



HAL
open science

La médiation linguistique à l'Université: proposition pour un changement d'approche de la traduction dans les filières LLCE

Dirk Weissmann

► To cite this version:

Dirk Weissmann. La médiation linguistique à l'Université: proposition pour un changement d'approche de la traduction dans les filières LLCE. *Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 2012, 167 (3), 10.3917/ela.167.0313 . hal-01634896

HAL Id: hal-01634896

<https://hal.science/hal-01634896>

Submitted on 16 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA MÉDIATION LINGUISTIQUE À L'UNIVERSITÉ : PROPOSITIONS POUR UN CHANGEMENT D'APPROCHE

Dirk Weissmann

Klincksieck | *Ela. Études de linguistique appliquée*

2012/3 - n°167
pages 313 à 324

ISSN 0071-190X

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-313.htm>

Pour citer cet article :

Weissmann Dirk, « La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement d'approche »,
Ela. Études de linguistique appliquée, 2012/3 n°167, p. 313-324.

Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.

© Klincksieck. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

LA MÉDIATION LINGUISTIQUE À L'UNIVERSITÉ : PROPOSITIONS POUR UN CHANGEMENT D'APPROCHE¹

Résumé : Notre contribution part du constat que l'enseignement de la traduction dans les filières universitaires consacrées aux langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE) se trouve dans l'impasse et nécessite un réexamen critique, dans la mesure où la finalité des exercices traditionnels du thème et de la version paraît mal définie et partiellement inadaptée au public actuel de ces formations. Sans mettre en cause la raison d'être des exercices de traduction, nous pensons que les propositions du CECR en matière de médiation linguistique sont d'une grande utilité pour repenser la conception des cours de traduction à l'Université. Prenant appui sur les descripteurs développés pour l'enseignement de la langue allemande (Profile deutsch), nous illustrerons les possibilités d'application du CECR dans le cadre universitaire. Au final, nos propositions vont dans le sens d'une généralisation des entraînements à la médiation linguistique sous forme de leur intégration dans d'autres types de cours des filières LLCE.

1. LE DIFFICILE « RETOUR »² DE LA TRADUCTION

La traduction serait-elle la mal aimée de la didactique des langues vivantes ? Autrefois pilier de la méthodologie traditionnelle, elle semble aujourd'hui réduite à vivre dans l'ombre. Au sein de l'enseignement scolaire, elle n'occupe plus qu'une place marginale dans les programmes et les manuels, sa fonction étant le plus souvent réduite à celle d'un instrument de contrôle des acquis. Les raisons de cette évolution sont connues et faciles à comprendre : traditionnellement conçue comme base d'un enseignement

1. Mes remarques et analyses concernent avant tout le cas français ; or, la situation dans les autres systèmes éducatifs européens ne semble pas différer fondamentalement de ce qu'on peut observer en France. Pour l'Allemagne et l'Autriche, on trouve des éléments de description similaires chez Snell-Hornby (1997) et Kaindl (1997).

2. Le discours sur le supposé « retour » de la traduction existe depuis les années 1980. Voir par exemple le hors-série n° 3 de la revue *Le Français dans le monde* août-septembre 1987 (« Retour à la traduction »).

livresque, peu portée à l'expression spontanée, à la communication et interaction orales, la traduction (écrite) est apparue à un moment donné de l'histoire de la didactique des langues vivantes comme le principal obstacle sur la voie du développement d'une compétence communicative chez les apprenants – obstacle qu'on entendait abolir en interdisant complètement la médiation par la langue maternelle (cf. Puren 1988, Martinez 1996, Cook 2009).³

Même après avoir levée l'interdiction formelle du recours à la L1, et constaté que l'utopie du bilinguisme étanche et coordonnée n'était pas réalisable, voire néfaste (Cook 2009 : 114), la mauvaise image de la traduction est restée. D'autant plus que celle-ci ne semblait pas non plus réellement en phase avec les approches didactiques qui ont suivi, comme celle de la méthodologie audio-visuelle ou de la méthodologie communicationnelle (cf. Nenopoulou 2006 : 77)⁴ Malgré quelques tentatives de réhabilitation à partir des années 1980 (voir Ladmiral 1979, Lavault 1985, Puren 1995, De Carlo 2006), la situation n'a guère évolué depuis plusieurs décennies. Si, en théorie, la traduction n'est plus tout à fait bannie de l'enseignement secondaire⁵, les didacticiens s'étant rendu compte de son utilité⁶, son utilisation effective en cours reste en décalage avec les textes et recommandations officiels. Sous l'impulsion du CECR, cette situation est néanmoins susceptible d'évoluer favorablement dans les années à venir⁷.

