du bagage linguistique des locuteurs russes. Cette vision de la traduction suppose également une ouverture vers l'altérité, la présentant comme un partage culturel, ce qui implique également le respect envers les cultures source et cible. Cette approche fait référence, à notre avis, aux écrits sur la traduction de Paul Ricœur pour qui la langue, venant de l'homme, doit et peut être traduite si l'on considère la traduction comme ce qui unit les langues et les cultures plutôt que ce qui les distingue:

[...] si nous découvrons une langue étrangère, nous faisons le pari qu'elle peut être traduite; certes, on ne peut pas tout traduire [...]. Cette possibilité partielle de traduire atteste que l'humanité, dans sa profondeur, est une, bien que cette unité ne puisse se saisir elle-même [...]. (Ricœur 1965: 85)

L'idée de renoncer à la traduction parfaite et de dépasser le concept de l'intraduisible donne la possibilité, selon Marie Vergnon, "d'amener deux étrangers à la rencontre l'un de l'autre, de permettre leur rencontre dans un mouvement qui les respecte l'un et l'autre" (Vergnon 2017: 110). Il nous semble que c'est une des lectures possibles de la traduction d'*Eugène Onéguine* d'André Markowicz qui fait ressortir certains concepts théoriques mis en pratique par le traducteur.

En ce qui concerne l'approche que Markowicz adopte pour traduire l'œuvre pouchkinienne, elle est aussi toute particulière. Le traducteur témoigne qu'il a traduit ce roman "[...] d'oreille, ne notant au crayon qu'une seule fois que la structure sonore de chaque strophe s'était mentalement formée" (Pouchkine 2005: 311). Il insiste également sur le fait qu'*Eugène Onéguine* est "une de ces œuvres qui se créent à partir de la forme qu'elles inventent" (*Ibid.*: 311). Il rejoint ainsi l'idée de son maître Efim Etkind, qui lui a appris la métrique russe et pour qui la forme est déjà le contenu (Etkind 1982: 21). Il est opportun de remarquer que, comme le raconte Markowicz, il commence à traduire *Eugène Onéguine* suite à la demande d'Efim Etkind d'apporter quelques modifications à celle de Gaston Pérot de 1978 (Pouchkine 2005: 310). C'est à partir de ce moment-là qu'il se plonge dans des réflexions sur les voies possibles qui permettraient de traduire le chef-d'œuvre de Pouchkine.

D'un côté, nous avons pu constater qu'au début Markowicz croyait qu'il était impossible de traduire *Eugène Onéguine* en français: "[...] le plus souvent persuadé que je n'y arriverais jamais, dès lors qu'il s'agissait pour moi de remplacer le texte russe qui m'a bercé dès mon enfance par un texte français" (Pouchkine 2005: 310). Traduire la poésie est sans doute un défi, même pour les grands traducteurs et écrivains. Markowicz a mis vingt ans à traduire *Eugène Onéguine* (Pouchkine a travaillé sur son roman en vers pendant huit ans), ce qui révèle indéniablement les problèmes et les difficultés de traduire de la poésie russe en français.

De l'autre côté, dans la note du traducteur, Markowicz explique qu'après un certain travail sur le texte, un jour, il récitait le texte russe dans sa tête et "le déclic s'est fait [...], [il a] soudain entendu, comme en surimpression, des bribes du texte français" (Pouchkine 2005: 310). Les vers français se faufilaient en se superposant sur les phrases russes récitées sans cesse dans la tête de Markowicz. Il a traduit *Eugène Onéguine* à partir de la structure sonore des strophes sans l'opposer au contenu de l'œuvre. Dans la méthode de la traduction de Markowicz, il y a l'idée de continuité entre la sonorité et le sens, comme entre le signifiant et le signifié. Cela fait référence à la théorie du rythme élaborée par Henri Meschonnic selon laquelle, dans la traduction, il faut s'appuyer sur la notion de "signifiante" qu'il introduit. Notons que la signifiante, d'après le théoricien, est "[...] un seul signifiant multiple, structurel qui fait sens partout, une signifiante (signification produite par le signifiant) constamment en train de se faire et de se défaire" (Meschonnic 1975: 512). Ainsi, en essayant de faire passer le rythme de la strophe d'*Onéguine* en français, Markowicz adapte une approche créative et créatrice, tout en admettant que "rien, jamais, ne doit venir 'de soi' et jamais, en même temps, on ne doit sentir la citation directe, la reprise immédiate" (Pouchkine 2005: 316). Même si ce projet semble être une double épreuve pour le traducteur, Markowicz parvient souvent à le réaliser, ce que nous prouve déjà la première strophe de sa traduction:

Mon oncle, un homme de morale,  
Lorsqu'il sentit qu'il trépassait,  
Força l'estime générale  
Et se tailla un franc succès.  
L'exemple, certes, nous inspire;  
Mais quel ennui peut être pire

Мой дядя самых честных правил,  
Когда не в шутку занемог,  
Он уважать себя заставил  
И лучше выдумать не мог.  
Его пример другим наука;  
Но, боже мой, какая скука

Que de rester, des nuits durant, Attendre au chevet d'un mourant? C'est une ignominie perfide Qu'un presque-mort à égayer, Lui arranger ses oreillers, Compter ses gouttes, l'air languide, Et, soupirant, penser tout bas: "Satan ne te prendra-t-il pas?" (Pouchkine 2005: 23)	С больным сидеть и день и ночь, Не отходя ни шагу прочь! Какое низкое коварство Полуживого забавлять, Ему подушки поправлять, Печально подносить лекарство, Вздыхать и думать про себя: Когда же черт возьмет тебя! (Pouchkine 1950: 9)
--	---

Nous voyons ici qu'au niveau de la structure sonore, Markowicz réussit à garder le maximum: les rimes s'articulent de la même manière (à savoir un quatrain de rimes croisées auxquelles suivent les deux couples de rimes plates, un quatrain de rimes embrassées se terminant par deux rimes plates). Le contenu et le sens de chaque vers correspondent presque complètement à la version originale et transmettent même des évocations imaginaires et sensuelles ainsi que certaines connotations. Markowicz, tout en gardant la forme, parfois avec quelques modifications de la métrique, parvient donc à garder le contenu. Il est cependant incontestable que cette réussite ne se répand pas sur toutes les strophes de l'œuvre, mais sur la majorité.

Le projet de Markowicz consiste néanmoins en la fidélité à la langue source et à tous les moyens linguistiques qu'elle offre. Un des axes à travers lesquels s'exprime cette volonté de partager l'altérité russe est parfaitement décrit par Sarah Cillaire:

Il y a dans la démarche de Markowicz une volonté de mimésis qui dépasse le seul fait de reproduire les effets de réel présents dans la langue russe: il s'agirait pour lui de reproduire la langue russe en déstructurant le français, de 'faire du russe en français', donnant au français la possibilité d'entrer une langue ouverte, souple, capable d'accueillir l'étranger – d'une langue maternelle capable 'd'étrangéisation' comme dirait Queneau. Ce français serait alors plus à même de définir la poétique d'un auteur. (Cillaire, cité par Garbovskiy 2016: 59)

Ce français imprégné par la langue russe est présent partout dans le texte traduit. Regardons, par exemple, le chapitre 5, strophe II dans la version de Markowicz: "La *kibitka* aventureuse / Ouvre une neige duveteuse. / Et le *touloupe* du cocher / D'un *kouchak* rouge est attaché" (Pouchkine 2005: 128). Markowicz ajoute des notes de bas de page pour expliquer la signification et la présence des mots "typiquement russes" qu'il préfère garder et calquer. Ici, ce qui importe

également, c'est l'emploi de l'article masculin "le" avec le mot "touloupe" qui est féminin en français, mais masculin en russe.

Backès, à son tour, adopte une autre approche en les traduisant en français comme suit: "Le *traîneau* hardiment s'élançe, / Laboure la neige poudreuse. /Le cocher a mis sa *pelisse* / Et sa large *ceinture* rouge" (Pouchkine 1996: 70); ce qui démontre encore une fois sa fidélité à la langue cible et son approche plus académique par rapport à la traduction de Markowicz.

Sans doute Markowicz ne russifie pas toutes les strophes au niveau du lexique, et il opte souvent pour l'équivalent français en fonction du rythme ou du contenu: "Le *spleen* lui pèserait toujours / Même sans vie à Pétersbourg" (Pouchkine 2005: 50). Markowicz emploie ici le terme "spleen" sans introduire dans la traduction le mot "khandra" aussi typiquement russe que ceux qui sont cités plus haut. Or, nous retrouvons le mot "khandra" dans la traduction de Ch. Weinstein (2010).

Certes, même si le traducteur essaie de trouver des équivalences lexicales ou sonores parfaites, il reste toujours une partie du texte qui est perdue. Ces pertes peuvent appauvrir le texte aussi bien que l'enrichir et "apporter un certain gain", comme le souligne Hans-George Gadamer (Ellrodt 2006: 66). Parmi les pertes inéluctables propres à la traduction de Eugène Onéguine, on peut mentionner les archaïsmes de la langue russe qui ornent richement le texte de Pouchkine. Nous faisons référence à des mots fréquemment utilisés comme: ланиты 'lanity' (joues / pommettes), перси 'persi' (seins), ярем 'jarem' (impôt), etc., dont les équivalents n'existent pas en français, car ce sont des mots-phénomènes propres à l'histoire de la langue russe parlée et écrite. En revanche, il est possible de trouver des équivalents de certains mots archaïques dans l'ancien français, mais Markowicz fait le choix en fonction du lecteur contemporain et opte plus pour des mots communs auxquels les lecteurs d'aujourd'hui sont accoutumés, sans toutefois utiliser des tournures ou des mots trop modernes pour certainement ne pas créer de phrases anachroniques. Cette difficulté nous rappelle une fois encore qu'il est impossible de faire passer toutes les images, les connotations culturelles, toutes les assonances et les allitérations du texte original parce que la traduction ce n'est pas seulement la langue, mais aussi tout le bagage culturel véhiculé par le texte. Or, ceci ne confirme pas l'intraduisibilité de la poésie, mais, d'après Paul Ricœur, nous amène à "renoncer à l'idéal même de la traduction parfaite" (Vergnon 2017: 110) et invite à trouver "[...] la meilleure adéquation possible entre les ressources propres de la langue d'accueil et celles de la langue d'origine" (*Ibid*: 109).

Cette adéquation, dans la traduction d'*Eugène Onéguine* de Markowicz, s'articule autour de sa vision de l'œuvre et à partir de son interprétation puisque, comme le souligne Enrico Monti, toute (re)traduction est toujours "une interprétation possible du texte-source liée au contexte socio-historique de sa production" (Monti & Ladmiral 2011: 23), rejoignant ainsi les idées de Hans-Robert Jauss et Wolfgang Iser qui expliquaient que chaque lecteur reçoit et lit le texte différemment, même si la lecture se produit en synchronie. Le traducteur est tout d'abord lecteur, *lecteur modèle* et *lecteur contemporain* à la fois, parce qu'il actualise les questions posées par le texte en y répondant, il en crée sa propre perception et sa propre interprétation et ce n'est qu'après qu'il le traduit. Cela s'applique même si l'on admet que le traducteur peut avoir comme projet de "porter toutes les interprétations, comme le fait le texte lui-même" (Meschonnic 1987: 21), parce que nous ne pouvons jamais exclure la subjectivité du traducteur-lecteur.

L'interprétation de Markowicz s'articule autour de son parcours culturel et son affection envers Pouchkine et particulièrement envers *Eugène Onéguine*, mais aussi à partir de la construction interne du roman en vers. Ceux qui ont lu ou au moins vu le texte d'*Eugène Onéguine* ont sans doute remarqué qu'il existe beaucoup de strophes omises. Ces strophes ne sont pour la plupart, pas censurées (sauf s'il s'agit d'autocensure) et elles étaient présentes dans la première édition, mais Pouchkine les a supprimées de l'édition définitive. Selon Markowicz, "[...] ce dispositif énigmatique [les strophes fantômes], qui a si durablement fasciné Vladimir Nabokov, n'avait jamais été pris en compte, [...], en français" (Pouchkine 2005: 302). Markowicz essaie donc de prendre en compte ces strophes omises du texte principal en interprétant leur absence comme une invitation faite au futur lecteur "à se pencher sur l'énigme, à entrer dans le poème" (*Ibid.*: 302), et de les traduire "sans introduire la moindre distorsion dans la construction de l'intrigue" (*Ibid.*: 302) afin de renouer le dialogue entre le texte et le lecteur.

#### 4. Conclusion

Nous avons effectué une analyse des deux approches qui nous a montré que les visions, les méthodes, les parcours personnels, les buts des traducteurs sont fondamentalement différents.

Pourtant, certaines visions sur la traduction des deux maîtres se croisent. Backès et Markowicz partagent l'idée que le texte original de Pouchkine est un grand chef-d'œuvre qui a une valeur au-delà de toute traduction. Les deux traducteurs sont solidaires avec l'idée que traduire la poésie est un défi complexe. Backès compare la traduction de la poésie avec un cauchemar (Backès 1997: 437); Markowicz, à son tour, met plus de vingt ans pour traduire l'œuvre de Pouchkine en essayant de retrouver la célèbre harmonie entre la forme et le contenu, étant même persuadé au début de l'intraduisibilité de la poésie, surtout celle de Pouchkine. Cependant, la traduction reste toutefois possible, même si la métrique syllabo-tonique de la poésie russe se distingue largement du système syllabique de la poésie française, et que l'histoire et l'évolution de la rime et du rythme dans la poésie russe et francophone sont absolument différentes. Pourtant, l'intraduisible peut être traduit si l'on ne le pense pas uniquement du point de vue théorique, mais comme un processus, puisque la traduction est avant tout un processus.

En ce qui concerne les approches au moyen desquelles ces traductions ont été effectuées, nous pouvons les caractériser, sommairement, comme approche académique (Backès) et approche créatrice (Markowicz), en prenant en considération toutes les conditions, les caractéristiques et même les contradictions qu'elles comprennent. Pour Backès, le contenu est plus important que la forme; pour Markowicz, la forme et le contenu sont des phénomènes complémentaires. Backès suit l'approche cibliste, tandis que Markowicz vise à créer une certaine altérité dans sa traduction pour que le lecteur francophone fasse connaissance avec une autre culture: la culture russe. Pourtant, nous aurions tort d'affirmer que Backès ne souhaitait pas partager avec son lecteur un peu de culture russe. Il en avait certainement la volonté et il le fait, mais de manière différente que Markowicz. Backès présente la culture russe à travers la préface où il explique d'une manière détaillée le contexte historique du roman et ses particularités touchant à la culture russe.

Une distinction non moins importante entre ces deux approches consiste en une vision et une perception différentes de la langue russe et de la traduction en tant qu'activité et qui s'expliquent par les parcours différents des traducteurs.

Toute retraduction jamais faite est importante dans la mesure où elle apporte à l'œuvre une nouvelle interprétation propre à un traducteur. D'un côté, les retraductions, en tant que documents artistiques, mais aussi historiques, sont des

témoignages non négligeables. Elles démontrent, entre autres, le cheminement et le mouvement des approches traductives, des visions de la tâche du traducteur, des représentations culturelles ainsi que l'évolution du langage et de la littérature tant mondiale que nationale à travers l'histoire. Ceci est possible parce que "[...] la traduction, terrain par excellence de l'interaction entre le culturel et le poétique, entre les pratiques et la théorie est l'expérimentation réciproque de la théorie du langage et de la littérature" (Meschonnic 1987: 21) et aussi parce que la manière dont le texte est traduit reflète le positionnement du traducteur "[...] dans le langage, en filigrane dans la traduction: l'inscription de ses limites (celles du possible et de l'impossible à dire, selon lui), par son identification à la langue (passive: les autorités) ou au discours (actif)" (*Ibid.*: 21).

De l'autre côté, chaque traducteur, à travers son travail, apporte quelque chose de nouveau en créant une nouvelle interprétation d'un texte emblématique, ce qui ouvre de nouvelles pistes de compréhension de ce texte pour les lecteurs. Comme le dit Robert Ellrodt: "Traduire, c'est d'abord comprendre, donc interpréter" (Ellrodt 2006: 66). Grâce aux approches propres à Backès et à Markowicz, le lecteur francophone aura, sans doute, pu découvrir un autre aspect du roman en vers de Pouchkine.

## Bibliographie

- BACKÈS, Jean-Louis (1997). Poétique de la traduction, *Revue d'histoire littéraire de la France*, Vol.97 (3), 437-444.
- \_\_\_\_\_, (1995). Remarque sur des problèmes de traduction, *Revue de littérature comparée*, Vol.69 (4), 432.
- ETKIND, Efim (1982). *Un art en crise: essai de poétique de la traduction poétique*. Lausanne: L'Âge d'homme.
- ELLRODT, Robert (2006). *Comment traduire la poésie?* *Revue de traduction: Palimpsestes*, Hors-série, 65-66.
- GARBOVSKY, Nikolay (2016). *La traductologie russe de la Révolution d'Octobre à la Russie post-soviétique*. Lyon: Equivalences, Université de Lyon, CNRS & ENS de Lyon.
- LADMIRAL, Jean-René (1965). Dichotomies traductologiques, *La Linguistique* Vol.40 (1), 47-48.
- MARKOWICZ, André (2014). *Partages: un an de chroniques sur Facebook (Juin 2013 - Juillet 2014)*, Paris, inculte / dernière marge.

- MESCHONNIC, Henri (1987). *Le texte comme mouvement, et sa traduction comme mouvement*. Vincennes: Presses universitaires de Vincennes.
- \_\_\_\_\_, (1975). *Le signe et le poème*. Paris: Gallimard.
- MONTI, Enrico & Jean-René LADMIRAL (2011). *Autour de la retraduction: perspectives littéraires européennes*. Paris: Orizons.
- POUCHKINE, Alexandre (1950) [1833] Eugène Onéguine. In: *Polnoje sobranije sočinenij v desjati tomox*. T. 5, Moscou-Leningrad: Izdatel'stvo akademii nauk SSSR, 9-171
- \_\_\_\_\_, (1996). *Eugène Onéguine*. Trad. par Jean-Louis Backès. Paris: Gallimard.
- \_\_\_\_\_, (2005). *Eugène Onéguine: romain en vers*. Trad. par André Markowicz. Arles: Actes Sud.
- RICŒUR, Paul (1965). Tâches de l'éducateur politique, *Esprit*, Vol. 33, № 340 (7/8), 78-93.
- VERGNON, Marie (2017). Traduction et altérité chez Paul Ricœur: enjeux pour l'éducation, *Le télématique*, Vol. 51, № 1, 107-118.

# INITIATION À LA TRADUCTION LITTÉRAIRE À TRAVERS L'APPROCHE BASÉE SUR LA TÂCHE (ABT) ET LE MODÈLE ESRIA

**Juan DUQUE & Candy CAHUANA**

Université linguistique d'État de Moscou

jduque\_henao@hotmail.com/ candycahuana7@gmail.com

## Résumé

*Cet article est le résultat d'une collaboration entre le Département de Langue Espagnole et Traduction et le Département de Pédagogie et d'Expertise en Traduction de l'Université Linguistique d'État de Moscou. Les deux départements ont uni leurs forces par l'intermédiaire des deux professeurs hispanophones, afin de proposer un changement de méthodologie pour le cours "Lire chez soi" dans le cadre du programme d'Espagnol comme Langue Étrangère (E/LE) en employant l'Approche Basée sur la Tâche (ABT) et le modèle ESRIA. Ces nouvelles méthodologies doivent permettre aux enseignants de faire évoluer la pratique de la lecture. Alors essentiellement tournée vers l'enrichissement du lexique ou du bagage culturel des étudiants, la lecture servira un objectif encore plus ambitieux: faire découvrir en profondeur la cosmovision et le contexte socioculturelle d'un (e) auteur (trice) et à partir de là, oser faire ses premiers pas en traduisant leur ouvrage en russe. Nous considérons qu'il s'agit d'une pratique didactique qui optimise le processus de compréhension écrite et en même temps a un impact significatif sur le processus de traduction.*

*Mots-clés: traduction littéraire, ABT, ESRIA, littérature en E/LE, métalivre*

## 1. Introduction

Afin de présenter notre proposition de manière claire, il est nécessaire de commencer par expliquer quel était le contexte curriculaire original qui nous a amenés à initier des changements dans le programme de la matière que nous enseignons. "Lire chez soi", traduction littérale du nom de la matière en russe, fait partie, avec les cours "Grammaire pratique", "Phonétique" et "La langue des médias", d'une macro-matière appelée "Pratique du discours oral et écrit" appartenant au programme d'Espagnol comme Langue Étrangère (E/LE). Pour

réussir, il est nécessaire d'obtenir une bonne note en moyenne dans les quatre micro-matières mentionnées ci-dessus.

Il est important de souligner que ces réajustements ont été pensés en tenant compte des besoins professionnels des futurs traducteurs et avec l'objectif de les aider à se familiariser avec des différents types de texte et des genres littéraires.

"Lire chez soi" est un cours qui a lieu une fois par semaine et chaque session a une durée de nonante minutes. Au total, il y a environ onze/douze leçons par trimestre, au cours desquelles une ou plusieurs œuvres littéraires doivent être lues en fonction de la complexité du texte et du nombre de pages qu'il contient.

L'objectif principal de cette matière est de développer des compétences communicatives en espagnol comme langue étrangère à travers l'analyse d'œuvres littéraires. Le programme stipulé pour chaque texte était constitué des thèmes suivants:

Sujet 1. Définition de l'intrigue/du scénario de l'œuvre.

