

L'enseignement de l'expression écrite et de la traduction – synergies entre formalisme et fonctionnalisme et entre stratégies de surface et de profondeur¹

Jan Lindschouw
Université de Copenhague



Synergies Pays Scandinaves n° 5 - 2010 pp. 143-154

Résumé : *Cet article présente et évalue un cours de français du premier cycle à l'Université de Copenhague, « Communication écrite et traduction danois-français ». Dans la première partie, l'organisation de ce cours est présentée et dans la deuxième, ce cours est évalué à partir de ses aspects positifs et les défis qu'il représente pour l'enseignant et les étudiants. Ce cours cherche à établir un équilibre entre les pôles formel et fonctionnel de l'apprentissage en proposant un équilibre entre les activités guidées par l'enseignant, qui sont souvent de nature déductive, et celles initiées par les étudiants, qui sont dans une large mesure de nature inductive. Cet article essaie aussi de répondre à la question de savoir comment motiver les étudiants à faire appel aux stratégies de surface et de profondeur pour parvenir à une bonne maîtrise de la langue écrite. L'article discute les choix pédagogiques et didactiques sur lesquels ce cours se base en prenant à la fois la perspective de l'enseignant et celle des étudiants et se prononce aussi sur l'interaction de ce cours avec les autres disciplines des études de français et sur le rôle de la composante « traduction » et sa raison d'être dans les milieux universitaires actuels.*

Mots-clés : *traduction danois-français, expression écrite, synergies, apprentissage inductif, apprentissage déductif, enseignement formel, enseignement fonctionnel, stratégies de surface, stratégies de profondeur, corrections.*

Summary : *This article describes and evaluates a BA French course at the University of Copenhagen entitled "Written communication and translation Danish-French". First, the structure of the course is presented; subsequently, the success of the program is assessed on the basis of its strengths and weaknesses. The course attempts to establish a balance between the formal and functional pole of learning by introducing an equilibrium between activities directed by the teacher, which are very often of a deductive nature, and activities initiated by the students, which are very often of an inductive nature. An answer is proposed to the challenge of how to motivate students to use surface and deep strategies in order to write French correctly and in a communicatively adequate manner. The article also discusses the pedagogical and didactic choices on which the curriculum is based, both from the point of view of the teacher and the student. Finally, we deal with the interaction of this course with the other disciplines in the French degree programme and the role of the translation component and its raison d'être in the modern university world.*

Key words : *translation Danish-French, written communication, synergies, inductive learning, deductive learning, formal teaching, functional teaching, surface strategies, deep strategies, corrections.*

1. Introduction

L'objectif du présent article est double. Premièrement, il se propose de présenter le contenu et l'organisation de l'enseignement en expression écrite et en traduction danois-français pour les étudiants de français en premier cycle de l'Université de Copenhague. Deuxièmement, il a pour but d'évaluer ce genre d'enseignement en mettant l'accent sur ses aspects positifs et les défis qu'il représente pour l'enseignant et les étudiants.

L'enseignement en expression écrite et en traduction à l'Université de Copenhague cherche à établir un équilibre entre les pôles formel et fonctionnel. Un enseignement dirigé par des principes formels met notamment l'accent sur l'apprentissage des règles grammaticales et leur utilisation correcte, part souvent d'un principe déductif et est dans une large mesure mené par le professeur, alors qu'un enseignement guidé par des principes fonctionnels tend à élaborer des compétences communicatives et interactionnelles chez les étudiants aux dépens de l'exactitude grammaticale, en accentuant les travaux en groupe, les communications orales, les conversations semi-authentiques, les discussions, les jeux de rôle, etc. Ce type d'enseignement est dans une large mesure mené par les étudiants et adopte un procédé inductif. L'enseignement en expression écrite et en traduction cherche à établir un équilibre entre ces deux méthodes, dans la mesure où il exige qu'on passe en revue certaines règles grammaticales mais aussi des stratégies communicatives appropriées afin de répondre à l'exigence de développer une bonne maîtrise de l'expression écrite chez les étudiants.

Ce type d'enseignement se situe également entre l'apprentissage dit « de surface » et « de profondeur » (Biggs, 1999, Ramsden, 1999), puisque les étudiants sont censés se servir du premier pour apprendre des règles grammaticales pertinentes pour faire un exercice sur un sujet grammatical déterminé et du second pour la rédaction d'un texte écrit qui soit morphologiquement, syntaxiquement et communicativement cohérent. Mais l'un des défis qui se présente immédiatement à l'enseignant est qu'un certain nombre d'étudiants sont quasiment incapables de se servir des stratégies de profondeur pour l'élaboration d'un texte écrit ou d'une traduction, en dépit des nombreux efforts de l'enseignant pour créer une synergie entre les pôles formel et fonctionnel et les deux types d'apprentissage.

