



**HAL**  
open science

## **Réflexions traductologiques et didactiques : vers un espace de rencontre entre les deux disciplines : domaine arabe - français**

Iman Sridi

### ► **To cite this version:**

Iman Sridi. Réflexions traductologiques et didactiques : vers un espace de rencontre entre les deux disciplines : domaine arabe - français. Linguistique. Institut National des Langues et Civilisations Orientales- INALCO PARIS - LANGUES O', 2014. Français. <NNT : 2014INAL0018>. <tel-01132378>

**HAL Id: tel-01132378**

**<https://theses.hal.science/tel-01132378v1>**

Submitted on 17 Mar 2015

**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.



HAL Authorization

# National des Langues et Civilisations Orientales

École doctorale N°265

*Langues, littératures et sociétés du monde*

PLIDAM

## THÈSE

présentée par

**Iman MASSOUD**

soutenue le 28 novembre 2014

pour obtenir le grade de **Docteur de l'INALCO**

Discipline : Traductologie

## RÉFLEXIONS TRADUCTOLOGIQUES ET DIDACTIQUES : VERS UN ESPACE DE RENCONTRE ENTRE LES DEUX DISCIPLINES

**Domaine arabe - français**

Thèse dirigée par :

**M.Thomas SZENDE**

Professeur des universités, INALCO

**Mme Héba MEDHAT-LECOCQ**

Maître de conférences, INALCO

**RAPPORTEURS :**

**M. Joseph DICHY**

Professeur des universités, Université Lumière-Lyon 2

**Mme Salwa LOTFI**

Professeur des universités, Université AL Azhar, Le Caire

---

**MEMBRES DU JURY :**

**M. Sobhi BOUSTANI**

Professeur des universités, INALCO

**M. Joseph DICHY**

Professeur des universités, Université Lumière-Lyon 2

**Mme Salwa LOTFI**

Professeur des universités, Université AL Azhar, Le Caire

**Mme Héba MEDHAT-LECOCQ**

Maître de conférences, INALCO

**M.Thomas SZENDE**

Professeur des universités, INALCO

**Mme Florence Xiangyun ZHANG**

Maître de conférences, Université Paris Diderot-Paris 7







**INTRODUCTION..... 9**

**1 TRADUCTION ET DIDACTIQUE DES LANGUES..... 23**

**1.1 LA TRADUCTION : UN TERME, PLUSIEURS CONCEPTS..... 24**

1.1.1 TRADUIRE : QUELLE(S) SIGNIFICATION(S) ?..... 24

1.1.1.1 Catégories de traduction..... 25

1.1.1.2 Niveaux de traduction..... 26

1.1.2 QUE TRADUIRE ? ..... 29

1.1.2.1 Traduire la langue..... 29

1.1.2.1.1 Transcodage ..... 29

1.1.2.1.2 Transposition littérale ..... 30

1.1.2.2 Traduire le sens ..... 30

1.1.2.2.1 Transférer des messages ..... 30

1.1.2.2.2 Comprendre, déverbaliser et réexprimer ..... 31

**1.2 LA TRADUCTION DANS L'ÉVOLUTION METHODOLOGIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES..... 35**

1.2.1 METHODOLOGIES – METHODES..... 35

1.2.2 TRADUCTION ET METHODES TRADITIONNELLES..... 37

1.2.2.1 La traduction, procédé d'explication systématique..... 38

1.2.2.2 La traduction, principe de compréhension ..... 38

1.2.2.3 La traduction, exercice d'application ..... 39

1.2.3 TRADUCTION ET METHODES DIRECTES ..... 42

1.2.3.1 La traduction, procédé exceptionnel d'explication..... 43

1.2.3.2 La traduction, procédé de contrôle des acquis ..... 44

1.2.4 TRADUCTION ET METHODES ACTIVES ..... 47

1.2.4.1 La traduction contournée..... 47

1.2.4.2 La traduction remplacée par l'image ..... 48

1.2.5 TRADUCTION ET METHODES AUDIO-ORALES..... 48

1.2.5.1 La traduction écartée ..... 49

1.2.5.2 La traduction déclinée..... 50

1.2.6 TRADUCTION ET METHODES AUDIO-VISUELLES ..... 50

1.2.6.1 La traduction intralinguistique ..... 50

1.2.6.2 La traduction métalinguistique ..... 51

1.2.6.3 La traduction intersémiotique..... 52

1.2.7 TRADUCTION ET APPROCHE COMMUNICATIVE..... 52

1.2.7.1 La traduction réhabilitée ..... 56

1.2.7.2 La traduction, outil de comparaison des langues ..... 57

1.2.8 TRADUCTION ET APPROCHE ACTIONNELLE ..... 58

1.2.8.1 La traduction, une activité langagière communicative ..... 61

1.2.8.2 La traduction, une activité langagière de médiation ..... 61

**1.3 TRADUCTION PÉDAGOGIQUE /PÉDAGOGIE DE LA TRADUCTION..... 65**

1.3.1 LES FINALITÉS ..... 66

1.3.2 LES PROCESSUS..... 68

1.3.3 LES MODALITÉS..... 70

1.3.4 LES OUTILS..... 70

**2 TRADUCTION ET TRADUCTOLOGIE ..... 83**

**2.1 LA TRADUCTOLOGIE ENTRE DEUX COURANTS..... 85**

2.1.1 FIDÉLITÉ/LIBERTÉ ..... 85

2.1.1.1	Fidélité au texte source .....	88
2.1.1.2	Fidélité à la réception cible .....	93
2.1.2	LITTERALITE SOURCIERE/LIBERTE CIBLISTE.....	96
<b>2.2</b>	<b>ENSEIGNER LA TRADUCTION : QUELLE(S) APPROCHE(S) ? .....</b>	<b>102</b>
2.2.1	APPROCHE LINGUISTIQUE .....	103
2.2.1.1	Qu'est-ce qu'un manuel de traduction ? .....	104
2.2.1.2	Outil pédagogique .....	104
2.2.1.3	Confrontation des deux langues .....	105
2.2.1.4	Règles de passage.....	107
2.2.1.5	Exercices d'application .....	108
2.2.2	APPROCHE CONTRASTIVE .....	111
2.2.2.1	Observation du fonctionnement des langues.....	111
2.2.2.2	Mise en lumière des spécificités des langues .....	114
2.2.2.3	Prise de conscience des différences.....	115
2.2.2.4	La stylistique comparée.....	115
2.2.2.4.1	Procédé 1 : l'emprunt.....	116
2.2.2.4.2	Procédé 2 : le calque .....	121
2.2.2.4.3	Procédé 3 : la traduction littérale.....	122
2.2.2.4.4	Procédé 4 : la transposition.....	125
2.2.2.4.5	Procédé 5 : la modulation .....	127
2.2.2.4.6	Procédé 6 : l'équivalence .....	128
2.2.2.4.7	Procédé 7 : l'adaptation .....	130
2.2.3	APPROCHE DISCURSIVE .....	135
2.2.3.1	La langue, instrument de travail.....	135
2.2.3.2	Transfert de contenus et des effets .....	135
2.2.3.3	La théorie interprétative de la traduction.....	138
2.2.3.4	L'opération traduisante.....	140
2.2.3.4.1.1	Phase de la compréhension .....	141
2.2.3.4.1.2	Phase de déverbalisation .....	144
2.2.3.4.1.3	Phase de réexpression .....	146
2.2.4	IMPLICATIONS DIDACTIQUES .....	148

### **3 DIDACTIQUE DES LANGUES ET TRADUCTOLOGIE : ELEMENTS DE CONVERGENCE .....** **153**

<b>3.1</b>	<b>BREF RAPPEL HISTORIQUE .....</b>	<b>155</b>
3.1.1	AUTONOMIE DE LA DIDACTIQUE .....	155
3.1.2	AUTONOMIE DE LA TRADUCTOLOGIE .....	159
<b>3.2</b>	<b>POINTS DE RENCONTRE.....</b>	<b>165</b>
3.2.1	LES OBJETS D'ETUDE .....	165
3.2.1.1	Langage – langue – acte de parole.....	165
3.2.1.1.1	Le langage.....	166
3.2.1.1.1.1	Faculté universelle de communication .....	166
3.2.1.1.1.2	Moyen de communication .....	167
3.2.1.1.1.3	L'oral et l'écrit .....	169
3.2.1.1.2	La langue.....	171
3.2.1.1.2.1	L'aspect abstrait de la langue.....	171
3.2.1.1.2.2	L'aspect communicatif de la langue.....	171
3.2.1.1.2.3	L'aspect socio-culturel de la langue .....	172
3.2.1.1.3	L'acte de parole .....	176
3.2.1.1.3.1	Mise en œuvre de la langue.....	177

3.2.1.1.3.2	Acte individuel de pensée .....	178
3.2.1.2	Le discours .....	181
3.2.1.2.1	Le discours comme actualisation de la parole .....	182
3.2.1.2.2	Les paramètres du discours .....	185
3.2.1.2.2.1	Le contexte .....	185
	La situation .....	187
3.2.1.2.2.2	Les interlocuteurs .....	189
3.2.1.2.2.3	Le but de l'échange .....	189
3.2.2	LES OBJECTIFS .....	193
3.2.2.1	Savoir / Savoir-faire .....	193
3.2.2.2	Apprendre à apprendre .....	195
3.2.2.3	Acquisition de compétences communicatives .....	197
3.2.2.3.1	Compétence linguistique .....	199
3.2.2.3.2	Compétence pragmatique .....	201
3.2.2.3.3	Compétence socio-culturelle .....	202
3.2.3	LES STRATEGIES .....	213
3.2.3.1	Le processus communicatif .....	215
3.2.3.2	Le processus cognitif .....	218
3.2.3.3	La lecture interactive .....	219
3.2.3.4	La dimension implicite .....	221
3.2.3.5	L'apprentissage par tâches .....	223
<b>3.3</b>	<b>APPORTS DE LA CONVERGENCE .....</b>	<b>227</b>
3.3.1	COURS DE TRADUCTION : ETUDE DE CAS .....	237
3.3.1.1	Difficultés à surmonter .....	239
3.3.1.1.1	Traduire vers la langue maternelle .....	239
3.3.1.1.2	Traduire vers la langue étrangère .....	242
3.3.1.1.3	Traduire la diglossie .....	243
3.3.1.2	Organisation du cours .....	246
3.3.2	ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION : VERS UN MODELE OPERATIONNEL .....	251
3.3.2.1	La traduction, cas particulier de communication .....	251
3.3.2.2	Enjeux de la traduction .....	255
3.3.2.2.1	Médiation et négociation .....	255
3.3.2.2.2	Sens /Significations .....	257
3.3.2.2.3	Equivalences / Correspondances .....	263
	<b><u>CONCLUSION .....</u></b>	<b><u>271</u></b>
	<b><u>BIBLIOGRAPHIE .....</u></b>	<b><u>281</u></b>
3.4	OUVRAGES EN TRADUCTOLOGIE .....	281
3.5	OUVRAGES EN DIDACTIQUE .....	290
3.6	THESES .....	297
	<b><u>ANNEXE .....</u></b>	<b><u>299</u></b>
	<b><u>TEXTE 1 .....</u></b>	<b><u>301</u></b>
	<b><u>TEXTE 2 .....</u></b>	<b><u>308</u></b>



# INTRODUCTION

Notre travail est le fruit d'une réflexion qui trouve son origine dans notre expérience professionnelle. Enseignant les langues et cultures étrangères (arabe – français) et assurant des cours de traduction, nous souhaiterions former nos apprenants aux principes de base de la pratique de la traduction professionnelle.

La présente recherche a pour objectif de souligner la nécessité de l'ouverture interdisciplinaire entre deux disciplines que nous estimons complémentaires, à savoir, la traductologie et la didactique des langues et des cultures étrangères. Ceci dans l'objectif de réhabiliter la traduction dans sa conception au sein de l'établissement universitaire et améliorer son enseignement dans les départements et filières de langues.

Nous avons constaté qu'au niveau avancé de l'apprentissage des langues où le besoin d'une formation à la traduction professionnelle s'avère réel, l'objectif de la pratique de la traduction est parfois mal défini. Etant souvent intégrée aux cours de langue, la traduction utilisée comme outil d'enseignement de la langue risque d'être confondue avec la pratique de la traduction qui interviendra plus tard à un niveau avancé de l'apprentissage.

Ce constat nous amène à formuler une première hypothèse, à savoir :

La réhabilitation de la traduction dans les filières de langues étrangères passe par la remise en question de la conception même de cette activité et la mise en place, en fin de cursus, d'un cours autonome d'initiation à la traduction professionnelle.

Avant d'entreprendre ce travail, nous approuvions l'idée selon laquelle l'enseignement des langues étrangères et celui de la traduction sont deux disciplines différentes et bien distinctes. Aujourd'hui, nous remettons en question notre conviction de départ et nous formulons une deuxième hypothèse :

Il est possible d'établir un lien entre les deux disciplines. Dans une perspective discursive, elles pourraient se rejoindre sur de nombreux points.