Sujet 2. Portrait des personnages. Qualités des personnages.

Sujet 3. Relations interpersonnelles entre les personnages.

Sujet 4. Réaction des personnages face aux événements qui les entourent.

Sujet 5. Les valeurs éthiques et morales de la société et leur reflet dans l'œuvre.

Sujet 6. L'opinion du lecteur à propos des personnages.

La méthodologie appliquée était l'interprétation traditionnelle des textes et consistait en deux étapes principales: 1) la lecture individuelle faite par l'étudiant à la maison (d'où le nom de "Lire chez soi"); 2) le partage en classe qui impliquait de répondre à des questionnaires de compréhension, de faire des exercices à trous pour utiliser le nouveau vocabulaire, et de traduire des fragments du texte.

Les activités en classe comprenaient également des exercices de questions-réponses, des tables rondes, des entretiens, des débats, des jeux de rôles, des présentations et des mises en situation. L'idée était que le contenu du texte serait transmis par chacune de ces activités, mais que l'intégration de cet apprentissage ne se ferait que par la répétition et la mémorisation.

En tant que telle, il n'y avait pas de liste d'œuvres suggérées, seule une recommandation était faite: de travailler avec les grands écrivains et poètes du XXe siècle. Des noms tels que Federico García Lorca, Camilo José Cela, Miguel Delibes, etc. ont été mentionnés.

L'évaluation consistait à répondre oralement à l'une des dix questions sur l'œuvre analysée, toutes étant liées aux thèmes mentionnés ci-dessus: la vie de l'auteur, l'intrigue, les personnages, les questions sociales reflétées dans le récit et les différents événements historiques et culturels qui l'entourent. Les étudiants sont pour la plupart des filles âgées de dix-huit à vingt-deux ans qui étudient la traduction, la philologie française et allemande. L'espagnol est leur deuxième ou troisième langue étrangère et leur niveau de compétence linguistique se situe entre B1 et B2.

Leurs connaissances de la littérature espagnole et latino-américaine sont parcellaires, parfois inexistantes, et ce sont plutôt des littératures exotiques pour eux. Les étudiants sont liés au monde de l'espagnol par la danse (la salsa et la bachata sont très populaires en Russie); la musique (ils connaissent des chansons très populaires comme *Bésame mucho* ou *Canción del mariachi*); des personnalités politiques comme Fidel Castro et Hugo Chávez; les peintres Dalí et Frida Kahlo; et les écrivains García Márquez et Miguel de Cervantes.

Il est important de garder à l'esprit que les étudiants russes sont généralement très compétitifs et très impliqués, ce qui a un impact négatif sur le travail collaboratif ou les activités par deux ou par groupe. Ils n'ont pas non plus l'habitude de laisser libre cours à leur imagination ou à leur créativité. Cela peut être frustrant pour l'enseignant qui souhaite appliquer une méthodologie plus ouverte orientée vers la participation et la négociation des activités. Ils sont parfois apathiques et évitent presque toujours les sujets controversés comme la politique, la religion ou le sexe.

Si vous êtes un enseignant très traditionnel, l'utilisation continue de la technologie par les étudiants en classe peut être assez inconfortable. En fait, ils préfèrent lire sous forme électronique, que ce soit sur des liseuses électroniques, des téléphones mobiles ou des ordinateurs portables. C'est un aspect qui doit être sérieusement pris en compte lors de la planification des sessions afin de faire de la technologie une alliée et non une ennemie de l'enseignant.

## **2. Le besoin d'un changement**

Dans un premier temps, nous avons observé comment d'autres collègues enseignaient la matière pour essayer à notre tour d'appliquer leur ligne méthodologique. Cependant, nous n'étions pas en mesure de répondre aux besoins

réels de nos étudiants. "Lire à la maison" était jusqu'alors un cours sur l'histoire, la compréhension et l'analyse de textes littéraires en espagnol, conçu davantage pour les locuteurs natifs que pour les étudiants en E/LE.

Nous avons commencé à concevoir un cours totalement différent, qui ne consistait pas pour les étudiants à raconter ce qu'ils avaient lu ou à montrer leurs compétences en matière de recherche de synonymes, de mémorisation de locutions ou d'analyse de figures littéraires; cela ne nous intéressait absolument pas. Nous cherchions un espace pour leur montrer que la littérature peut être utilisée pour résoudre des problèmes de traductologie dans la vie de tous les jours et qu'il existe des tâches pratiques dans lesquelles ce que nous lisons peut être appliqué. Nous avons alors décidé de sonder l'attitude des étudiants à l'aide d'une enquête sur la méthodologie conventionnelle et les changements possibles. Le résultat? Oh surprise! Ils n'ont rien objecté, au contraire, ils se sont montrés plutôt collaboratifs.

La première étape a été de décider de suivre l'Approche Basée sur la Tâche (désormais ABT). L'idée était d'en finir avec la pratique conventionnelle consistant à assister à des cours pour transmettre des connaissances théoriques (enseignant) et à les répéter (étudiant). Les objectifs sont devenus plus ambitieux: promouvoir l'apprentissage par l'utilisation réelle de la langue, en combinant les processus d'apprentissage avec les processus de communication. Tout cela dans le but de mener à bien une tâche ou un projet.

Le concept de tâche selon Long (2015) est défini comme "les activités du monde réel auxquelles les gens pensent lorsqu'ils planifient, mènent ou se souviennent de leur journée (Long 2015: 5)". Les tâches sont donc des "problèmes" quotidiens que nous pouvons résoudre, dans une large mesure, à l'aide du langage. En résolvant ces "problèmes", nous donnons un sens à notre apprentissage, nous passons par différents processus de négociation, de modification, de reformulation et d'expérimentation d'idées pour atteindre l'objectif (Richards, Rodgers, 2009: 223). Il convient de noter que l'ABT est l'approche promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) en considérant que nous sommes des êtres sociaux avec des "tâches à accomplir (pas seulement liées à la langue), dans un ensemble donné de circonstances, dans un environnement spécifique et dans un domaine spécifique" (CECR 2002: 9).

L'ABT est centrée sur l'apprenant en lui fournissant un programme pratique et utile, adapté à ses besoins et avec lequel il est capable d'apprendre par lui-même. Ainsi, en plus de le faire se sentir à l'aise, nous, les enseignants, lui donnons la confiance et le rôle principal dans son processus d'apprentissage, en partant du principe que l'esprit humain retient beaucoup mieux les concepts qui ont été travaillés par lui-même et non ceux sur lesquels on a mis l'accent de l'extérieur (Baralo 2004: 65-67). Du point de vue didactique, ce qui est le plus important et le plus fructueux ce n'est pas le produit final et visible après l'accomplissement de toutes les tâches, mais les opérations psychosociales invisibles qui y ont conduit.

L'enseignant de l'ABT, quant à lui, devient un bon observateur, sélectionneur et séquenceur des tâches les plus appropriées pour ses apprenants. Tout d'abord, il s'attache à connaître en profondeur les besoins de son groupe. Une telle analyse des besoins, ainsi que la conception des tâches en tant que telles, se traduisent par plus de temps et d'efforts pour l'enseignant, ce qui est inévitable. L'ABT ne serait dans ce sens pas adaptée aux enseignants qui préféreraient suivre les exercices d'un manuel donné.

Dans ce modèle pédagogique, tout ce qui précède peut changer en fonction de la compréhension que l'on a des devoirs qui font appel à la fois à l'imagination de l'enseignant et à celle des étudiants. Ainsi, il existe différents types de tâches, de séquences, d'évaluations et de procédures pour arriver à la mise en œuvre.

## **2.1 L'ABT comme fondement et le modèle ESRIA comme stratégie**

Si l'ABT était notre ligne directrice de base pour atteindre le point culminant du projet final, le modèle ESRIA (Ehlers 2017: 131-149) serait l'outil qui nous permettrait de remplir les microtâches de chaque classe.

Grâce au professeur Christoph Ehlers, qui enseigne l'allemand comme langue étrangère (ALE) et les fondements de la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères à l'Université de Séville, nous avons découvert cette précieuse ressource. Ehlers applique sa proposition à un circuit d'apprentissage de microclasses de langues étrangères du Master d'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère et autres langues vivantes (MASELE), dont le public cible n'a pas nécessairement de connaissances préalables des langues que les praticiens se préparent à enseigner. L'activité se déroule dans un contexte

d'interactions agréables et détendues, qu'Ehlers lui-même a appelé *Le Marché de Babel* (Ehlers 2017: 131-149).

Ehlers souligne l'importance de l'application de la recherche-action aux circuits d'apprentissage. Dans cette approche, le processus d'enseignement et d'apprentissage est multidirectionnel: l'enseignant présente le modèle aux étudiants; les étudiants enseignent à leur tour à l'enseignant grâce à des propositions qu'ils formulent pour enseigner ces langues à d'autres. Une fois le marché mis en place, le public est invité à participer activement. Le flux d'informations et d'apprentissage est donc constant et cyclique.

Il convient de noter que, pour réaliser ce marché, des ONG et d'autres organisations d'aide aux réfugiés sont souvent invitées à participer et il leur est demandé, respectivement à leur familiarité avec une ou plusieurs des langues qui feront partie du programme, de faire des observations et de fournir des commentaires aux futurs enseignants. De cette manière, une co-évaluation directe est réalisée, mais sans les tensions que peut susciter un examen.

Le modèle ESRIA se compose de cinq phases: Expérience, Simulation, Réflexion, *Input* et Application. D'où son nom. Pour notre cas, nous avons réduit le modèle à trois phases: Expérience/Simulation, Réflexion/*Input* et Application. Dans chaque session, nous essayons de faire passer l'étudiant par chacune de ces phases.

Dans la phase Expérience/Simulation, les étudiants ont l'occasion de "vivre" le projet final de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant ne donne pas un cours magistral ou ne parle pas de notes ou de programmes, mais devient pour un moment un présentateur de son projet afin que les étudiants comprennent bien ce qu'ils devront faire eux-mêmes plus tard, lorsqu'ils réaliseront leurs propres projets.

La phase de réflexion/*Input* est un processus d'introspection, d'analyse et de discussion en groupe de la phase d'Expérience/Simulation.

La phase d'application consiste à développer une partie du projet en fonction de ce qui a été appris dans la phase d'Expérience/Simulation et dans la phase de Réflexion/*Input*, c'est-à-dire qu'à partir du modèle qui leur a été présenté précédemment, les étudiants se mettent en route pour travailler en collaboration à la création de leur propre projet.

La section suivante explique en détail en quoi consiste notre proposition didactique. Avec cet exemple, vous pourrez mieux comprendre comment réaliser chacune des phases du modèle ESRIA.

## 2.2 Notre proposition didactique

La tâche principale de cette classe est de lire un livre et, à partir de celui-ci, de créer un métalivre avec lequel ils participeront à une sorte de foire aux livres. Le livre à lire doit répondre aux conditions suivantes:

- Il doit être écrit par un écrivain du pays hispanophone choisi en classe.
- De préférence sans traduction en russe.
- Il ne doit pas compter plus de trois cent pages.
- Il peut être de n'importe quel genre littéraire (épique/narratif, lyrique ou dramatique).

Le métalivre doit être présenté dans un format original comprenant les chapitres suivants:

- Présentation de la biographie de l'auteur.
- L'époque à laquelle le livre a été écrit ou l'époque à laquelle se déroule l'histoire du livre.
- L'intrigue du livre lu.
- Le personnage préféré.
- Les mots ou les phrases qui m'ont le plus plu.

L'élaboration, ou une partie de celle-ci, se fera en classe, en travaillant en binôme et en tenant compte du modèle proposé et des recommandations de l'enseignant pour chacun des chapitres.

La participation à la foire consiste à mettre en place un stand pour présenter le résultat final du métalivre. Pour cela, chaque binôme ou groupe disposera d'environ trente minutes et il sera essentiel que la présentation comprenne au moins une activité interactive à laquelle les visiteurs participeront.

Le succès et la notation de la tâche sont évalués comme suit: la moitié de la note proviendra de la moyenne pondérée d'une enquête quantitative répondu auprès les visiteurs du stand; l'autre moitié sera attribuée par le professeur en fonction du travail effectué en classe et la participation active de chaque membre de l'équipe. La moyenne de ces deux notes constituera la note finale du cours.

Le premier cours est la phase d'Expérience/Simulation, dans laquelle l'enseignant fait une présentation modèle, comme s'il était à la foire du métalivre:

il invite les étudiants à son stand, présente sa création, commente la façon dont il l'a fabriquée et réalise au moins une activité interactive dans laquelle les étudiants sont impliqués dans le texte. L'enseignant profite ainsi du facteur surprise pour éveiller la curiosité de la classe. Il devient comme cette image de la girafe de Mora Teruel (2013), celle qui entre dans la salle de classe et allume le désir de connaître de nouvelles choses. Il n'y a pas de listes, de programmes ou d'évaluations, mais plutôt des histoires, des époques, des personnages, des phrases et des mots favoris. Les étudiants verront ainsi que le cours qu'ils attendaient s'est transformé sur place en une sorte de foire aux livres. Ce sera le modèle qui leur servira de référence pour réaliser leur propre projet.

Lors des sessions de cours suivantes, la phase d'Expérience/Simulation sera un peu plus courte. L'idée est qu'à chaque session, l'enseignant s'attaque à un chapitre de son métalivre et commente le processus de création: quel outil il a utilisé, ce qui l'a inspiré et comment il l'a fait (format).

La phase de Réflexion/*Input* est un espace permettant d'analyser le travail de l'enseignant, de le discuter avec ses collègues et d'étudier différentes manières d'exploiter les textes littéraires dans le cours de langue étrangère. Cette phase est essentielle pour faire comprendre que chaque projet est unique et que chaque groupe est libre de donner libre cours à ses propres idées pour réussir son projet.

La phase d'Application consiste à créer une section du métalivre, ou même le métalivre tout entier, à partir de ce qui a été appris dans les phases précédentes. Le résultat de cette application n'est autre que la foire elle-même. Lors de l'avant-dernière session du cours, les étudiants terminent leur création, l'impriment et décorent leur stand. Lors de la dernière session, ils participent à la foire en tant qu'exposants et visiteurs en même temps. Il convient de souligner que, dans cette phase, c'est le moment de rappeler aux étudiants qu'ils ne sont pas des professeurs d'espagnol comme langue étrangère, ni des critiques littéraires ou des traducteurs. Ce sont des lecteurs actifs et participatifs qui ont décidé d'exposer à la foire afin d'inviter le public à lire ce qu'ils ont lu et à partager avec lui les émotions et les sentiments qui ont émergé après la lecture. Tout cela se reflète dans le contenu de leurs métalivres.

En tant que visiteurs du stand, les étudiants auront l'occasion de valoriser le travail de leurs camarades et d'enrichir leur univers littéraire. À l'avenir, ils pourraient, par exemple, traduire dans leur langue maternelle l'un des livres qui leur a été recommandé lors de la foire.

La phase d'Application comporte également un moment de réflexion, puisque les métalivres, les présentations et le stand sont évalués selon la rubrique pour les visiteurs du stand et la rubrique pour l'auto-évaluation/introspection en tant qu'auteur d'un métalivre.

### 2.2.1 *Les métachapitres illustrés*

#### 2.2.1.1 *Biographie*

Nous voudrions présenter cette section en commentant le métalivre *Lituma en los Andes* de Mario Vargas Llosa. Il s'agit du portfolio d'un détective qui enquête sur les disparitions qui se déroulent dans le roman sur les hauts plateaux péruviens. L'écrivain Vargas Llosa est présenté ici comme un policier disparu et sa vie est racontée dans une fiche de dossier d'un poste de police. En suivant les indices, les rapports, les portraits parlés, les coupures de journaux et les notes de ce détective, les lecteurs ne manqueront pas de s'intéresser à l'œuvre originale.

#### 2.2.1.2 *Époque*

Dans son métalivre d'*El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince, une étudiante a construit ses cinq chapitres autour d'une idée centrale: un théâtre de marionnettes. Elle se sert de la mode pour décrire l'époque dans laquelle se déroule l'histoire. Les robes des personnages ont été cousues par elle-même et elle les a mises sur les poupées de sa petite sœur. Ensuite, l'étudiante a pris de bonnes photos des dessins et des modèles et les a utilisées comme base pour ses réflexions sur les valeurs sociales des hommes et des femmes dans le roman.

#### 2.2.1.3 *Intrigue*

El coronel no tiene quien le escriba de Gabriel García Márquez a été la source d'inspiration de certains étudiants qui ont décidé de développer les chapitres de leur métalivre comme une sorte de journal d'un artiste graphique qui lit le roman et s'en inspire. La section "intrigue", en particulier, est une histoire avec des pictogrammes. De cette façon, les auteurs attirent l'attention d'autres apprenants de l'espagnol comme langue étrangère, qui s'amuse et prennent confiance dans leur maîtrise de la langue en étant capables de compléter et de comprendre par eux-mêmes le message encodé dans les dessins tout au long du texte.

#### 2.2.1.4 *Personnages préférés*

Ce groupe a pris le réseau social Badoo comme base pour son métalivre de *Lituma en los Andes* de Mario Vargas Llosa et a créé sa propre version de ce réseau social pour les personnages andins du roman, d'où le nom Andoo. Le

chapitre des Personnages préférés est ensuite le profil de deux des protagonistes de l'histoire qui donnent des "J'aime" à leurs photos, générant ce que l'on appelle dans ce type de site un match, débloquent la description de chacun et ouvrant un chat pour que les intéressés puissent convenir d'un rendez-vous.

#### 2.2.1.5 *Mots ou phrases préférés*

Encore dans *Lituma dans les Andes*, les étudiants ont créé une version du populaire jeu russe *Mafia*. Cette fois-ci, les participants au jeu incarneront les personnages du livre et rechercheront les meurtriers de trois hommes dans les Andes. La section *Mots ou phrases préférés* est mise en œuvre avec succès dans les cartes et les descriptions de chacun des rôles qu'un joueur peut choisir. Ainsi, par exemple, dans la carte de Tomasito, nous voyons une phrase qui caractérise très bien ce jeune policier naïf et follement amoureux: "Más mi pegas, más mi quieres", no dicen que decimos?

### 3. La métamorphose du métalivre

Le projet métalivre n'a pas seulement pour but de répondre aux exigences du sujet ou d'analyser la vie d'un auteur sous un angle différent, mais aussi d'être un outil de vie qui aidera professionnellement le futur traducteur dans l'analyse lexicographique constante qu'exige la profession, et dans les travaux collectifs qui surgissent occasionnellement.

Tout cet apprentissage s'est fait dans le cadre de la pédagogie et de son application à l'enseignement des langues étrangères. C'est pourquoi, à ce stade, il est important pour les auteurs de souligner la valeur intrinsèque du tandem traduction-pédagogie qui a été présent tout au long de ce parcours. Ce point sera développé plus loin, mais cette section vise à mettre en évidence un autre fruit précieux qui a résulté du métalivre, une initiative qui, au fil du temps, a subi une métamorphose que Kafka lui-même n'aurait pu imaginer.

#### 3.1 Du mot à l'analyse traductologique

Après avoir participé à la création et à la présentation de son métalivre à la foire, l'un de nos étudiants a été invité à la présentation du dictionnaire des colombianismes en Russie et a eu pour tâche de réfléchir à une possible traduction du mot *guatila* (chayotte). Le jeune homme a surpris le public avec une étude approfondie de ce mot et de son possible équivalent russe *гречка* (sarrasin).

L'étudiant a fondé sa décision sur le fait que ces deux aliments ont été, au fil des années, discriminés et considérés comme des "aliments pour les pauvres" et que cette nuance est la plus importante dans le contexte traductologique auquel il a été confronté. Pour compléter son travail, il nous montre également comment ces produits apparaissent dans l'actualité et quel est leur impact économique en Russie et en Amérique latine, où leur image a désormais changé et où ils sont de plus en plus appréciés pour leur valeur nutritionnelle et leur pouvoir efficace dans le traitement de diverses maladies.

### **3.2 Traduire collectivement la littérature**

Bien que la plupart de nos étudiants font partie du programme de première année de traduction, la motivation pour s'impliquer dans la traduction de textes littéraires est évident. En tant qu'enseignants, et peut-être en raison d'une déformation professionnelle, comme certains le disent, nous succombons à la motivation des étudiants et essayons de satisfaire leur curiosité en les guidant sur le chemin d'un type de traduction qui est surtout destiné aux étudiants des dernières années de la carrière.

Traduire en groupe permet une complicité, un travail coopératif et un échange d'idées qui a rarement lieu pendant la traduction. Il s'agit donc d'une ressource qui tente de laisser de côté la compétitivité et l'individualisme au profit du travail en équipe. L'expérience de la création du métalivre pendant un trimestre sert de base pour proposer aux étudiants de passer à ce niveau de collaboration entre pairs.

C'est le cas d'un groupe qui a décidé de mettre sur pied une foire consacrée exclusivement à *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince. Chaque étudiante a fabriqué de façon artisanale une maquette d'un endroit représentatif du roman, et ensemble, elles ont créé une pièce en 3D du monde de l'auteur à travers les yeux de ces jeunes filles russes. La foire était également spéciale, car elle s'est transformée en un circuit à travers la ville de l'auteur, où à chaque arrêt on pouvait voir le métalivre de chacune et écouter un chapitre traduit en russe. Cette traduction collective a été "l'excuse parfaite" pour contacter l'écrivain et entamer un travail de traduction professionnelle avec lui, qui est toujours en cours et qui représente une expérience très enrichissante.