Cet article se compose de deux parties. Dans la première, nous mentionnerons les exigences institutionnelles liées à la matière « Communication écrite et traduction danois-français » présentées dans le programme d'études françaises de l'Université de Copenhague ainsi que l'interaction du cours de traduction avec d'autres disciplines. Dans cette partie, nous présenterons également l'organisation de notre cours et les choix pédagogiques et didactiques

sur lesquels il repose ; dans la deuxième partie, nous discuterons les aspects positifs et les défis que ces choix entraînent pour les étudiants et l'enseignant.

2. Organisation du cours et choix pédagogiques et didactiques

2.1. Cadre institutionnel et interaction du cours de traduction avec d'autres disciplines

L'examen de la matière « Communication écrite et traduction danois-français » est bipartite. D'un côté, les étudiants doivent traduire en français un texte danois ne dépassant pas les 1100 caractères. Par ailleurs, ils doivent rédiger un texte français (200 mots au minimum) sur un sujet déterminé (p.ex. sur l'abus d'alcool, le divorce, la vie politique, etc.).

Les exigences affirmées par le programme d'études pour cette matière se situent entre la conception formelle et la conception fonctionnelle de l'apprentissage des langues (voir *Studieordningen for grundfagsstudiet på BA-niveau i Fransk - sprog, litteratur og kultur 2005-ordningen. Revideret 2008 : 23-24*).

Pour ce qui est de l'aspect formel, le programme d'études requiert que les étudiants arrivent à s'exprimer de façon grammaticale correcte, à maîtriser les différences syntaxiques les plus fréquentes entre le danois et le français et les règles grammaticales présentées dans la grammaire comparée pédagogique *Fransk grammatik* (Pedersen et al., 1996 [1980])² ainsi qu'à utiliser un vocabulaire élémentaire.

En ce qui concerne l'aspect fonctionnel, les étudiants sont tenus, dans l'expression écrite libre, de s'exprimer « de façon communicative appropriée ».³ Cette exigence est quelque peu imprécise, dans la mesure où il n'est pas clair comment interpréter le terme « de façon communicative appropriée ». Cela signifie-t-il que les étudiants doivent faire passer le message de leur texte plutôt que de s'exprimer de façon grammaticale correcte et précise ? Ou cela veut-il dire qu'il faut communiquer de façon adaptée à la situation communicative en tenant compte des différences de registres et de style. Enfin, cela exige-t-il que les étudiants écrivent dans une langue simple ou claire ou dans une langue plus complexe ? Toutes ces questions restent posées. Nous présenterons les implications de cette définition vague pour l'organisation de notre cours dans ce qui suit.

Le cours de traduction est une composante traditionnelle des études universitaires de langues étrangères dans les universités scandinaves, mais pour diverses raisons elle ne jouit plus du même prestige qu'autrefois. Une des raisons se traduit fort probablement par un changement d'attitude chez les étudiants qui s'intéressent de nos jours moins à l'aspect philologique qu'à l'aspect communicatif et culturel des langues étrangères. Cependant, cette composante possède de nombreux atouts pédagogiques et didactiques, ce qui justifie sa raison d'être dans les milieux universitaires actuels. Cette discipline permet entre autres aux étudiants de voir le côté appliqué de la grammaire en leur faisant prendre conscience de l'importance du niveau stylistique pour parvenir à une bonne maîtrise d'une langue étrangère. En raison de la forte orientation typologique et contrastive de

cette discipline, elle fournit aussi non seulement un savoir profond sur l'usage de la langue cible, mais aussi sur celui de la langue source et sur les différences linguistiques, lexicales et stylistiques existant entre elles.