Notre recherche vise à définir les conditions d'une possible convergence entre deux approches :

- 1- l'approche actionnelle préconisée par le CECR<sup>1</sup> pour l'enseignement des langues étrangères, faisant appel aux paramètres du discours qui entrent en jeu dans la communication. L'approche actionnelle a pour objectif de faire de l'apprenant un usager compétent et expérimenté et lui permet, en tant qu'acteur social, d'agir avec la langue. Elle consiste à exposer l'apprenant à des scénarios portant sur des situations variées de la vie quotidienne et professionnelle. L'évaluation porte sur l'efficacité de la communication dans une situation aussi proche que possible de la réalité.
- 2- l'approche discursive fondée sur la Théorie Interprétative de la Traduction, constituant une base pour la didactique de la traduction. Elle est axée sur l'analyse et la transmission du sens tel qu'il se dégage du discours. Elle a pour objectif de doter l'apprenant d'une compétence traductive opérationnelle.

Notre travail prend la relève des réflexions exprimées dans des études antérieures. La thèse d'E. Lavault<sup>2</sup> a le mérite de démontrer comment l'enseignant pourrait utiliser les exercices de thème et de version pour amener les élèves en classe de langue à apprendre à traduire.

J.-R. Ladmiral<sup>3</sup>, de son côté, a dénoncé à maintes reprises la pratique de la traduction pédagogique dans le cadre de l'enseignement des langues. Il a proposé la pratique de ce qu'il appelle « la traduction traductionnelle » qui se rapproche de la traduction professionnelle par le fait qu'elle met les exercices de traduction dans une situation de communication.

---

<sup>1</sup> CECR, *UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER* 2000, p15. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf)

<sup>2</sup> E. Lavault, *Fonctions de la traduction en didactique des langues - Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Didier Erudition, Coll. Traductologie, 1998.

<sup>3</sup> J.-R. Ladmiral, « Pour la traduction dans l'enseignement des langues : 'version' moderne des Humanités », *La traduction : de la théorie à la pratique*, ed. M. Ballard, P.U.L., 1984. p. 39-56.

Dans cette perspective, J.-R. Ladmira<sup>4</sup> propose qu' « une compétence traductive quasi ou pré professionnelle » soit assignée comme objectif à l'enseignement des langues. Pour ce faire, une place centrale dans l'enseignement des langues sera accordée à un « séminaire de traduction ». Ce dernier sera un moyen de réhabiliter la traduction et de renouveler sa méthodologie.

Si les travaux cités ci-dessus se révèlent particulièrement proches de notre projet de recherche, dans la mesure où ils proposent de concilier deux objectifs – apprendre la langue et la traduction – ils se situent toutefois à un niveau différent de ce que nous proposons.

Nous rejoignons la réflexion de Ladmira en ce qui concerne la remise en question des exercices de thème et de version. Ceci dans la mesure où d'une part, ils inversent le processus de la traduction en insinuant que pour comprendre, il faut commencer par traduire ; et d'autre part, ils inculquent aux apprenants de mauvaises habitudes de transcodage, se limitant à un simple passage des mots et des phrases d'une langue à une autre.

Par ailleurs, tout en approuvant la pertinence de la « compétence traductive quasi ou pré professionnelle » proposée par J.-R. Ladmira, nous estimons que dans une perspective communicative, l'enseignement des langues pourra préparer l'étudiant à acquérir la compétence traductive. Cette dernière sera par la suite explicitée et mise en œuvre dans le cadre d'un cours d'initiation à la traduction professionnelle.

Nous pensons qu'il serait judicieux d'établir un rapport de complémentarité entre l'enseignement des langues et celui de la traduction. Ce dernier intervient à un niveau élevé de l'apprentissage, lorsque les langues concernées seront maîtrisées.

Dans cette optique, notre travail traite d'une situation d'enseignement bien particulière émanant d'une étude de terrain : l'enseignement de la langue étrangère repose sur les approches actionnelles, citées plus haut. Dans cette

---

<sup>4</sup> *Ibid.* p.55-56.

optique, la traduction n'est plus appréhendée comme moyen d'apprentissage d'une langue, mais vient compléter cet apprentissage. Au niveau L3, il est question d'initier un public de niveau avancé, censé maîtriser aussi bien la langue maternelle que la langue étrangère, à la traduction proprement dite.

L'observation de notre classe, nous a amené à constater que la majorité des étudiants, malgré les compétences actionnelles acquises en langue étrangère, lorsqu'ils se trouvent devant un texte à traduire, loin de mettre leur savoir-faire communicatif au service de la traduction, procèdent par une approche comparative se limitant à la recherche des correspondances des mots dans les dictionnaires.

Pour remédier à ce problème, nous tenterons, à travers la présente étude, de trouver un cadre théorique susceptible d'expliquer l'opération traduisante et de trouver des réponses aux questions suivantes :

- Comment aider les étudiants d'une langue étrangère à comprendre le fonctionnement de l'opération traduisante ?
- Comment les aider à mettre leur savoir-faire actionnel acquis lors de leur apprentissage de la langue étrangère au service de la traduction ?

La réponse à ces interrogations passera par l'analyse d'un corpus émanant d'une étude de terrain. Il réunit des supports de cours divers en fonction des différents niveaux d'apprentissage de la langue. Il s'agit de textes plus au moins courts (écriteaux, petites annonces, etc. pour les étudiants de première année de licence (L1) ; des documents authentiques pour ceux de la deuxième année (L2) et des extraits de l'ouvrage *Taxi* de Khaled K. Al Khamissi pour un public avancé, celui de la troisième année (L3)<sup>5</sup>.

Ce dernier livre, paru en 2006, est un best-seller de K. Al Khamissi, écrivain égyptien contemporain diplômé de L'Institut d'études politiques de Paris (Sciences Po). Son ouvrage est un recueil de 58 récits de conversations relevant du papotage avec des chauffeurs de taxi au Caire. Ces histoires représentent des

---

<sup>5</sup> Désormais désignés respectivement par L1, L2 et L3.

scénarios réalistes de la vie quotidienne reflétant les problèmes politiques, économiques et sociaux dont souffre la société égyptienne dans ce temps-là. L'auteur a trouvé dans les histoires des chauffeurs de taxi un prétexte pour dénoncer de façon indirecte le régime politique.

Il convient de souligner que la date de publication de l'ouvrage concerné joue un rôle important dans la saisie du sens du texte. Édité en décembre 2006, il fait écho à la période située entre avril 2005 et mars 2006, un moment clé de l'histoire de l'Égypte lorsque le président Moubarak, au pouvoir depuis 1981, s'apprête à obtenir un cinquième mandat. Un cri de colère étouffé émane de la population lassée des abus du pouvoir, de la corruption et de la répression du gouvernement. Cette période, signalons-le, a vu naître un mouvement politique appelé "*Kefâya*", mot qui signifie "ça suffit!". Ce mouvement s'oppose à un éventuel nouveau mandat pour le président Moubarak et à une éventuelle succession de son fils. L'ouvrage est truffé de séquences ironiques et d'allusions qui reflètent bien ce sentiment de ras-le-bol des Égyptiens.

L'ouvrage met en lumière le phénomène de diglossie qui caractérise la langue arabe d'une manière générale. Cette dernière réunit deux niveaux de langue : le standard (langue formelle, écrite, le plus souvent utilisée dans un registre soutenu), et le dialectal (langue courante, orale, en usage dans la vie quotidienne des Égyptiens). Le récit de l'auteur est écrit dans une langue très soutenue qui se distingue nettement de la langue parlée des dialogues, ces derniers étant rédigés plutôt dans une langue courante. Il importe de souligner que dans les dialogues, il existe deux registres différents : la langue du narrateur énonciateur (langue courante d'une personne instruite) qui se situe à un niveau très différent de celle des chauffeurs de taxi (langue de la rue, style plutôt boulevardier). Toutes les critiques politiques ou sociales sont exprimées dans un registre vulgaire. En réaction à ces critiques, l'écrivain ne réagit pas et se contente d'être témoin. La langue « politiquement correcte » qu'il utilise dans ses dialogues témoigne de son attitude de vigilance face à la censure.

Enfin, l'ouvrage est marqué par la simplicité de son style. Il incarne la tendance des écrivains contemporains égyptiens à présenter un nouveau type d'écriture qui a la particularité d'adresser, dans un langage néanmoins simple et humoristique, les critiques les plus virulentes contre la société. Le style boulevardier adopté par l'auteur nous laisse déduire qu'il n'est plus question de réserver la littérature aux élites de la société.

Il est à signaler que l'ouvrage a été traduit en plusieurs langues dont le français. Dans cette dernière langue, il a été traduit par Moïna Fauchier Delavigne et Hussein Emara, et publié en 2009 chez Actes Sud. Cependant, pour la plupart des exemples que nous avons analysés, nous avons proposé d'autres traductions que nous justifierons au fur et à mesure de notre analyse.

Cela dit, le corpus sera constitué de documents authentiques variés, reflétant la réalité linguistique et culturelle de la langue étrangère étudiée. Il a la particularité de représenter la diglossie qui caractérise fortement cette langue. La variété du corpus nous permet d'illustrer les divers problèmes de traduction et de mettre la lumière sur les apports et les limites des modèles théoriques étudiés.

Nous tenons à signaler finalement que dans le choix de l'ensemble des documents de notre corpus, nous avons fixé comme objectif principal de présenter aux étudiants des trois années de licence des documents exploitables au même niveau de leur maîtrise de la langue étrangère concernée, à savoir l'arabe d'Égypte.

Le lecteur trouvera en annexe des textes de notre corpus en langue arabe avec leurs références, accompagnés de leur traduction en français, qui feront l'objet d'une exploitation dans le corps de notre thèse.

La présente recherche s'articulera autour de trois parties :

1. La première partie intitulée "Traduction et didactique des langues" est composée de trois chapitres. Cette partie définit notre problématique. La traduction est source de confusion de manière générale, et en particulier dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères.

Cette première phase de notre recherche aura pour visée de définir notre objet d'étude, à savoir la traduction. Le terme "traduction" couvre aussi bien l'acte de traduire, que le résultat de cet acte. C'est sur la première acception que notre analyse sera axée. L'accent sera mis sur l'étude du processus traduisant.

De prime abord, il s'avère nécessaire de faire la lumière sur le flou terminologique concernant le concept "traduction" et qui ne sera pas sans conséquences sur la définition des objectifs et du statut de la traduction dans le domaine de l'enseignement au niveau universitaire.

Le premier chapitre démontrera que ce concept fait l'objet de prises de positions diverses : le terme "traduction" prend sous la plume de chaque auteur une signification bien particulière qui révèle sa propre conception de l'opération traduisante. Il ne véhicule pas chez les didacticiens, comme d'ailleurs chez les linguistes, la même signification que celle des traductologues.

Ce chapitre amènera à constater que les différentes définitions de la traduction, examinées, sont sous-tendues par deux conceptions opposées de l'opération traduisante :

-La première, celle des non spécialistes, est une conception "simple" selon laquelle la traduction opère sur la langue. Il est question de transférer des mots d'une langue à l'autre.

-La seconde est une conception "plus complexe" portant sur les messages véhiculés par la langue. Elle consiste en un processus intellectuel de trois phases à savoir, la compréhension, la déverbalisation et la réexpression. L'enjeu étant le transfert du sens d'un texte ou d'un discours.

Le deuxième chapitre, quant à lui, examinera la place, le statut et le rôle attribué à la traduction dans le cadre de la didactique des langues. Pour ce faire, il sera question de parcourir brièvement les différentes méthodes qui ont marqué l'évolution de l'enseignement des langues étrangères dans l'objectif d'étudier la conception de la traduction dans ce cadre afin de déterminer les causes et les conséquences de la confusion en matière de sa définition.

Ce deuxième chapitre devra amener à la conclusion suivante : il est fréquent d'appeler traduction ce qui, pour nous, n'est qu'un simple recours à la langue maternelle de l'apprenant. Ceci dans le but d'expliquer un mot ou une structure lexicale et/ou grammaticale ou encore dans le but de souligner les différences ou les divergences entre la langue maternelle et la langue étrangère. La traduction dans la didactique des langues est conçue comme outil pédagogique ou un moyen d'enseignement de la langue étrangère. Ce type de traduction entre dans la catégorie que les traductologues appellent "traduction pédagogique". Cette dernière s'oppose à la pédagogie de la traduction.

Le troisième chapitre mettra la lumière sur ces deux manières différentes d'appréhender l'enseignement de la traduction qui divergent par leurs finalités, leurs modalités, leurs processus ainsi que leurs outils de travail :

- La traduction pédagogique, outil d'enseignement des langues consistant à mettre la traduction au service de la langue. Elle porte souvent sur des fragments de textes, coupés des conditions réelles de leurs productions. Elle est souvent pratiquée sous forme d'exercices de thème –version. Son rôle consiste à expliquer le fonctionnement de la langue étrangère.

- La pédagogie de la traduction met la langue au service de la traduction. Elle émane d'une réflexion traductologique sur la pratique professionnelle. La pédagogie de la traduction a pour objectif d'expliquer le processus intellectuel par lequel passe l'opération traduisante. Cette dernière est conçue comme un procédé de transmission du sens d'un texte.