### 3.3 Se lancer dans la traduction pédagogique

L'une des activités les plus productives a été l'utilisation de la traduction pédagogique (désormais TP) dans les classes d'espagnol L2 et L3. Au départ, et comme c'est le cas lorsqu'il s'agit de faire travailler ensemble les deux disciplines, il y avait un certain scepticisme, car, comme le commente Pintado-Gutiérrez (Pintado-Gutiérrez 2012: 321-353), les deux domaines d'étude ont été déconnectés et n'ont recommencé que récemment à s'interconnecter malgré les oppositions que cela continue de susciter.

Pour les auteurs, l'objectif du sujet "Lire à la maison" est la communication qui se manifeste par la production et la compréhension de l'écrit et, en ce sens, nous avons pu trouver un terrain d'entente. Nous n'approfondirons pas ici les principes fondamentaux de la TP, et laisserons cela pour une autre occasion, mais il est pertinent de commenter la façon dont nous avons appliqué à notre manière la TP et les résultats obtenus jusqu'à présent.

L'une des missions que s'est fixées la Faculté de traduction ces deux dernières années a été de faire connaître au public russe l'œuvre du célèbre écrivain afro-colombien Manuel Zapata Olivella. La tâche a été compliquée pour plusieurs raisons, parmi lesquelles: la connaissance limitée que les étudiants ont de la négritude et de ses représentants; l'utilisation d'un lexique très élaboré dans un contexte littéraire mythologique; et le manque de textes pouvant servir de référence lors de traductions de ce type. La bonne nouvelle est que, malgré le défi que cela représentait, la traduction d'une série de contes de Zapata Olivella, *¿Quién le dio el fusil a Oswald?* a été réalisée, ce qui a donné lieu à une compilation bilingue (espagnol-russe) d'une grande valeur sociale et pédagogique.

Ce projet a été réalisé par des étudiants des dernières années du programme sous la supervision, la révision et l'édition de leurs professeurs. Cette compilation est actuellement utilisée par des étudiants de deuxième et troisième année de L3, ce qui a permis d'aborder des questions sociales aussi complexes que la diaspora des esclaves africains en Amérique depuis la colonisation jusqu'au XXe siècle. Le fait de disposer de la version bilingue comme ressource a motivé les étudiants à participer en classe en donnant leur point de vue à propos des histoires abordées par Zapata Olivella. Ils se montrent confiants dans leur utilisation du vocabulaire et dans l'expression de leurs opinions sur le sujet. En outre, ils ont même enrichi

leur propre lexique en russe, car certains mots très cultivés, rarement utilisés dans la vie quotidienne locale, ont été découverts grâce à ce texte. Nous observons donc un apprentissage significatif également dans leur langue maternelle.

L'utilisation du TP en classe est une innovation dans les deux facultés et, bien que nous y travaillions encore, nous sommes déjà témoins des avantages traductologiques et didactiques de son application en classe. De plus, c'est pour nous un allié idéal pour accompagner le projet du métalivre et amener d'autres étudiants qui apprennent d'autres langues que l'espagnol à s'intéresser aux œuvres hispano-américaines, que ce soit dans leur traduction en russe ou en L2.

#### **4. Conclusion**

Notre engagement envers l'ABT a radicalement changé notre sujet. Nous avons enfin réussi à amener les étudiants à approfondir le contenu des œuvres littéraires sans ambitions historicistes ou linguistiques. Grâce à la tâche ardue de créer un métalivre et de le présenter à une foire, nous avons réussi à faire en sorte que le texte littéraire élargisse l'idée que le lecteur se fait du monde et le transforme en un transmetteur de culture qui, d'une part, grâce aux métachapitres, éveille l'intérêt du public pour les romans en espagnol qui n'ont pas encore été traduits en russe et, d'autre part, l'immerge complètement dans l'univers de l'auteur au point d'oser le traduire et de tenter de conquérir de nouveaux lecteurs.

Des ressources telles que l'analyse traductologique, la traduction collective et le TP nous ont permis de créer une atmosphère plus propice à l'apprentissage global, à la motivation et à l'éveil de la curiosité de nos étudiants. Il en résulte des projets uniques qui peuvent être utilisés comme matériel de soutien pour les étudiants, les enseignants et toute personne intéressée par ce sujet et qui souhaite accéder à une œuvre en espagnol d'une manière différente.

Le projet a démontré qu'en transformant la salle de classe traditionnelle en un défi plus pratique et plus proche de ce que sera leur avenir professionnel, les étudiants peuvent aborder les romans qui les intéressaient vraiment, et, ainsi, transmettre aux lecteurs potentiels tout ce qui les a captivés dans leur lecture. En témoignent les enquêtes réalisées après les foires des métalivres, où les visiteurs ont assuré qu'ils étaient intéressés par la lecture et l'approfondissement de l'œuvre qui leur avait été présentée.

Enfin, nous tenons à souligner que, si cette proposition doit être transposée en classe, il convient de tenir compte du contexte dans lequel la matière est développée afin de l'adapter aux besoins des étudiants et à leurs intérêts. Nous espérons que ce travail pourra être utile à d'autres enseignants de langues étrangères ou de traduction qui, comme nous, cherchent à innover dans l'enseignement de la littérature, de la traduction et de la traductologie. Tout cela sans oublier que, comme le dit justement Pennac (Pennac 1992: 13), "le verbe lire ne supporte pas l'impératif (...)". C'est sur cette maxime que doivent se construire les espaces d'interaction qui feront de la traduction une discipline plus didactique et plus participative.

## Bibliographie

- BARALO, Marta (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- EHLERS, Christoph (2017). The Babel Marketplace – An Artefact for Teacher Training. In JIMÉNEZ RAYA, M.; MARTOS RAMOS, J. & TASSINARI, M. (eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* (pp.131-149). Peter Lang.
- LONG, Mike (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester: John Wiley & Sons.
- PENNAC, Daniel (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard.
- PINTADO-GUTIÉRREZ, Lucía (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Didáctica de la traducción*, n°23, 321-353.
- RICHARD, Jack & Theodore RODGERS (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

# **CORPUS PARALLÈLES ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ANCIENNES: LES ÉVANGILES COMME CORPUS MULTILINGUE POUR APPRENDRE LE GREC ANCIEN ET LE LATIN (AVEC UN FOCUS SUR LA MODALITÉ)**

**Francesca DELL'ORO,**  
**Université de Neuchâtel & Harvard's Center for Hellenic Studies**  
**francesca.delloro@unine.ch**

## **Résumé**

*Ces dernières années, l'importance de la traduction dans la classe de langue moderne a été redécouverte. De plus, les nouvelles technologies permettent un accès plus facile à des corpus de traduction, bilingues ou multilingues (corpus parallèles), qui peuvent avoir des applications dans l'enseignement. Dans cette contribution, après avoir présenté brièvement l'avènement du "translation turn" dans l'enseignement des langues, je me penche sur le cas de l'enseignement des langues anciennes, en particulier le grec ancien et le latin. Je présente un nouvel outil, un jeu de données parallèles grec ancien - latin - langue moderne contenant les Évangiles et, pour le grec ancien et le latin, des passages modaux annotés. Je montre également comment il peut être utilisé en classe en proposant quelques exercices.*

*Mots-clés: corpus parallèle, modalité, traduction, grec ancien, latin*

## **1. Introduction**

Nous sommes aujourd'hui dans un moment historique où l'emploi de la traduction dans la classe de langue moderne est apprécié à nouveau<sup>1</sup>, après en avoir été écarté pendant des décennies en faveur d'un emploi exclusif (ou presque) de la L2. Par ailleurs, nous assistons également à l'inarrêtable développement de ressources informatiques telles que les corpus et les outils associés (d'interrogation, statistiques, etc.) qui permettent, par exemple, de repérer mots et constructions dans leurs emplois réels. Le but de cette contribution est de

---

<sup>1</sup> La valeur pédagogique de la traduction est connue depuis l'Antiquité (voir, par exemple, Quintilien, *Institution oratoire* 10, 5, 2-3; Pline le Jeune, *Lettres* 7, 9, 2).

présenter un nouvel outil – un jeu de données annoté tiré d'un corpus parallèle en grec ancien et en latin – et d'en montrer les possibles applications pédagogiques dans le cadre de l'enseignement, tout en soulignant les possibilités qui s'ouvrent pour l'étude des langues anciennes grâce à une nouvelle approche de la traduction ainsi qu'aux corpus parallèles disponibles.

Après avoir donné un aperçu du renouveau actuel, nous présenterons le corpus parallèle annoté en grec ancien - latin développé dans le cadre du projet du Fonds National Suisse *WoPoss. A World of Possibilities. Modal Pathways over an extra-long period of time: the diachrony of modality in the Latin language*<sup>2</sup>. Nous montrerons les applications possibles du jeu de données tiré du corpus dans le cadre d'une classe où les apprenants connaissent déjà une des deux langues anciennes et n'ont pas besoin de passer par une langue moderne (langue maternelle [L1] ou langue véhiculaire de la classe), mais peuvent utiliser la langue ancienne qu'ils connaissent le mieux pour apprendre l'autre. Nous présenterons également comment ces données parallèles peuvent être employées pour étudier et approfondir une des deux langues anciennes à partir de la langue moderne couramment employée par les apprenants (L1 ou langue véhiculaire). Nous donnerons des exemples concrets, en proposant les corpus parallèles comme outils pour rapprocher les apprenants de la langue étrangère (L2/LA [langue additionnelle]) de manière progressive, à partir de l'apprentissage du lexique et des structures grammaticales pour atteindre celui de la sémantique et des nuances modales. Les conclusions reprennent les points principaux développés dans la contribution et offrent des perspectives pour l'avenir des corpus parallèles dans la classe de langue ancienne.

## **2. Le "translation turn" et le rôle de la traduction dans l'enseignement traditionnel des langues textuelles**

Il est désormais acquis que l'acte traductif ne se réduit pas à la transposition linguistique d'énoncés d'une langue source à une langue cible, mais qu'il mène également à une rencontre de cultures et de mentalités qui – comme les langues elles-mêmes – peuvent être plus ou moins proches les unes des autres. La sensibilisation à la complexité linguistique et culturelle de l'acte traductif, doublée d'une définition non restrictive de la traduction comme processus de

---

<sup>2</sup> <https://woposs.unine.ch/>

transposition et non d'équivalence, a engendré un changement important du rôle de la traduction dans la classe de langue moderne. Ainsi, après avoir été parfois<sup>3</sup> même bannie de la classe pendant le siècle dernier – typiquement sous la forme de la méthode "grammaire - traduction" et à la faveur de la méthode directe –, nous assistons aujourd'hui à un véritable "translation turn" dans la pédagogie des langues, comme l'ont défini Carreres, Norriega-Sánchez & Caldach (2018: xvii), suivis par plusieurs autres acteurs du renouveau pédagogique actuel, tels que Colina et Albrecht (2021)<sup>4</sup> et Cotelli Kureth et Kamber (2022: 1-2).

Comme cela a déjà été mis en relief par Cook (2001), l'emploi de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère peut améliorer la conscience des apprenants envers les structures de la L1 et leur permettre de développer les connexions entre la L1 et la L2 (/LA) au niveau cognitif, les deux systèmes n'étant jamais parfaitement séparés ou séparables. Comme le soulignent Colina et Albrecht (2021)<sup>5</sup>, le but de l'apprentissage va désormais au-delà de la simple compétence communicative et vise au développement des répertoires linguistiques des apprenants comme unités intégrées ("integrated entities") en s'appuyant sur l'étoffement des compétences de *literacy* et des compétences symboliques et culturelles<sup>6</sup>:

[...] more recent approaches to language teaching have moved beyond communicative language teaching and look instead to this goal of producing language systems as an integrated entity. These approaches include multiliteracies, critical literacies, and cultural and symbolic competence. The goal of the pedagogy of multiliteracies is to recognize the complexity of students' linguistic and cultural environments, and, in doing so, to empower and ultimately give students access to L2 both at work and in the community. (Colina & Albrecht, cit.)

Si nous tournons notre regard vers l'enseignement des langues anciennes (ou plus généralement des langues textuelles<sup>7</sup>), nous pouvons tout d'abord remarquer que la pratique de la traduction – entendue comme un processus visant à une

---

<sup>3</sup> La situation varie selon le pays et le moment historique, même en Europe.

<sup>4</sup> <https://opentextbooks.library.arizona.edu/scolina/chapter/chapter-3-why-translation-in-the-language-classroom/>

<sup>5</sup> <https://opentextbooks.library.arizona.edu/scolina/chapter/chapter-2-looking-back-translation-in-language-teaching/>

<sup>6</sup> Voir aussi Machida 2011, Laviosa 2014, Pavan 2013, entre autres.

<sup>7</sup> Voir Fleischman (2000: 33-34). Cette dénomination permet d'éviter des expressions imprécises telles que "langue à corpus" (il y a une confusion entre un manque d'accessibilité à la production, et un processus de sélection de textes, c'est-à-dire le corpus à proprement parler; de plus, tout état de langue à l'exclusion de l'état strictement présent serait alors une "langue à corpus", car la production langagière disponible, par exemples, pour les années 1990 pour une langue est limitée, aussi énorme soit-elle) ou "langue morte" (il y a une confusion entre l'absence de locuteurs natifs et la réduction des domaines d'emploi d'une langue).

équivalence entre le texte source et le texte cible – n’a jamais été abandonnée. La "version", la traduction de la langue ancienne vers la langue moderne, reste fondamentale dans la classe de langue ancienne. Dans certains pays comme la France, il en va de même pour le "thème", la traduction de la langue moderne vers la langue ancienne. Il est opportun de souligner que l’évolution des méthodes d’enseignement des langues modernes a été amorcée par la prise de conscience de l’importance de développer les compétences communicatives du sujet apprenant, ce qui a amené au refus et à l’abandon de la méthode "grammaire - traduction" pour l’enseignement des langues modernes. Ce changement a déterminé une nette séparation dans les méthodes pour l’apprentissage des langues modernes et celles pour l’apprentissage des langues textuelles, qui sont restées plus attachées à la méthode "grammaire - traduction". Si le renouveau dans l’apprentissage des langues anciennes est plus lent, il n’est cependant absent ni de la perspective communicative, ni de celle du développement de ressources électroniques. Tout d’abord, il faut souligner l’effort de plusieurs enseignants et pédagogues qui proposent une approche innovante des langues anciennes, en passant par l’oralisation ou des formes de communication plus ou moins cadrées (méthode immersive dans des instituts tels Polis<sup>8</sup> ou Vivarium Novum<sup>9</sup>, théâtre en langue ancienne, activités ludiques, etc.<sup>10</sup>). Pourtant, à notre connaissance, le "translation turn" – c’est-à-dire une nouvelle manière d’approcher la traduction en tant que *transposition* linguistique et culturelle – n’a pas encore touché l’apprentissage des langues anciennes. Une question tout à fait légitime est la suivante: que peut apporter la traduction à l’enseignement des langues anciennes qu’elle n’apporte pas déjà à travers la méthode traditionnelle "grammaire et traduction"? Afin de donner une première réponse à cette question, nous examinerons, dans la section suivante, une nouvelle manière d’employer la traduction en classe à travers le recours aux corpus parallèles (3). Ensuite nous nous pencherons sur la présentation et les suggestions d’exploitation du corpus des Évangiles et du jeu des données annoté (4).

---

<sup>8</sup> Voir Rico (2019).

<sup>9</sup> Voir <https://vivariumnovum.net/en>

<sup>10</sup> Voir, par exemple, les expériences focalisées sur l’oralité recueillies dans Bassin-Hammou, Fonio & Paré-Rey (2019), Dell’Oro & Kolde (2020: 71 avec la note 22), parmi d’autres.

### 3. Apprendre les langues anciennes à travers les corpus parallèles

À la lumière du renouveau pédagogique concernant la traduction, il apparaît que le rôle des corpus parallèles dans la pédagogie est encore peu exploré. En ce qui concerne la didactique des langues anciennes, ces outils sont encore peu exploités – peut-être aussi par manque de ressources prêtes à l'usage.

Un corpus parallèle est une sélection de textes (corpus) où deux ou plusieurs (variétés de) langues peuvent être comparées grâce à une traduction (voir, par exemple, Zufferey 2020: 19). Dans le cas de figure le plus courant, le corpus parallèle sera ainsi bilingue s'il présente une langue source et une langue cible<sup>11</sup> ou multilingue s'il présente une langue source et plusieurs langues cibles. Il faut également remarquer que, bien que ce ne soit pas une condition indispensable, la notion de corpus est aujourd'hui strictement associée à la dimension computationnelle: le format numérique permet d'intégrer des fonctionnalités importantes pour travailler avec les textes (recherche de séquences de caractères, mots ou lemmes dans le corpus, statistiques, etc.).

L'intégration des corpus dans l'enseignement/apprentissage est un phénomène plutôt récent (voir, par exemple, Sinclair 2004, Aijmer 2009). Les corpus parallèles représentent un cas particulier de corpus et leurs potentialités dans la classe de langue étrangère doivent encore être mieux explorées. Sidiropoulou (2015), par exemple, souligne le potentiel des corpus parallèles pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère d'après son emploi dans une culture. Les corpus parallèles permettent ainsi de développer la conscience des apprenants et des enseignants vis-à-vis des différences culturelles dans l'emploi d'une langue:

News reporting parallel data is a rich resource for heightening both linguistic-anthropological feature awareness and critical awareness, doing justice to mother tongue identities. Making language learners aware of issues in intercultural pragmatics is expected to enhance their intercultural competence and develop their intercultural sensitivity. (Sidiropoulou 2015: 39)

Du côté des langues anciennes, nous citerons la réflexion et les suggestions élaborées par Hendrickson (2020) sur l'emploi des traductions des Anciens, en particulier du grec vers le latin. De manière très appropriée, sa sélection se base

---

<sup>11</sup> Dans certains corpus parallèles, les deux langues peuvent être source et cible alternativement.

sur une définition large de la traduction, englobant des cas de réécriture, comme celui de Caecilius Staius "traduisant" Ménandre. Un exemple d'intégration de corpus parallèles (non électroniques) dans une classe de langue ancienne est le *reader* de Grinch, Hayes & Nimis (2017). Le volume présente le texte parallèle en grec ancien et latin de l'Évangile de Jean. Dans l'introduction les éditeurs comparent de manière ponctuelle certains points de la grammaire des deux langues<sup>12</sup>.

## 4. Le corpus parallèle des Évangiles et l'annotation de la modalité

### 4.1 L'outil

Dans le cadre du projet du Fonds National Suisse *WoPoss. A World of Possibilities. Modal pathways over an extra-long period of time: the diachrony of modality in the Latin language*<sup>13</sup>, visant à étudier l'évolution de la modalité dans la langue latine, l'équipe de recherche a créé et annoté un corpus parallèle contenant la traduction latine des Évangiles et son texte source<sup>14</sup> en grec ancien (voir Dell'Oro & Bermúdez Sabel 2023 and Bermúdez Sabel & Dell'Oro, en préparation)<sup>15</sup>. L'annotation des passages modaux a été réalisée en suivant les lignes directrices du projet (voir plus bas). Grâce à l'ajout d'un système supplémentaire d'identification des versets, il est possible d'aligner<sup>16</sup> les passages modaux avec leurs correspondants dans le corpus parallèle de la Bible préparé par

---

<sup>12</sup> Nous rappelons que des ressources didactiques bilingues sont connues depuis l'Antiquité (voir Dickey 2015, 2020 et les références bibliographiques mentionnées dans ces contributions).

<sup>13</sup> <https://woposs.unine.ch/>

<sup>14</sup> Nous précisons que la source exacte de la traduction latine (voir aussi plus bas dans le texte) ne nous est pas parvenue.

<sup>15</sup> Le jeu de données annoté peut être consulté et téléchargé ici: <https://github.com/WoPoss-project/Gospels>. Les textes grec et latin correspondent aux éditions de références suivantes: *Novum Testamentum Graece* (Nestle-Aland), 28ème édition (2012) et *Biblia Sacra Vulgata*, 5ème édition (2007), respectivement. Suite aux restrictions du droit d'auteurs, nous avons reçu l'autorisation de publier en libre accès seulement les passages modaux avec les trois versets précédents et les trois versets suivants. Il faut cependant préciser que l'annotation des passages modaux se base sur une lecture intégrale des Évangiles. Une version intégrale du texte des Évangiles est accessible ici: <https://www.academic-bible.com/en/online-bibles/about-the-online-bibles/> (ou, dans une autre édition, ici: <https://github.com/proiel>).

<sup>16</sup> L'alignement de deux textes permet de les visualiser en parallèle. L'alignement peut être réalisé à différent niveau (voir plus bas dans le texte).

Christodouloupoulos & Steedman (2015) et contenant 100 traductions<sup>17</sup> pour la plupart en langues modernes.

Bien que la traduction latine emploie le plus souvent la stratégie mot à mot (voir plus bas) et que le repérage des correspondances lexicales soit aisé à réaliser, nous n'avons pas pu procéder à ce type d'alignement en raison de fonds de financement insuffisants. Mais étant donné qu'il est normalement aisé de trouver les correspondances entre les mots des deux textes, l'alignement par verset nous a paru satisfaisant.