En dépit de tous ces mérites, force est de constater que dans les anciens programmes d'études de la section française de notre institut, que ce soit en premier ou en deuxième cycle, l'influence de la traduction en tant que matière était sans aucun doute trop dominante par rapport à d'autres disciplines et était souvent accusée d'avoir un caractère trop répétitif, dans la mesure où les étudiants suivaient deux semestres de traduction vers le français pendant le premier cycle et ensuite deux semestres en deuxième cycle. Pour ce qui est du cours de traduction vers le danois, le nombre d'heures et de semestres en premier et en deuxième cycle était identique. Parmi les étudiants et les professeurs, il y avait donc un fort souhait de changer cette structure pour laisser la place à d'autres disciplines et tenir compte de la nouvelle ère dans les universités en apportant une dimension plus argumentative et communicative à l'expression écrite du français. Pour répondre à ces critiques et exigences, on a réduit le nombre d'heures de la composante « traduction » tout en consacrant une partie du cours à l'expression écrite libre et à l'argumentation. Afin de remédier à la mauvaise réputation de la discipline « traduction », on a également essayé, lors de la réforme d'études en 2005, de l'intégrer mieux avec les autres composantes constitutives du français. Ainsi, avec l'introduction de l'analyse textuelle au premier semestre, les étudiants apprennent les mécanismes fondamentaux pour la structuration et la rédaction d'un texte, au premier semestre on leur fait apprendre également des techniques pour résumer un texte en français, alors qu'une partie du cours de linguistique théorique du deuxième semestre est destinée à la variation, aux registres et au style afin de donner aux étudiants une introduction plus théorique à ces phénomènes avant qu'ils n'aient à s'en servir en pratique dans le cours de traduction et d'expression écrite. À côté de ces disciplines, les étudiants suivent tout au long des trois premiers semestres des cours de grammaire intensifs. Donc, quoique le nombre d'heures brutes consacrées à la traduction soit réduit considérablement par rapport aux anciens programmes d'études, elles sont remplacées par d'autres qui, d'une façon ou d'une autre, mènent à ce cours.

2.2. Choix pédagogiques et didactiques et conceptions théoriques

Pour répondre aux exigences présentées dans le programme d'études, nous avons organisé notre cours de façon à parvenir à un équilibre entre l'aspect formel et fonctionnel, ce qui correspond parfaitement à notre « conviction » pédagogique et didactique.

Nous sommes persuadé que l'un des éléments les plus importants pour acquérir une bonne maîtrise de la langue écrite repose sur l'apprentissage des règles grammaticales et des différences typologiques les plus importantes entre le danois et le français. Par conséquent, nous cherchons à préciser les règles grammaticales pertinentes, lorsque nous passons en revue en classe une traduction ou un devoir écrit libre ; dans nos corrigés et les corrections que nous apportons aux copies des étudiants, nous faisons largement référence à la grammaire pédagogique utilisée en mentionnant les paragraphes pertinents pour expliquer tel ou tel phénomène

linguistique ou telle ou telle faute.⁴ Le cours de traduction et d'expression écrite a lieu en deuxième année, quatrième semestre du premier cycle, et comme nous l'avons déjà dit, il profite du fait que les étudiants ont déjà suivi des cours de grammaire et ont passé deux examens de grammaire. Ainsi, en tant qu'enseignant, on peut facilement se référer au livre de grammaire, dont les étudiants sont supposés connaître déjà le contenu et de cette façon leur montrer l'aspect appliqué des règles linguistiques qui manque souvent aux étudiants.

Cela dit, une bonne maîtrise de la langue écrite ne s'acquiert pas seulement par les règles grammaticales et de leur application correcte, mais va de pair avec des connaissances sur l'organisation argumentative d'un texte et les stratégies qui mènent à une communication adaptée à la situation. Afin de répondre à ces exigences fonctionnelles et aux imprécisions relatives aux compétences communicatives imposées par le programme d'études et évoquées ci-dessus, nous faisons lire à nos étudiants au début du cours différents textes sur les connecteurs (additifs, contrastifs, consécutifs, concessifs, adversatifs et restrictifs) (Gettrup *et al.*, 1986) et sur l'argumentation académique (Breton, 1996, Hegelund, 2000) en introduisant notamment le modèle argumentatif de Toulmin (1958), qui se compose idéalement de six éléments importants pour obtenir un raisonnement académique approprié (thèse, preuve, règle générale, élément de renforcement de l'argument, réfutation et couverture pour l'argument). L'acquisition des connecteurs est souvent négligée dans les cours d'expression écrite, mais à notre avis elle est cruciale pour parvenir à une bonne maîtrise de la langue écrite, puisqu'elle permet aux étudiants d'apprendre les marqueurs grammaticaux qui soutiennent un argument et ceux qui s'y opposent. A ces textes théoriques s'ajoutent divers exercices pratiques sur l'argumentation, et dans nos corrections des copies d'étudiants nous faisons sans cesse allusion au modèle de Toulmin et à l'usage des connecteurs. L'avantage d'apprendre ces stratégies argumentatives est double. Non seulement cela devrait permettre aux étudiants de réussir à l'examen de traduction et de communication écrite, mais cela devrait aussi les munir d'outils académiques plus généraux qui peuvent leur être utiles pour la rédaction de leur mémoire de licence ou de maîtrise et d'autres travaux académiques écrits.