2. LA TRADUCTION À L'UNIVERSITÉ

À l'Université, en France notamment, la traduction semble avoir mieux résisté à l'assaut des différentes théories didactiques modernes. Elle y a généralement gardé une place de choix dans les enseignements de langue.⁸ Or, confirmant l'idée reçue selon laquelle l'universitaire serait généralement peu intéressé par des questions d'ordre didactique, les exercices de traduction y revêtent généralement leur habit le plus traditionnel, celle de la version et du thème, lesquels ont pratiquement gardé la même forme depuis l'époque de la

3. Ce rejet frontal, qui a pu prendre de formes d'ostracisme, était fondé sur le présupposé que l'interférence de la langue maternelle ralentirait le développement de la compétence communicative des apprenants.

4. Voir aussi Martinez (1996 : 79) qui, lui, affirme que, avec l'arrivée de l'approche communicationnelle a permis de réintroduire la traduction en cours de langue. Pour l'allemand, voir aussi Athias (1995 : 132).

5. À cet égard, il convient de préciser que nombre de professeurs n'avaient jamais cessé de pratiquer la traduction. Voir à cet égard, les résultats de l'enquête réalisée par Lavault (1985 : 48). Cf. Nenopoulou (2006 : 78) et Lopriore (2006 : 86).

6. Piesek (1997 : 110-112) propose un tableau assez complet des arguments pour et contre la traduction en cours de langue, se rangeant finalement aux avis favorables à cette pratique, devenue dominante depuis les années 1980.

7. Pour ce qui concerne le cas français, force est de constater que, malgré l'adossement officiel des programmes au CECR, les instructions officielles continuent au demeurant d'écarter tout ce que le Conseil de l'Europe propose en matière de médiation linguistique.

8. En France, les filières de LLCE (Langues, littératures et civilisations étrangères) comportent généralement deux enseignements de traduction par semestre ; d'autre part, la traduction se pratique dans les filières de LEA (Langues étrangères appliquées) et même dans les cours de LANSAD, anciennement appelés cours pour « non-spécialistes ».

méthodologie traditionnelle. À l'exclusion de quelques filières de formation professionnelle, dont celles dédiées à la formation des futurs traducteurs et interprètes, les anciennes méthodes se sont transmises d'une génération à l'autre, sans mise en cause ou innovation majeures.⁹

Dans les filières universitaires dites littéraires, notamment en LLCE, la perpétuation de ces antiques formes de traduction s'explique en grande partie par les maquettes des concours nationaux de recrutement des professeurs de langues (CAPES et Agrégation principalement)¹⁰. Le maintien de la version et du thème parmi les épreuves de ces concours¹¹ continue de légitimer l'existence des cours de version et de thème dans les filières littéraires. Ainsi, redéfinir la finalité de la traduction, repenser son approche et actualiser sa pédagogie ne semblent pas s'imposer. Or, au moins deux facteurs majeurs nous semblent inciter aujourd'hui à repenser la place et la forme de la traduction dans ces filières : premièrement, de plus en plus d'étudiants inscrits en filière LLCE ne visent plus l'obtention du CAPES ou de l'Agrégation comme finalité de leur formation, les parcours universitaires et les projets professionnels s'étant considérablement diversifiés ; deuxièmement, mise à part quelques étudiants passionnés par la traduction ou les futurs candidats aux concours, obligés à s'y entraîner, les exercices de thème et de version apparaissent à la plupart des étudiants comme un exercice trop difficile, comme un simple instrument de sanction de leurs lacunes linguistique, dénué de tout autre intérêt, et sans aucune utilité communicative.