## 4.2 Les textes du corpus et le type de traduction

Les Évangiles (l'Évangile de Matthieu, l'Évangile de Marc, l'Évangile de Luc et l'Évangile de Jean) font partie du Nouveau Testament. Les textes qui le constituent sont en langue grecque, plus précisément en grec koiné, la variété de grec qui se diffuse suite aux conquêtes d'Alexandre le Grand (356-323 av. n. è.). Les textes des Évangiles ont été composés dans la deuxième moitié du I<sup>er</sup> siècle de notre ère (Schröter 2010: 277-278, Dulling 2010: 298, Thompson 2010: 331, Painter 2010: 345).

Concernant la traduction de la Bible en latin, nous avons deux traditions, celle de la *Vetus Latina* et celle de la *Vulgata*. Sous le nom de *Vetus Latina* sont recueillies des traductions partielles de la Bible, de la plume de différents traducteurs et qui ont été réalisées avant le travail de révision opéré par Jérôme. Avec le nom de *Vulgata* nous nous référons à la révision de la traduction de la Bible partiellement réalisée par Jérôme (347-420) entre le IV<sup>e</sup> et le V<sup>e</sup> siècle. Cette traduction tient compte des traductions de la *Vetus Latina* (elle en est une révision) et est littérale<sup>18</sup>. En effet, la traduction suit le texte grec de manière très précise du point de vue de sa syntaxe. Cette traduction latine sera la base de nombreuses traductions de la Bible, ce qui fait de la Bible le corpus parallèle par excellence.

---

<sup>17</sup> Le corpus parallèle de Christodouloupoulos & Steedman (2015) ne contient pas le texte du Nouveau Testament en grec ancien. Il faut également remarquer que dans les métadonnées de ce corpus il n'y a pas assez d'information pour savoir quel est le texte source de chaque traduction. Il faut souligner que la sélection des traductions de Christodouloupoulos & Steedman (2015) a été établie sur la base de la disponibilité de textes en format électronique et librement réutilisables.

<sup>18</sup> Le caractère littéral de la traduction/révision de Jérôme se situe sur un continuum entre une traduction littérale asservie à la langue source et une traduction fidèle au contenu de la source, mais libre. Nous n'avons pas l'espace d'approfondir ici une question qui est très débattue.

### 4.3 L'annotation de la modalité

Créé dans le cadre d'un projet de recherche visant à annoter les nuances modales et l'évolution des emplois des marqueurs modaux dans un corpus diachronique de latin, l'outil bilingue contient les passages présentant des mots sélectionnés à l'avance – tel que *possum* en latin ou δύναμαι en grec ancien pour "je peux" – et interprétés comme modaux par l'équipe d'annotateurs du projet. Les passages retenus en tant que modaux ont ensuite été annotés de manière fine d'après des lignes directrices spécifiques (Dell'Oro 2022).

Dans le cadre du projet, la modalité est conçue comme l'expression des notions de nécessité, de possibilité et de volition (voir van der Auwera & Plungian 1998 ; Nuyts 2016) telles qu'elles sont véhiculées par certains mots – par exemple en latin *possum* "je peux" – ou suffixes – par exemple en latin *-ndus* qui véhicule souvent l'idée de nécessité. Plusieurs valeurs et sous-types modaux sont distingués<sup>19</sup>. Nous nous limiterons ici à présenter les deux valeurs principales<sup>20</sup> et les sous-types qui apparaissent dans les exercices.

La modalité déontique est traditionnellement (par exemple, Palmer 2001: 9-10) identifiée avec l'expression de l'obligation et de la permission. Les circonstances qui permettent ou forcent quelqu'un à participer à l'état de choses peuvent être une personne ou des normes sociales ou éthiques:

1) *Tu peux partir maintenant* (= tu as la permission de partir).

On peut ajouter ici aussi la modalité (déontique-)évaluative exprimant "the degree of moral desirability of the state of affairs expressed in the utterance" (Nuyts 2016: 36):

2) *Il est inadmissible que le gouvernement ait pris sa décision sans consulter des experts* (= le comportement du gouvernement ne correspond pas à ce qui est jugé acceptable par le locuteur).

D'après notre modèle théorique de référence, la modalité déontique comprend aussi la volition (3) et l'intention (4):

<sup>19</sup> Je renvoie à Dell'Oro (en préparation) pour une présentation détaillée des valeurs et nuances modales présentes dans le texte en grec et en latin des Évangiles.

<sup>20</sup> Le troisième type principal, la modalité épistémique, exprime la position du locuteur sur un état de choses en termes de chance ou de probabilité (elle n'apparaît pas dans les exercices). Dans les Évangiles, ce type de modalité est relativement rare d'après notre approche. Cela montre que le texte choisi détermine le type de nuances modales qu'on peut approfondir avec les apprenants.

3) *Je veux choisir moi-même.*

4) *Je voulais terminer ce travail avant midi.*

La modalité dynamique recouvre les notions de possibilité et de nécessité :

- avec référence à des propriétés qui sont “internes” au participant engagé dans l'état de choses (*participant-inherent modality*):

5) *Je sais très bien nager et je peux traverser le lac en une heure* (= j'ai une certaine capacité).

- avec référence à des circonstances qui sont externes au participant dans l'état des choses (*participant-imposed modality*):

6) *Si tu ne veux pas être en retard, tu dois appeler un taxi* (= tu es contraint, tu as la nécessité d'appeler un taxi, sauf si tu acceptes d'arriver en retard).

7) *Si le garage est libre, je peux y garer ma voiture* (= j'ai la possibilité de garer ma voiture dans le garage, si celui-ci n'est pas déjà occupé).

- avec référence à des circonstances qui sont inhérentes à l'état des choses (*situational modality*):

8) *En Irlande il peut pleuvoir pendant des jours* (= il s'agit d'une condition normale pour l'Irlande s'il pleut pendant des jours).

Après examen de ces exemples, il est évident que certains marqueurs modaux (comme le verbe pouvoir en français) sont polysémiques et qu'ils expriment plusieurs types de modalité qui se distinguent sur la base du contexte.

L'apprentissage de la modalité joue un rôle important dans l'appropriation de la L2 (/LA), comme mis en relief par Holmes (1988), Bella (2012) et Sidiropoulou (2015) parmi d'autres.

#### **4.4 Emploi de l'outil dans la classe et dans l'apprentissage en autonomie**

Les emplois du jeu de données<sup>21</sup> dépendent du niveau de la classe et des apprenants, s'ils ont déjà des connaissances dans les deux langues ou seulement dans l'une des deux. Dans le premier cas il est possible de travailler avec le texte

---

<sup>21</sup> Il faut préciser que l'outil n'a pas encore été testé dans la classe.

parallèle grec ancien - latin, dans le deuxième cas avec le texte parallèle de la langue ancienne qu'on veut enseigner/apprendre et d'une langue moderne déjà connue par les apprenants (L1 ou langue véhiculaire) et disponible dans le corpus de Christodouloupoulos & Steedman (2015), par exemple le russe ou le français.

#### 4.4.1 Vocabulaire

Selon le niveau de la classe, l'outil peut être employé pour apprendre ou consolider le vocabulaire. Bien que cela puisse aussi être considéré comme une limite et la conséquence d'un manque de spontanéité, la traduction latine des Évangiles suit normalement l'ordre des mots du texte source. Pour d'autres langues, cela dépend de plusieurs variables que nous n'avons pas la place de prendre en considération ici. Le texte russe reste plus fidèle à l'ordre original, alors que le français le fait beaucoup moins. L'exercice peut être proposé en classe ou pour l'apprentissage en autonomie.

Exercice 1: en regardant une traduction repérez le mot pour indiquer l'"arbre" et celui pour indiquer le "fruit", le couple d'adjectifs "bon" - "mauvais", le mot pour exprimer l'idée de possibilité.

Grec ancien (Mathieu 7, 18)	Latin - traduction 1	Russe - traduction 2	Français - traduction 3
ou dúnatai déndron agathòn karpòus ponēroùs poieîn oudè déndron sapròn karpòus kalòus poieîn. (οὐ δύναται δένδρον ἀγαθὸν καρπὸς πονηρὸς ποιεῖν οὐδὲ δένδρον σαπρὸν καρπὸς καλοῦς ποιεῖν.)	non potest arbor bona fructus malos facere, neque arbor mala fructus bonos facere. <sup>22</sup>	Ne možet derevo dobroe prinosit' plody xudye, ni derevo xudoe prinosit' plody dobroye. (Не может дерево доброе приносить плоды худые, ни дерево худое приносить плоды добрые.)	Un bon arbre ne peut porter de mauvais fruits, ni un mauvais arbre porter de bons fruits.

Tableau 1. Texte aligné en grec ancien, latin, russe et français

#### Solution:

grec ancien: *déndron* (δένδρον), *karpós* (καρπός) (ou *karpòus* [καρπούς] si les apprenants ne connaissent pas encore la déclinaison; cette remarque vaut pour tous les termes qui suivent), *agathós* (ἀγαθός) vs *saprós* (σαπρός), *dúnatai* (δύναμαι)

latin: arbor, fructus, bonus vs malus, possum

<sup>22</sup> Nous avons ajouté la ponctuation dans tous les passages latins cités.

#### 4.4.2 Grammaire

En ce qui concerne la grammaire, nous suggérons des exercices visant à mettre en relief l'emploi des mêmes ressources grammaticales ou, au contraire, des exercices visant à mettre en relief l'emploi de ressources différentes, lorsque les langues n'utilisent pas les mêmes moyens lexicaux ou grammaticaux. L'exercice suivant peut être proposé en classe ou pour l'apprentissage en autonomie.

Exercice 2: le verbe grec *méllō* (μέλλω) "être sur le point de; être destiné à, devoir; hésiter" n'a pas d'équivalent formel en latin (c'est-à-dire qu'il n'y a pas de verbe véhiculant les mêmes sens que le grec *méllō* [μέλλω]). Dans le tableau suivant (tableau 2), nous avons extrait une sélection de traduction de *méllō* [μέλλω] pour l'*Évangile* de Luc. On peut demander aux apprenants de trouver les correspondances en latin à partir du grec μέλλω et de décrire le type de construction choisie pour traduire le passage grec. On peut également s'appuyer sur les traductions en langue moderne, même si – il est bien de le remarquer à nouveau – leur texte source n'est pas précisé. On peut, par exemple, demander comment le concept exprimé par le texte grec ou latin est véhiculé dans le texte en langue moderne.

Luc	Grec ancien	Latin - traduction 1	Russe - traduction 2	Français - traduction 3
3.7	<p>Élegen oûn toîs ekporeuoménois ókhlois baptisthênai hup' autoû· gennémata ekhidnôn, tís hupédeiksen humîn phugeîn apò tês melloúsês orgês; Ἐλεγεν οὖν τοῖς ἐκπορευομένοις ὄχλοις βαπτισθῆναι ὑπ' αὐτοῦ· γεννήματα ἐχιδνῶν, τίς ὑπέδειξεν ὑμῖν φυγεῖν ἀπὸ τῆς μελλούσης ὀργῆς;</p>	<p>dicebat ergo ad turbas quae exiebant ut baptizarentur ab ipso: genimina viperarum, quis ostendit vobis fugere a ventura ira?</p>	<p>Ioann prixodivšemu krestit' sja ot nego narodu govoril: poroždenija exidniny! kto vnušil vam bežat' ot budušego gneva? Иоанн приходившему креститься от него народу говорил: порождения ехиднины! кто внушил вам бежать от будущего гнева?</p>	<p>Il disait donc à ceux qui venaient en foule pour être baptisés par lui: Races de vipères, qui vous a appris à fuir la colère à venir?</p>
7.2	<p>Hekatontárkhrou dé tinos doûlos kakôs ékhōn émellen teleutân, hòs ên autôî éntimos. Ἐκατοντάρχου δέ τινος δοῦλος κακῶς ἔχων ἤμελλεν τελευτᾶν, ὃς ἦν αὐτῷ ἔντιμος.</p>	<p>centurionis autem cuiusdam servus, male habens, erat moriturus, qui illi erat pretiosus.</p>	<p>U odnogo sotnika sluga, kotorym on dorozhil, byl bolen pri smerti. У одного сотника слуга, которым он дорожил, был болен при смерти.</p>	<p>Un centenier avait un serviteur auquel il était très attaché, et qui se trouvait malade, sur le point de mourir.</p>

9.44	<p>thésthe humeîs eis tà ôta humôn toûs lógous toútous· ho gàr huiòs toû anthrôpou méllēi paradíosthai eis kheíras anthrôpōn. θέσθε ὑμεῖς εἰς τὰ ὄτα ὑμῶν τοὺς λόγους τοῦτους· ὁ γὰρ υἱὸς τοῦ ἀνθρώπου μέλλει παραδίδοσθαι εἰς χεῖρας ἀνθρώπων.</p>	<p>ponite vos in cordibus vestris sermones istos: Filius enim hominis futurum est ut tradatur in manus hominum.</p>	<p>vložite vy sebe v uši slova sii: Syn Čelovečeskij budet predan v ruki čelovečeskie. вложите вы себе в уши слова сии: Сын Человеческий будет предан в руки человеческие.</p>	<p>Pour vous, écoutez bien ceci: Le Fils de l'homme doit être livré entre les mains des hommes.</p>
10.1	<p>Metà dè taŭta anédeiksen ho kýrios hetérous hebdomēkonta [...] kai apésteilen autoûs anà dúo [...] prò prosôpou autoû eis pāsan pólin kai tópon hoû émellen autoûs érkhesthai. Μετὰ δὲ ταῦτα ἀνέδειξεν ὁ κύριος ἑτέρους ἑβδομήκοντα [ ... ] καὶ ἀπέστειλεν αὐτοὺς ἀνὰ δύο [ ... ] πρὸ προσώπου αὐτοῦ εἰς πᾶσαν πόλιν καὶ τόπον οὗ ἤμελλεν αὐτὸς ἔρχεσθαι.</p>	<p>post haec autem designavit Dominus et alios septuaginta duos et misit illos binos ante faciem suam in omnem civitatem et locum quo erat ipse ven turus.</p>	<p>Posle sego izbral Gospod' i drugix sem'desjat učenikov, i poslal ix po dva pred licem Svoim vo vsjakij gorod i mesto, kuda Sam xotel idti [...]. После сего избрал Господь и других семьдесят учеников, и послал их по два пред лицом Своим во всякий город и место, куда Сам хотел идти [...].</p>	<p>Après cela, le Seigneur désigna encore soixante-dix autres disciples, et il les envoya deux à deux devant lui dans toutes les villes et dans tous les lieux où lui-même devait aller.</p>

Tableau 2. Passages modaux en grec, latin, russe et français

Solution: le latin adopte la construction participe en -*turus* + *esse* "être" dans tous les passages avec l'exception du premier<sup>23</sup>. Dans ce cas le participe présent du verbe μέλλω est employé dans sa valeur adjectivale avec le sens de "futur".

Si nous comparons les traductions des langues modernes proposées, nous nous rendons compte que celles-ci déploient plusieurs constructions: voir le russe budușego (будущего) "future", pri smerti (при смерти) "en point de mort", budet predan (будет предан) "sera trahi", xotel (idti) (хотел [идти]) "voulait (aller)"; voir le français "à venir", "sur le point de mourir", "doit être livré", "devait aller".

<sup>23</sup> Dans les Évangiles, au grec μέλλω correspond normalement la construction latine -*turus* + *esse*. Lorsque ce n'est pas le cas, cela peut être dû à plusieurs raisons. Mais cette contribution n'est pas le lieu pour approfondir de telles questions philologiques.

Cet exercice propose de travailler sur le côté formel, alors que l'activité suivante propose d'aborder les mêmes passages du point de vue sémantique.

#### 4.4.3 Nuances sémantiques modales

Tant le grec *méllō* (μέλλω) que la construction périphrastique latine avec participe en *-turus + esse* peuvent véhiculer plusieurs nuances de sens, de l'idée que quelque chose se vérifiera à l'idée que quelque chose *doit* se vérifier. L'idée de futur s'associe ainsi à l'idée de la nécessité et de la volition. L'exercice suivant vise à encourager le dialogue et les échanges entre les apprenants et à les familiariser avec le texte en leur permettant de réfléchir à des nuances de sens.

Exercice 3: formez de petits groupes et après avoir relu les passages du tableau 2 discutez entre vous : quels passages véhiculent une idée de futur et quels passages véhiculent une idée de nécessité ? Vous pouvez vous aider en lisant chaque passage dans son contexte.

Est-ce que la traduction correspond à votre interprétation du passage?

Il n'y a pas une seule solution possible pour cet exercice. Les réponses peuvent varier, ce qui peut être l'aspect le plus intéressant dans ce type d'exercice, car il contraint les apprenants à expliciter comment ils interprètent le texte et ensuite à tenir compte d'autres interprétations possibles.

Une réponse possible pourrait être: les passages 1 et 3 peuvent être entendus comme des prophéties, donc des anticipations sur ce qui *doit* se vérifier<sup>24</sup>. On peut également remarquer que le discours est de type direct. L'idée de futur s'associe à une idée d'inévitabilité (dans laquelle on peut reconnaître la modalité dynamique situationnelle). Les passages 2 et 4 ont un caractère plus narratif. Dans le passage 2, le servent est proche de la mort et le texte véhicule l'idée d'un événement imminent. Dans le passage 4, *méllō* (μέλλω) / *-turus esse* se réfèrent à des événements qui auront lieu dans le futur.

Par rapport aux traductions, il est intéressant de remarquer que pour le passage 4 le russe utilise un verbe de volition ("où il voulait aller ensuite"), alors que le français utilise le verbe "devoir" dans une nuance difficile à définir. Il peut

---

<sup>24</sup> Le but de ces exercices n'est pas de prendre en compte les questions théologiques. Elles sont donc laissées ici de côté.

renvoyer soit à des événements qui sont déjà connus ou déjà établis par la destinée ("où il était prévu qu'il aille") ou à de l'intention ("où il avait prévu d'aller").

De manière progressive on peut introduire d'autres sens modaux, par exemple la différence entre différents types de nécessités liées ou non à la présence d'une source d'autorité.

Exercice 4: dans les trois passages présentés dans le tableau 3, le latin *debeo* correspond à trois verbes ou constructions différentes du grec. Essayez de comprendre quelle est la différence d'un point de vue modal.

Luc 17.10	houtōs kai hymeis, hotan poiēsēte panta ta diatakhthenta humin, légete hoti douloi akhreioi esmen, hō ophelomen poiēsai pepoiékamen. οὕτως καὶ ὑμεῖς, ὅταν ποιήσητε πάντα τὰ διαταχθέντα ὑμῖν, λέγετε ὅτι δοῦλοι ἀχρεῖοί ἐσμεν, ὃ ὠφείλομεν ποιῆσαι πεποιήκαμεν.	sic et vos, cum feceritis omnia quae praecepta sunt, vobis dicite: servi inutiles sumus, quod debuimus facere, fecimus. <sup>25</sup>
Marc 13.14	Hótan dē idēte tō bdélugma tēs erēmōseōs estēkóta hōrou ou deī, ho anaginōskōn noeítō, tóte hoi en tēi Ioudaíai pheugētōsan eis ta órē [...]. Ὅταν δὲ ἴδητε τὸ βδέλυγμα τῆς ἐρημώσεως ἐστηκότα ὅπου οὐ δεῖ, ὁ ἀναγινώσκων νοεῖτω, τότε οἱ ἐν τῇ Ἰουδαίᾳ φευγέτωσαν εἰς τὰ ὄρη [...].	cum autem videritis abominationem desolationis stantem ubi non debet, qui legit intellegat, tunc qui in Iudaea sunt fugiant in montes. <sup>26</sup>
Matthieu 3.14	Ho dē Iōánnēs diekólouen autōn légōn· egō khreían ékhō hupō sou baptisthēnai, kai sū érkhēi prós me; ὁ δὲ Ἰωάννης διεκάλυεν αὐτὸν λέγων· ἐγὼ χρεῖαν ἔχω ὑπὸ σοῦ βαπτισθῆναι, καὶ σὺ ἔρχῃ πρὸς με;	Iohannes autem prohibebat eum dicens: ego a te debeo baptizari et tu venis ad me. <sup>27</sup>

Tableau 3. Passages modaux en grec et latin

Solution (possible): Dans le premier passage, les servants font ce qui leur a été ordonné. Il s'agit donc d'une modalité déontique et d'une nécessité externe aux servants. Dans le deuxième passage, l'abomination se trouve là où elle ne devrait pas l'être. Le passage véhicule l'idée que sa présence est inappropriée par

<sup>25</sup> Traduction tirée du corpus de Christodouloupoulos & Steedman 2015: "Vous de même, quand vous avez fait tout ce qui vous a été ordonné, dites: 'Nous sommes des serviteurs inutiles, nous avons fait ce que nous devons faire'."

<sup>26</sup> Traduction tirée du corpus de Christodouloupoulos & Steedman 2015: "Lorsque vous verrez l'abomination de la désolation établie là où elle ne doit pas être, – que celui qui lit fasse attention, – alors, que ceux qui seront en Judée fuient dans les montagnes [...]."

<sup>27</sup> Traduction tirée du corpus de Christodouloupoulos & Steedman 2015: "Mais Jean s'y opposait, en disant: C'est moi qui ai besoin d'être baptisé par toi, et tu viens à moi!"

rapport à ce qui est juste. Il s'agit donc d'une modalité déontique de type évaluative. Dans le dernier passage, Jean dit avoir besoin d'être baptisé. Il s'agit d'une nécessité dynamique avec laquelle Jean se confronte et qui est inhérente au participant.