Comme nous l'avons relevé dans l'introduction, nous cherchons à organiser un cours qui permette aux étudiants de se servir de stratégies dites « de surface » et « de profondeur » (Biggs, 1999, Ramsden, 1999) qui sont interdépendantes. Les stratégies de surface ou l'apprentissage dit « extérieur » ou « quantitatif » (Biggs, 1999 : 11ss, 37, Ramsden, 1999 : 41, 64) concernent notamment l'accumulation du savoir chez les étudiants, notamment des données et des faits bien précis, afin que ce savoir puisse être imité et appliqué à des situations nouvelles. En employant des stratégies de surface, un étudiant ne met l'accent que sur certaines parties constitutives d'un devoir, sans pour autant les relier ; il ne focalise pas sur la totalité et apprend les informations par cœur avec le seul objectif de pouvoir les reproduire à l'examen. En outre, il se réfère à une série de faits et de données sans y réfléchir et ne distingue pas entre règles et exemples. Il considère le devoir comme une corvée imposée de l'extérieur en regardant sa thématique comme détachée de la vie quotidienne. Dans notre cas, le recours aux stratégies de surface signifie que les étudiants

apprennent toute une série de règles grammaticales et communicatives qui leur permettent sous forme d'imitation de faire par la suite un devoir sur un sujet grammatical et communicatif bien précis. A ces stratégies s'opposent les stratégies de profondeur ou l'apprentissage dit « intérieur » ou « qualitatif » (Biggs, 1999 : 11ss, 37, Ramsden, 1999 : 41, 63) qui rendent les étudiants capables de prendre conscience de la cohérence entre les différents aspects du cours et de comprendre la réalité d'une autre manière. En employant de telles stratégies, l'étudiant ne focalise pas seulement sur les signes linguistiques, mais surtout sur le contenu, c'est-à-dire le raisonnement de l'auteur ou les notions pertinentes pour résoudre tel ou tel problème. Il a recours à un procédé holistique, dans la mesure où il établit constamment des liens à différents niveaux. A titre d'exemple, il relie du savoir déjà acquis à du savoir nouveau ou des conceptions théoriques aux expériences de la vie quotidienne. Il organise et structure le contenu dans un ensemble cohérent. Dans le cas de notre cours, les étudiants sont supposés se servir de stratégies de profondeur lorsqu'ils font appel aux règles grammaticales pertinentes, aux stratégies communicatives appropriées et aux considérations de nature stylistique et typologique pour la rédaction d'une traduction ou d'un travail écrit libre.

Le modèle établi sur ces deux niveaux d'apprentissage constitue un outil analytique utile, dans la mesure où il permet de rendre intelligible à l'enseignant les mécanismes dont les étudiants sont supposés se servir pour l'acquisition d'un thème donné. Cependant, on peut formuler des critiques à l'encontre de cette dichotomie. Biggs (1999) et Ramsden (1999) définissent tous les deux les stratégies de surface sous un angle négatif, en les considérant comme une chose dont les étudiants ne doivent aucunement se servir - Ramsden (*op.cit.* : 63) affirme même que ces stratégies constituent une catastrophe pour l'apprentissage - alors que les stratégies de profondeur sont considérées comme ce à quoi les étudiants doivent aspirer. Mais ils oublient, à notre avis, que ces deux niveaux sont interdépendants : pour être capable d'utiliser les stratégies de profondeur, il faut passer par un stade où l'on se sert notamment des stratégies de surface. En outre, on peut se demander si ces deux niveaux existent en tant que pôles mutuellement exclusifs, ou s'ils constituent plutôt un continuum. Par conséquent, nous préférons voir l'apprentissage d'une matière comme une unité organique qui implique à la fois le recours à des stratégies de surface et de profondeur, comme il ressortira de ce qui suit.