L'avènement, depuis les années 1970, d'un discours spécialisé sur la traduction professionnelle, comportant des modèles didactiques spécifiques, n'a malheureusement pas contribué à ouvrir un dialogue entre la didactique des LVE et la nouvelle discipline traductologique, cette dernière désirant généralement déconnecter l'apprentissage de la LVE de l'acquisition du savoir-faire professionnel et se méfie de pratiques ne correspondant pas à ses propres critères scientifiques¹². Quant à la didactique des LVE, son but n'étant pas (ne pouvant pas être) de former des traducteurs professionnels, elle n'a pas non plus cherché à s'approprier les nouvelles méthodes d'une discipline qu'elle jugeait au-delà de son champ de compétences¹³. Entre, d'une part, une traductologie comme science et formation professionnelle, et, d'autre part, la tradition ancestrale du thème-version comme pur exercice pédagogique, il a longtemps été difficile d'imaginer des approches alternatives.

9. Sur la pratique de la traduction à l'Université, voir également Ballard (1995 : 30 *sq.*)

10. On sait que la version et/ou le thème sont partie intégrante d'un grand nombre d'autres concours français, à commencer par le baccalauréat jusqu'aux concours de la Fonction publique, en passant par les concours d'entrée aux Grands Écoles. Dans ce cadre, la traduction ne revêt pas seulement la fonction d'un exercice de contrôle mais acquiert celui d'un instrument de sélection, déterminant en partie l'avenir scolaire et professionnel des candidats.

11. Comme ces concours sont depuis peu soumis à des réformes de grande envergure, les épreuves de traduction sont susceptibles de subir des modifications substantielles à l'avenir.

12. Voir par exemple les critiques formulées par House (1981) et Kaindl (1997).

13. D'une manière générale, on observe que les spécialistes de traductologie voudraient transférer leur approche de la traduction en tant qu'activité professionnelle à la pratique de la traduction en cours de langue, ce qui n'est sans doute pas satisfaisant du point de vue de la didactique des LVE.

3. DE LA TRADUCTION À LA MÉDIATION

Face à ces problèmes, le CECR peut apparaître à l'heure actuelle comme une innovation majeure et un puissant levier pour redéfinir les activités de traduction en cours de langue, que ce soit à l'Université ou dans l'enseignement secondaire. La médiation linguistique apparaît en effet comme le biais par lequel la traduction pourrait acquérir une nouvelle légitimité, tout en s'accordant avec les exigences et objectifs d'une didactique moderne. Même si cette dimension du CECR est souvent sous-estimée voire passée sous silence, il faut rappeler que dans les documents officiels édités par le Conseil de l'Europe, les activités de translation (traduction et interprétation) sont mises sur un pied d'égalité avec les trois autres activités langagières que sont la *réception*, la *production* et l'*interaction*. Elles forment pour ainsi dire le quatrième pilier de l'édifice du Cadre.

Toutefois, on sait que cette réévaluation et réhabilitation se fait au moyen d'une rénovation terminologique intégrale. Si les précédentes tentatives de réhabilitation ont plus ou moins échouées, c'est sans doute en grande partie parce que, dans l'imaginaire des apprenants, enseignants et décideurs, la traduction était restée synonyme de version et de thème, conçus comme exercices artificiels sans portée communicative, hérités de l'enseignement des langues mortes. L'approche CECR est quant à elle basée sur le nouveau concept de la médiation linguistique, qui transcende l'ancienne conception. De la traduction à but évaluatif ou métalinguistique, on passe à la traduction comme compétence interculturelle et activité communicative. À cet égard, les textes officiels du Conseil de l'Europe, précisent que « [l]es activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés » (Conseil de l'Europe 2000 :18), en plaçant d'emblée l'activité traduisante au cœur de l'agir communicationnel du citoyen européen.¹⁴

Au-delà de cette définition du rôle et de l'importance de la médiation linguistique, le CECR fournit des informations sur sa nature. Les textes du Conseil de l'Europe précisent ainsi les procédés utilisés :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. (Conseil de l'Europe 2000 : 18)

Cette définition minimale différencie d'emblée et de manière assez nette la médiation linguistique du modèle de la traduction littéraire écrite obéissant à l'exigence d'une fidélité absolue et d'une restitution intégrale. Admettre que la médiation puisse se faire moyennant la reformulation et sous forme de résumé ou de compte rendu, donc de manière libre et partielle, marque une rupture importante.