Il est possible que certains apprenants reconnaissent des valeurs modales où d'autres ne les verront pas (ou vice-versa). Cela n'a rien de surprenant, étant donné que les nuances modales peuvent être ambiguës. Il faut aussi tenir compte des connaissances préalables que les apprenants ont du texte et de son interprétation. Ainsi, le contenu du texte (et son interprétation) peut être plus familier pour certains et moins pour d'autres.

#### 4.4.4 *La lecture en autonomie*

Une fois que les apprenants ont acquis une certaine familiarité avec le texte, on peut leur proposer de lire de manière autonome en comparant le texte source grec à la traduction latine (ou vice-versa) et/ou à une traduction moderne. Il est important de souligner qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre et que la traduction doit être employée de manière active, en comparant activement les textes.

Je tiens à souligner que l'exercice de lecture suivie – qui ne se limite pas à un court passage de quelques lignes et qui peut être continué jour après jour – n'est pas banal dans le cas des langues anciennes. Il s'agit d'un exercice rare et limité souvent aux passages décontextualisés du thème ou de la version. La syntaxe simple du texte des Évangiles aide dans ce sens. Le fait que les événements décrits sont déjà connus aide également, car l'apprenant peut se laisser guider par son intuition.

Si les apprenants sont encore loin de pouvoir lire en autonomie, il est possible de leur proposer des exercices d'appariement, en extrayant des passages parallèles et en changeant l'ordre des passages dans l'une des deux colonnes<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Le lecteur intéressé trouvera d'autres propositions d'exercices sur les formes modales dans Bemúdez Sabel & Dell'Oro (en préparation).

## 5. Limites

La présentation de l'outil et de ses emplois a déjà permis de mentionner quelques limites concernant le texte choisi.

Le grec koiné est une variété de grec présentant des structures plus simples par rapport au grec classique. Alors qu'il est particulièrement adapté à l'emploi dans la classe si l'on opte pour la méthode directe, dans des contextes plus traditionnels il sera opportun d'offrir aux apprenants des comparaisons ponctuelles avec le grec classique.

La 'littéralité' de la traduction de Jérôme – et des traductions des Évangiles en général – peut donner une image déformée de la syntaxe de la langue. Aussi dans ce cas on veillera à rendre les apprenants attentifs à cet aspect.

Enfin, du point de vue de l'apprentissage de la modalité, l'outil est bien adapté pour certains types de modalités, comme la modalité dynamique et déontique, mais il paraît l'être moins pour introduire le fonctionnement de la modalité épistémique, du moins d'après l'approche proposée ici.

## 6. Conclusions et perspectives

Dans cette contribution nous avons présenté un jeu de données tiré d'un corpus annoté bilingue qui peut être employé dans une classe de langue ancienne. Cet outil peut être utilisé en l'associant à des traductions en langue moderne. Alors que l'annotation est centrée sur la modalité, le corpus peut être employé pour l'apprentissage en classe ou en autonomie de plusieurs aspects de la langue, qui n'ont pas nécessairement trait à la modalité, allant du vocabulaire à la lecture.

Nous avons également essayé de placer la description de ce corpus dans le cadre du renouveau méthodologique que les langues modernes ont connu ces dernières décennies et qui a amené à réadmettre la L1 dans la classe et avec elle la traduction au sens large du terme.

Le corpus bilingue est un outil flexible qui permet de proposer une approche différente des textes anciens, ce qui est important en soi afin de créer de la variation dans la succession des séances.

La comparaison active des deux textes permet de mobiliser des dispositifs cognitifs importants (mémoire, raisonnement, comparaison), de développer des

compétences de lecture et d'interprétation du texte, de sa structure, de son contenu. Dans la classe ou dans le cadre d'un apprentissage autonome, un corpus bilingue peut ainsi devenir un puissant outil d'apprentissage à condition que l'apprenant en fasse toujours un emploi actif.

## Bibliographie

### Textes

*Academic-bible.com*. Deutsche Bibelgesellschaft (éd).

<https://www.academic-bible.com/en/online-bibles/about-the-online-bibles/>

*Biblia sacra: iuxta vulgatam versionem*. Robert Weber & Roger Gryson (éds), Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 2013, 5<sup>ème</sup> éd.

*Novum testamentum Graece*, Institut für Neutestamentliche Textforschung & Holger Strutwolf (éd.), Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 2012, 28<sup>ème</sup> éd.

Quintilien, *Institution oratoire*. Édité et traduit par Jean Cousin. Paris: Les Belles Lettres, 7 tomes, 1975-1980.

Pline le Jeune, *Lettres*. Édité et traduit par Hubert Zehnacker et Nicole Méthy. Paris: Les Belles Lettres, 4 tomes, 2009-2017.

### Littérature secondaire

AIJMER, Karin (2009). *Corpora and Language Teaching*. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins.

AUWERA, J. van der & Vladimir A. PLUNGIAN (1998). Modality's semantic map, *Linguistic Typology* 2/1, 79-124. DOI: <https://doi.org/10.1515/lity.1998.2.1.79>

BASSIN-HAMMOU, Malika, Filippo FONIO & Pascale PARÉ-REY (éds) (2019).

*Fabula agitur. Pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité*. Grenoble : UGA.

DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.10158>.

BELLA, Spyridoula (2012). Pragmatic development in a foreign language: a study of Greek FL requests, *Journal of Pragmatics* 44, 1917–1947.

DOI: 10.1016/j.pragma.2012.08.014

BAUER, Walter (1988). *Griechisch-deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments*. 6<sup>ème</sup> édition. Walter de Gruyter, Berlin - New York.

BERMÚDEZ SABEL, Helena & Francesca DELL'ORO (en préparation). An annotated multilingual dataset to study modality in the Gospels.

- CARRERES, Ángeles, María NORIEGA-SÁNCHEZ, & Carme CALDUCH (2018). *Mundos en palabras. Learning Advanced Spanish through Translation*. New York: Routledge.
- CHRISTODOULOUPOULOS, Christos & Mark STEEDMAN (2015). A massively parallel corpus: the Bible in 100 languages, *Language Resources and Evaluation* 49, 375-395.
- COLINA, Sonia & Sarah ALBRECHT (2021). *Incorporating Translation in the World Language Classroom*.  
<https://opentextbooks.library.arizona.edu/scolina/>
- COOK, Guy (2010). *Translation in Language Teaching. An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- COTELLI KURETH, Sara & Alain KAMBER (2022). La traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues. Introduction, *Bulletin VALS-ASLA* 114, 1-9.
- DELL'ORO, Francesca & Helena BERMÚDEZ SABEL (2023). The WoPoss dataset on modality in the Gospels, <https://github.com/WoPoss-project/Gospels>
- DELL'ORO, Francesca (2022). *WoPoss guidelines for annotation*. Revised version. Swiss National Science Foundation. DOI: 10.5281/zenodo.6417878
- DELL'ORO, Francesca & Antje KOLDE (2020). Le défi des langues anciennes à l'oral dans les écoles de Suisse romande. In F. DELL'ORO (éd.), *Méthodes et modèles de l'apprentissage des langues anciennes, vivantes et construites, hier et aujourd'hui*. (Cahiers du CLSL 62, pp. 67-100). Lausanne : CLSL.
- DULING, Dennis C. (2010). The Gospel of Matthew. In: David E. Aune (éd.), *The Blackwell Companion to the New Testament* (pp. 296-318). Malden (Mass.): BlackwellPublishing.
- DICKEY, Eleanor (2015). Teaching Latin to Greek speakers in antiquity. In: E.P. ARCHIBALD, W. BROCKLISS, & J. GNOZA (éds). *Learning Latin and Greek from Antiquity to the present* (pp. 30-51). Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_, (2020). Comment les hellénophones anciens apprenaient-ils le latin? In: F. DELL'ORO (éd.). *Méthodes et modèles de l'apprentissage des langues anciennes, vivantes et construites, hier et aujourd'hui*. Cahiers du CLSL 62 (pp. 17-40). Lausanne : Centre de linguistique et des sciences du langage.
- FLEISCHMAN, Suzanne (2000). Methodologies and ideologies in historical linguistics: On working with older languages. In: S. C. HERRING, P. VAN REENEN and L. SCHØSLER (eds), *Textual Parameters in Older Languages* (pp. 33-58). Amsterdam: Benjamins.

- GRINCH, Virginia, Evan HAYES & Stephen NIMIS (2017). *The Gospel of John in Greek and Latin. A Comparative Intermediate Reader Greek and Latin Text with Running Vocabulary and Commentary*. S.l. : Faenum.
- HENDRICKSON, Thomas (2020). Reading Greek in Latin.
- HOLMES, Janet (1988). Doubt and certainty in ESL textbooks, *Applied Linguistics* 9/1: 21-44. DOI: 10.1093/applin/9.1.21
- LAVIOSA, Sara (2014). *Translation and Language Education. Pedagogic Approaches Explored*. New York: Routledge.
- MACHIDA, Sayuki (2011). Translation in teaching a foreign language: a methodological perspective, *Journal of Language Teaching and Research* 2/4, 740-746. DOI: 10.4304/jltr.2.4.740-746
- NUYTS, Jan (2016). Analyses of the modal meanings. In: J. Nuyts & J. van der Auwera (éds.), *The Oxford Handbook of Modality and Mood* (pp. 31-49). Oxford: Oxford University Press.
- PAINTER, John (2010). Johannine Literature: The Gospel and Letters of John. In: David E. Aune (éd.), *The Blackwell Companion to the New Testament* (pp. 345-372). Malden (Mass.): Blackwell Publishing.
- PALMER, Frank R. (2001). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAVAN, Elisabetta (2013). The Simpsons: translation and language teaching in a EFL class, *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3/1: 131-145.
- RICO, Christophe (2019). La méthode Polis. In: M. Bassin-Hammou, F. Fonio & P. Paré-Rey (éds), *Fabula agitur. Pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité* (pp. 193-216). Grenoble : UGA. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.10281>
- SCHRÖTER, Jens (2010). The Gospel of Mark. In: David E. Aune (éd.), *The Blackwell Companion to the New Testament* (pp. 272-295). Malden (Mass.): Blackwell Publishing.
- SIDIROPOULOU, Maria (2015). Translanguaging aspects of modality: Teaching perspectives through parallel data, *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* 1/1: 27-48.
- SINCLAIR, John McH. (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins.
- THOMPSON, Richard P. (2010). Luke – Acts: The Gospel of Luke and the Acts of the Apostles. In: David E. Aune (éd.), *The Blackwell Companion to the New Testament* (pp. 320-343). Malden (Mass.): Blackwell Publishing.

ZUFFEREY, Sandrine (2020). *Introduction to Corpus Linguistics*. London: ISTE; Hoboken: Wiley.

# DE L'APPRENTI LOCUTEUR AU TRADUCTEUR: LES APPORTS D'UNE FORMATION À LA RÉFLEXIVITÉ EN LANGUE ÉTRANGÈRE

**Malika BEN HARRAT**

Université de Lausanne

malika.benharrat@unil.ch

## Résumé

*La didactique des langues-cultures et la didactique de la traduction abordent le sujet de la traduction de manière différente. Cependant, en situant les compétences de compréhension et de traduction à travers un aperçu historique et comparatif de leur évolution au sein de la didactique des langues-cultures ainsi que dans les tests de certification en langues, je montrerai comment certaines compétences qui sous-tendent la capacité de traduire gagneraient à être repensées dans un cadre socioconstructiviste par ces deux traditions. Enfin, je présenterai l'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères, un exercice de lecture et d'écriture qui stimule la réflexivité en prenant en compte les dimensions cognitives, sociales et affectives qui peuvent entrer en jeu lors de la réception écrite ou orale de l'information.*

*Mots-clés: compréhension, traduction, évaluation, français sur objectif universitaire, étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères*

## 1. Introduction

Dans le milieu universitaire, il est généralement acquis que le statut et le rôle de la traduction en didactique des langues-cultures diffèrent de ceux qu'elle peut avoir en didactique de la traduction universitaire ou professionnelle. En effet, si la traduction constitue un moyen d'apprentissage des langues en didactique des langues-cultures, elle est une fin en soi pour la didactique de la traduction universitaire de même que pour la didactique de la traduction professionnelle, qui en fait de surcroît un objectif d'adaptation des compétences en traduction destinées au marché de l'emploi (Durieux 2005; Hamon 2016).

Pourtant, plusieurs points de tension apparaissent comme communs entre ces deux traditions, qui s'inscrivent en traductologie, et la didactique des langues-cultures, qui leur est voisine. Sans aborder spécifiquement les différences entre traduction universitaire et professionnelle, largement documentées ailleurs (Durieux 2005; Arroyó 2008; Garidel, Nieto 2014; Hamon 2016; Popineau 2016 par exemple), c'est donc à la mise en lumière de ces tensions communes que je m'attacherai dans cet article, afin de réfléchir aux compétences nécessaires à l'usage de la langue en milieu universitaire. Pour y parvenir, je commencerai par un bref tour d'horizon des principales difficultés rencontrées et relayées par des enseignants et didacticiens de la traduction ou des langues étrangères. Une incursion dans la question des compétences de compréhension et de traduction au moyen d'un panorama historique comparé de leur évolution en didactique des langues étrangères et dans le *Cadre commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001; 2018) me servira ensuite à rappeler que certaines compétences qui sous-tendent la capacité à traduire (compréhension écrite et reformulation notamment) n'ont pas toujours été prises en considération dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. De telles compétences gagneraient à être repensées dans un cadre conceptuel socioconstructiviste afin d'être développées à la fois dans une formation linguistique préparatoire aux études universitaires dispensées en langue(s) étrangère(s) et au sein d'une formation à la traduction (universitaire ou professionnelle) dans laquelle elles trouveraient évidemment toute leur place. C'est en ce sens que je proposerai un outil utile pour entraîner ces compétences, *l'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères*. Il s'agit d'un outil que je développe actuellement dans le cadre de ma thèse de doctorat (Ben Harrat, thèse en cours) et qui intègre compréhension et production écrite afin de favoriser la réflexivité des étudiants tout en tenant compte des dimensions cognitives, sociales et affectives susceptibles d'entrer en jeu lors de la réception (écrite ou orale) d'informations. Enfin, à l'aide d'extraits de l'étude de cas et de données recueillies en classe, je proposerai quelques pistes quant à son utilisation en classe de langue ou de traduction pour montrer comment cet outil peut répondre aux questions communes des différentes disciplines.

## **2. Didactiques des langues étrangères et didactique de la traduction: difficultés communes**

Avant d'aborder les points de tension communs aux trois disciplines, il convient de rappeler qu'elles n'ont pas la même finalité. En effet, si le développement de capacités à utiliser la langue de manière professionnelle concerne les trois disciplines, on se forme en traduction universitaire principalement à des fins d'apprentissage des langues. En revanche, la pratique de la traduction professionnelle poursuit également des enjeux socio-économiques. Cela a donné lieu à des besoins didactiques distincts, largement documentés (Durieux 2005 ; Arroyó 2008 ; Popineau 2016 notamment). Ainsi Durieux (2005) et Popineau (2016) constatent-elles que la didactique en traduction universitaire relève principalement d'une didactique de la grammaticalité: en se focalisant sur une grammaire contrastive (Durieux 2005; Popineau 2016), l'accent est mis sur la correction linguistique et la connaissance de la langue en tant que système morphosyntaxique. Cette didactique de la grammaticalité se concentre sur le texte pour lui-même et tend à négliger aussi bien le contexte que le cotexte ou la recherche d'informations externes au texte à traduire (Popineau 2016), ce qui nuit évidemment à la qualité du rendu final dans la langue d'arrivée.

Dans une expérience réalisée avec des étudiants en traduction qui terminaient leur première année de formation dans la discipline, Garidel et Nieto (2014) ont analysé cent onze textes traduits entre 2007 et 2010 par les étudiants d'un même cours afin de déterminer quelles étaient les erreurs les plus fréquentes et de proposer des pistes et exercices afin d'y remédier. Elles ont notamment découvert qu'indépendamment du type de texte (modes d'emploi instructifs ou articles descriptifs de vulgarisation scientifique) ou de leur orientation (sciences dures ou sciences humaines), le faux-sens était l'erreur la plus fréquente, suivie des erreurs de rédaction en langue de référence (Dabène 1994) dans le texte d'arrivée. Une analyse plus détaillée de l'origine de ces phénomènes leur a permis de conclure que la majorité des erreurs de faux-sens survenaient plus régulièrement dans les textes scientifiques que dans les textes instructifs et que les erreurs diagnostiquées étaient dues à la fois à une incompréhension du texte de départ (difficulté à comprendre l'acception scientifique des termes en langue étrangère) et à une mauvaise utilisation des outils d'aide à la traduction (choix de la première

acceptation dans le dictionnaire). Quelques années plus tôt, Durieux (2005) arrivait déjà à un constat similaire. En argumentant que la compréhension en langue étrangère constituait une étape nécessaire, mais néanmoins insuffisante, pour aboutir à une rédaction adéquate dans la langue d'arrivée, elle mettait elle aussi l'accent sur les difficultés liées à la rédaction dans la langue de référence des étudiants.

À ces difficultés bien documentées s'ajoutent d'autres points de tension. En effet, plusieurs didacticiens de la traduction appellent à une meilleure prise en compte des dimensions culturelle (Durieux 2005; Hamon 2016; Popineau 2016) et pragmatique (Garidel & Nieto 2014; Hamon 2016; Popineau 2016) dans les contenus de formation à la traduction professionnelle. Car bien au-delà de l'énonciation d'un texte dans une autre langue, l'exercice de la traduction permet "d'entrer dans un autre univers linguistique, voire culturel" (Arroyó 2008: 81-82) afin de produire un nouveau texte aussi proche que possible de la version originellement rédigée dans la langue de départ. Y parvenir implique, pour la personne-traductrice, de s'engager dans un processus en trois phases<sup>1</sup> (Arroyo 2008: 82): déchiffrement du texte de départ (compréhension dans la langue de départ), production du texte d'arrivée et contrôle du texte d'arrivée. Autrement dit, la personne-traductrice suit un processus général allant de la compréhension dans la langue du texte de départ, puis la production dans une autre langue et finalement la correction du texte d'arrivée en fonction de celui initialement rédigé dans la langue de départ (2008).

En didactique de la traduction professionnelle, des propositions didactiques récemment articulées (Hamon 2016; Popineau 2016) s'orientent vers ce que Popineau (2016) appelle une *didactique à strates* (2016) qui intégrerait et prendrait appui sur la didactique de la grammaticalité telle que traditionnellement utilisée dans le champ, tout en la dépassant largement afin de répondre aux exigences réelles du marché de la traduction. La chercheuse propose le modèle suivant, qui comporte cinq strates:

- Strate 1: didactique de la grammaticalité
- Strate 2: didactique des connaissances
- Strate 3: didactique du lexique
- Strate 4: didactique du message /communication

---

<sup>1</sup> Arroyo (2008) a retenu les appellations proposées par Tatilon (1986).

- Strate 5: didactique de la pragmatique<sup>2</sup> (Popineau 2016: 13)

La didactique des connaissances renvoie au savoir-faire académique et professionnel de la personne-traductrice, qui inclut la capacité à rechercher efficacement de la documentation externe aux textes à traduire. La didactique du lexique concerne la construction de bases terminologiques et phraséologiques dans les langues de travail du traducteur. Ces bases devraient concerner un lexique à la fois général et spécifique aux domaines de spécialisations du traducteur (juridique, politique, médical, etc.), comme dans l'exemple suivant:

*Paracetamol is a medicin that is used to ease mild to moderate pain – for example, headaches, sprains, toothache or the symptoms of a cold.* (Popineau 2016: 12)

La traduction proposée par l'auteure est:

*Le paracétamol est prescrit en cas de douleurs moyennes à modérées, maux de tête, douleurs articulaires, maux de dents ou symptômes grippaux.* (Popineau 2016: 12)

Dans cet exemple, "headaches" peut renvoyer à la fois à "maux de tête" ou à "céphalées": en effet, le choix entre ces deux traductions dépendra du lectorat ciblé. Étant donné que les deux termes devraient en revanche être connus, la didactique du lexique sera utilisée afin que le traducteur en formation puisse les intégrer à son répertoire linguistique.

Ce que la chercheuse nomme didactique du message impliquera un travail de prise en compte du lectorat visé par la traduction. En l'occurrence, "maux de tête" conviendrait en cas de vulgarisation scientifique alors que "céphalée" serait plus adapté si le nouveau texte s'adresse à un public de spécialistes. Cette compétence, qui implique également la construction de capacités à effectuer des reformulations plus profondes et réfléchies que la traduction mot-à-mot ainsi qu'à tenir compte des possibles interférences, peut selon elle être travaillée par la variété des textes et des genres mobilisés dans le contenu de formation, mais également par des dispositifs de mise en commun des informations documentaires recueillies (Popineau 2016). Quant à la dernière strate, la didactique de la pragmatique, elle n'est pas définie par l'auteure, qui se contente de la proposer comme extension possible des quatre strates précédentes, d'où la présence d'un point d'interrogation. En effet, une didactique de la pragmatique en traduction – comme en apprentissage des langues – suppose d'entraîner les apprentis locuteurs et

---

<sup>2</sup> Je reproduis ici la marque d'interrogation telle que proposée par l'auteure dans son article de 2016.

traducteurs à l'analyse des effets des textes sur les lecteurs, ce qui implique également de connaître l'intention des textes (Hamon 2016, voir également Zalesskaya dans ce volume). Cette proposition de didactique stratifiée rejoint les propositions d'Hamon (2016), pour lequel l'acquisition des compétences de base en traduction professionnelle passe par le développement chez le traducteur en formation d'une capacité à se représenter les situations actées dans et par les textes afin de pouvoir les inscrire dans un contexte socioculturel donné.