2.3. Organisation du cours

Le cours de traduction danois-français et de communication écrite consiste en 12 semaines d'enseignement réparties sur deux leçons chaque semaine. Les étudiants sont normalement priés de rendre un travail écrit avant chaque cours, à quelques exceptions près où on étudie ensemble des textes rédigés en groupe pendant le cours. Pour faire un équilibre entre les deux composantes (traduction et expression écrite libre), les étudiants ont la possibilité de rendre six traductions et quatre travaux écrits. Nous avons choisi un thème déterminé pour ces derniers à partir d'un extrait de texte, p.ex. « Pensez-vous qu'il soit raisonnable qu'un officier de police boive de l'alcool pendant son temps de travail ? » ou « Est-il souhaitable de dispenser un enseignement religieux à

l'école ou est-il préférable d'avoir un système entièrement laïque où aucun enseignement religieux n'est dispensé ? ». Une de nos collègues est allée encore plus loin en demandant aux étudiants de rédiger un texte portant sur l'argumentation d'un article qui leur est présenté à l'examen. Ils sont priés de montrer dans quelle mesure les principes de Toulmin (1958) (voir 2.2.) sont mis en vigueur dans cet article et de dégager sa structure argumentative. Nous préférons pourtant que les étudiants rédigent un texte sur un thème moins contraignant, puisque de cette façon ils peuvent mettre en œuvre les principes de Toulmin dans leur propre travail écrit et de montrer qu'ils sont en mesure eux-mêmes de rédiger un texte qui soit cohérent et argumentatif.

Chaque cours suit une structure plus ou moins fixe. Pendant la première leçon, nous étudions en classe le travail écrit que les étudiants ont rendu. Cette partie est dans les grandes lignes dirigée par l'enseignant. Si le travail écrit est une traduction, nous passons en revue le texte de façon systématique en mettant l'accent sur les problèmes les plus répandus dans les copies des étudiants. Ces problèmes sont notamment d'ordre morphologique, syntaxique et lexical, mais il peut également s'agir d'erreurs qui résultent d'inférences tirées du danois ou qui relèvent du niveau stylistique. Notre exposé est accompagné d'un corrigé comportant des notes, des commentaires et des références grammaticales que les étudiants ont sous la main pendant la leçon. Si les étudiants ont rendu un travail écrit libre, nous commençons toujours par une présentation des « erreurs » stylistiques et communicatives générales qu'ils ont faites dans leurs copies ; ensuite, les étudiants sont répartis en groupe de trois à quatre personnes et doivent corriger un ensemble choisi de phrases incorrectes extraites des copies. Ces phrases sont anonymisées et comprennent des fautes aux niveaux morphologique, orthographiques, syntaxique et des erreurs d'ordre typologique, stylistique et lexical. Cette partie du cours est fondée sur un processus d'apprentissage inductif et elle est largement initiée par les étudiants, ce qui leur permet d'avoir recours à des stratégies de profondeur pour trouver une solution adéquate au problème posé, alors que l'enseignant fonctionne plutôt comme un conseiller auquel les étudiants peuvent s'adresser en cas de besoin.

La deuxième leçon est en partie consacrée à des exercices pratiques sur un thème grammatical déterminé (temps, mode, aspect, le participe présent, le gérondif, le passif, les pronoms adverbiaux *en/y*, etc.). Ces exercices consistent *a priori* à traduire des phrases danoises en français. Comme nous l'avons dit en 2.2., ce cours profite du fait que les étudiants ont déjà suivi des cours de grammaire intensifs ; par conséquent, l'enseignant n'est pas obligé de passer en revue toutes les règles grammaticales pertinentes pour faire l'exercice en question, mais peut se restreindre à les expliquer en cas de besoin ; les étudiants, quant à eux, sont en revanche supposés, grâce à la nature inductive de ces exercices, faire appel aux stratégies de profondeur pour pouvoir traduire les phrases correctement, en tenant compte du style et des différences typologiques entre le danois et le français, mais ils doivent aussi se servir des stratégies de surface parce que les exercices sont fondés sur un sujet grammatical déterminé et suivent dans une large mesure la structure du livre de grammaire.

Afin de mettre l'accent sur l'aspect fonctionnel du cours, nous faisons faire de temps à autre aux étudiants des exercices sur l'argumentation d'un texte où nous leur demandons de déchiffrer un extrait de texte selon les six paramètres argumentatifs de Toulmin (1958) évoqués ci-dessus.