14. Dans le même sens, Stibbard (1994 : 9) considère que la traduction est une activité communicative par excellence, naturelle et utile. Voir aussi De Carlo (2006 : 5) et Carpi (2006 : 70).

Faire de la traduction, écrite et orale, une véritable composante des activités de communication, diversifier et ouvrir les méthodes et modalités de la traduction : voilà deux propositions qui font que les conceptions du CECR en matière de médiation linguistique sont également d'un très grand intérêt pour les filières universitaires, que ce soit dans les cours de LLCE destinés aux spécialités ou dans les cours de langue usuelle ou professionnelle destinés aux spécialistes de disciplines autres (LANSAD). Si, à la différence de l'enseignement secondaire, le terme de médiation linguistique est fréquemment employé dans l'enseignement supérieur en France, il apparaît généralement dans le cadre de formations à profil fortement professionnalisant et de niveau avancé et non pas dans celui des formations initiales en langues, littérature et civilisations étrangères.¹⁵

4. LA MÉDIATION LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

Les textes de référence du CECR (Conseil de l'Europe 2000) ne portant pas sur une ou des langues en particulier, nous allons dans la suite nous appuyer sur les descripteurs développés pour la langue allemande, publiés sous le titre *Profile deutsch*¹⁶ afin de pouvoir proposer des exemples et entraînements concrets. Nos propositions se référeront par conséquent essentiellement au contexte d'une filière de LLCE allemand dans une université française.

Le schéma général du CECR distingue plusieurs types d'activités relevant de la médiation linguistique. Pour la médiation orale, il énumère ces exemples :

- interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.)
- interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.)
- interprétation non formelle (pour des amis, de la famille, des clients, des visiteurs étrangers ; dans des négociations et des situations mondaines, de pancartes, de menus, d'affichettes, etc.)

La médiation écrite est illustrée par :

- traduction précise (de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.)
- traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.)
- résumé de l'essentiel (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2
- reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.). (Conseil de l'Europe 2000 : 70)

Même si ces textes officiels ont en partie recours aux mêmes termes de traduction et d'interprétation, ce qui peut prêter à confusion, l'introduction du terme de médiation linguistique indique clairement une nouvelle concep-

15. Il existe ainsi plusieurs formations de Master dont l'intitulé comporte le terme de médiation linguistique, souvent associé à celui de médiation interculturelle.

16. *Profile deutsch* définit en fait les « objectifs d'apprentissage », « descripteurs de compétence linguistique » et « moyens communicationnels » propres à chaque activité linguistique selon les différents niveaux du CECR. Voir Glaboniat (2005).

tion élargie et intégrative des activités de translation, ouvrant une nouvelle voie entre traduction pédagogique et traduction professionnelle.

Combinant le cadre général fixé par le Conseil de l'Europe avec le critère de la nature des textes (orale/écrite) et celui du sens de la médiation (L1 vers L2, L2 vers L1, plus le cas de la médiation intralinguistique¹⁷), *Profile deutsch* élabore ce tableau :

<i>Texte oral comme cible</i>	<i>Texte écrit comme cible</i>
- médiation vers la L1	- médiation vers la L1
- médiation vers la LVE	- médiation vers la LVE ¹⁸
- médiation intralinguistique (en L1)	
- dialogue	
<i>Texte oral comme source</i>	<i>Texte écrit comme source</i>
- médiation à partir de la L1	- médiation à partir de la L1
- médiation à partir de la LVE	- médiation à partir de la LVE
- médiation intralinguistique (en L1)	- médiation intralinguistique (en L1)
- dialogue ¹⁹	

Par association entre eux de ces treize cas de figures, on obtient un très grand nombre de situations de communication potentiels que *Profile* décline par la suite en descripteurs de compétence selon les niveaux de A1 à C2, d'où peuvent découler des entraînements concrets à intégrer aux cours, manuels et tests.