On comprend donc que le déploiement d'un tel dispositif suppose une prise en compte des personnes lectrices et/ou interlocutrices et qu'en conséquence, on ne puisse plus s'appuyer ni sur une conception des langues réduites à un système morphosyntaxique et lexical, ni sur une approche qui serait exclusivement centrée sur le pan linguistique de la traduction. On pourra s'étonner, en revanche, que tout semble se passer comme si la question de la compréhension en langues étrangères était tenue pour acquise, car non problématique.

De tels questionnements ont été menés – et le sont encore – en didactique des langues-cultures au sujet des difficultés auxquelles se heurtent les apprentis locuteurs lorsqu'il s'agit d'utiliser la langue dans des situations réelles et variées, comme c'est le cas en milieu homoglotte (Dabène 1994). Si Arroyó (2008) relève que les enseignants en traduction ont commencé à recourir à des méthodes venant de la didactique des langues étrangères, c'est parce qu'il s'était déjà agi, dans cette tradition-là, de dépasser le cadre essentiellement structuraliste dans lequel s'inscrivaient tant les recherches en acquisition des langues que leur mise en œuvre au sein de méthodologies d'enseignement. Ainsi et malgré des finalités généralement conçues comme étant tout à fait distinctes, nous verrons dans la section suivante que didactique des langues-cultures et didactique de la traduction universitaire ou professionnelle peuvent se rejoindre autour de problématiques communes ayant trait à la place accordée à la traduction et à la compréhension en didactique des langues-cultures.

### **3. La place de la traduction et de la compréhension en didactique des langues cultures et dans les certifications de langues: quelles évolutions ?**

#### **3.1 Évolutions théoriques en didactique des langues-cultures**

En traductologie comme en didactique des langues-cultures, on peut situer des tentatives de dépassement d'une perspective structuraliste à une perspective post-structuraliste au début des années 1980. Du côté de la didactique des langues-cultures, la place de la traduction au sein de la classe de langue a été tributaire des bouleversements méthodologiques successifs du XX<sup>e</sup> siècle. Menacée de disparition durant une trentaine d'années, elle a finalement été réhabilitée par l'approche communicative. Centrale dans la méthodologie traditionnelle (Puren 1988; Germain 1993; Arroyó 2008; Kern & Liddicoat 2008), l'activité de traduction reposait principalement sur l'appropriation d'éléments morphosyntaxiques à mémoriser en vue de comprendre des textes littéraires (Germain 1993; Cuq & Gruca 2017). Le rôle de l'apprenant était celui d'un élève ou d'un "*étudiant de la langue*" (Kern & Liddicoat 2008: 28, je souligne) conçu comme passif dans son apprentissage. Jugée "inefficace, calquée sur les langues mortes et orientée vers l'écrit littéraire" (Germain 1993: 127), la méthodologie traditionnelle a vu apparaître plusieurs tentatives de réformes méthodologiques censées lui succéder.

Dans la méthodologie audio-orale (MAO) américaine fondée dans les années 1950 à 1960, l'objectif central devient la communication orale en langue étrangère. La traduction a disparu, la compréhension devient secondaire à la production (Kern & Liddicoat 2008) et l'apprentissage de structures syntaxiques prime sur celui du lexique (Germain 1993). Bien que, comme le note Germain (1993), la compréhension précède la production dans l'ordre des compétences à travailler (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite), la MAO se fondant sur la linguistique structurale et le behaviorisme, l'accent est désormais mis sur la mémorisation et la production de structures syntaxiques à l'oral (Kern & Liddicoat 2008). Ainsi, la compréhension écrite de textes s'est vue remplacée par la compréhension orale et la lecture par la répétition orale d'enregistrements (Puren 1988).

Si la MAO a succédé à la méthodologie traditionnelle aux États-Unis, en Europe, les méthodologies traditionnelle et directe ont coexisté jusqu'à

l'apparition de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) (Cuq, Gruca 2017), la seconde ayant des objectifs opposés à la première en ce qu'elle privilégiait le dialogue de type "questions-réponses" à l'oral entre enseignants et apprenants (Kern & Liddicoat 2008; Cuq & Gruca 2017). Apparue plus tardivement (1960), la SGAV se fixe également pour objectif la communication à l'oral. Elle s'appuie sur la Gestalttheorie (psychologie de la forme) et le structuralisme de Bally et de Saussure (Germain 1993; Cuq & Gruca 2017). C'est donc *la parole en situation* qui est visée par cette méthodologie (Cuq & Gruca 2017: 271). Selon Germain (1993), si la SGAV accorde de l'importance à la fois à la forme et au sens, c'est toutefois la forme qui prime, dans la mesure où il s'agit d'abord d'en avoir une perception globale et de la reproduire.

Dans une perspective plus cognitiviste s'opposant au behaviorisme, au fondement de la MAO, l'approche naturelle créée aux États-Unis dans les années 1970 à 1980 réhabilite la compréhension, qui prime désormais sur la production (Kern & Liddicoat 2008). Cette méthodologie s'appuie notamment sur les théories de Krashen (1981) et sur sa notion de *comprehensible input*, soit les éléments qui sont compréhensibles pour l'apprenant. Par exemple, l'apprentissage par la lecture ne serait possible pour l'apprenant que si ce dernier lit des éléments qu'il comprend déjà. L'apprentissage doit donc suivre une progression qui le permet. Dans cette méthodologie, la notion de *comprehensible input* est conçue comme "la condition nécessaire et suffisante<sup>3</sup> à l'acquisition d'une langue" (Kern & Liddicoat 2008: 28).

Si la MAO, la SGAV ou l'approche naturelle ont eu le mérite de s'intéresser à la langue orale et/ou aux langues du quotidien, elles avaient également pour points communs de prohiber tout recours à la L1 afin d'éviter les interférences entre les deux systèmes linguistiques (Germain 1993). De ce fait, toute activité de traduction se voyait rejetée dans le cadre de ces méthodologies.

Pour Germain (1993) ou Kern, Liddicoat (2008), c'est avec l'avènement de l'approche communicative dans les années 1980 que l'on retrouve des traces de pratiques de la traduction, entretemps bannie des classes de langue (Arroyó 2008 ; Hamon 2016) qui avaient recours à la MAO, à la SGAV ou à l'approche naturelle. L'approche communicative marque le passage entre une conception structuraliste telle que pensée dans les méthodologies précédentes et une conception

---

<sup>3</sup> Dans une mise à jour de sa théorie, Krashen finira par assouplir sa position: "Comprehensible input is necessary for language acquisition, but is not sufficient. The acquirer must be 'open 'to the input' [...] Also. The input needs to contain 'i+1', an aspect of language that the acquirer has not yet acquired but that he or she is ready to acquire" (Krashen 1991: 409).

fonctionnelle de la langue et de la communication (Kern & Liddicoat 2008). Cette méthodologie résulte d'un croisement entre de nouvelles approches théoriques linguistiques apparues dans les années 1960 et 1970 (linguistique pragmatique, sociolinguistique et analyse conversationnelle notamment) et plusieurs événements sociopolitiques à l'échelle européenne, voire occidentale (mondialisation et mobilité internationale) qui ont contribué à redéfinir les besoins langagiers (Kern & Liddicoat 2008). Le Conseil de l'Europe constitue un groupe d'experts en charge de la mise sur pied de cours destinés à un public d'adultes, qui en viendra à publier le *Threshold Level* en 1975, puis le *Niveau-seuil* un an plus tard en français (Germain 1993). Ces documents, qui font figure de références en didactique des langues-cultures, ont permis une diffusion large de l'approche communicative, nouvelle méthodologie conçue afin de :

faciliter le processus d'intégration européenne en mettant l'enseignement des langues au service du développement de *rencontres ponctuelles* entre ressortissants de pays différents, dans un *cadre touristique* ou dans un *cadre professionnel* (Puren 2002: 59, je souligne).

Accordant une place importante à la dimension culturelle inhérente aux langues, l'approche communicative préconise l'utilisation de documents authentiques et non conçus spécifiquement pour la classe de langue (Germain 1993). On pouvait donc penser, avec Kramersch (1984), que si :

tout discours est de nature interactive, non seulement au sens étroit de transaction verbale entre deux ou plusieurs participants [...], mais au sens large d'interprétation mutuelle, c'est-à-dire d'ajustement, dans son élaboration, aux intentions communicatives d'un interlocuteur réel ou potentiel (Kramersch 1984: 17),

il devenait alors possible d'envisager la dimension interactive qui sous-tend aussi bien une conversation que le processus de traduction et le produit final né grâce aux multiples négociations entre sens perçus et reconstruits (Kramersch 1984) d'une langue à l'autre par les interlocuteurs-traducteurs.

Mais étant donné qu'apprendre une langue revenait à préparer les personnes à interagir avec d'autres dans le cadre de situations telles que le séjour initial (initier une conversation avec un Français) et/ou de courte durée (réserver une chambre d'hôtel dans le cadre d'un voyage d'affaire ou de plaisance) (Puren 2002), les actes de parole déterminés par les auteurs du *Niveau-Seuil* concernaient principalement les situations de mise en contact, de rencontres ou d'interactions brèves (Puren 2009) de la vie quotidienne comme une transaction à la poste. Autrement dit, une telle perspective ne permettait pas encore de se préparer à ou de réaliser des (trans)actions plus engageantes et contraignantes à long terme, telles que la recherche et la location d'appartement; elle ne semblait d'ailleurs pas

non plus envisager les situations de cycles d'études complets à l'étranger ou autres installations dans la durée. Par ailleurs, les situations proposées renvoyaient à un mode individuel dans lequel l'individu évoluait sans enjeu collectif (Puren 2002, 2009), contrairement à ce qu'implique la construction de relations favorisant la cohabitation à long terme avec autrui (collègues d'université ou de travail).

En ce qui concerne la traduction, celle-ci se voit réhabilitée notamment par Widdowson, théoricien anglais de l'approche communicative, qui décrit l'objectif de cette dernière en ces termes:

Ce que nous cherchons à faire, c'est amener l'apprenant à appréhender la langue étrangère de la même façon qu'il appréhende sa propre langue et à l'utiliser de la même façon en tant qu'activité de communication. Cela étant, il semblerait raisonnable de faire appel à la connaissance que l'apprenant possède de la manière dont sa langue maternelle sert à des fins de communication. En d'autres termes, il semblerait raisonnable de recourir à la traduction. (Widdowson 1981: 179)

En France, Puren (1995) relève toutefois que le retour de la traduction en classe de langue coïncide aussi avec une volonté d'accorder davantage d'importance à la compréhension dans le parcours scolaire des écoliers et lycéens. À cette fin, le chercheur mentionne l'exemple d'examens d'allemand auxquels il convenait de répondre en français. C'est ainsi le recours à la langue de référence des étudiants qui permettait le contrôle de la compréhension de documents à lire en allemand. Il faut néanmoins relever que dans ce cas précis, la traduction se voit réduite à un instrument de contrôle de la compréhension en langue étrangère. De manière intéressante, on peut noter que la création de tels examens semble reposer sur l'idée que les compétences de compréhension en langue étrangère seraient moins aisées à estimer s'il fallait les évaluer dans des productions rédigées dans la langue en question.

En bref, si la traduction s'est vue réhabilitée en classe de langue à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle et qu'on semblait faire grand cas de la compréhension à cette période, il convient tout de même de relever le paradoxe suivant: quand on ne renonçait pas tout bonnement à interroger les étudiants dans la langue étrangère, c'est le recours aux documents brefs (Puren 2009) et aux sujets de la vie quotidienne qui ne favorisaient pas le développement d'une compétence fine en compréhension et en production dans les langues étrangères.

L'arrivée du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECR, 2001) laisse présager une évolution toute différente, en ce qu'il introduit de nouvelles situations sociales de références (Puren 2009) qui visent désormais à inscrire plus durablement les personnes apprenties-locutrices

dans leur(s) société(s) d'installation. L'objectif du CECR nous est présenté par ses auteurs comme

[u]n Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, [qui] doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECR 2001: 15)

Dans cette perspective, le locuteur n'est plus seulement considéré comme quelqu'un qui parle ou écrit: c'est désormais aussi et surtout un acteur social qui agit avec la langue sur le monde qui l'entoure. Selon Puren (2002, 2009), une rupture de conception est identifiable entre la perspective (co)actionnelle et l'approche communicative en ce que la (co)action implique un enjeu social authentique, contrairement à la communication simulée de l'approche communicative. Poursuivant cette réflexion, Puren (2002) propose d'élargir la perspective actionnelle envisagée par le CECR en introduisant le concept de co-action, ce qui présente le double avantage de concevoir un acteur social interagissant avec les autres dans un but commun et de l'inscrire plus pleinement dans la société. D'où la nécessité, selon lui, de se référer à une perspective co-actionnelle dans laquelle les individus agissent en créant du sens avec d'autres personnes.

Comme le suggèrent les évolutions didactiques mobilisées, sur le plan théorique, le passage d'une conception de la personne communicatrice à une personne locutrice/actrice qui agit avec d'autres membres d'une société donnée a permis une meilleure prise en compte de la diversité des champs d'action dans lesquels un individu peut être amené à utiliser la langue (Puren 2002; Kern & Liddicoat 2008) en situations réelles, et non plus seulement lors d'activités artificielles ou de tourisme, typiques de l'approche communicative (Puren 2002). Cette diversité de champs d'action, qui implique d'avoir accès à une variété de positions (par exemple expert d'un domaine professionnel donné, mais novice

d'un autre, futur locataire, mère, etc.) et donc de pouvoir parfois négocier plusieurs identités lors d'une même interaction sociale (Kern & Liddicoat 2008), constitue un argument supplémentaire en faveur du développement de compétences de traduction et d'interprétation chez les apprentis-locuteurs d'une langue donnée.

Toutefois, s'il a été possible sur le plan théorique, un tel passage n'a pas nécessairement été réalisé dans les pratiques (Puren 2002). En dépit d'une réhabilitation de compétences telles que la traduction, de l'évolution des méthodologies d'enseignement et d'une conception toujours plus précise de la diversité des positions potentielles de la personne apprentie-locutrice, on se trouve actuellement dans une période dans laquelle les compétences de production sont davantage travaillées en classe de langue, au détriment des compétences de compréhension, ce qui, au-delà des dégâts que l'on peut aisément imaginer en traduction professionnelle, interroge plus globalement quant à la réalisation d'actions en milieu homoglotte.

### **3.2 Didactique et certifications internationales en langues étrangères: un autre point de tension**

L'arrivée du CECR coïncide également avec une augmentation du nombre de candidats aux certifications officielles en langue apparues dès les années 1980. En effet, alors que les universités commençaient à demander des prérequis linguistiques aux étudiants pour être éligibles ou dispensés d'examen d'entrée dans une filière ou une autre, l'obtention d'une certification en langue a rapidement été perçue comme un facteur facilitant l'accès aux études supérieures ou au marché de l'emploi de la société d'installation. À partir du début des années 2010, présenter une certification en langue est devenu nécessaire en vue de l'obtention d'un permis de résidence (dès 2011 au Canada) ou lors d'une demande de naturalisation (dès 2012 en France, [Mourier & Mègre 2021] et dès 2018 pour la Suisse). Ainsi, du fait de la reconnaissance qui leur est accordée aussi bien en milieux universitaire et professionnel qu'au niveau politique, on peut désormais considérer que les certifications "se sont imposées dans le secteur de l'enseignement des langues étrangères comme *instruments structurants de l'apprentissage et de l'offre de formation*" (Mourier & Mègre 2021: 143, je souligne).

C'est ici que se situe un nouveau point de tension, entre didactique des langues et certifications internationales cette fois. Car si, du côté de la didactique de la

traduction, Durieux (2005) avait déjà attiré l'attention sur le fait qu'en France, les épreuves du concours de traducteurs conditionnaient les contenus de formation, Maurer et Puren (2019) évoquent pour leur part, presque vingt ans plus tard, la difficulté des enseignants à "sortir du Cadre" et à

s'arracher à la logique qu'il impose, qui est de construire les curricula et les programmes, d'évaluer les progrès des élèves et de piloter leurs apprentissages à partir d'un dispositif d'évaluation certificative individuelle. (Maurer & Puren 2019: 2)

Alors que, d'un côté, le CECR propose une perspective innovante dans une logique d'utilisation de la langue dans une multitude de contextes présentés à juste titre comme de plus en plus complexes, de l'autre il ne se prononce pas sur la manière dont on peut enseigner et apprendre une langue étrangère. Néanmoins, alors même que de nombreuses critiques concernant le fossé constaté entre les connaissances du monde scientifique et le résultat de la version originale de 2001 avaient été émises dès sa sortie (Maurer, Puren 2019), le Cadre se positionnait et se positionne encore en tant qu'outil de référence pour l'évaluation des langues indépendamment des contextes d'utilisation de celles-ci.

Il en a résulté un écart important entre ce que prônait l'outil et les découvertes de la recherche en acquisition des langues et en didactique des langues-cultures déjà réalisées au moment de la publication de 2001. Ainsi, bien que la compétence de traduction ait certes été réhabilitée d'un point de vue théorique, le recours à des exercices de traduction ou de reformulation a pu sembler inutile aux enseignants de langue puisque les épreuves des différents examens certificatifs ne font appel ni à cette compétence ni à celles qui la sous-tendent (reformulation, etc.).

Par ailleurs, et en conséquence de ces derniers points, ce qui avait été décrié à l'époque de la version originale du CECR n'a fait que s'accroître au fil du temps: forts du succès commercial des diplômes de certification qui sont décernés<sup>4</sup>, les auteurs de la publication du Volume complémentaire de 2018 n'ont pas non plus pris en compte l'évolution des modèles théoriques et pratiques proposés entretemps par la didactique des langues-cultures (Maurer, Puren 2019). Faute de réponses aux considérations théoriques et pratiques des enseignants, il en a résulté un écart encore plus important entre ce que préconisent les recherches en didactique des langues-culture et les pratiques institutionnelles que l'on peut réellement observer en classe de langue. Ainsi, faute de formation initiale et/ou

---

<sup>4</sup> En guise d'illustration, 400'000 candidats par an se présenteraient à une épreuve du DELF ou du DALF (delfdalf.ch 2022). À cela s'ajoutent évidemment les certifications dans les autres langues concernées en Europe (anglais, allemand, espagnol, etc.).

continue, ou pris dans la volonté d'une hiérarchie qui leur imposerait le CECR comme cadre conceptuel d'enseignement-apprentissage, les enseignants de langue qui le souhaiteraient ont et auront bien du mal à échapper à "l'injonction CECR" (Maurer, Puren 2019: 2).

Pour ce qui est des compétences de compréhension et de traduction, alors que l'on pouvait croire que l'introduction de documents authentiques plus proches de la réalité des pratiques langagières aurait également contribué à dépasser l'exposition à des contenus d'apprentissage stéréotypés (Cuq & Gruca 2017), plusieurs signes laissent plutôt penser que les capacités à comprendre des informations à l'oral comme à l'écrit lors d'activités de réception ont plutôt pâti de ce flou conceptuel au fil du temps. Une comparaison entre la version actuelle de l'épreuve de compréhension écrite de niveau B2 et celle qui devrait lui succéder permettra d'illustrer mes propos. Les deux extraits analysés proviennent d'épreuves d'entraînements mises à disposition sur le site de DELF-DALF Suisse, dispositif qui se charge de la passation des épreuves en qualité de relais pour la Suisse de France Éducation international (anciennement CIEP), opérateur gouvernant les centres de passation des épreuves de certifications DELF/DALF dans le monde.

- 6 Expliquez avec vos propres mots l'objectif du principe de responsabilité élargie. 2 points

.....

.....

- 7 Les entreprises considèrent que le recyclage est important parce que... 1 point

- A  le gouvernement leur donne des subventions.  
 B  les déchets s'accumulent dans leurs entrepôts.  
 C  les matières premières sont difficiles à obtenir.

- 8 Vrai ou faux ? Cochez () la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse. 1,5 point

1 point par affirmation à traiter. Le candidat obtient la totalité des points si le choix Vrai/Faux ET la justification sont corrects, sinon aucun point.

	VRAI	FAUX
La totalité des pièces des appareils peut être recyclée.		
Justification : : .....		
.....		

Figure 2: Extrait de la version actuelle de la compréhension écrite du DELF B2 Tout public<sup>5</sup>, (exemple 2, exercice 1, p.5, DELF-DALF Suisse 2022)

L'épreuve de compréhension écrite totalise 25 points, comme il est d'usage dans chaque compétence testée indépendamment des niveaux de langue évalués. L'épreuve de démonstration mobilisée ci-dessus comporte dix-huit questions réparties en deux exercices de 13 et 12 points. Sur les deux exercices proposés, on peut compter neuf questions à choix multiples simples (une seule réponse correcte parmi trois propositions) pour une valeur de 9 points sur 25, quatre questions de type "vrai ou faux" nécessitant une citation extraite du texte afin de justifier ce choix pour une valeur de 9 points, deux questions courtes à réponses construites fermées (citer un élément provenant du texte) pour une valeur de 2,5 points et enfin, trois questions faisant appel à une compétence de reformulation pour une valeur de 4,5 points.