2.4. Corrections des fautes

La correction des fautes est un sujet contesté actuellement dans les milieux d'enseignement. On discute, à tous les niveaux éducatifs, pour savoir si elle mène effectivement à une meilleure maîtrise ou s'il faut plutôt mettre l'accent sur l'aspect communicatif de la langue (voir Leth Andersen, 2010). Nous ne contestons pas qu'il peut être utile de mettre l'accent sur l'aspect communicatif et de réduire le nombre de corrections à un minimum dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire et secondaire. Mais dans l'enseignement supérieur et notamment dans une discipline qui exige explicitement une certaine maîtrise de la langue écrite, il faudra donner la priorité à la correction formelle dans les copies des étudiants, sans pour autant ignorer l'aspect fonctionnel et communicatif. Nous essayons, dans la mesure du possible, de faire des corrections qui correspondent au niveau de l'étudiant, de sorte que les étudiants les plus doués reçoivent des corrections portant non seulement sur la grammaire, mais aussi sur le niveau typologique et stylistique. A titre d'exemple, nous pouvons suggérer à un étudiant qu'il emploie des structures nominales plutôt que verbales et des verbes lexicalement plus précis plutôt que des verbes lexicalement transparents afin de rendre son texte « plus français ». En revanche, pour ce qui est des étudiants les moins doués, nous tâchons de limiter nos corrections aux dix fautes les plus répandues dans leurs copies et laissons les commentaires grammaticaux l'emporter sur les remarques typologiques et stylistiques.

Toutefois, il est intéressant de constater que les travaux d'expression écrite libre donnent généralement lieu à moins de corrections formelles que les traductions, ce qui permet à l'enseignant de donner la priorité à des corrections typologiques, stylistiques et à des commentaires sur l'argumentation pour tous les étudiants. Cette observation ne peut guère surprendre, parce que les étudiants sont ici invités à utiliser leur propre langage et les structures syntaxiques dont ils ont déjà une bonne maîtrise, alors que dans les traductions, ils sont contraints de rendre des structures plus ou moins fixes du danois en français, ainsi que toutes les nuances du texte danois.

3. Evaluation

Les sections précédentes ayant été consacrées à l'organisation du cours de traduction et d'expression écrite, il convient maintenant de relever les aspects positifs de ce cours et les défis que nos choix pédagogiques et didactiques impliquent pour l'enseignant et les étudiants.

3.1. Aspects positifs

Il n'y a aucun doute que dans les grandes lignes, cette matière fonctionne de façon optimale, dans la mesure où elle établit une synergie entre les pôles formel et

fonctionnel et entre deux disciplines à la fois différentes et liées. La composante « traduction » permet de travailler les différences syntaxiques les plus fréquentes entre le danois et le français, de répéter les règles grammaticales et de mettre l'accent sur l'aspect appliqué de la grammaire. Bien que tous ses éléments soient également à la base de la composante « expression écrite libre », l'avantage de cette discipline est qu'elle permet aux étudiants de travailler la composition d'un texte en utilisant les stratégies communicatives et les connecteurs adéquats. Dans l'évaluation faite par les étudiants à la fin du cours, cette synergie est mise en évidence comme l'un des aspects positifs. Ils se montrent favorables à l'idée que les règles grammaticales soient passées en revue de façon systématique et répétées en cas de besoin et que l'aspect appliqué de la grammaire soit mis en relief pendant le cours. Ils sont également satisfaits qu'ils apprennent des stratégies communicatives qui leur permettent de rédiger un texte qui soit communicativement cohérent et adapté à la situation. Nous constatons également que la qualité de leurs travaux écrits s'est améliorée remarquablement pendant le cours tant pour ce qui est de l'exactitude grammaticale que de l'organisation argumentative et rhétorique. En outre, à l'examen plus de 60 % (17 sur 28) des étudiants qui se sont présentés ont réussi avec une note élevée ou très élevée (7, 10, 12 - les notes les plus élevées sur le barème de notation danois), alors que seulement 14 % (quatre étudiants sur 28) ont échoué en premier essai. Ce résultat est très satisfaisant pour une discipline qui est traditionnellement considérée comme difficile, voire très difficile par les étudiants et dont le pourcentage des éliminés est normalement très élevé (20 % ou plus).

Le fait que ce cours ait lieu pendant le quatrième semestre contribue également à la création d'un effet synergique à un plan plus général entre différentes disciplines du premier cycle, notamment entre les disciplines linguistiques (voir 2.1.).

Un autre succès de ce cours est lié à l'alternance entre les activités initiées par l'enseignant et celles initiées par les étudiants, et précisément pour cette raison, les étudiants sont forcés de faire appel à la fois aux stratégies de surface et de profondeur. Force est également de constater que la variation d'activités permet de stimuler tous les étudiants, même les moins doués, notamment au cours des activités inductives faites en groupe.