Avant d'appliquer les descripteurs de *Profile* au contexte d'un cours universitaire de type LLCE allemand, résumons les principales différences entre la pratique traditionnelle du thème-version et le schéma général de la médiation linguistique selon le CECR :

- *Fin de la primauté de l'écrit* : les activités de médiation orales sont mises sur un pied d'égalité avec l'écrit associé à la traduction au sens traditionnel ; d'autre part, l'oral et l'écrit se combinent librement au sein d'une seule activité de médiation ;
- *Fin du dogme de l'intégralité et de fidélité absolue* : contrairement à la traduction au sens thème-version, la médiation linguistique admet des formes d'adaptation, impliquant réduction et réécriture du texte, en accord avec la situation de communication, l'objectif de la médiation et le niveau des locuteurs impliqués ;
- *Fin de l'exigence d'une parfaite maîtrise de la langue* : les activités de traduction et d'interprétation ne sont pas réservées aux niveaux les plus élevés, mais s'adaptent aux différents niveaux, allant de formes très simples et sélectives de médiation jusqu'aux formes les plus complexes ;
- *Introduction de nouvelles formes de translation* : traduction intralinguistique (sous forme de compte rendu, paraphrase ou commentaire)

17. La médiation intralinguistique fait appel aux procédés de reformulation et de paraphrase afin de rendre accessibles des textes complexes sans changer de langue.

18. Selon ce schéma, *Profile deutsch* ne semble donc pas prévoir de médiation intralinguistique de l'écrit à l'écrit, un choix qu'on peut interroger.

19. D'après Glaboniat (2005 : 107). Adaptation française par nos soins.

- ou triologue (le médiateur assure la communication entre deux interlocuteurs n'ayant aucune langue en commun)²⁰ ;
- *Simulation de situations authentiques de communication* : au lieu de traduire afin de contrôler l'acquisition ou d'expliquer le fonctionnement des faits de langue, on inscrit la médiation linguistique dans une perspective de rencontres interculturelles ayant lieu dans la vie quotidienne, en voyage, pendant les études ou dans la vie professionnelle.

5. RÉEXAMEN DE L'EXERCICE DE LA VERSION

Pour aller plus loin dans la différenciation entre médiation linguistique et la traduction universitaire au sens classique, nous allons à présent « traduire » l'exercice de la version²¹ allemande (traduction de l'allemand vers le français, de la LVE vers la langue première) dans le langage des descripteurs de compétence²². D'après *Profile deutsche*, il s'agirait d'une médiation écrite à partir d'un texte écrit en langue allemande vers la LVE (le français).

Commençons par le niveau C2, celui du médiateur ayant la plus grande compétence linguistique.

L'utilisateur est capable de transmettre par écrit à d'autres, dans la langue commune et de manière structurée, pratiquement tous les contenus de textes écrits longs portant sur des sujets de culture générale ou issus de domaines spécialisés, en les explicitant ou complétant le cas échéant.

On voit que, à la différence de la traduction de type version, certaines libertés avec le texte sont permises, à condition d'être au service de la compréhension de l'interlocuteur. D'autre part, on admet qu'une restitution intégrale n'est pas possible, d'autant que le recours au dictionnaire n'est pas explicitement prévu.²³

Le niveau C1 modifie légèrement la donne, en ciblant les contenus centraux des textes et en excluant les textes de spécialité :

L'utilisateur est capable de transmettre par écrit à d'autres, dans la langue commune et de manière autonome, les contenus centraux de textes écrits portant sur des sujets de culture générale ou issus d'un domaine familier.

Le niveau B2 va plus loin encore dans la simplification du processus et la restriction du champ thématique :

20. Le terme de triologue peut paraître mal à propos dans la mesure où il semble supposer que l'apprenant-médiateur traduit ou interprète généralement pour lui-même, ce qui est en contradiction absolue avec la traduction et l'interprétation au sens habituel ; dans une situation d'apprentissage néanmoins, cette distinction peut sans doute être utile, d'autant que cette forme de médiation implique de médier dans les deux directions à la fois, ce qui n'est pas courant dans ce contexte.

21. Pour des raisons de place, nous laisserons ici de côté le thème.

22. Tous les extraits suivants ont été adaptés en français par nos soins à partir de Glaboniat (2005).

23. Cet aspect peut d'ailleurs prêter à discussion, d'autant plus que les documents du Conseil de l'Europe ne conçoivent pas la médiation comme une tâche nécessairement spontanée mais prévoient explicitement une phase préalable de préparation et une phase postérieure de remédiation. Voir Conseil de l'Europe (2000 : 72).