Ceci étant, la distinction entre les deux pratiques pédagogiques, renvoie, à notre sens, à deux phases distinctes de l'apprentissage :

La traduction pédagogique trouvera sa place à une phase précoce de l'apprentissage d'une langue étrangère.

La pédagogie de la traduction ne pourrait intervenir qu'à un niveau assez avancé de l'apprentissage de la langue en question.

La première partie s'achèvera par le constat suivant : le problème de la traduction à l'université est posé dans les termes d'un débat qui oppose deux conceptions différentes de l'opération traduisante :

-La première est une conception structuraliste. Elle est fréquente dans l'enseignement académique des langues étrangères.

-La seconde est une conception discursive sur laquelle repose la pédagogie de la traduction professionnelle. Ces deux conceptions différentes amèneront à une conclusion importante, celle de souligner l'importance de la réflexion traductologique pour l'enseignement de la traduction.

2. La deuxième partie, intitulée "Traduction et traductologie" sera consacrée, comme son titre l'indique aux réflexions traductologiques abordant le débat sur la traduction sous un autre angle. Il est question de confronter les partisans de courants divergents quant à la manière de traduire et de concevoir l'opération traduisante.

Le premier chapitre mettra l'accent d'une part, sur l'opposition en termes de fidélité/liberté par rapport au texte ; et d'autre part, sur le dilemme qui alimente la recherche dans le domaine de la traductologie et qui se résume dans ce domaine à travers le couple de termes : sourcier/ cibliste.

Le deuxième chapitre examinera trois modèles théoriques qui nourrissent la réflexion méthodologique en matière d'enseignement de la traduction et qui se traduisent dans la pratique pédagogique par trois approches : l'approche linguistique, l'approche contrastive et l'approche discursive.

Notre corpus servira d'exemple à l'appui pour illustrer les phénomènes intervenant dans la pratique de la traduction à la lumière des approches en question. L'accent sera mis sur les modalités du transfert du sens, tout en tenant compte des différences culturelles et des difficultés liées à la diglossie de la langue arabe d'Égypte.

Dans un premier temps, il sera question d'examiner l'approche linguistique. Cette dernière, en mettant l'accent sur les différences structurelles

entre les langues, aborde la traduction en termes de pertes et de gains. Dans cette optique, elle aboutit au constat de la difficulté, voire de l'impossibilité de traduire. Néanmoins, des manuels de traduction, fondés sur l'approche linguistique ont vu le jour. Une mise au point sera faite à ce sujet.

Sera examinée par la suite l'approche contrastive appliquée à la traduction, devenue une référence en matière de méthode de traduction avec la parution de la *Stylistique comparée du français et de l'anglais*<sup>6</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet. L'ouvrage se veut un instrument d'observation du fonctionnement de deux systèmes linguistiques. L'examen des sept procédés de traduction, à savoir l'emprunt, le calque, la traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation, amènera à la conclusion suivante : présenter les sept procédés comme les seules solutions à tout type de traduction risque d'engendrer une confusion en ce qui concerne le processus traductif.

L'analyse des sept procédés apportera la preuve que la stylistique comparée aura difficilement sa place dans un cours de traduction. Car d'une part, l'enseignement de la traduction devrait s'intégrer à une phase assez avancée de l'acquisition des langues, à ce stade-là, la « phase de comparaison » des langues serait dépassée. Et d'autre part, les traducteurs dans l'exercice de leur métier ne comparent pas les mots et les structures de la langue de départ avec ceux de la langue d'arrivée pour en dégager des convergences ou des divergences. Ils se préoccupent du transfert du sens d'un discours ou d'un texte à l'autre en mobilisant leur savoir-faire traductif.

L'étape suivante consistera à examiner l'approche discursive. Contrairement aux approches linguistiques, l'approche discursive inscrit la traduction dans une perspective communicative. Dans cette optique, la traduction n'opère pas sur la langue, mais sur le sens porté par l'intégralité d'un texte ou d'un discours.

---

<sup>6</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Didier, 1958.

L'approche discursive est fondée sur le modèle interprétatif. Une précision terminologique s'avère indispensable concernant le terme "interprétatif" : il ne s'agit pas de procéder à une paraphrase, à un commentaire, ou à une explication subjective du texte. Les fondateurs du modèle en question sont à l'origine d'une telle appellation. Des traducteurs professionnels<sup>7</sup>, en observant l'exercice de leur métier, notamment la pratique de l'interprétation de conférence, ont élaboré un modèle théorique auquel a été donné le nom de *La Théorie Interprétative de la traduction* (TIT) appelée également *la théorie du sens*. L'opération traduisante, selon le modèle interprétatif, implique, comme cela a été déjà signalé, un processus intellectuel de trois phases : la compréhension, la déverbalisation et la réexpression.

3. La troisième partie a pour titre "Didactique des langues et traductologie : éléments de convergence". Elle prendra pour point de départ le constat suivant : depuis que la traductologie est devenu un champ disciplinaire autonome, des travaux de recherche des spécialistes du domaine, comme ceux de D. Seleskovitch : 1968 ; J.-R. Ladmiral : 1979 ; J. Delisle : 1980 ; M. Lederer : 1994, pour ne citer que quatre auteurs, ont tenté de démarquer la traductologie de manière significative des autres disciplines des sciences du langage, notamment la linguistique et la didactique des langues.

Les traductologues estiment que la traduction qui fait l'objet de leur étude, dépassent le stade de la description du fonctionnement d'un système linguistique. Une telle démarche ne pouvant amener qu'à dresser une liste des éléments de ressemblance et/ou de divergence entre les langues. D'autant plus que l'écart existant entre les langues constitue le point de départ des études traductologiques qui se focalisent sur l'explication du processus intellectuel par lequel passe la traduction. L'enjeu étant la transmission du sens et donc la conciliation de deux messages ou textes appartenant à deux langues-cultures différentes.

---

<sup>7</sup> D. Seleskovitch et M. Lederer.

Quant à la raison pour laquelle ces mêmes traductologues ont voulu écartier leurs études de la didactique des langues, c'est à cause du risque de confusion entre deux pratiques : la traduction pédagogique, pratiquée sous forme de version et de thème, dont l'objectif est de mettre la traduction au service de la langue ; et la traduction professionnelle qui met la langue au service de la traduction.

Néanmoins, aujourd'hui, nous constatons que la situation est en train de changer : des recherches plus récentes<sup>8</sup> prônent une ouverture interdisciplinaire entre la traductologie et la psychanalyse, la philosophie et la littérature comparée.

Dans la même perspective, la présente recherche œuvrera à l'élargissement de l'ouverture interdisciplinaire à la didactique des langues du fait que, dans une optique communicative – actionnelle, l'enseignement des langues et celui de la traduction se rencontrent sur de nombreux points et que les deux disciplines sont complémentaires.

Cette troisième partie proposera ainsi d'établir un lien entre les recherches en didactique des langues-cultures étrangères et les réflexions de la traductologie. Elle sera consacrée à l'identification et à l'analyse des éléments de convergence entre les deux disciplines dans l'objectif de combler les lacunes décelées antérieurement, à savoir, donner une nouvelle conception de la traduction dans le cadre de l'enseignement des langues au niveau universitaire.

Le premier chapitre présentera un bref rappel historique sur la quête de l'autonomie d'une part de la didactique des langues, et d'autre part de la traductologie.

Le deuxième chapitre examinera les points de rencontre entre les deux disciplines. L'accent sera mis sur le rapport de continuité qu'il conviendrait d'établir entre la didactique des langues et celle de la traduction.

---

<sup>8</sup> J.-R. Ladmiral, *Sourcier ou cibliste*, coll. Traductologiques, Paris, Les Belles Lettres, 2014.

Le dernier chapitre soulignera les apports de la convergence. Nous tâcherons de démontrer dans ce chapitre comment les avancées de la réflexion traductologique pourraient conduire l'enseignement de la traduction vers une perspective communicative. Il s'achèvera par la recherche d'un modèle opérationnel pour l'enseignement/apprentissage de la traduction.



# 1 TRADUCTION ET DIDACTIQUE DES LANGUES

Comme son titre l'indique, cette première partie sera focalisée sur l'étude de la traduction dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Dans un premier temps, il sera question de définir l'objet de la présente recherche, à savoir : la traduction.

Les débats sur ce sujet laisseront dégager deux points essentiels sur lesquels les avis des spécialistes du domaine sont partagés. Si le premier point de divergences porte sur les frontières de cette activité (qu'appelle-t-on traduction?), le second, lui, est axé sur la méthodologie de la traduction (comment faut-il traduire ?).

Dans un objectif de précision terminologique, nous commencerons tout d'abord par étudier les différentes définitions attribuées à la traduction de manière générale. Nous nous pencherons plus particulièrement sur la conception de la traduction dans le cadre de la didactique des langues étrangères. Ensuite, nous confronterons la conception de la traduction chez les didacticiens avec celle des traductologues.

Le flou terminologique en ce qui concerne la définition de traduction ne sera pas sans conséquences sur le rôle et l'objectif de la traduction dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

L'étape suivante de la présente recherche mettra la lumière sur la traduction qui a accompagnée l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues étrangères. L'objectif étant de révéler la conception de la traduction dans ce domaine.

Enfin, l'accent sera mis sur l'écart qui sépare l'enseignement de la traduction pédagogique de celui de la traduction professionnelle.

## 1.1 LA TRADUCTION : UN TERME, PLUSIEURS CONCEPTS

Terme attribué à plusieurs concepts, la traduction fait l'objet de prises de positions diverses. Ce terme prendra sous la plume de chaque auteur une signification bien particulière. Il impliquera des catégories, des niveaux et des méthodes différentes.

"Traduire" évoque aussi bien l'action de traduire c'est-à-dire la manière de traduire que le résultat de cette action. La présente étude portera sur l'acte de traduire et plus particulièrement sur le processus intellectuel par lequel passe l'opération traduisante.

Le terme traduction recouvre une multitude de significations, de catégories, de niveaux ainsi que de pratiques.

### 1.1.1 Traduire : quelle(s) signification(s) ?

Comme beaucoup de mots de la langue, le verbe traduire est polysémique. Même si nous écartons, de la présente étude, son emploi dans les autres domaines comme celui du droit (traduire en justice, devant le tribunal, etc.), ou de l'informatique ("transcoder" : « traduire un programme informatique en langage machine »<sup>9</sup>), ou même dans la langue courante (« La probabilité d'un nouvel épisode de ce grave phénomène météo [*El Niño*] qui se traduit par des sécheresses et des inondations [...] »<sup>10</sup>), ce verbe reste polysémique dans le cadre de son appréhension en tant qu'acte traduisant permettant le passage du sens d'une langue à l'autre.

---

<sup>9</sup> Le petite Robert, *Traduire*.

<sup>10</sup> <http://www.lesechos.fr/monde/asia-pacifique/>

### 1.1.1.1 Catégories de traduction

Parmi les différents types et catégories de traduction, sera exclue de notre étude toute traduction produite par des machines comme la traduction automatique (T.A.) ou la traduction assistée par ordinateur (T.A.O). Notre travail ne portera pas sur la traduction orale qu'elle soit consécutive ou interprétation de conférence. Il se limitera plutôt à l'étude de la traduction écrite des textes pragmatiques que nous privilégierons à la traduction littéraire. Cette dernière implique des théories littéraires n'entrant pas dans le cadre de notre recherche.

Dans son ouvrage *Essais de linguistique générale*<sup>11</sup>, Jakobson évoque trois formes de traduction, à savoir :

- 1- «*La traduction intralinguale ou reformulation (rewording)* qui consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue.
- 2- *La traduction interlinguale ou traduction proprement dite*, consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen des signes d'une autre langue.
- 3- *La traduction intersémiotique ou transmutation* consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen de système de signes non linguistiques. »

Sa définition sur « la traduction interlinguale » qui seule nous intéresse ici, sera reprise par R. Galisson et D. Coste pour définir la traduction comme étant une : « Interprétation des signes d'une langue au moyen des signes d'une autre langue »<sup>12</sup>.

Cette dernière définition nous incite toutefois à nous interroger sur la méthodologie de la traduction, dans la mesure où elle met l'accent sur les signes

---

<sup>11</sup> R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, traduit de l'anglais et préfacé par Nicolas Ruwet, éditions de minuits, 1963. p.79.

<sup>12</sup> D. Coste et R. Galisson, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976, « Traduction ».

linguistiques des deux langues, source et cible, sans évoquer le sens porté par ces signes.

### 1.1.1.2 Niveaux de traduction

Soulevant le risque de confusion que peut provoquer le terme traduction en tant que «concept pluriel»<sup>13</sup>, J.-R. Ladmiral en dénonce l'usage pour désigner : « ce qui n'est qu'une *équivalence abstraite* établie entre deux termes de langues différentes. »<sup>14</sup>. Ceci, explique-t-il, « est un abus du langage courant », car il ne s'agit pas dans ce cas d'une véritable traduction », mais d'une signification assez réduite de l'opération traduisante qu'il préfère appeler le « "degré zéro" sémantique de la traduction. »<sup>15</sup>, et qui se limite à la recherche de la signification d'un mot dans un dictionnaire bilingue.