On constate un déséquilibre dans la répartition tant dans les types de questions qu'en ce qui concerne les points accordés en rapport au total de l'épreuve. En effet, on peut obtenir une grande majorité des points (20,5/25) grâce aux trois premières catégories de questions, qui relèvent d'un processus de

<sup>5</sup> La version dite "Tout public" des examens DELF-DALF est celle destinée aux adultes.

localisation/extraction et n'impliquent aucune tâche d'interprétation. On retiendra tout de même la présence de questions nécessitant une reformulation, comme la question 6, qui renvoie à un problème soulevé par l'auteur du texte: "expliquez avec vos propres mots l'objectif du principe de responsabilité élargie", ce qui équivaut à une forme de médiation de concept et teste la compréhension détaillée des candidats. Néanmoins, les questions faisant appel à des capacités d'interprétation et/ou de reformulation ne concernant finalement qu'une infime partie des points de l'épreuve, il n'est donc pas invraisemblable de penser que le développement de telles compétences ne constitue pas une priorité dans le cadre d'une formation dédiée à la préparation des épreuves, voire dans le cadre de formations en langue plus générales.

Une telle tendance pourrait encore s'accroître, à en juger par les futures épreuves du même niveau. Extrait de la version d'entraînement au futur DELF B2 mise à disposition par le dispositif DELF-DALF Suisse, l'exemple mobilisé ci-dessous donne un aperçu d'une conception de la compréhension définitivement réduite à une identification approximative de microéléments textuels tels que des chiffres (années, montants ou pourcentages) ou autres mots isolés qu'il convient de déchiffrer et de repérer dans le texte.

- ④ Dans les entreprises qui la mettent en place, l'indemnité kilométrique pour le vélo a des effets... 0,5 point
- A  positifs.  
B  modérés.  
C  décevants.
- ⑤ Le moyen de transport le plus efficace pour se rendre au travail en ville serait actuellement... 1 point
- A  le vélo.  
B  la voiture.  
C  les transports en commun.
- ⑥ Selon le député, l'usage du vélo permettrait aux employés d'être... 1 point
- A  plus ponctuels.  
B  plus productifs.  
C  plus coopératifs.

*Figure 3: Extrait de la compréhension écrite du DELF B2 Tout public entrant en vigueur dès 2023 (exemple 1, exercice 2, p.8, DELF-DALF Suisse 2022)*

Le nouveau format de l'épreuve ne contient plus qu'un seul type de questions: les questions à choix multiples simples. On peut de plus constater que le bornage de la question 5 opéré par les questions 4 et 6 rend le recours au texte superflu:

étant donné que l'enchaînement de questions concerne le même thème (le vélo), ce dernier est rapidement identifiable. En bref, un candidat entraîné à la passation de tests standardisés de ce type sera en mesure de deviner que la réponse A est attendue à la question 5. Par ailleurs, le déroulement des questions suivant généralement celui du texte, l'identification des réponses aux questions 4 et 6 au sein du texte faciliterait également le bornage de la réponse à la question 5 dans le paragraphe concerné. On peut donc craindre que cette tendance ne fasse que s'accroître avec le temps, d'autant que cela vaut aussi pour d'autres langues: c'est en effet au nom de l'harmonisation internationale des certificats de langues que les questions à réponses ouvertes des épreuves de compréhension orale et écrites des niveaux A1 à B2 du DELF seront supprimées à partir de l'année 2023-2024 (Delf-Dalf Suisse 2022).

Par conséquent, si le point de départ pour déterminer un programme d'enseignement en langue est le contenu des épreuves de certifications en langues — tout comme le concours en traduction semble l'être pour le contenu de certaines formations à la traduction, formateurs en langue et en traduction risquent tôt ou tard de faire face à un certain nombre de problèmes posés par ce qui est désormais devenu le construct de compréhension dans les épreuves de compréhension orale et écrite des examens de langues.

## **4. Pistes de travail et réponse didactique**

### **4.1 Une autre conception de la classe de langue et de traduction**

S'il paraît pleinement légitime de chercher à développer les compétences des futurs traducteurs lorsque l'on se situe en traductologie, il me semble que les modèles actuels négligent sans doute un aspect important de l'enseignement-apprentissage. Dans l'héritage de l'approche communicative en effet, la personne apprentie-locutrice semble surtout conçue, dans la plupart des activités d'apprentissage ou épreuves de certification, comme une consommatrice à laquelle on ne demande pas de recourir à des processus cognitifs aussi élevés que ceux qui seraient attendus dans le cadre d'une formation dispensée dans la langue testée. Il convient donc de s'assurer de partir des acquis préalables réels des étudiants, ce qui nécessite de les évaluer dès le début de la formation; par ailleurs, qu'il s'agisse des propositions didactiques émanant des didacticiens des langues-cultures, de la traduction ou de référentiels comme le CECR, ces conceptions sont

le plus souvent exclusivement orientées vers des aspects linguistiques et culturels et négligent la prise en compte plus globale des personnes qui les véhiculent.

Pour explorer cette perspective, je propose d'envisager l'acte de traduction comme une pratique sociolinguistique intégrée dans les relations entre des personnes qui ne sont pas nécessairement toujours inscrites dans une seule et même société et qui appartiennent surtout à plusieurs communautés de pratique (Wenger 2005), la classe de langue ou la classe de traduction en étant une parmi d'autres. Le fait est que ces autres communautés de pratique poursuivent la plupart du temps des buts très éloignés de ceux visés par les classes de langue ou de traduction. Ainsi, dans une perspective socioconstructiviste dans laquelle la personne apprenante de L2 est une actrice sociale qui deviendra peut-être traductrice par la suite, on gagnera à insister davantage sur le développement de compétences requises par la personne apprentie-locutrice, traductrice ou interprète qui évolue au sein de communautés de pratique spécifiques que représentent aussi bien la classe de langue ou de traduction qu'un milieu professionnel donné ou un monde associatif. Dans la lignée de Puren (2002) et Hamon (2016), la compétence en traduction pourra alors être travaillée en classe dans une perspective co-actionnelle, qui implique la co-construction de sens entre étudiants, et non plus seulement entre l'enseignant et une personne-étudiante donnée (Puren 2002). Envisagée comme une pratique sociale et dans une perspective relationnelle, la traduction est donc conçue comme une pratique langagière qui vise à rendre un discours accessible à un tiers, ce qui implique un travail de médiation et d'adaptation aussi bien au contexte qu'au lectorat concernés.

En effet – et c'est à mon sens précisément sur ces points que les trois traditions didactiques peuvent se rejoindre – on peut également relever que suivre une formation tertiaire implique généralement l'acquisition pour la personne-étudiante d'une capacité à utiliser efficacement la langue dans tous les domaines de sa vie (personnel, académique, professionnel, etc.) (Arroyó 2008); si l'on considère qu'un étudiant en traduction est ou a été un apprenti-locuteur de langue, ce constat concernera également les enseignants en traduction. Étant donné qu'un étudiant débutant en traduction est avant tout un débutant à l'université – ou du moins dans une nouvelle université et/ou dans une nouvelle discipline – la transition entre le lycée et l'université ou entre deux universités comporte des enjeux supplémentaires pour les personnes allophones. De fait, dans une telle perspective,

s'approprier une langue c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales tandis qu'en retour la participation aux activités sociales permet au sujet de configurer ses ressources langagières. (Jeanneret 2010: 28)

C'est donc en observant, en parlant, et en écrivant en milieu universitaire que l'on adaptera son répertoire linguistique pour ce milieu précis. On n'entre donc plus seulement dans une culture lorsque l'on entre dans un texte de manière brève et superficielle: l'objectif devient au contraire la navigation adéquate et continue dans les microcultures que représente la classe de langue ou de traduction de l'université d'installation, et plus largement dans les diverses communautés de pratique de la société dans laquelle la personne concernée s'inscrit. S'il s'agit d'évoluer dans des espaces dans lesquels on est amené à de multiples négociations de sens (Jeanneret 2010) avec des personnes qui sont des collègues et des enseignants (Puren 2002, 2009), et ce dans une durée comprise en années, cela implique pour les didacticiens et les enseignants en langues étrangères comme en traduction d'inclure un travail sur les savoir-faire transversaux aux études universitaires tels qu'ils sont attendus dans la future ou nouvelle discipline de l'université d'installation. En effet, lorsque l'appropriation langagière<sup>6</sup> se déroule notamment en milieu universitaire et que les étudiants sont engagés dans des programmes de mise à niveau linguistique, il convient également de prendre en considération les compétences linguistiques et méthodologiques requises par la faculté ou sous-section de fréquentation future (qui pourrait être un institut de biologie ou une école de traduction) et de se situer à l'intersection entre ces dimensions.

Ainsi, si l'on admet que les classes de langue ou de traduction sont des espaces d'appropriation de pratiques langagières définies par des programmes et plans d'études spécifiques à ces disciplines universitaires, on gagnerait à les envisager également comme des lieux d'élaboration de représentations et de pratiques sociales adaptées aux contextes dans lesquels les personnes-étudiantes sont ou seront amenées à utiliser la langue d'appropriation et de travail académique ou professionnel. En d'autres termes, il convient donc d'une part de tenir compte des connaissances préalables des étudiants (Durieux 2005) ou du "déjà-là" (Maurer, Puren 2019: 242), entendu comme "le répertoire langagier dont est doté

---

<sup>6</sup> À la suite de Jeanneret (2010), j'utilise le terme d'appropriation afin de dépasser la distinction entre apprentissage scolaire et acquisition en milieu naturel établie par Krashen (1981). Comme pour n'importe quel acteur social, il s'agit bien au contraire pour nos étudiants d'arriver à articuler apprentissage et acquisition afin de s'approprier des pratiques langagières et traduisantes qui leur permettent d'être opérationnels aussi bien à l'université que sur le marché du travail.

l'apprenant au moment de commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue et qui continue d'évoluer" et qui englobe "les savoir-faire langagiers et communicatifs acquis ou appris dans une ou plusieurs langues" (Maurer & Puren 2019: 289); cela implique d'autre part d'élargir encore ce modèle afin d'y intégrer les dimensions cognitives, sociales et affectives qui entrent également en jeu dans tout processus d'apprentissage. Dans un milieu universitaire, et plus largement dans tout programme destiné à des publics d'adultes, il me semble que l'on gagnerait également à tenir compte d'un *déjà-là expérientiel* obtenu par les socialisations successives des individus. Plus vaste et englobant, le déjà-là expérientiel permet de s'intéresser à l'acculturation académique et disciplinaire de la personne apprenante-locutrice-traductrice, notamment par le biais des représentations sociales (Moscovici 1976) véhiculées par cette dernière lors de ses interactions.

Dans une perspective socioconstructiviste de la théorie des représentations sociales, cerner l'origine ou la manière dont se structurent ces représentations importe moins que le fait de voir comment elles influencent les pratiques des personnes qui les produisent. En d'autres termes, on s'intéresse à la manière dont les contenus proposés ou des comportements attendus des personnes sont "initiés, subis, acceptés ou rejetés par des sujets" (Giust-Desprairies 2016: 242) qui "comprennent et interprètent différemment la situation dans laquelle ils se trouvent et ne se comportent pas de manière semblable devant une procédure qui reste identique" (Jodelet 1984: 364). En effet, si la tâche donnée par l'enseignant est généralement la même pour l'ensemble du groupe-classe, les personnes-étudiantes donnent sens à cette expérience sociolinguistique en recourant aux représentations sociales (Jodelet 2003, 2008; Abric 2011; Zeiter 2018; Ben Harrat & Zeiter 2022) qu'elles ont préalablement construites "sur la base d'événements passés, de préoccupations actuelles et de projections vers l'avenir, donc de [leur] socialisation" globale (Ben Harrat & Zeiter 2022: 2). Cette socialisation globale, qui s'est déroulée dans des espaces langagiers, géographiques, politiques et académiques multiples, ne poursuivait pas les mêmes objectifs que ceux recherchés par la nouvelle institution universitaire, mais les représentations construites au sein de ces espaces auront des fonctions d'orientation et de justification a posteriori (Abric 2011) dans les pratiques à venir.

## 4.2 Une réponse didactique

Outre l'exercice de la traduction, il convient d'avoir recours à des exercices intégrant compréhension et production incluant des compétences qui sous-tendent la capacité de traduction (reformulation, recherche documentaire) en vue de développer des compétences de compréhension et d'interprétation suffisamment fines pour les études universitaires. Afin d'aider les étudiants à réactualiser et à légitimer leurs représentations des tâches à effectuer en milieu académique tout en les familiarisant avec les outils qui y sont couramment utilisés et en leur permettant de progresser sur le plan linguistique, recourir à des activités qui relèvent de l'approche par problèmes (Barrows & Tamblyn 1977, cités par Barrows 1996) présente un potentiel exploitable et adapté à la classe de langue comme à la classe de traduction.

L'étude des cas pour l'enseignement (ou la *Méthode des cas*, Van Stappen 1989; Mucchielli 1992) est souvent utilisée à des fins d'évaluation formative dans des disciplines telles que la médecine, le droit, la psychologie, la biologie ou le marketing. Dans un usage traditionnel, la résolution d'une étude de cas implique d'effectuer quatre opérations: l'analyse du cas, un diagnostic, la prise de décision et enfin le choix d'une solution adaptée à la situation proposée, puis la conceptualisation des règles dégagées à des situations similaires (Van Stappen 1989; Chamberland, Lavoie & Marquis 2011). On s'intéresse davantage au processus d'analyse et à la cohérence de ce dernier plutôt qu'au résultat en lui-même (Van Stappen 1989). En classe de L2, de telles activités favorisent la réflexivité et la médiation et sont exploitables dès le niveau A2 tel que défini dans les termes du CECR. Plusieurs exploitations sont envisageables: présenter une étude de cas qui ne demande aucune traduction ou proposer un format mixte qui comporterait un paragraphe à traduire dans une autre langue. Toutefois, il s'agit dans un premier temps, comme le préconise Durieux (2005), de ne pas entrer directement dans l'opération traduisante, mais d'apprendre à utiliser des outils et des stratégies qui y préparent, telles que la recherche de documentation externe aux textes à étudier/traduire ou l'identification des genres textuels et des différentes formes que prennent ces derniers.

Si l'on tend habituellement à utiliser des textes séparant les genres (narratif, descriptif/informatif et argumentatif) (Riquois 2019), travailler avec des textes mêlant ces genres offrirait ainsi un moyen complémentaire de travailler la distinction entre ceux-ci tout en combinant les effets qu'ils produisent sur la

personne-lectrice. C'est ce que *L'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères* que je développe actuellement se propose de faire. Cet outil intègre compréhension et production écrite et est destiné à favoriser la réflexivité en langue étrangère tout en tenant compte des dimensions cognitives, sociales et affectives susceptibles d'entrer en jeu lors de la réception écrite ou orale d'informations. Les principes majeurs sur lesquels il repose sont que le cas doit porter sur un objet culturel complexe (système de formation, d'assurances ou d'accès aux soins d'un pays donné, etc.) et impliquer l'étudiant en l'interpellant personnellement.

*L'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères* s'appuie sur les genres narratif, descriptif et argumentatif tout en invitant les étudiants à consulter plusieurs documents et ressources externes au texte afin de répondre aux questions et résoudre le cas présenté. Ce mélange des genres implique donc une combinaison des contraintes relatives à ces genres de texte (Cuq & Gruca 2017; Riquois 2019). Aux dimensions traditionnelles et caractéristiques des études de cas viennent s'ajouter deux dimensions complémentaires: une implication personnelle des étudiants par le biais de liens à effectuer avec des situations analogues potentiellement déjà vécues (en l'occurrence le choix d'un projet professionnel et les processus de catégorisation sociolinguistique susceptibles d'en découler), ainsi qu'un travail sur des implicites linguistiques et culturels (allusions, éléments culturels sous-entendus, dimension pragmatique et pouvoir déontique de la langue [Searle 2009], etc.) véhiculés par le discours des protagonistes du texte. L'ajout de ces dimensions permet un double mouvement entre implication personnelle et distanciation du lecteur en regard de la situation et des questions proposées. Lorsqu'il convient de résoudre une situation-problème de type "D'après ce texte et vos connaissances du système de formation en Suisse, quel projet le personnage devrait-il suivre ?", l'étudiant puisera dans ses connaissances et dans la documentation fournie afin de répondre. Pour traiter une question telle que "Le personnage compte x années avant de pouvoir exercer son métier. Ce calcul vous semble-t-il correct ? Justifiez votre réponse", l'étudiant devra à la fois mobiliser les connaissances préalablement acquises sur le sujet et les étendre par le biais d'une recherche documentaire qui lui permettra une prise en compte de tous les paramètres qui entrent en jeu dans le parcours menant à l'exercice de la profession suggérée. Une réponse argumentée est attendue ("justifiez") afin de permettre à l'enseignant d'évaluer son raisonnement. Ce type de questions favorise par ailleurs la

distanciation tant du texte que de sa situation personnelle. Inversement, identifier des adjuvants et des opposants au personnage principal ou imaginer ce que l'on répondrait aux premiers si l'on se trouvait à la place de ce dernier permet la prise en compte des dimensions socioaffectives de la réception des contenus textuels. Positionnés socialement (Davie & Harré 1990) par le texte et par les questions qui leur sont adressées, les étudiants répondent cette fois-ci aux situations qui leur sont proposées en étant impliqués de manière plus directe et personnelle que ne le permettraient les questions précédentes. En retour, ils sont invités à se positionner et à hétéropositionner (voir par exemple Van Langenhove & Harré 1999 ou Ben Harrat & Zeiter 2022<sup>7</sup>) les personnages du texte selon leur compréhension des situations proposées et des valeurs qu'ils y projettent. Ce faisant, les étudiants laissent entrevoir leurs représentations des divers éléments socioculturels et linguistiques déployés dans le texte, ce qui permet à l'enseignant d'élaborer des pistes d'intervention à mobiliser lors de la mise en commun ou résolution collective du cas présenté.

Généralement mise de côté en milieu académique, la dimension socioaffective gagnerait en effet à faire l'objet de davantage d'attention, dans la mesure où toute activité d'apprentissage se voit médiée par le filtre affectif avec lequel on intègre ou non à son raisonnement des informations lues et/ou entendues. L'hypothèse sur laquelle je m'appuie est que le traitement de cette dimension favorise non seulement l'implication des étudiants dans l'activité proposée, mais qu'une fois traitée, elle permet également de se distancer de ses affects pour passer à un raisonnement plus conforme à ce qui est attendu en milieu académique.

Idéalement, le cas est accompagné d'un document sonore comportant une lecture du texte. Le recours à un document sonore complémentaire au texte présente de nombreux avantages. Outre que, sur le plan linguistique, il favorise la compréhension orale générale des étudiants, il leur donne également une occasion de travailler les liens entre phonie et graphie(s) de la langue d'appropriation. Il s'agit d'une condition importante, car la recherche en acquisition des langues a montré que des difficultés à établir ces liens de manière procéduralisée étaient susceptibles de ralentir la lecture en raison des difficultés de déchiffrage engendrées (Riquois 2019). Par ailleurs, l'établissement de tels liens reste parfois un enjeu, et ce même lorsque le niveau général de langue est élevé. Ce paramètre

---

<sup>7</sup> Pour un résumé en français des principes et mouvements liés à la théorie du positionnement de Davies et Harré (1990), voir Ben Harrat et Zeiter (2022).

peut également renforcer l'usage d'outils tels que les dictionnaires en ligne intégrant une fonction de prononciation de mots isolés, en proposant dans ce cas-ci une prononciation des mots en contexte. Joindre une lecture du texte facilite la transition vers l'activité de résolution orale commune du cas avec le groupe-classe, puisque le passage entre les versions orale et écrite servira à la reconnaissance de termes qu'il conviendra ensuite d'utiliser à l'oral. Enfin, cela constitue une alternative sans doute plus stimulante pour les étudiants, qui pourront naviguer entre le format écrit et le format oral et aborder leur travail autrement.

*L'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères* peut être utilisée dans le cadre d'une évaluation formative qui se déploierait selon les cinq phases suivantes:

- 1) un travail en classe présentant une partie des concepts mobilisés dans l'étude de cas;
- 2) la résolution individuelle du cas proposé;
- 3) une rétroaction individuelle portant sur l'évaluation du contenu et la manière dont le cas a été résolu (sans indiquer de solution définitive);
- 4) une mise en commun/résolution collective du cas analysé;
- 5) une rétroaction individuelle portant sur la langue.

Une alternance entre diverses modalités d'enseignement et de présentation des informations (activités de groupes mobilisant la prise de notes et l'échange de points de vue, extraits de conférences et prise de notes, réflexion personnelle) est préconisée, de même que la découverte de nouveaux éléments en alternant l'individuel et le groupal. En ce sens, bien que les cours magistraux ou autres activités qui s'y rapportent soient décriés en raison du rôle passif dans lequel sont placés les étudiants, ils représentent toujours une réalité majoritaire dont il faut saisir les codes (Mangiante & Parpette 2011) et qu'il convient donc de maîtriser pour assurer son avenir universitaire.

Dans le cas de la classe de langue ou de traduction, la phase 2 diffère de ce qui est habituellement conseillé lors de la résolution d'études de cas. Alors qu'il est généralement recommandé d'inviter les étudiants à travailler en groupe lors des premières étapes de la résolution des cas traditionnels (Van Stappen 1989; Mucchielli 1992; Chamberland, Lavoie & Marquis 2011), on pourra préférer procéder à une résolution individuelle du cas lors de cette phase. Puisque l'appropriation langagière est un enjeu pour nos classes, la résolution individuelle

du cas permettra à chaque étudiant d'avoir des éléments à partager lors de la mise en commun de la phase 4 et de favoriser ainsi la participation de tous lors de cette phase orale.