L'utilisateur est capable de transmettre par écrit à d'autres, dans la langue commune, de manière simplifiée ou synthétique, les contenus importants de textes écrits d'une certaine complexité portant sur des sujets issus de son propre domaine de spécialité ou d'un domaine familier.

Enfin, si les activités de médiation orale selon le CECR peuvent débiter dès le niveau A1, le niveau B1 est le niveau minimal prévu par les concepteurs de *Profile* pour effectuer une médiation écrite, même vers la langue première :

L'utilisateur est capable, le cas échéant à l'aide d'un dictionnaire, de transmettre par écrit à d'autres, dans la langue commune, de manière très simplifiée, les contenus importants de textes écrits portant sur des sujets issus de son propre domaine de spécialité ou de l'actualité.

Ce niveau est donc jugé trop bas pour garantir une médiation sans l'aide du dictionnaire ou dans des domaines trop précis ou spécialisés.

Si dans la perspective de la traduction professionnelle ce tableau est sans doute décevant, ne pouvant pas composer avec les exigences du métier de traducteur, dans la perspective des cours universitaires de traduction, cette approche semble posséder de sérieux atouts. En effet, les étudiants des premiers cycles universitaires possèdent rarement le bagage linguistique nécessaire qui leur permette d'emblée de réaliser de parfaites traductions. Il peut donc sembler assez contre-productif en réalité d'exiger d'eux un résultat qui correspondrait en fait au niveau C2, si l'on se fie aux descripteurs de *Profile deutsch*. Car la version telle quelle se pratique dans les premiers cycles universitaires ou même dans des cours de LANSAD se situe en réalité à ce niveau. Ne vaudrait-il pas mieux pratiquer une approche progressive, en commençant par un niveau plus bas, en sélectionnant la source et en définissant la tâche en fonction ? Commencer par entraîner les étudiants à résumer les points les plus importants d'un texte de presse d'actualité (niveau B1), n'interdit pas d'arriver un jour au niveau de la traduction quasi intégral de textes littéraires (niveau C2), mais évitera beaucoup d'effets néfastes d'une approche littérale de textes trop difficiles.²⁴

6. POUR UNE DIVERSIFICATION DES ACTIVITÉS DE MÉDIATION

Les propositions du CECR en termes de médiation linguistique permettent donc une approche progressive et différenciée des activités de traduction, en accord avec le niveau linguistique de l'étudiant (de A1 à C2). Elles permettent d'abord d'organiser une progression au niveau du type des textes-sources utilisés, en allant de documents issus de domaines familiers vers des textes de spécialité. En outre, elles permettent une progression au niveau de la compréhension, en commençant par l'extraction d'informations isolées

24. Cela vaut encore davantage pour l'exercice du thème où des exigences qui seraient trop en décalage avec les compétences réelles des apprenants peuvent produire des blocages et éviter toute progression en la matière, alors que le CECR permettrait d'organiser une entrée en matière qui nous semble beaucoup plus adaptée.

pour aller vers une analyse de contenus et de structures complexes. Enfin, elles permettent une progression au niveau de la restitution des informations, allant du résumé-synthèse jusqu'à la traduction quasi intégrale.

Cependant, ayant ainsi confronté la pratique traditionnelle de la version avec la médiation écrite façon CECR, nous n'avons abordé qu'une très mince partie des possibilités. Il est clair que le véritable intérêt d'une application du CECR aux formations universitaires en langue résiderait en une intégration de la médiation linguistique dans toutes ses dimensions. Plusieurs évolutions semblent envisageables :

- introduire des changements fréquents entre oral et écrit, en utilisant toutes les combinaisons possibles, incluant notamment médiation à l'oral de textes écrits et entraînement à la médiation avec prise de notes à partir de communication orales (textes lus, documents audio-visuelles, conférences, etc.)
- instaurer une « bi-directionnalité » généralisée (L1->L2, L2->L1), en abolissant finalement la séparation entre thème et version, démarche inhérente à la médiation par dialogue prévue par le CECR (exemple : servir d'interprète dans une rencontre entre personnes ne partageant aucune langue commune).
- chercher à simuler des entraînements de médiations inspirés de situations réelles, en variant les contextes (vie de tous les jours, études et programme d'échanges, projets professionnels).
- se rapprocher d'autres types d'enseignement existants tels que production/réception orale et écrite, commentaire de texte, etc., d'autant que la médiation *intra*-linguistique (sous forme de résumé, compte rendu, etc.) est de fait déjà pratiquée dans ces cours, ce qui incite à y introduire également des entraînements de médiation *inter*-linguistique.