La traduction n'est pas non plus une simple transposition des mots de la langue source en d'autres appartenant à la langue cible. Celui n'ayant aucune expérience de la traduction, affirme E. Lavault : « croit volontiers que traduire consiste à transposer les mots d'une langue de départ en ceux d'une langue d'arrivée en mettant en pratique les règles de grammaire spécifiques à la langue d'arrivée. La traduction reviendrait ainsi à un transcodage, un transfert de correspondances préétablies. »<sup>16</sup>

L'opération traduisante se ramènerait dans ce cas-là à un transfert des significations des mots et des expressions, trouvés dans les dictionnaires, d'une langue à l'autre.

Qu'en est-il de la traduction dans les cursus des langues étrangères ?

S'inscrivant dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, la traduction se situe à plusieurs niveaux.

---

<sup>13</sup> J.-R. Ladmiral, « Traduire, c'est-à-dire... phénoménologies d'un concept pluriel », In *Meta : journal des traducteurs*, vol. XL, n°3, 1995, p. 409 - 420.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 410.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 410.

<sup>16</sup> E. Lavault, *Fonction de la traduction en didactique des langues, apprendre une langue en apprenant à traduire*, Didier, 1998, p. 53.

- D'abord, elle se trouve au niveau de ce que J.-R. Ladmiral appelle « le degré réduit de la traduction »<sup>17</sup>. C'est le moment où l'apprenant, face à un mot étranger, essaye de le conceptualiser en se référant à sa langue maternelle. Cet acte de "traduction" « spontané » et « minimal » n'est, selon le même auteur, « qu'un artefact psychopédagogique : le surcodage mental »<sup>18</sup>.
- Ensuite, elle n'est pas absente des cours de langues étrangères, lorsque l'enseignant, face à un public débutant, se trouve dans l'obligation de traduire le nouveau mot étranger ou la nouvelle expression étrangère, dans la langue maternelle de ce public. Cette forme de traduction est classée également par J.-R. Ladmiral au niveau du « degré réduit de la traduction »<sup>19</sup>.
- Gardons également en mémoire que, depuis le siècle précédent, la traduction fait partie des cursus de langues étrangères en France et dans beaucoup d'autres pays du monde. Enseignée sous les intitulés de "thème", de "version" ou même, dans certains établissements, de "traduction"<sup>20</sup>, cette matière est loin d'être la traduction proprement dite. Eu égard à leur niveau en langue étrangère et au temps qui leur est imparti- la durée du cours et le nombre d'heures affectées à cet enseignement – les étudiants sont invités à traduire des phrases isolées, ou, tout au plus, des extraits de textes.

Dans ce dernier cas de figure, notamment lorsqu'on est invité à traduire des phrases isolées, il est question de passer d'une structure à l'autre, ou plus précisément, de transmettre les spécificités syntaxiques et lexicales de la langue de départ tout en se pliant aux règles grammaticales de la langue d'arrivée. C'est ainsi que le terme "traduction" a été attribué aux « exercices de langues étrangères, de comparaison de structures linguistiques et de substitution des unes aux autres. »<sup>21</sup>. Il s'agit dans cet esprit de comparer les composantes de la langue de départ avec celles de la langue d'arrivée dans l'objectif de mettre en évidence leurs ressemblances ou divergences.

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 410.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 410.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 411.

<sup>20</sup> Nous y reviendrons au chapitre suivant: « Traduction et méthodes de langues étrangères ».

<sup>21</sup> D. Seleskovitch et M. Lederer, *op.cit.*, 1984, p.7.

Si tel était le processus de la traduction, on se contenterait du dictionnaire pour pouvoir traduire. Mais, la traduction ne pourrait se limiter à un simple transfert de mots ou d'expressions d'une langue à une autre, ceci par le fait qu'elle va, à notre sens, au-delà de la langue pour se situer au niveau du discours.

La traduction proprement dite est celle que J.-R. Ladamiral appelle « traduction traductionnelle »<sup>22</sup> par opposition à la traduction de la langue. Elle se définit en ces termes : « C'est la production d'un véritable texte, existant en tant que tel, en langue-cible (Tc) pour un public ignorant la langue-source (Lo) dans laquelle était rédigé le texte original (To). »<sup>23</sup>

Cela dit, le lecteur du texte cible, ignorant les mots du texte source, n'attend du traducteur que le sens de ce dernier. Et pour lui transmettre ce sens, le traducteur est sommé de le formuler dans un "véritable texte", autrement dit, un texte obéissant au lexique et à la syntaxe de la langue du nouveau lecteur, le lecteur cible, mais aussi accessible pour celui-ci dans la mesure où il prend en considération le génie de la langue cible, la culture qu'elle véhicule et sa vision du monde.

La traduction, selon D. Seleskovitch, est « celle dans laquelle se reconnaissent les bons professionnels »<sup>24</sup>. Pour ces derniers, la traduction « n'est pas exploration de la langue étrangère mais transmission d'un message ». Elle dépasse le niveau de la langue pour se situer au celui du discours : « Pour rendre intelligible le sens original, elle doit, après l'avoir cerné, le séparer soigneusement de l'enveloppe verbale première pour le recouvrir de l'enveloppe appropriée dans l'autre langue. »<sup>25</sup>

Nous retenons de ces définitions que l'opération traduisante consiste en une transmission du sens par l'usage de la langue.

---

<sup>22</sup> J.-R. Ladamiral, *op.cit.*, 1995, p.412.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p.412.

<sup>24</sup> D. Seleskovitch, « La traduction dans l'enseignement des langues et l'enseignement de la traduction », in *Traduire* n°120, juillet 1984, p.7.

<sup>25</sup> D. Seleskovitch et M. Lederer, *op.cit.*, 1984, p.68.

## 1.1.2 Que traduire ?

Les différentes définitions de la traduction ainsi que les avis partagés à ce sujet nous amèneront à soulever l'interrogation suivante : Faut-il traduire la langue ? Ou plutôt le sens véhiculé par celle-ci ?

### 1.1.2.1 Traduire la langue

Dans le domaine de la traductologie, "traduire la langue" est utilisée pour couvrir un procédé selon lequel, la traduction d'un texte, consiste à chercher la signification des mots de celui-ci dans le but d'en trouver les correspondances dans la langue cible.

#### 1.1.2.1.1 Transcodage

La recherche de significations des mots dans les dictionnaires bilingues, correspond, selon M. Lederer, au « transcodage » qui consiste à « établir des correspondances »<sup>26</sup> entre la langue source et la langue cible.

Le stade de recherche de correspondances entre des composantes lexicales, grammaticales ou entre des expressions figées est appelé selon M. Lederer « traduction linguistique ». Cette dernière, explique-t-elle, « ne prend en principe en ligne de compte que les significations préassignées à la langue de départ et les règles grammaticales de la langue d'arrivée. »<sup>27</sup> Ce type de traduction, ne pourrait être appliqué de manière systématique. Étant donné la spécificité des langues réside dans leurs divergences, « la transmission des significations enfreindrait très rapidement les contraintes de la langue d'arrivée. »<sup>28</sup> Ceci nous amène à constater que la traduction de la langue se heurterait à des problèmes d'intraduisibilité. De plus, elle ne pourrait s'appliquer à la traduction des textes dont l'enjeu est la transmission du sens.

---

<sup>26</sup> M. Lederer, *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, Hachette FLE, 1994, p.217.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p.217.

<sup>28</sup> M. Lederer, *La traduction aujourd'hui, Le modèle interprétatif*, Lettres modernes Minard, 2006, p.183.

#### 1.1.2.1.2 Transposition littérale

Pour D. Seleskovitch, « la transposition littérale des mots ou des expressions d'une langue dans une autre »<sup>29</sup> ne peut être considérée comme une vraie traduction du fait qu'elle « n'est pourtant qu'une composante de la traduction, il n'est pas *la* traduction.»<sup>30</sup>.

Par conséquent, l'opération traduisante ne peut se limiter à l'étude de changement de mots et de structures qu'implique le passage d'une langue à l'autre.

### 1.1.2.2 Traduire le sens

La traduction a pour but de transmettre le sens d'un texte. Il est question d'expliquer ce que dit un texte rédigé dans une langue à un lecteur ne connaissant pas cette langue. Dans cette optique, la traduction a pour fonction d'établir, par l'intermédiaire du traducteur, un acte de communication entre deux interlocuteurs ne parlant pas la même langue.

#### 1.1.2.2.1 Transférer des messages

La traduction n'opère-t-elle pas sur des langues, mais sur les messages véhiculés par celles-ci. Bien au contraire, traduire, c'est « remplacer un message (ou une partie de message) énoncé dans une langue par un message équivalent énoncé dans une autre langue. »<sup>31</sup>.

A la lumière de cette définition, M. Pergnier propose de remplacer le schéma « traditionnel » dans les études théoriques sur la traduction :

« **L.D.** (langue de départ) ----- > **L.A.** (langue d'arrivée) »,

par le schéma suivant :

---

<sup>29</sup> D. Seleskovitch, *L'interprète dans les conférences internationales, problèmes de langage et de communication*, Lettres Modernes, Minard, 1968, p.8.

<sup>30</sup> D. Seleskovitch et M. Lederer, *op.cit.*, 1984, p.7. L'article défini est souligné dans le texte.

<sup>31</sup> M. Pergnier, *op.cit.*, 1993, p.17.

« **M.D.** (message de départ) ----- > **M.A.** (message d'arrivée) » 32.

De ce qui précède, il ressort que la traduction d'un texte est celle de l'énoncé (ou du message) porté par ce texte et non pas du système linguistique dans lequel cet énoncé (ou message) est formulé.

Les caractéristiques ci-dessus définissent la traduction professionnelle. Cette dernière implique « le passage d'un texte original, rédigé dans une langue de départ, à un texte rédigé dans une langue d'arrivée. Elle a pour but de faire connaître au lecteur ce qui a été écrit dans une langue étrangère. Le traducteur traduit pour faire comprendre. Il doit donc avoir compris avant de traduire. »<sup>33</sup>

L'intervention du traducteur est donc primordiale. C'est lui qui assure la transmission des idées de l'auteur du texte original à son destinataire, le lecteur du texte d'arrivée. Par conséquent, il lui incombe de comprendre le message avant de le reformuler dans la langue d'arrivée. Cela dit, la notion de compréhension est aussi indispensable pour le traducteur que pour le lecteur du texte traduit.

#### 1.1.2.2.2 Comprendre, déverbaliser et réexprimer

Dans le domaine de la didactique des langues, la traduction qui consistait en une opération linguistique dans les années soixante-dix<sup>34</sup>, prendra plus tard une nouvelle acception. Elle se définira désormais en tant qu'une « activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation et puis de reverbération » 35.

Soulignons dans cette définition que la traduction devient une opération plus complexe qu'un simple passage de mots d'une langue à l'autre. Elle est envisagée en tant qu'activité, ce qui implique qu'elle s'inscrive dans un processus intellectuel de trois étapes :

#### 1. la compréhension d'un texte ;

---

<sup>32</sup> *Ibid*, p. 17.

<sup>33</sup> D. Moskowitz, « Enseignement de la traduction à l'E.S.I.T. », *Langages*, n°28, décembre 1972. C'est nous qui soulignons.

<sup>34</sup> Cf. D. Coste et R. Galisson, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976. « Traduction ».

<sup>35</sup> J.-P. Cuq (Dir.), *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 2003. « Traduction ». p.239.

2. la déverbalisation, ou la saisie du sens de ce texte ;
3. la réexpression de ce même texte dans une langue différente.

Pour faire comprendre le dire et le vouloir dire de l'auteur au destinataire, le traducteur ne transmet pas la forme du texte initial, il transmet son sens par une forme différente mais équivalente. Il est question d'opérer des choix de solutions de traduction « induisant à chaque fois un équilibre interne différent dans la configuration linguistique du message. »<sup>36</sup> Pour ce faire, il importe de procéder à un certain « aménagement discursif et langagier » ; de ce dernier, explique F. Israël, « naît un objet verbal ni tout à fait le même que l'original, ni tout à fait un autre mais qui garde, malgré tout, la capacité de le remplacer. »<sup>37</sup>

Cela dit, le sens est le pivot de l'opération traduisante. Il est l'identité du texte. Par conséquent, il ne doit subir aucune altération lors de sa reformulation dans la langue d'arrivée.

Pour récapituler, l'opération traduisante consiste à transmettre un sens, revêtu d'une certaine forme initiale – la langue de départ – et qui quitte cette forme pour en prendre une autre dans la langue d'arrivée tout en conservant son identité. La langue n'est que l'aspect explicite du texte, le message en est la raison d'être. Le rôle du traducteur est, par conséquent, primordial, puisque c'est lui qui assure cet acte de communication qu'est la traduction.

\*\*\*

---

<sup>36</sup> F. Israël, *Identité, altérité, équivalence ? La traduction comme relation, En hommage à Marianne M. Lederer*, Lettres Modernes Minard, 2002, p.87.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p.87.

En guise de conclusion, nous constatons que le terme traduction recouvre plus d'un concept.

Les différentes définitions de la traduction exposées dans ce chapitre dévoilent deux conceptions opposées de l'opération traduisante. La première, s'avère simple, elle postule que la traduction opère sur la langue. La seconde est une conception plus complexe, focalisée sur le sens du texte.