Enfin et surtout, l'idée de juxtaposer deux composantes dans la même matière linguistique constitue également un avantage économique à un moment où les budgets universitaires subissent de plus en plus de réductions.

3.2. Défis

En dépit des nombreux aspects positifs que nous venons de retracer, il n'en est pas moins vrai que sur certains points ce cours et nos choix pédagogiques et didactiques présentent des défis et exigent de légers remaniements et révisions.

Bien que la juxtaposition de plusieurs éléments établisse des effets synergiques et permette de réaliser des économies financières, il ne faut pas ignorer que les étudiants dans leurs évaluations font remarquer que le contenu de ce cours est très dense et demande un effort considérable. Nous partageons ce jugement, parce que l'acquisition de la compétence écrite demande du temps et n'aboutit pas à la

perfection au bout de 12 semaines. Cela dit, il ne faudrait pas toutefois retourner au modèle des anciens programmes d'études où les étudiants avaient quatre semestres de traduction vers le français pendant les premier et deuxième cycles (voir 2.1.). Cependant, la réalité financière ne permet sûrement pas de porter remède à ce problème, mais, qu'on le veuille ou non, ce fait doit nécessairement être pris en considération dans l'attribution de la note au moment de l'examen.

L'un des défis majeurs concerne la mise en œuvre des stratégies de profondeur chez certains étudiants dans la rédaction de leurs travaux écrits. Nous avons déjà dit que les étudiants sont généralement en mesure de faire appel à ces stratégies dans les travaux en groupe, qu'il s'agisse de corriger des phrases incorrectes ou de faire un exercice de traduction sur un sujet grammatical déterminé, mais certains d'entre eux ont des difficultés à s'en servir pour la rédaction de leurs travaux écrits individuels. Ceci s'explique probablement par le fait que plusieurs éléments entrent en jeu simultanément, à savoir de nombreux sujets grammaticaux, des considérations communicatives, stylistiques et typologiques, la présentation des arguments, etc. Les étudiants parviennent très souvent à organiser et à hiérarchiser leurs arguments de façon convaincante dans leurs rédactions, mais de temps à autres aux dépens de l'exactitude grammaticale et stylistique. A ce constat s'ajoute que les étudiants les moins doués continuent à commettre énormément de fautes formelles, ce qui implique souvent qu'ils échouent à l'examen ou qu'ils y réussissent avec une note au-dessous de la moyenne. Donc, les étudiants maîtrisent jusqu'à un certain point l'aspect fonctionnel, mais il faut bien entendu se demander si la méthode, y compris la stratégie des corrections, est efficace, s'ils continuent à commettre des fautes formelles. Cela invite à des réflexions d'ordre méthodologique de ce cours. Malheureusement, nous ne sommes pas en mesure de proposer une solution univoque à ce défi, mais il est fort probable qu'il faudra encore davantage mettre l'accent sur l'aspect fonctionnel, non seulement dans le cours de traduction et d'expression écrite et dans les corrections apportées aux étudiants, mais aussi dans les cours de grammaire, destinés à la maîtrise des règles grammaticales d'un point de vue théorique. Ces cours sont traditionnellement guidés par des principes très formels et déductifs, et ici les activités dirigées par le professeur l'emportent sur celles initiées par les étudiants. Ils se plaignent souvent dans leurs évaluations que dans ces cours on ne fasse la grammaire que pour la grammaire ; autrement dit, il leur manque souvent l'aspect appliqué de la grammaire. C'est là précisément où on devrait faire les remaniements les plus amples afin d'assurer une meilleure maîtrise des règles grammaticales en pratique chez les étudiants les moins doués (voir Lindschouw, 2009). Peut-être sera-t-il également nécessaire d'atténuer les exigences du programme d'études et les revendications philologiques, de sorte que l'aspect fonctionnel prédominera sur l'exactitude grammaticale au niveau institutionnel.

Un dernier défi est lié à certaines activités du cours dirigées par l'enseignant, notamment l'examen de la traduction en classe, puisqu'il peut rendre passifs et inattentifs certains étudiants. Cela dit, dans leurs évaluations les étudiants se montrent généralement favorables à cette manière minutieuse de passer en revue leur texte, et nous constatons aussi qu'au cours de notre exposé, certains prennent des notes et posent avec zèle des questions à partir de leurs propres solutions de traduction. Cependant, dans l'objectif d'impliquer l'ensemble des

étudiants, il faudrait peut-être s'éloigner de cette façon traditionnelle de passer en revue une traduction, déléguer entièrement ou partiellement cette tâche aux étudiants répartis en groupe et agir plutôt comme un conseiller. On pourrait à la limite faire un compromis entre ces deux procédés afin de satisfaire tous les étudiants ; ainsi l'enseignant pourrait d'abord passer en revue les fautes et erreurs les plus importantes et demander ensuite aux étudiants d'expliquer pour le reste du groupe leurs propres solutions et, le cas échéant, les corriger.