On voit bien que lors qu'on repense la traduction à l'Université par le biais de la médiation linguistique, on arrive vite à la conclusion que le format traditionnel de thème et version s'avère trop étriqué pour accueillir toutes les activités prévues par cette nouvelle approche. Sortir la traduction de son carcan convenu et l'introduire sous forme d'entraînement à la médiation dans un grand nombre d'autres enseignements pourrait apparaître comme une solution d'avenir pour les filières LLCE.

7. CONCLUSIONS

Pour apprécier l'utilité de la médiation linguistique selon le CECR dans un cadre universitaire, plusieurs points de vue s'affrontent. Nous concluons notre contribution sur une brève présentation et discussions de différentes positions.

Du point de vue de la didactique des LVE visant une amélioration du processus d'acquisition, la nouvelle approche, intégrant la médiation linguistique dans une visée actionnelle globale, présente certainement beaucoup d'atouts, car elle permet une réelle intégration de la traduction dans

les stratégies de développement des capacités communicationnelles. À cet égard, la médiation linguistique devrait également faire son entrée à l'Université, à commencer par les cours de langue pour spécialistes et les cours de LANSAD. Le principal risque ici serait de confondre traduction et médiation linguistique, et de se servir du CECR pour relégitimer des approches inspirées de la méthodologie traditionnelle.

La position de la traductologie est plus complexe, dans la mesure où cette discipline réunit un grand nombre d'approches sensiblement divergentes. Si la médiation linguistique semble présenter de similitudes avec certaines de ses théories comme la théorie interprétative, visant une « déverbalisation » du message linguistique, ou l'approche fonctionnelle de la *skopos theory*,²⁵ elle mise sans doute trop sur des procédés d'adaptation (résumé, compte rendu, (re)formulation...) pour être pris au sérieux par les spécialistes de la traduction et de l'interprétation professionnelles.

Quant à la filière LLCE, son point de vue ne peut pas non plus être unitaire, dans la mesure où elle est composée de plusieurs sous-disciplines et que ses enseignements font appel à des méthodologies divergentes. Nous pensons néanmoins que sur le plan du perfectionnement linguistique et de la traduction, la médiation linguistique peut légitimement prétendre à être introduite en cours, de la même manière qu'une meilleure prise en compte du CECR dans son ensemble semble s'imposer à l'Université. La médiation linguistique, axée sur la communication d'un message, permettrait notamment d'éviter certains écueils d'une approche trop littérale de certains textes et documents. Concernant la littérature, et la traduction littéraire de type version pour étudiants avancés, l'approche du CECR rencontre néanmoins ses limites, car la philosophie du langage qui la sous-tend paraît inapte à rendre justice au texte littéraire, tout comme la médiation linguistique risque fort de passer à côté de quelques aspects essentiels de l'écriture littéraire.

Il faut rappeler à cet égard que la traduction écrite de textes littéraires complexes remplit une fonction essentielle pour développer les compétences linguistiques, les capacités d'analyse et l'esprit critique des philologues apprentis. Par conséquent, la version littéraire paraît au demeurant un exercice indispensable pour sensibiliser les étudiants aux spécificités des textes littéraires, parmi lesquelles le fort accent mis sur les aspects formels, la pluri-vocité du sens, l'historicité de la langue, etc. Préserver un enseignement de version littéraire ne serait donc pas uniquement la conservation d'un vestige du passé, mais remplirait un réel objectif de formation. De la même manière, on pourrait trouver des arguments pour maintenir un enseignement de thème au sens classique, notamment en association avec un enseignement de grammaire ou de stylistique comparée.

25. Pour une présentation succincte voir Salama-Carr (2009) et Schäfer (2009) respectivement.

Nos propositions iraient donc finalement dans le sens d'une complémentarité entre l'ancien format des cours et la nouvelle méthodologie fondée sur la médiation linguistique. Dans l'ensemble, il faudrait viser la création d'enseignements spécifiques en médiation linguistique, mais également une intégration de cette approche dans un grand nombre d'autres cours de la filière LLCE. De la même manière qu'on ne pourrait défendre l'idée de séparer hermétiquement les entraînements axés sur la réception, production et l'interaction, la compétence de médiation devrait être partie intégrante de pratiquement tout enseignement de LLCE, dans la mesure où tous ces cours contribuent à l'entraînement et au perfectionnement linguistique des étudiants.