La différence entre les deux conceptions dominantes en matière de traduction peut être présentée par le tableau suivant (*cf.* tableau 1.) :

#### Deux conceptions divergentes de l'opération traduisante

<b>Conception linguistique</b>	<b>Conception discursive</b>
Conception simple	Conception complexe
Passage de mots d'une langue à l'autre	Compréhension du vouloir dire d'un auteur ou interlocuteur, saisie du sens et ré-expression par la recherche d'équivalences
Transfert de significations	Transfert du sens
Traduction de la langue	Traduction par le biais de la langue

Tableau 1.

Afin de mieux comprendre la raison pour laquelle la traduction est conçue comme une mise en correspondance entre deux langues, il s'avère important de suivre l'évolution méthodologique de cette matière dans les cours de langues étrangères.

Le chapitre suivant présentera les différentes méthodes de l'enseignement des langues dans l'objectif de mettre en lumière la conception de la traduction dans le cadre de la didactique des langues et des cultures étrangères.



## 1.2 LA TRADUCTION DANS L'EVOLUTION METHODOLOGIQUE DES LANGUES ETRANGERES

Ce chapitre examinera les méthodes qui ont marqué l'évolution de la didactique des langues et cultures étrangères. L'objectif étant de mettre en lumière la place, le statut et l'objectif attribués à la traduction au sein de cette discipline et de souligner la conception de la traduction dans ce domaine.

Il nous semble toutefois judicieux, avant d'aborder les méthodes en question, de commencer par quelques définitions.

### 1.2.1 Méthodologies – méthodes

La méthodologie en didactique des langues constitue un domaine de réflexion sur l'élaboration de méthodes. Elle se préoccupe, selon J.-P. Cuq, de « toutes les manières d'enseigner et d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. »<sup>38</sup>

Notons à cet égard que dans le cadre de cette dernière discipline, l'accent est mis sur l'interaction entre le processus d'enseignement et celui d'apprentissage. Ceci explique la mise en parallèle des deux procédés par l'utilisation de la barre oblique : processus d'enseignement/apprentissage.

Le terme méthodologie, pour D. Coste et R. Galisson, signifie l'étude des méthodes. Il a deux acceptions courantes<sup>39</sup> :

1. «Analyse des méthodes dans leurs finalités, leurs principes, leurs procédés et leurs techniques. » ;
2. «Ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration d'une méthode ».

---

<sup>38</sup> J-P Cuq (Dir.), *op.cit.*, 2003, « Méthodologie », p.166.

<sup>39</sup> R. Galisson, D. Coste, *op.cit.*, 1976, « Méthodologie ».

« Utilisé à l'indéfini ou au pluriel, pour J.-P. Cuq, « une méthodologie » désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcés de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues. »<sup>40</sup>.

Nous retenons de ces définitions que la méthodologie se préoccupe de la conception et la mise en œuvre des stratégies pédagogiques cohérentes en vue de répondre à des objectifs spécifiques. Ceci dans le but de faire évoluer le processus d'enseignement/apprentissage.

Il ressort de ce qui précède que, dans le cadre de la didactique des langues et des cultures étrangères, une distinction est établie entre « méthode » et « méthodologie ».

Le terme méthode peut avoir plusieurs acceptions :

- une première définit la méthode comme étant : une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé [...]. Dans cette optique, une méthode ne peut être validée que « lorsqu'il y a adéquation entre : - les objectifs ; - les principes ; - les procédés et les techniques. »
- une deuxième acception considère la méthode comme un « manuel » ou « un ensemble pédagogique complet ». <sup>41</sup>

Afin d'éviter toute confusion, le terme méthode sera employé pour désigner les démarches pédagogiques élaborées par le didacticien et mises en œuvre par l'enseignant pour répondre à un objectif déterminé. La « méthode globale », à titre d'exemple, vise la compréhension du texte dans son ensemble, sans s'attarder sur les significations de chaque mot.

Pour plus de précisions terminologiques, il convient de retenir la distinction suivante : « Parmi les *méthodes*, les différentes *méthodologies* effectuent donc

---

<sup>40</sup> J.-P. Cuq (Dir.), *op.cit.*, 2003. « Méthodologie », p.166.

<sup>41</sup> D. Coste, R. Galisson, *op. cit.*, 1976, « Méthode ».

des choix, définissent des hiérarchisations, organisent des articulations dotées d'une certaine originalité et d'une certaine cohérence. La *methodologie* directe, par exemple, s'oppose à la *methodologie* antérieure, traditionnelle, par l'utilisation systématique de la *methode* directe (qui lui a donné son nom), de la *methode* orale et de la *methode* active, qui à elles trois en constituent comme le "noyau dur". »<sup>42</sup>

Quant au terme "manuel", il signifie le support pédagogique ou le matériel d'enseignement élaboré par des didacticiens spécialistes en la matière. Les auteurs de manuels proposent des outils et des démarches pédagogiques destinées à être exploitées par l'enseignant dans son cours.

### 1.2.2 Traduction et méthodes traditionnelles

L'origine de la méthode traditionnelle remonte à l'enseignement des langues mortes comme le latin et le grec ancien. L'objectif de l'apprentissage d'une langue classique n'était pas inscrit comme nécessité. Celui qui apprenait une langue n'avait pas besoin de parler cette langue, mais simplement de la connaître. Cette connaissance lui permet de se cultiver et de se distinguer des autres classes sociales. Dans cette optique, l'objectif visé par l'enseignement c'est la connaissance des chefs d'œuvres littéraires.

Dans la méthode traditionnelle, la langue est conçue comme un système linguistique fondé sur des règles syntaxiques et lexicales. La méthode dite de « grammaire-traduction » est mise en place. Elle est basée sur l'enseignement théorique de la grammaire et sur la traduction comme exercice d'application des règles syntaxiques. Cette méthode se caractérise par l'apprentissage par cœur de règles de grammaire et de listes de vocabulaire.

La langue maternelle est omniprésente et la traduction est utilisée comme méthode d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

---

<sup>42</sup> C. Puren, *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, CLE International, 1988, p.17.

### 1.2.2.1 *La traduction, procédé d'explication systématique*

Dans les méthodes traditionnelles, la langue étrangère est enseignée dans la langue maternelle des apprenants. Le cours repose sur la *méthode indirecte* qui consiste en un recours absolu à la langue maternelle des apprenants. La traduction, est utilisée comme méthode de présentation de la langue étrangère. Elle est considérée comme procédé d'explication de la grammaire et du lexique.

Le texte choisi pour l'enseignement de la langue étrangère est à priori littéraire. Pour l'expliquer, l'enseignant commence par en donner la traduction mot à mot, chaque mot étranger est traduit, dans le même ordre de l'agencement de la phrase, par un mot correspondant dans la langue maternelle. L'objectif de ce type de traduction est de mettre en évidence le mécanisme de la langue étrangère.

La méthode traditionnelle, repose sur un enseignement directif : le professeur transmet son savoir à l'étudiant et lui donne sa traduction. L'étudiant mémorise la traduction donnée par l'enseignant pour la reprendre aussitôt dans des exercices de traduction sous forme de thème (vers la langue étrangère) ou de version (vers la langue maternelle). Tout écart par rapport aux structures du texte original et/ou par rapport à celles de la traduction proposée par l'enseignant est sanctionné.

### 1.2.2.2 *La traduction, principe de compréhension*

Dans la méthode traditionnelle, la traduction exigée par l'enseignant est une traduction mot à mot qui reste fidèle à la structure de la langue de départ. Ce type de traduction devient, par la suite, le procédé d'accès à la compréhension, pour comprendre un texte en langue étrangère, l'apprenant commence par le "traduire", ou plus précisément, il commence par le déchiffrer en cherchant la signification de chaque mot dans le dictionnaire.

La compréhension porte sur les significations des mots (le lexique) et sur les structures grammaticales (la syntaxe). L'accent est mis sur la langue et le style littéraire du texte. La version devient, ainsi, le procédé d'enseignement le plus utilisé pour l'introduction des nouveaux éléments linguistiques dans la classe.

La raison d'être de la version, selon J.-R. Ladmiral, c'est qu'elle consiste en un exercice « d'intelligence » ou de « sensibilité littéraire » dans la mesure où elle « met en jeu les facultés d'expression de l'élève et son aptitude à comprendre les textes. »<sup>43</sup>.

Mais, elle ne peut pas être pour autant considérée comme méthode de traduction. « La version, explique J.-R. Ladmiral, ne sera pas une bonne école de traduction mais un excellent apprentissage des techniques d'expression par la traduction intralinguale ou paraphrase que présuppose le choix d'un état terminal de la traduction comme « version quasi parfaite » du texte original. »<sup>44</sup>.

### 1.2.2.3 *La traduction, exercice d'application*

Dans la méthode traditionnelle, l'importance est accordée à l'enseignement théorique de la grammaire. Les cours reposent sur la version pour explication des règles syntaxiques de la langue étrangère : « il s'agit d'un texte suivi découpé en autant de parties que de leçons, traduit d'emblée par l'auteur mot à mot et/ou « en bon français » et qui sert de base à un enseignement théorique de la grammaire donné sous forme de remarques systématiques et très détaillées. »<sup>45</sup>

La traduction est dans ce cas, conçue comme méthode d'explication de la morphologie et de la syntaxe de la langue étrangère étudiée.

Par ailleurs, la traduction est utilisée comme exercice d'application des règles. L'enseignement de la grammaire est explicite, le professeur procède par

---

<sup>43</sup> J.-R. Ladmiral, « La traduction dans l'institution pédagogique », *Langages*, n°28, décembre 1972, p.27.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p.39.

<sup>45</sup> C. Puren, *op.cit.*, 1988, p.66. Il est à noter ici que le français est la langue maternelle des apprenants.

la méthode déductive, c'est-à-dire il explique les règles syntaxiques, ensuite, il demande à l'apprenant de les mémoriser pour les appliquer dans les exercices de traduction. Ces derniers consistent en des phrases, hors contexte, fabriquées ou choisies en fonction de leurs contenus grammaticaux.

Le thème devient, l'exercice privilégié d'application des règles de grammaire. Le professeur exige des apprenants une traduction linéaire qui reproduit les mêmes structures syntaxiques apprises antérieurement.

J.-R. Ladmiral<sup>46</sup>, fait une distinction entre d'une part, le « thème grammatical », portant exclusivement sur la grammaire et consistant en un « exercice de fixation de structures » et d'autre part, le « thème d'imitation ou thème d'application ». Ce dernier « vise au réemploi immédiat des éléments linguistiques ». Il peut être focalisé sur le vocabulaire et dans cette perspective, « Il aura pour fonction de réactiver les connaissances lexicales des élèves grâce à la manipulation précédée d'un rappel des unités et syntagmes (lexies). C'est le fameux passage du « vocabulaire passif » au « vocabulaire actif ». Il peut être également orienté vers la « morpho-syntaxe, dont le texte de base aide à maîtriser les difficultés en les rendant disponibles pour une procédure de réemploi. » Il s'agira dans ce cas du « thème d'imitation grammatical ».

Un troisième type de thème est pratiqué, selon lui, à un niveau plus avancé dans l'apprentissage de la langue étrangère. Il s'agit du thème littéraire qu'il appelle « version à l'envers » ou « thème à part entière »<sup>47</sup>.

Cet exercice est considéré comme le plus intéressant car il permet à l'apprenant de faire preuve de sa compétence en langue étrangère.

Ainsi, nous pouvons déduire que la méthode traditionnelle qui, à l'origine, était destinée à l'enseignement des langues mortes, se maintient pour l'enseignement des langues vivantes étrangères. Aujourd'hui, certains manuels de langues sont marqués par la méthode de grammaire, pour l'enseignement théorique, et la traduction sous forme d'exercices d'application des règles

---

<sup>46</sup> J.-R. Ladmiral, *Traduire : Théorèmes pour la traduction*, Paris Gallimard, 1994, p.50-53.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p.53.

grammaticales. Les mêmes principes sont appliqués. La priorité est accordée à l'écrit. Dans les pratiques de classe, des exercices de thème et de version sont maintenus.

Ce type de cours traditionnel existe dans des manuels d'enseignement pour adultes autodidactes. Comme par exemple, « La méthode Assimil ». Le manuel consiste en des phrases en langue étrangère, traduites d'emblée par l'auteur. La traduction est utilisée comme moyen de décrire de la langue étrangère. Elle a pour fonction, d'une part, de présenter la construction syntaxique de la langue étrangère, et d'autre part, d'expliquer les significations des mots étrangers.

Il ressort de ce qui précède, que la méthode traditionnelle est orientée vers l'enseignement/apprentissage du lexique et de la grammaire explicite. Elle est appliquée à tous les niveaux : débutant, moyen et avancé. L'objectif de l'enseignement est de rendre l'apprenant capable de lire, voire de déchiffrer, les chefs-d'œuvre classiques.