4. Conclusion

L'enseignement en expression écrite et en traduction à l'Université de Copenhague se propose d'établir une synergie entre les pôles formel et fonctionnel en mettant l'accent sur l'acquisition des règles grammaticales et leur application correcte d'un côté et de l'autre sur la maîtrise des structures communicatives adéquates, afin de rendre les étudiants conscients de l'importance d'utiliser un type de communication qui soit adapté à la situation. En même temps, ce cours aspire à la création d'une dynamique entre l'usage des stratégies dites « de surface » et « de profondeur » chez les étudiants, ce qui se voit notamment dans l'interaction entre un enseignement dirigé par l'enseignant et un enseignement dont les étudiants prennent l'initiative.

Dans cet article, nous avons souligné les avantages que toutes ces synergies représentent pour la maîtrise de la langue écrite chez les étudiants. Les défis consistent plutôt à optimiser encore davantage l'interaction entre ces composantes et à oser transmettre la responsabilité aux étudiants dans une plus large mesure, même dans les disciplines (linguistiques) qui, selon la tradition, ont tendance à être dirigées par l'enseignant. Il n'y a pas de doute que l'enseignement des langues étrangères doit développer cet aspect à l'avenir pour justifier sa raison d'être.

Bibliographie

- Biggs, J. 1999. *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Philadelphia : Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Breton, P. 1996. *L'argumentation dans la communication*. Paris : Éditions La Découverte.
- Gettrup, H., M. Herslund, J. Pedersen & A. Schnack 1986. *Sprog & tekst. Studiebog i sagtekstanalyse*. Copenhague : Institut d'Etudes Romanes, Université de Copenhague.
- Hegelund, S. 2000. *Akademisk argumentation*. Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- Leth Andersen, H. 2010. *Fælles udfordringer fra grundskole til universitet. Tysk og fransk*. Communication tenue à l'Université de Copenhague le 20 janvier 2010.
- Lindschouw, J. 2009. *Indlæringsoptimering hos franskstuderende i grammatikundervisningen - mellem overflade- og dybdelæring*. Copenhague : Institut d'Etudes Anglaises, Germaniques et Romanes, Université de Copenhague.

Pedersen, J., E. Spang-Hanssen & C. Vikner 1996 [1980]. *Fransk grammatik*. 7e édition. Copenhague : Akademisk Forlag.

Ramsden, P. 1999. *Strategier for bedre undervisning*. Traduit de l'anglais *Learning to Teach in Higher Education* par Søgaard, S. Copenhague : Gyldendalske Boghandel.

Studieordning for grundfagsstudiet på BA-niveau i Fransk - sprog, litteratur og kultur 2005-ordningen. Revideret 2008. Copenhague : Institut d'Etudes Anglaises, Germaniques et Romanes, Université de Copenhague. Voir : <http://fransk.ku.dk/studieordninger/grundfag/franskba2005rev2008endeligmedbogmrker.pdf/>

Toulmin, S. 1958. *The Uses of Argument*. Cambridge : Cambridge University Press.

Notes

¹ Nous tenons à remercier Hanne Leth Andersen, Céline Guillot et Xavier Lepetit pour avoir lu une version antérieure de cet article, ainsi que le lecteur anonyme pour ses remarques et propositions de modification.

² Cette grammaire présente dans l'ensemble les règles grammaticales de façon systématique et transparente tout en offrant des considérations de nature contrastive entre le français et le danois.

³ Dans le programme d'études, rédigé en danois, cette exigence est formulée de la façon suivante : « giv en (...) kommunikativt hensigtsmæssig skriftlig fremstilling » (voir *Studieordningen for grundfagsstudiet på BA-niveau i Fransk - sprog, litteratur og kultur 2005-ordningen*. Revideret 2008 : 23).

⁴ Nous distinguons ici entre les termes « fautes » et « erreurs ». Le terme « faute » est intimement lié au niveau morphologique, orthographique, grammatical et structurel, alors que « erreur » relève de la situation communicative, ainsi que du niveau typologique, stylistique et lexical.