La rétroaction de la phase 3, qui ne concerne à ce moment-là que le contenu mobilisé par l'étudiant dans sa résolution, contribuera également à l'inviter à poursuivre sa réflexion lors de la résolution commune du cas de la phase 4. La rétroaction linguistique interviendra en phase 5, soit après la résolution commune. Deux raisons motivent ce choix. Il s'agit tout d'abord de laisser les étudiants profiter de la séance commune pour s'appropriier des termes qui leur manquent encore ou qui émergeraient au cours des échanges, mais également de les encourager à ne pas se focaliser uniquement sur le pan linguistique de leur résolution comme cela pourrait se produire dans les classes de langue, dans lesquelles cet aspect est généralement central.

On tirera néanmoins parti de ce phénomène étant donné que l'aspect linguistique commencera à être traité à l'oral dès la phase de résolution commune du groupe-classe. Selon Bange (1992), toute personne-apprenante d'une langue étrangère se trouve en effet en situation de bifocalisation sur le fond (sens d'un mot) et sur la forme (comment on dit/écrit ce mot) lorsqu'elle est en classe de langue, et on peut imaginer qu'il en va souvent de même en classe de traduction. C'est en tout cas ce qui se produit dans l'extrait suivant, lorsque Tuani s'appuie sur son expérience professionnelle personnelle pour expliquer comment il a surmonté certaines difficultés rencontrées aussi bien par le personnage que par d'autres membres du groupe-classe.

212Tua    oui | quand j'ai commencé | on a expérien beaucoup de  
différents défis | et j'apprends | j'ai appris | comment | je (en  
anglais) solve | huh | (2) comment je peux dire to | to solve?

213Ma    ah! RÉSOUDRE

214Tua    RÉsoudre | e | toutes les problèmes

(Ben Harrat, CorpusA2020, 7 décembre 2020)

Au tour 212, on assiste à une séquence comportant plusieurs éléments de bifocalisation, notamment lorsque Tuani procède à son autocorrection (j'apprends | j'ai appris) et lorsqu'il adresse une demande d'aide sur le plan lexical. S'en suit alors une *séquence potentiellement acquisitionnelle* (dorénavant SPA, De Pietro,

Matthey & Py 1989) lorsqu'il s'adresse au groupe-classe: comment pourrait-il dire *to solve* en français ?

Issues de la recherche en linguistique de l'acquisition des langues étrangères en milieu naturel et de l'analyse des conversations exolingues, les SPA constituent le pendant en milieu naturel<sup>8</sup> de la séquence IRE (Initiative-réponse-évaluation, ou *Initiation-response-feedback*, Sinclair & Coulthard 1975) bien connue en classe. Recourir aux SPA est depuis une stratégie d'étayage (Bruner 2011/1983) devenue classique en classe de langue (Cambra Giné 2003), pour autant que cette dernière soit pensée comme le reflet d'une microsociété dans laquelle les étudiants peuvent prendre des initiatives. Les SPA sont constituées d'un mouvement en trois phases (sollicitation, donnée et saisie) qui est observable dans cet extrait:

- 1) Verbalisation d'une difficulté linguistique d'un locuteur (comment je peux dire *to solve* ?, 212Tua)
- 2) proposition linguistique d'un interlocuteur<sup>9</sup> (RÉSOUUDRE, 213Ma)
- 3) Tentative de réemploi en contexte de la part du locuteur (Résoudre [...] les problèmes, 214Tua)

En se plaçant au niveau d'un tour de parole et/ou d'un texte et en incluant les positionnements et l'image que nos interventions donnent de nous et des autres, on peut parler ici de multifocalisation. En effet, ces interventions s'inscrivent dans une séquence plus large (de quatorze tours de parole) lors de laquelle Tuani fait preuve de réflexivité quant à ses expériences socioprofessionnelles et tente d'expliquer en quoi la protagoniste du texte ainsi que les autres personnes-étudiantes du cours ne devraient pas hésiter à se lancer plus rapidement dans une activité professionnelle. Dans ce cas-là, traduire signifie rendre sa voix à l'autre ou l'aider à se développer sans qu'une correction ne soit nécessairement requise. Dans une utilisation contemporaine de cette stratégie, l'apport des structures par les étudiants est à encourager le plus possible, puisque les chances d'acquisition potentielle seront maximisées si l'apport a été saillant (Klein 1989; Py 1994) pour les apprentis-locuteurs-traducteurs. Ici, au-delà de la saillance phonologique

---

<sup>8</sup> Contrairement aux IRE qui sont initiées et achevées par l'enseignant, les SPA sont initiées par les apprentis-locuteurs. L'achèvement peut éventuellement prendre la forme d'une évaluation par le ou les interlocuteurs après le réemploi de la structure par l'apprenti-locuteur.

<sup>9</sup> La personne-interlocutrice est généralement un natif ou une personne au bénéfice d'un niveau de langue très avancé. Néanmoins, dans une utilisation contemporaine de cette stratégie, l'apport de structures par les étudiants est à encourager y compris à des niveaux intermédiaires.

(Klein 1989) réalisée au moyen d'une emphase (RÉSOUUDRE, 213), il y a également saillance lexicale et syntaxique (Py 1994), dans la mesure où l'élément recherché par Tuani concerne un élément de lexique et qu'il lui est proposé de manière à ce qu'il puisse être directement intégré à la suite de son tour de parole; enfin, il y a *saillance positionnelle* du côté de la personne-étudiante qui a formulé cette demande en raison d'un besoin personnel au moment de cette interaction. On peut donc supposer que l'apport a davantage de chances d'être intégré par la suite. Par ailleurs, une fois l'apport proposé compris, la parole revient à l'étudiant qui, en intégrant l'apport lors d'un nouveau tour de parole, peut alors poursuivre son explication en maintenant une position d'expert du topic en cours de co-construction.

L'un des intérêts du recours à ce type de stratégies est ainsi de contribuer à une modification du rapport à la langue (Barré de Miniac 2000) (éléments isolés évalués comme étant "justes" ou "faux") et à l'exercice de traduction de l'ensemble des apprentis-locuteurs-traducteurs. Bien que l'activité de traduction consiste en une fine interprétation du contenu d'un texte pour en restituer le sens dans une autre langue, il existe souvent plus d'une solution adéquate à chaque contexte et les traducteurs bénéficient tout de même d'une marge de manœuvre sans laquelle ils n'arriveraient tout simplement pas à réaliser de traductions porteuses de sens dans la langue d'arrivée. En ce sens, recourir à la co-construction d'énoncés permettrait également à l'enseignant de se procurer davantage d'occasions d'aider les apprentis-locuteurs-traducteurs à influencer positivement tant leur rapport à l'appropriation de la langue étrangère qu'à celui qu'ils entretiennent avec la pratique traduisante. C'est d'ailleurs en ce sens que Hamon (2016) suggère la mise en place de versions intermédiaires de traductions destinées à être commentées et corrigées collectivement. Dans le même ordre d'idées, ce type de résolutions de cas et de problèmes linguistiques plus locaux pourrait être complémentaire au commentaire de traduction. Par ailleurs, le commentaire de traduction, auquel seul l'enseignant a généralement accès, gagnerait sans doute également à être prolongé par le biais d'une mise en commun qui faciliterait le développement des compétences langagières et méthodologiques du groupe-classe dans son entier. Dans une telle perspective, connaître les raisons qui ont orienté le choix des termes importe autant que le résultat lui-même. S'il s'agit déjà de l'une des fonctions d'une telle activité, il pourrait être opportun de se placer un cran plus haut et de mettre en place un dispositif qui favoriserait aussi bien la co-construction des savoirs que la

résolution collective de problèmes linguistiques et/ou méthodologiques. Le travail de résolution d'études de cas et le commentaire de traduction pourraient alors participer au travail de modification des représentations des apprentis-locuteurs-traducteurs dans une optique d'intégration de valeurs communes aux pratiques de rédaction et de traduction en milieu universitaire. De plus, cela contribuerait à réduire l'insécurité linguistique de la personne, qui bénéficierait aussi de davantage d'autonomie en tant que locutrice et traductrice.

Agir sur les représentations des étudiants au travers d'actions ciblées et répétées visant la co-construction commune d'une éthique du travail universitaire, en l'occurrence ici le recours à une recherche documentaire appropriée ou à des résolutions collectives de cas ou de traductions, suppose donc aussi d'entraîner les étudiants à l'évaluation entre pairs. Un tel processus comporte plusieurs enjeux qui ne vont pas toujours de soi, d'une part parce qu'il y a de grandes chances que de tels modes d'évaluation soient encore relativement nouveaux pour eux et d'autre part, car ils pourraient ne prendre en considération que les interventions de l'enseignant sans profiter des pistes proposées par leurs collègues. Ces pistes, qui sont susceptibles de concerner aussi bien le processus de recherche documentaire/rédaction/traduction que l'élargissement d'un répertoire linguistique, sont nécessaires à leurs pratiques académiques et professionnelles.

## 5. Conclusion

Qu'il s'agisse ou non de traduction, recourir à une langue en milieu universitaire ou professionnel nécessite l'appropriation de compétences de compréhension suffisamment fines pour évoluer sereinement dans de tels contextes. *L'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères* constitue une réponse appropriée au développement de telles compétences en ce qu'elle favorise la réflexivité chez les personnes-étudiantes et enseignantes de langue ou de traduction. Au-delà des pistes présentées, de nombreuses autres adaptations et prolongations sont envisageables. Proposer aux étudiants de distinguer les genres auxquels ils ont été confrontés ou leur demander des traductions et reformulations dans leurs diverses langues de travail semble par exemple facile à mettre en œuvre indépendamment du contexte d'enseignement. Dans le cas des classes de traduction réunissant des étudiants de langue de référence et de langue étrangère, il pourrait être judicieux de les faire travailler en binôme afin qu'ils profitent de leurs atouts respectifs, complémentaires, et

triplement étayants. D'un côté, les étudiants de langue étrangère bénéficieraient du point de vue de leurs collègues de langue de référence, peut-être plus à même de déterminer certains effets produits par les auteurs des textes, et de l'autre, les étudiants de langue de référence pourraient bénéficier du regard de leurs collègues de langue étrangère qui, différent du leur, inviteraient les premiers à davantage de réflexivité et de décentration quant aux paramètres relatifs à certains éléments culturels qu'ils pourraient être amenés à considérer comme allant de soi. Par ailleurs, les deux membres pourraient gagner à exploiter les espaces interstitiels (Rispaïl 2017) qui ne manqueront pas d'être créés entre les temps de la classe et ceux dévolus à la réalisation des différentes tâches afin d'élargir leurs connaissances linguistiques de manière moins formelle et, souhaitons-le, d'échanger quelques techniques de travail. Une telle configuration serait précieuse en ce qu'elle inscrirait la réalité acquisitionnelle et traduisante dans le présent plutôt que dans un futur relativement incertain et lointain.

## Bibliographie

- ABRIC, Jean-Claude (2011[1994]). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- ARROYÓ, Encarnación (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement, *Cahiers de l'APLIUT* 27, 1, 80-89.
- BANGE, Pierre (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *Aile* 1, 1-24.
- BARRE-DE MINAC, Christine (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- BARROWS, Howard S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview, *New Directions for Teaching and Learning* 68, 3-12.
- BEN HARRAT, Malika. *L'appropriation langagière en milieu universitaire. Élaborer ses représentations et ses positionnements sociaux pour (re)trouver sa voix(e)*. Thèse de doctorat en cours.
- BEN HARRAT, Malika et Anne-Christelle ZEITER (2022). Le pouvoir de faire entendre sa voix en langue seconde: derrière la langue, les positionnements sociaux, *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 1.
- BRUNER, Jérôme (2011[1983]). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- CAMBRA GINE, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

- CHAMBERLAND, Gilles, Louissette LAVOIE et Danielle MARQUIS (2011). *20 formules pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Strasbourg: Didier. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).
- \_\_\_\_\_, (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- CUQ, Jean-Pierre et Isabelle GRUCA (2017[2002]). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- DABENE, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- DAVIES, Bronwyn et Rom HARRÉ (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves, *Journal for the Theory Of Social Behaviour*, 20, 1, 43-63.
- DE PIETRO, Jean-François, Marinette MATTHEY et Bernard PY (1989). *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. Dans Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119.
- DURIEUX, Christine (2005). L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches. *Meta*, 50, 1, 36-47. <https://doi.org/10.7202/010655ar>
- FONDATION ESPRIT FRANCOPHONIE (2022). [delfdalf.ch](http://delfdalf.ch), page d'accueil, dernière consultation le 17 septembre 2022.
- GARIDEL, Carole et Maritza NIETO (2014). Didactique de la traduction et évaluation: le cas de l'université de Conception, *Synergies Chili*, 10, 41-54.
- GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLÉ International.
- GIUST-DESPRAIRIES, Florence (2016). Représentation et imaginaire. Dans BARUS-MICHEL J., E. ENRIQUEZ & A. LEVY (eds.). *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions* (pp.240-259). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2016.01.0240>
- HAMON, Yannick (2016). Traduction didactique, didactique de la traduction et technologies: pratiques et perspectives. Récupéré à : <https://iris.unive.it/bitstream/10278/3703760/1/Hamon%20Traduction%20didactique%202016.pdf>

- JEANNERET, Thérèse (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses, *Bulletin suisse de linguistique appliquée n° spécial 1*, 27-45.
- JODELET, Denise (1984). Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie. Dans: Moscovici S. (ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378), Paris: PUF.
- \_\_\_\_\_, (2003[1984]). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans Jodelet D. (ed.), *Les représentations sociales* (pp.47-78). Paris: PUF.
- \_\_\_\_\_, (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales, *ERES Connexions* 89, 1, 25-46.
- KERN, Richard et Anthony LIDDICOAT (2008). Introduction: De l'apprenant au locuteur/acteur. Dans ZARATE G., D. LEVY & C. KRAMSCH (eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp.27-33). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- KLEIN, Wolfgang (1989). *L'acquisition en langue étrangère*. Paris: Colin.
- KRAMSCH, Claire (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Didier.
- KRASHEN, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice-Hall.
- \_\_\_\_\_, (1991). The Input Hypothesis: An update. Dans ALATIS J.E. (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991. Linguistics and language pedagogy: The state of the art* (pp.409-431). Washington, DC: Georgetown University Press.
- MANGIANTE, Jean-Marc et Chantal PARPETTE (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.
- MAURER, Bruno et Christian PUREN (2019). *CECR: par ici la sortie!* Paris: Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.2500>
- MOSCOVICI, Serge (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.
- MOURIER, Pierre-François et Bruno MEGRE (2021). Les examens et tests de langue, un enjeu de souveraineté, objet d'une concurrence mondiale, *Association Française des Acteurs de l'Éducation* 2, 170, 143-15.
- MUCCHIELLI, Roger (1992[1968]). *La méthode des cas*. Paris: ESF.
- POPINEAU, Joëlle (2016). Quelle(s) didactique(s) universitaire(s) adopter en traductions juridique et technique ? Dans: MEDHAT-LECOQ, H. D. NEGGA & T. SZENDE (eds.), *Traduction et apprentissage des langues: entre médiation et remédiation* (pp.33-50). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris: Nathan-CLÉ international.
- \_\_\_\_\_, (1995). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues, *Les langues Modernes* 1, 7-22.
- \_\_\_\_\_, (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, *Langues modernes* 3, 55-71.
- \_\_\_\_\_, (2009). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? Dans: ABDELGABER S. & M.— A. MEDIONI (eds.), *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen* (pp.87-91). Paris: CRAP.
- PY, Bernard (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique. Dans COSTE D., J-M. ADAM, H. BESSE & al. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp.42-52). Paris: Didier.
- RIQUOIS, Estelle (2019). *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- RISPAIL, Marie-Noëlle (2017). *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*. Saint-Étienne: Publications de l'université de Saint-Étienne.
- SEARLE, John (2009). *Making the Social World. The Structure of Civilization*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, John McHardy et Malcolm COULTHARD (1975). *Toward an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- VAN LANGENHOVE, Luk et Rom HARRÉ (1999). Introducing Positioning Theory. Dans HARRÉ, R. et L. VAN LANGENHOVE. *Positioning Theory* (pp.14-31). Oxford: Blackwell.
- VAN STAPPEN, Yolande (1989). Enseigner...apprendre. Un ajout à l'exposé magistral. La méthode des cas. *Pédagogie collégiale* 3, 2, 16-18.
- WENGER, Étienne (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'Université de Laval.
- WIDDOWSON, Henry (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Hatier.
- ZEITER, Anne-Christel (2018). *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple mixte plurilingue*. Lyon: ENS Éditions.

## **ABSTRACTS**

Cette section recueille, selon l'ordre d'apparition des articles, les résumés des articles en anglais.

**Daria ZALESSKAYA: *(Half)Forgotten page of history: Jules Legras on the art of translation***

This article is aimed to consider the paper of a French linguist and ethnologist Jules Legras and is devoted to the art of translation. During the translation process, according to the author's ideas, a larger number of parameters must be considered. Translators should not just possess proper competencies, but also play a correct role, the role of a "guide" who does the translation of a text from one language system into another and who also offers a very well thought-through route to follow.

The Thoughts book about the art of translation offers a methodology of translation of English, German and Russian texts into French. The present article proposes to consider this methodology in relation to Russian language. The book analysis has been done using the prism of ideas of the author himself and explores at length the following: Russian language, Russia and Russian people as well as the "spirit of the age" and the "spirit of the place". According to the author's opinion, Russian language along with Russian people are "archaic" and this very peculiarity should be taken in account when it comes to translation, especially if we are to consider the Russian syntax which is completely different from the French syntax.

Keywords: translation, traductology, Russian language, French language, archaism, mentality

**Maria BAGYAN & Taisiia DROBYSHEVA: *Traslation of Eugene Onegin: the two approaches***

This article addresses several key questions about the translation of Alexander Pushkin's verse novel Eugene Onegin: should the rhythm or the rhyme be kept? Should we translate word for word? Are we allowed to change the text and add something new or something completely different from the original? Is freedom

of interpretation allowed? All these questions are examined in the following article, using examples from Jean-Louis Backès and André Markowicz, who did two different translations of Pushkin's famous novel. The two translations will be analyzed in order to compare their techniques of the art of translation.

Keywords: Eugene Onegin, Pushkin, translation, retranslation

**Juan DUQUE & Candy CAHUANA: *Introduction to literary translation through the Task-Based Approach (TBA) and the ESRIA model***

This article is the result of a collaboration between the Department of Spanish Language and Translation and the Department of Pedagogy and Translation Expertise of the Moscow State Linguistic University. The two departments have joined forces, through two Spanish-speaking teachers, to propose a change in methodology for the "Reading at Home" course in the Spanish as a Foreign Language (E/LE, by its acronym in Spanish) programme using the Task-Based Approach (TBA) and the ESRIA model. These new methodologies are intended to enable teachers to change reading practice. While the main focus of reading was on enriching the lexicon or cultural background of the students, reading will serve an even more ambitious purpose: to discover in depth the cosmovision and socio-cultural context of an author and from there, to dare to take the first steps in translating their work into Russian. We consider this to be a didactic practice that optimizes the process of reading comprehension and at the same time has a significant impact on the translation process.

Keywords: literary translation, Task-Based Approach (TBA), ESRIA model, literature in E/LE, metabook

**Francesca DELL'ORO: *Parallel corpora and the teaching of ancient languages: the Gospels as a multilingual corpus for learning Ancient Greek and Latin (with a focus on modality)***

In recent years, the importance of translation in the modern language classroom has been rediscovered. Moreover, new technologies allow for easier access to bilingual or multilingual translational corpora (parallel corpora) which can have applications in teaching. In this contribution, after briefly presenting the advent of the "translation turn" in language teaching, I look at the case of the teaching of ancient languages, in particular Ancient Greek and Latin. I present a

new tool, a parallel Ancient Greek - Latin - Modern Language dataset containing the Gospels and, for Ancient Greek and Latin, annotated modal passages. I also show how it can be used in the classroom by suggesting some exercises.

Keywords: parallel corpora, modality, translation, Ancient Greek, Latin

**Malika BEN HARRAT: *From the Novice Speaker to the Translator: the Benefits of Reflexivity Training in Second Language Learning***

Language-culture didactics and translation didactics approach the subject of translation in different ways. However, by situating comprehension and translation skills through a historical and comparative overview of their evolution within language-culture didactics as well as in language certification tests, I will show how some of the skills that underlie the ability to translate would benefit from being rethought within a social constructivist framework by these two traditions. Finally, I will present the Positional Case Study for Second Language Appropriation, a reading and writing exercise that stimulates reflexivity by taking into account the cognitive, social, and affective dimensions that may come into play when receiving written or oral information.

Keywords: comprehension, translation, assessment, French for academic purposes, positional case study for second language appropriation

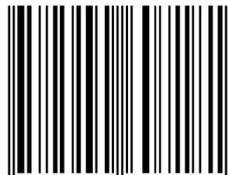




**Les Cahiers du CLSL peuvent s'obtenir auprès  
du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage (CLSL)  
au prix de CHF 20.- par numéro**

**Faculté des Lettres  
Bâtiment Anthropole  
Université de Lausanne  
CH-1015 Lausanne, Suisse**

ISBN 978-2-940607-18-1



9 782940 607181 >

[www.cahiers-clsl.ch](http://www.cahiers-clsl.ch)