La traduction dans la méthode traditionnelle vise l'assimilation des formes linguistiques. Elle consiste en deux opérations spécifiques : la traduction mot à mot et la traduction littérale. La première est : « utilisée essentiellement en traduction interlinéaire, [elle] sert à mettre en évidence les structures de la langue de départ ». <sup>48</sup> Ce type de traduction met l'accent sur la transmission de la structure de la langue de départ mot pour mot et dans le même ordre dans la langue d'arrivée sans tenir compte de l'intelligibilité du résultat. Il est souvent utilisé au début des cours pour débutants.

La traduction tel qu'elle est conçue par la méthode traditionnelle, constitue une méthode d'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère et un moyen de l'explorer.

Elle sert également d'outil d'accès à la compréhension de la langue faisant l'objet d'étude. Par conséquent, la recherche des significations des mots dans les dictionnaires pour comprendre, devient le réflexe des apprenants face à un texte

---

<sup>48</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p.217.

étranger. Comme il a été déjà souligné, la compréhension porte plus particulièrement sur des éléments lexicaux et grammaticaux.

La méthode traditionnelle a été remise en question pour l'absence de progression cohérente des contenus lexicaux et grammaticaux, ainsi que l'insuffisance et l'intelligibilité des traductions juxtalinéaires.<sup>49</sup> Les résultats d'une telle méthode étaient décevants, puisque l'apprenant qui avait étudié des chefs-d'œuvre littéraires éprouvait des difficultés à s'exprimer en langue étrangère.

Au XIX<sup>e</sup> siècle on voit se développer une demande sociale d'apprentissage des langues vivantes étrangères. L'objectif pratique devient prioritaire. La méthode traditionnelle connaît alors une évolution avec l'apparition des cours traditionnels à objectifs pratiques (*CTOP*)<sup>50</sup> qui préparent le passage à la méthodologie directe. Il est à noter que la méthode traditionnelle est parvenue à résister à l'avènement des nouvelles méthodes et à cohabiter avec celles qui vont lui succéder.

### 1.2.3 Traduction et méthodes directes

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, de nouveaux besoins langagiers se manifestent et contribuent à l'évolution des objectifs de l'apprentissage des langues étrangères. L'apprentissage des langues étrangères aura pour objectif de favoriser les échanges culturels, économiques, et politiques entre les individus.

La méthode directe, appelée ainsi parce que l'enseignement se fait directement dans la langue étrangère, apparaît comme une réaction contre les méthodes traditionnelles : l'usage de la langue maternelle est formellement interdit et les exercices structuraux remplacent la traduction.

Ayant en ligne de mire un enseignement pratique et efficace de la langue, cette nouvelle méthode accorde une priorité à l'oral et à la prononciation. L'écrit

---

<sup>49</sup> C. Puren, *op.cit.*, 1988, p.87.

<sup>50</sup> *Ibid*, p.87.

occupe une place secondaire du fait qu'il « n'est pas considéré comme système autonome de communication : il s'agit d'une langue orale "scripturée", ne faisant que reproduire la langue orale »<sup>51</sup>

L'enseignement repose sur l'usage direct de la langue étrangère afin de développer la spontanéité dans l'expression. Le concept de « spontanéité », explique J.-R. Ladmiral, « indique surtout qu'il y aura production (et réception) d'énoncés en langue étrangère sans passer par l'intermédiaire du français. »<sup>52</sup>, ce dernier étant la langue maternelle des apprenants.

Soulignons également que l'enseignement explicite de la grammaire est réfuté, la méthode procédant plutôt par imitation. L'étudiant est appelé à reproduire les mêmes formes linguistiques fournies par les exemples. Cette façon de procéder n'est, selon J.-R. Ladmiral, « qu'une manière de prendre parti contre la traduction, c'est sa négation. »<sup>53</sup>.

### 1.2.3.1 *La traduction, procédé exceptionnel d'explication*

Dans les méthodes directes, la langue étrangère devient à la fois la fin et le moyen de l'enseignement/apprentissage. Par conséquent, la traduction comme moyen d'aider à l'explication ou à la compréhension est rejetée.

Toutefois, un recours exceptionnel à la langue maternelle est possible au début de l'apprentissage, dans le cas où il serait indispensable pour des raisons de rapidité. Le lexique est appris par l'observation des objets de la classe (livre, stylo, tableau, porte etc.) ou par des images figurant dans les manuels et représentant les différents objets du monde (voiture, maison, casserole, etc.).

Cependant, lorsqu'il s'agit de présenter des mots abstraits, le professeur pourrait l'expliquer, à titre exceptionnel, en langue maternelle.

---

<sup>51</sup> C. Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, 1993, p.127.

<sup>52</sup> J.-R., Ladmiral, *op.cit*, 1994, p.27.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p.27.

Ce type de traduction, appelé selon E. Lavault, « traduction explicative » étant donné qu'elle sert à expliquer la langue, se situe au niveau de la langue hors contexte : « Il ne s'agit pas de textes mais d'éléments lexicaux ou grammaticaux sortis d'un contexte (sujet du cours) et dont la compréhension est nécessaire à la compréhension globale du texte étudié. »<sup>54</sup>.

Le recours exceptionnel à la langue maternelle concerne au même titre les explications grammaticales. Certes, les règles sont implicites dans cette méthode, autrement dit, l'étudiant doit partir des exemples pour en dégager la règle. Mais, en cas de difficulté, l'enseignant peut expliciter la règle en langue maternelle.

Signalons également que la « traduction explicative » est considérée comme « un métalangage » par le fait qu'elle « appartient au discours du professeur, qui parle sur la langue pour l'expliquer et l'enseigner. »<sup>55</sup>.

Bref, dans les méthodes directes, l'enseignement de la langue étrangère n'est pas fondé sur la traduction, comme c'est le cas dans les méthodes traditionnelles. Toutefois, il est assisté par un autre type de traduction, « la traduction explicative » qui, en fin de compte, n'est qu'un recours à la langue maternelle de l'apprenant.

### 1.2.3.2 *La traduction, procédé de contrôle des acquis*

Avec la méthode directe, la traduction est, dans certains cas, admise à la fin de chaque leçon pour la raison suivante : « Il peut être nécessaire, pour s'assurer que le texte a été compris, de le faire traduire. En ce cas, on évitera le mot à mot ; la phrase sera rendue par une phrase »<sup>56</sup>.

C'est dans cette optique que la traduction est considérée comme moyen de contrôle de la compréhension des textes expliqués en langue étrangère. Il est

---

<sup>54</sup> E. Lavault, *op.cit.*, 1998, p.21.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p.21.

<sup>56</sup> C. Puren, *op. cit.*, 1988, p.125.

à noter qu'elle commence à s'affranchir du mot à mot, mais elle se maintient au niveau de la langue. L'objectif du recours à la traduction est de vérifier si tous les mots du texte ont été compris. Il est question de chercher à établir des correspondances entre les deux langues en présence, tout en respectant les règles grammaticales de la langue d'arrivée.

Les méthodes directes conservent le thème grammatical, consistant en un exercice de grammaire. Toutefois, elles tâchent de se distinguer des méthodes traditionnelles en limitant le rôle du thème. Ce dernier « servira à vérifier si les règles présumées connues le sont en effet. Il sera un moyen de contrôle et non un instrument d'étude. Dans ces thèmes, les mots seront connus de l'élève ou lui seront indiqués, de telle façon qu'il n'ait pas à recourir au dictionnaire »<sup>57</sup>.

En changeant de rôle, le thème est amené également à adopter une autre méthode tout en conservant sa forme traditionnelle de thème *d'imitation*. L'apprenant doit reproduire les formes linguistiques étudiées dans les leçons antérieures afin de faire preuve de sa compétence récemment acquise dans la langue étrangère.

Il y a lieu de signaler qu'avec la méthode directe, l'enseignement de la littérature n'est pas totalement exclu. Il intervient à une phase ultérieure de l'apprentissage (au niveau avancé). La version réapparaît en tant que moyen d'assister l'enseignement des textes littéraires.

Elle est considérée comme un exercice pouvant, selon C. Puren, « donner à la connaissance de la langue et au sentiment littéraire une précision et une étendue qu'ils ne sauraient acquérir autrement. »<sup>58</sup>. La version peut ainsi constituer une aide à l'enseignement de la littérature étrangère. Étant donné que : «la constante mise en rapport de la forme et du fond exigeait en effet une compréhension parfaite et détaillée du texte étranger, difficile à obtenir par la

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, p.126.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p.127.

seule méthode directe. »<sup>59</sup> Elle est indispensable à la compréhension des subtilités du texte littéraire

La compréhension dont il est question ici, pour qu'elle soit parfaite, doit porter sur tous les détails linguistiques du texte.

Dans cette perspective, la version évolue. Elle n'intervient qu'à un niveau assez élevé de la maîtrise de la langue. Elle est conçue comme un exercice de stylistique et comme moyen de perfectionnement linguistique, non seulement de la langue étrangère, mais aussi, de la langue maternelle.

La méthode directe, se distingue donc, de la méthode traditionnelle, aussi bien par la forme que par l'objectif. La traduction comme méthode d'enseignement/apprentissage est rejetée. La « méthode naturelle »<sup>60</sup> est appliquée. C'est la méthode qu'utilise intuitivement l'enfant pour apprendre sa langue maternelle et qui, loin de reposer sur un apprentissage de règles morphologiques ou syntaxiques, procède par imitation et par répétition intensive.

Les exercices structuraux se substituent à la traduction dans l'objectif de fixer les formes linguistiques acquises. En outre, ils ont pour fonction de favoriser l'acquisition de la langue étrangère en évitant des interférences avec la langue maternelle.

La traduction dans la méthode directe est, utilisée comme procédé d'explication lexicale ou grammaticale, mais, en cas de besoin uniquement. Autrement dit, son rôle se limite au moyen de contrôle de connaissances.

La méthode directe convenait particulièrement à l'enseignement pour des débutants. Mais, pour les niveaux avancés, elle avait ses limites. C'est la raison pour laquelle les textes littéraires et les exercices de version seront réintroduits aux niveaux supérieurs.

La situation didactique va changer avec l'avènement des méthodes actives qui seront marquées par une évolution importante liée au progrès technique.

---

<sup>59</sup> *Ibid.*, p.127.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p.111-112

## 1.2.4 Traduction et méthodes actives

La méthode active, selon le *Dictionnaire de didactique du français*, désigne « tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage »<sup>61</sup>

Cela dit, cette méthode se veut plus ouverte que la méthode directe dans la mesure où les activités proposées en classe sont plus variées et incitent à une participation active de la part des apprenants. L'aspect oral est consolidé par le recours aux supports pédagogiques variés notamment les nouvelles technologies.

La réflexion sur l'enseignement des langues étrangères pour adultes va jouer un rôle important dans l'évolution méthodologique de la didactique des langues. Cette dernière, prendra le chemin de la spécialisation et développera des filières spécifiques comme la didactique du Français Langue étrangère (F.L.E).

### 1.2.4.1 La traduction contournée

Dans la méthode active, l'accent est mis sur la pratique intuitive de la langue orale. Le cours repose sur l'observation et la répétition afin d'éviter tout le recours à la langue maternelle.

Il convient de préciser que cette méthode se caractérise par l'allègement de l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. Il n'est plus question d'apprendre des listes de mots ou de règles. Les exercices structuraux précèdent l'explication grammaticale. L'apprenant est amené à observer ce qu'il a appris et à y réfléchir pour en déduire les règles. Ensuite, c'est par la répétition qu'il apprendra le fonctionnement du système de la langue étrangère.

Notons également que la méthode active réhabilite l'écrit qui réapparaît à une phase ultérieure de l'apprentissage et qui met l'accent sur la morphologie et

---

<sup>61</sup> J.-P. Cuq (Dir.), *op.cit.*, 2003. « Méthode », p.164.

la syntaxe. Parallèlement, la priorité est accordée à l'oral. Le cours se déroule en langue étrangère.

La traduction dans ce type de cours est contournée. Ceci s'explique par le fait que le recours à la langue maternelle est remplacé par l'usage direct de la langue étrangère. Ainsi, la traduction sera évitée et remplacée par le recours aux exercices d'imitation et de répétition.

#### **1.2.4.2 La traduction remplacée par l'image**

Une des caractéristiques de cette méthode : l'image se substitue à la traduction. Elle est utilisée pour aider l'apprenant à comprendre la signification des objets et des mots nouveaux.

Les textes de base sont élaborés à partir des scènes de la vie quotidienne. L'importance est accordée à la progression lexicale et grammaticale allant du concret à l'abstrait et du simple vers le plus complexe.

Les méthodes actives seront par la suite remplacées par les méthodes audio-orales et audio-visuelles. Ces dernières seront assistées par les nouvelles technologies de l'époque (laboratoires de langues, magnétophone, projecteur d'images sur écran, etc.). Ces nouveaux supports pédagogiques vont apporter leur contribution à l'innovation de l'enseignement des langues étrangères.

#### **1.2.5 Traduction et méthodes audio-orales**

Les méthodes audio-orales (M.A.O.) américaines ont été élaborées pour répondre aux besoins de communication rapide et efficace pendant la deuxième guerre mondiale. Ces méthodes, explique C. Puren<sup>62</sup>, sont marquées par les théories linguistiques dominantes aux Etats-Unis, à savoir, « la psychologie

---

<sup>62</sup> C. Puren, *op.cit*, version électronique, [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com), p.198.

béavioriste et la linguistique distributionnelle ». La première est celle de Skinner. Quant à la seconde, elle a été présentée par H. Bloomfield.