Dirk WEISSMANN

Institut des Mondes Anglophone, Germanique et Roman
Université Paris Est Créteil

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ATHIAS, Jacques. 1995. *Linguistique et didactique de l'allemand, évolution des théories et applications pédagogiques*, Paris, Masson/Armand Colin.
- BAKER, Mona, SALDANHA, Gabriela (dir.). 2009. *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. Londres, Routledge.
- BALLARD, Michel. 1995. « Objectif : traduire, ou traduire : objectifs ? », *Les Langues modernes*, n° 1/1995, p. 25-36.
- BAUSCH, Karl-Richard, WELLER, Franz-Rudolf (dir.). 1981. *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Francfort-sur-le Main, Diesterweg.
- CARPI, Elena, 2006. « Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle », dans De Carlo (2005), p. 69-76.
- CECR. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- COOK, Guy. 2009. « Foreign language teaching », dans Baker et Saldanha (2009), p. 112-115.
- DE CARLO, Maddalena. 2006. *Didactique des langues et traduction, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicologie*, n° 141.
- FORGES, Germaine, BRAUN, Alain (dir.). 1998. *Didactique des langues, traduction et communication*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GLABONIAT, Manuela et alii. 2005. *Profile Deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibung, Kommunikative Mittel*, Munich, Langenscheidt.
- HOUSE, Juliane. 1981. « Ein Modell zur Durchführung und Bewertung von Übersetzungen in der sprachpraktischen Ausbildung an der Hochschule », dans Bausch et Weller (1981), p. 192-202.
- KAINDL, Klaus. 1997. « Translatorische Kompetenz mit beschränkter Haftung? Zur Konzeption(slosigkeit) des universitären Übersetzungsunterrichts », dans Stegu, Martin, Cillia, Rudolf de (dir.) (1997), p. 91-105.
- KÖNIGS, Frank (dir.). 1989. *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*, Munich, Goethe-Institut.
- LADMIRAL, Jean-René. 1979. *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard.

- LAVAUULT, Elisabeth. 1985. *Fonctions de la traduction en didactique des langues, apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris, Didier.
- LOPRIORE, Lucilla. 2006. « À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues », dans De Carlo, p. 85-93.
- MARTINEZ, Pierre. 1996. *La Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
- NENOPOULOU, Tonia. 2006. « Les unités de traduction au service d'une pratique raisonnée de l'appréhension de la langue étrangère », dans De Carlo (2006), p. 77-84
- PISEK, Gerhard. 1997. « Übersetzung im universitären Fremdsprachenunterricht : Probleme und Möglichkeiten », dans Stegu, Martin, Cillia, Rudolf de (dir.) (1997), p. 107-119.
- PUREN, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan-CLE International.
- . 1995. « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues », *Les Langues modernes*, N° 1/1995, p. 7-22.
- SALAMA-CARR, Myriam. 2009. « Interpretive Approach », dans Baker, Saldanha (2009), p. 145-147.
- SCHÄFER, Christina. 2009. « Functionalist approaches », dans Baker, Saldanha (2009), p. 115-121.
- SNELL-HORNBY, Mary. 1985. « Translation as a means of integrating kaguge teaching and linguistics », dans Titford/Hieke (1985), p. 21-28.
- SNELL-HORNBY, Mary. 1997. « "Patience on a monument..." : DreiBig Jahre Übersetzungsunterricht an der Universität », dans Stegu, Martin, Cillia, Rudolf de (dir.) (1997), p. 123-134.
- STEGU, Martin, CILLIA, Rudolf de (dir.). 1997. *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft*. Frankfurt-sur-le-Main, Lang.
- STIBBARD, Richard. 1994. « The use of translation in foreign language teaching », *Perspectives, Studies in Translatology*, 1, 1994, p. 9-18.
- TITFORD, Christopher, HIEKE, Adolf E. (dir.). 1985. *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen, Narr.