La M.A.O. fondée sur l'analyse distributionnelle, de Bloomfield, étudie la langue selon deux axes : un axe syntagmatique (transformations au niveau des structures) et un axe paradigmaticque (variation au niveau des plus petites unités de la phrase).

L'objectif principal de cette méthode est d'amener l'apprenant à manipuler le vocabulaire en opérant des substitutions au niveau des structures ainsi qu'au niveau des unités les plus petites de la phrase.

### 1.2.5.1 *La traduction écartée*

La M.A.O. reposant également sur la théorie behavioriste de Skinner, part du principe selon lequel la langue est un comportement fait d'habitudes langagières utilisées spontanément par l'autochtone. Apprendre une langue étrangère consiste à imiter et à répéter les structures de la langue en question sans avoir recours aux règles de grammaire.

L'écrit n'est toutefois pas oublié dans cette méthode. « La place du vocabulaire et de la grammaire n'est en rien laissée au hasard, lecture et écriture interviennent dès que les moyens linguistiques en sont assurés »<sup>63</sup>. L'écrit vient ainsi, consolider les acquis de l'oral.

L'accent étant mis sur l'acquisition spontanée des structures syntaxiques de la langue étrangère, la traduction est écartée dans le but d'éviter les interférences avec la structure de la langue maternelle.

---

<sup>63</sup> P. Martinez, *La didactique des langues étrangères*, PUF, 1996, p.55.

### **1.2.5.2 *La traduction déclinée***

En Europe, c'est le structuralisme de F. De Saussure qui fera ses preuves.

L'influence du structuralisme va contribuer au déclin de la traduction dans les méthodes audio-orales. C'est le recours aux exercices structuraux qui prédominera. Les laboratoires de langues favoriseront la répétition intensive et faciliteront la mémorisation et la fixation des structures de la langue étrangère.

Cependant, la linguistique structurale sera par la suite remise en question, ceci dans la mesure où elle occulte le travail analytique permettant de prendre en considération les structures profondes de la langue. C'est la raison pour laquelle la grammaire générative transformationnelle de Chomsky prendra le relais.

### **1.2.6 Traduction et méthodes audio-visuelles**

Grâce au progrès technique, la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) voit le jour. Elle repose sur la perception auditive et la compréhension globale.

L'enseignement du lexique se base sur l'image, évitant ainsi le recours à la traduction. Pour l'enseignement de la grammaire, la méthode structuro-globale incite l'apprenant à acquérir spontanément la langue sans avoir recours à l'explication explicite des règles syntaxiques.

#### **1.2.6.1 *La traduction intralinguistique***

La méthode audiovisuelle ne fait pas appel à la traduction, puisque l'image devient le moyen d'accès à la compréhension. Elle permet dans la pratique

pédagogique, selon J.-P. Ladmiral<sup>64</sup>, « d'éliminer radicalement la langue maternelle de la classe de langues ». La communication par le biais de la traduction « interlinguistique » c'est-à-dire entre deux langues, cède le pas à « la communication intralinguistique » qui se passe directement en langue étrangère.

Pour R. Galisson, l'approche globale à travers laquelle l'enseignant explique le mot nouveau en montrant la chose à laquelle il se réfère, « fait beaucoup trop confiance à l'extralinguistique (représenté par l'image), en n'envisageant pas systématiquement le sens comme une sédimentation lente, résultant des indications sémantiques contenues dans les cooccurrents connus du signe nouveau. »<sup>65</sup>

Par conséquent, il n'est plus question dans les méthodes audio-visuelles de passer d'une langue à l'autre. C'est la paraphrase et la traduction appelée « intralinguale »<sup>66</sup> ou reformulation qui sont pratiquées.

### 1.2.6.2 *La traduction métalinguistique*

Un autre type de traduction est utilisé dans les méthodes audio-visuelles. Il s'agit de la « traduction métalinguistique »<sup>67</sup>. Une telle pratique est intéressante dans la mesure où elle impose le réemploi constant des formes déjà étudiées. De plus, elle met en lumière les nuances de sens que peut provoquer l'usage de synonymes en impliquant un travail au niveau de la parole.

Ce genre de traduction, nous le trouvons dans les dictionnaires monolingues. Elle a pour objectif d'éviter les exercices de thème et de version, ainsi que le recours systématique au dictionnaire bilingue.

---

<sup>64</sup> J.-R. Ladmiral, « La traduction dans l'institution pédagogique », in *Langages*, n° 28, décembre. 1972, p.12

<sup>65</sup> R. Galisson, *Lexicologie et enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1979, p.193.

<sup>66</sup> Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris, 1963(Coll. Points) p.79.

<sup>67</sup> H. Besse, « Problème de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère », in *Langue française*, n°8, 1970, p.63.

### 1.2.6.3 La traduction intersémiotique

Toujours dans le cadre des méthodes audio-visuelles, l'enseignant fait appel aux paraphrases, synonymes, définitions, antonymes, ou encore à la traduction dite « intersémiotique»<sup>68</sup>.

Ici, tout le travail porte sur la langue étrangère. Autrement dit, pour comprendre les termes nouveaux, l'étudiant fait usage du dictionnaire, monolingue et/ou bilingue.

Une telle pratique a pour avantage d'éviter les interférences avec la langue maternelle. Il serait néanmoins difficile de l'appliquer au niveau débutant du fait que l'étudiant n'ait pas encore acquis un bagage linguistique solide lui permettant de manipuler la langue à sa guise.

La traduction s'éclipse dans les méthodes audiovisuelles parce qu'elle va à l'encontre des principes de l'approche globale qui est au cœur de cette méthode.

Grâce aux méthodes audiovisuelles, la langue est désormais conçue comme un outil de communication.

## 1.2.7 Traduction et approche communicative

Avec l'importante évolution qu'a connue le domaine de la didactique des langues étrangères, il n'est plus question de limiter l'objectif de l'apprentissage à la production des phrases correctes. Ceci pour la raison suivante : «L'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit plus : on doit viser l'apprentissage de maîtrises, de savoir-faire langagiers, permettant de réaliser des objectifs de communication en connaissance de cause : en sachant s'adapter

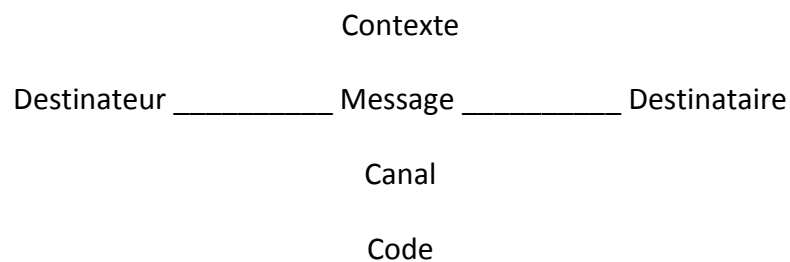
---

<sup>68</sup> R. Galisson, D. Coste, *op.cit.*, 1976, p. 567.

aux circonstances concrètes de l'échange de paroles et s'appuyer sur les usages en vigueur dans la communauté dont on apprend la langue»<sup>69</sup>.

Le terme "approche" remplace celui de "méthode". De nouvelles approches font leur apparition comme c'est le cas de l'approche communicative.

La réflexion sur la communication, dans le cadre de la didactique des langues, a commencé par le schéma de R. Jakobson<sup>70</sup> :



Ce schéma a soulevé certaines critiques, par la suite et a subi des modifications à maintes reprises du fait qu' il présente une conception « euphorique » de la communication entre deux interlocuteurs en présence sans tenir compte de l'univers du discours ni des conditions concrètes de la situation d'allocution.<sup>71</sup>

Il s'avère que la communication humaine normale ne consiste pas à un simple échange d'informations entre deux interlocuteurs. Elle ne se limite pas à « un mécanisme d'encodage et de décodage d'une information circulant à travers un message limpide entre deux partenaires parfaitement sur la même longueur d'ondes et partageant totalement un code homogène.»<sup>72</sup>.

Le modèle de P. Charaudeau est privilégié du fait qu'il « démultiplie sous un éclairage sémio- linguistique, les pôles de l'ensemble ; il y a une mise en

---

<sup>69</sup> H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendaux, *Nouvelle Introduction à la Didactique du F.L.E.*, CLE International, Paris, 1990, p.12.

<sup>70</sup> R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, p.214.

<sup>71</sup> C. Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, 1980, p.8.

<sup>72</sup> H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendaux, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris, 1990. p.38

« scène langagière » dont on rend compte en distinguant l'ordre du Dire (circuit interne) où des « êtres de parole » se constituent (sujet énonciateur, sujet destinataire) de l'ordre du Faire (circuit externe) où règnent des « êtres agissants » sujet communicant, sujet interprétant »<sup>73</sup>.

Ce modèle prend en considération tous les paramètres du discours et le rôle des interlocuteurs dans la communication : « Entre le Je communicant et le Tu interprétant un « contrat de parole » est passé ».

Le « contrat de parole » dont il est question, passe par un « véritable code implicite à partir duquel les « genres discursifs » se précisent : l'échange est ainsi marqué d'un double sceau, le « genre » (inscrit dans les contraintes de la mise en scène du Dire) et le « rituel » défini par des conditions externes, le statut psychosocial des partenaires de l'acte de langage... »<sup>74</sup>.

Le contrat de parole, nous le pensons, peut être considéré comme un contrat de communication impliquant la présence d'un auteur ou orateur qui veut communiquer un message à un destinataire. Ce dernier a pour rôle d'interpréter le message reçu.

"L'approche communicative" de D. H., Hymes<sup>75</sup> marquera un changement de perspective dans la conception de la langue : « pour communiquer, explique-t-il, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.»<sup>76</sup>.

Dans cette optique, une importance sera accordée aux « règles d'usage, sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles.»<sup>77</sup>. Dans cette perspective, l'accent sera mis sur l'enseignement des actes de parole.

L'approche communicative, selon le dictionnaire de didactique du français, pouvant s'utiliser au singulier comme au pluriel, « s'applique au(x) dispositif(s) de

---

<sup>73</sup> S. Moirand et J. Peytard, *Discours et enseignement du français : les lieux d'une rencontre*, Hachette, 1992, p.113.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p.113.

<sup>75</sup> Dell H. Hymes, 1974 'Toward Linguistic Competence' traduction en français 'Vers la compétence de communication'. 1984, Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif, 219 pages.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 60.

choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. »<sup>78</sup>.

A cet égard, H. Besse<sup>79</sup> trouve que l'approche communicative n'assume pas cette tâche. Selon lui, elle n'enseigne pas toujours la compétence communicative étrangère. Il est plutôt question de se baser sur la compétence communicative acquise en culture maternelle pour faire acquérir « une certaine compétence linguistique » en langue étrangère.

La perspective communicative devrait permettre à l'apprenant de savoir réagir face à une vraie situation de communication. Dès 1970, explique D. Coste, l'accent sera mis sur « la notion de communication authentique »<sup>80</sup>. C'est sur cette dernière que sera focalisé le processus d'enseignement apprentissage d'une langue étrangère.

Dans les approches communicatives, le professeur ne procède pas par des exercices de thème ou de version à la fin de chaque leçon pour vérifier si celle-ci a été assimilée dans son intégralité. L'objectif du cours n'étant pas la leçon en elle-même, cette dernière n'étant qu'un moyen mis au service de l'acquisition d'une stratégie de compréhension des textes.

Bref, nous pouvons remarquer que les approches communicatives sont d'une manière générale orientées vers l'autonomie de l'enseignement/apprentissage. Le rôle de l'enseignant consiste à concevoir ses propres outils de travail pour aider les apprenants à « apprendre à apprendre », Autrement dit, il devra : « s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre des décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage. »<sup>81</sup>  
L'apprenant participera ainsi activement au processus d'enseignement/

---

<sup>78</sup> J.-P. Cuq (Dir.) *op.cit.*, 2003, « Approche communicative », p.24.

<sup>79</sup> H. Besse, « Enseigner la compétence communicative ? », *FoLML* n°153, 1980, p. 41 – 47.

<sup>80</sup> D. Coste « A rebours », *FoLML*, n° 100, 1973, p.74.

<sup>81</sup> J.-P. Cuq (Dir.), *op.cit.*, 2003, « Apprendre à apprendre », p.21.

d'apprentissage. Cela dit, il prendra en charge sa progression dans l'acquisition de la langue étrangère.

### 1.2.7.1 *La traduction réhabilitée*

Dans le cadre des approches communicatives, il s'avère difficile de ne pas avoir recours à la langue maternelle de l'apprenant. Ce dernier, a tendance à comparer le fonctionnement de la langue étrangère, en cours d'acquisition, avec celui de sa langue maternelle. Cette dernière est considérée comme : «Le filtre obligé de tous les apprentissages et à ce titre, réhabilitée ». <sup>82</sup>. Elle sera ainsi intégrée à l'enseignement/apprentissage.

Le retour de la langue maternelle ne signifie pas pour autant le retour à la traduction en tant que méthode d'enseignement/apprentissage. En effet, la traduction comme méthode d'accès au sens est rejetée, car elle favorise les interférences et ne permet pas la compréhension des textes dont le sens est formé de deux composantes indissociables, le linguistique et l'extralinguistique. Mais, au début de l'apprentissage, au moment où l'étudiant développe son bagage linguistique, le recours, à titre exceptionnel à la langue maternelle s'avère, dans certains cas, efficace.

Il importe de rappeler qu'au stade de l'apprentissage de la langue étrangère, il n'est pas question d'enseigner la traduction.

Les approches communicatives ont le mérite de réhabiliter la place de la traduction dans la didactique des langues. L'examen de la contribution de la traduction au processus de l'enseignement/apprentissage fera l'objet d'une étude plus détaillée dans la troisième partie.

---

<sup>82</sup> R. Galisson, *D'hier à aujourd'hui : la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International, 1980, p.64.

### 1.2.7.2 *La traduction, outil de comparaison des langues*

En mettant en lumière le caractère spécifique de chaque langue, la comparaison entre la langue étrangère et la langue maternelle permettra, selon D. Coste, de « déterminer les zones d'interférences »<sup>83</sup> susceptibles d'entraver l'acquisition de la nouvelle langue. La mise en évidence de ces interférences dès le début de l'apprentissage permettra à l'apprenant de les éviter tout au long de sa progression dans l'acquisition de langue étrangère. Ainsi, la langue maternelle retrouvera-t-elle sa place dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères.

La traduction sera désormais considérée comme un moyen auxiliaire pouvant contribuer à optimiser le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette optique, elle est inscrite dans une perspective comparative ayant pour objectif le perfectionnement linguistique. Elle est utilisée « Pour faire réfléchir l'apprenant : - sur les analogies et les différences des systèmes communicatifs en présence ;

- sur les rapports entre connaissance de la langue maternelle et acquisition de la langue étrangère - particulièrement dans le domaine grammatical, où les carences en langue maternelle se font durement sentir en langue étrangère.»<sup>84</sup>.

La démarche adoptée est dans ce cas-là une analyse contrastive des structures et des expressions, ceci dans un objectif de faire ressortir les ressemblances ou les divergences entre la langue maternelle et la langue étrangère.

Cela dit, la traduction dans la méthode communicative est conçue comme un moyen de perfectionnement linguistique.

---

<sup>83</sup> D. Coste « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère ». Remarques sur les années 1955 – 1970, in le *FDLM* n°87, 1972, p.14.

<sup>84</sup> R. Galisson, *op.cit.*, 1980, p. 64.

## 1.2.8 Traduction et approche actionnelle

Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) est le fruit du travail de la recherche de la division des politiques linguistiques au sein du Conseil de l'Europe. Publié depuis l'an 2000, ce cadre de référence offrira une base commune pour l'élaboration des programmes de langues vivantes, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Dans cette perspective, enseignants et apprenants seront invités à réfléchir sur la façon d'optimiser le processus d'enseignement / apprentissage. Pour ce faire, ils devront se poser certaines questions comme par exemple :

- « - Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ?
- Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?
- Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ? »<sup>85</sup>.

Loin de dicter des règles d'usage, le CECR propose des recommandations, laissant à chaque utilisateur le soin d'apporter les modifications nécessaires en fonction de sa propre situation d'enseignement/apprentissage. Dans cette optique, le Cadre de référence se veut : « à usages multiples, souple, ouvert, dynamique, convivial et non dogmatique. »<sup>86</sup> Dans cette perspective, il pourra être utilisé de la manière la plus efficace et pourra apporter sa contribution à l'évolution du processus d'enseignement/apprentissage.

Le CECR décrit ce que l'apprenant devrait acquérir afin de pouvoir communiquer de manière efficace. Pour ce faire, un objectif commun pour tout enseignement/apprentissage sera envisagé : développer chez l'apprenant une compétence de communication opérationnelle en langue et culture étrangères. Celle-ci lui permet d'être en mesure d'utiliser la langue étrangère de manière efficace dans les différentes situations de la vie quotidienne.

---

<sup>85</sup> CECR [en ligne], *Un cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* 2000, p.15. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf) consulté le 23/11/2010, p.4.

<sup>86</sup> *Ibid.*, p.13.

Un tel objectif ne pourrait pour autant être atteint que par le biais de l'approche actionnelle, celle qui considère l'apprenant comme acteur social et lui permet d'agir avec la langue dans la vie réelle.

La perspective actionnelle est basée sur les caractéristiques de tout usage normal de la langue par des individus qui « comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent [...] en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer ». <sup>87</sup>.

Pour ce faire, l'apprenant est exposé à des scénarios portant sur des situations variées de la vie quotidienne et professionnelle. L'évaluation porte sur l'efficacité de la communication dans une situation aussi proche que possible de la réalité.

Les activités langagières recommandées par l'approche actionnelle s'inscrivent à l'intérieur de domaines très divers. Le CECR distingue quatre secteurs majeurs :

*Domaine personnel*, quand la langue est utilisée dans un cadre individuel et familial ;

*Domaine public* abritant les échanges sociaux ordinaires propres aux différents domaines publics : administration, commerce, loisirs ;

*Domaine éducationnel*, lorsque l'apprenant se trouve dans une situation de formation afin d'acquérir des connaissances ou des savoir-faire ;

*Domaine professionnel* : concerne les échanges et les relations au cours de l'exercice de leur activité professionnelle<sup>88</sup>.

Le CECR définit les niveaux de compétence permettant de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la

---

<sup>87</sup> CECR, *op.cit.*, p.15.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p.18 et 41.

vie. Il s'agit de six niveaux allant du niveau : débutant (A1) au niveau maîtrise (C2).

En rappelant que l'évolution de la didactique des langues est marquée par passage d'une « ère communicative » à une « ère communic-active »<sup>89</sup>, C. Bourguignon souligne les points forts du cadre Européen, dont la définition de l'objectif d'apprentissage d'une langue en termes d'usage.

Le CECR, ajoute-t-elle, ne se limite pas à un « mode d'emploi » de l'approche communicative. Cette dernière devrait évoluer vers une « perspective actionnelle».

C. Bourguignon met en lumière la différence entre les deux approches dans ces termes : « dans sa version notionnelle/fonctionnelle, l'approche communicative faisait rentrer la société dans la salle de classe (rappelons qu'il s'agissait d'apprendre à communiquer en communiquant), la perspective actionnelle ouvre la salle de classe à la société, puisque ce n'est plus seulement à l'apprenant de la langue qu'il faut s'adresser, ce n'est plus à celui qui sera usager de la langue dans la société, mais à l'apprenant / usager de la langue»<sup>90</sup>.

Dans la perspective actionnelle, « la communication est au service de l'action.. »<sup>91</sup> Il s'agit de permettre à l'apprenant, en tant qu'acteur social, d'agir avec la langue. Ce qui implique, selon C. Puren, « de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. »<sup>92</sup>

Ce passage de l'interaction à la « co-action », C. Bourguignon l'a baptisé « communic-action », terme portant le sens d'« agir avec les autres, communiquer

---

<sup>89</sup> C. Bourguignon, *De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, 2006. p.58.

<sup>90</sup> *Ibid*, p. 62.

<sup>91</sup> *Ibid*, p.64

<sup>92</sup> C. Puren, [en ligne] « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » in *Langues Modernes* n°3/2002, juil.- août- sept 2002. [www.christianpuren.com/.../Puren\\_2002b\\_Perspective+co-actionnelle-](http://www.christianpuren.com/.../Puren_2002b_Perspective+co-actionnelle-), p.7

pour agir ». Par l'association des deux concepts, l'auteure souligne l'idée selon laquelle « communication et action sont indissociables. »<sup>93</sup>.

### 1.2.8.1 *La traduction, une activité langagière communicative*

Les activités langagières à réaliser selon les recommandations du CECR, sont diverses elles peuvent « relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. »<sup>94</sup>.

Faisant partie des différentes activités langagières, la traduction s'inscrit dans le cadre normal du fonctionnement langagier social, du fait que « les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. »<sup>95</sup>.

Dans une perspective traductive, les usagers de la langue s'engagent dans des activités langagières communicatives. Par ce fait, ils s'impliquent dans un processus de médiation dans lequel, le locuteur ou scripteur : « joue le rôle de canal de communication (souvent, mais pas obligatoirement, dans des langues différentes) entre deux personnes ou plus qui, pour une raison quelconque, ne peuvent pas communiquer directement. »<sup>96</sup>.

### 1.2.8.2 *La traduction, une activité langagière de médiation*

S'intégrant aux activités langagières relevant de la médiation, la traduction, vue par le Cadre Européen, se situe au même rang que celui du résumé ou du compte rendu. Son rôle est « de produire à l'intention d'un tiers une

---

<sup>93</sup> *Ibid.*, p.64

<sup>94</sup> *Ibid.*, p.18.

<sup>95</sup> *Ibid.*, p.18

<sup>96</sup> *Ibid.*, p.48.

(re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct.»<sup>97</sup>.

L'accomplissement de la tâche de la traduction, passe par la mise en œuvre des stratégies de médiation qui : « reflètent les façons de se débrouiller avec des ressources limitées pour traiter l'information et trouver un sens équivalent » et qui sont en nombre de quatre, à savoir : la planification, l'exécution, l'évaluation et la remédiation<sup>98</sup>.

\*\*\*

---

<sup>97</sup> *Ibid.*, p.18

<sup>98</sup> *Ibid.*, p.72.

Il ressort de ce bref aperçu que le renouvellement méthodologique de la didactique des langues étrangères dévoile des conceptions différentes de la traduction. Le concept « traduction » prête à confusion dans l'enseignement des langues. Par ailleurs, cette matière est présente dans l'enseignement universitaire sous des formes très variées : thème, version, traduction littéraire, etc. Cependant, quelle que soit la méthodologie ou l'objectif du cours dispensé, il est fréquent de considérer tout passage d'une langue à une autre comme une traduction.

D'un autre côté, l'analyse de la conception de la traduction dans les méthodes de langues nous permet d'attirer l'attention sur un constat important : la difficulté à laquelle se heurtait l'application de la paraphrase, appelée aussi *la traduction intralinguale*, à l'apprentissage de la langue étrangère, plus particulièrement au niveau débutant, révèle qu'il serait absurde de demander à des étudiants connaissant mal la langue étrangère, de traduire de ou vers cette langue. La vraie traduction se prête mal à un enseignement lors d'une phase précoce de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle ne peut intervenir qu'à une phase ultérieure, celle de la maîtrise de celle-ci.

Rappelons-le également, l'évolution qui a marqué la didactique des langues et des cultures étrangères concernait plutôt les méthodes de l'enseignement de la langue que la traduction elle-même. Les didacticiens se sont préoccupés essentiellement de la question qui intéresse leur discipline, à savoir « comment enseigner la langue ? ».

C'est ainsi que le débat sur la traduction dans le cadre de la didactique des langues a porté sur la place qu'il conviendrait d'accorder à la traduction et sur son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

De plus, occupant une place importante dans la méthode traditionnelle, cet enseignement se réduit à un simple outil pédagogique auxiliaire assistant les méthodes des langues étrangères. De cette manière, la traduction a apporté sa contribution à l'enseignement des langues seulement en tant qu'outil de

perfectionnement linguistique et non pas en tant que discipline autonome. Dans cette optique, elle est conçue comme un moyen de comparaison de deux systèmes linguistiques permettant de mieux apprendre une langue étrangère. Elle consiste en un procédé d'analyse linguistique, ou plus exactement en un processus de transfert d'éléments linguistiques d'une langue à l'autre.

Toutefois, nous avons noté un changement de perspective qui s'est manifesté dans la pratique de la traduction dans le cadre de la didactique des langues : du mot à mot, elle est passée par la mise en correspondance des deux langues pour devenir, avec l'approche actionnelle, une activité de médiation. Par ce fait, elle pourrait rejoindre la didactique de la traduction.

L'étude des différentes méthodes qui ont marqué l'évolution de la didactique des langues nous fournit quelques éclaircissements concernant notre constat formulé au départ, à savoir :

La traduction, utilisée comme moyen d'enseignement d'une langue étrangère est confondue avec l'enseignement de la traduction proprement dite.

Or, il est question de deux pratiques bien différentes qui s'opposent aussi bien par leurs finalités que par leurs processus, leurs modalités ainsi que leurs outils.

## 1.3 TRADUCTION PEDAGOGIQUE /PEDAGOGIE DE LA TRADUCTION

Nous tenons à signaler que ce sous-titre est emprunté à Jean Delisle qui a eu le mérite de mettre la lumière sur la différence entre les deux enseignements. En matière d'enseignement de la traduction, il convient, selon lui d'établir une distinction entre : « d'une part, la « pédagogie de la traduction », c'est-à-dire la formation de traducteurs professionnels s'adressant à des candidats qui sont censés au départ avoir une bonne connaissance des langues et, d'autre part, la « traduction pédagogique », « c'est-à-dire l'utilisation d'exercices scolaires de traduction visant à faire acquérir une langue étrangère »<sup>99</sup>.

Ces deux notions prêtent souvent à confusion alors que « la dichotomie entre ces deux opérations crève les yeux »<sup>100</sup>.

Mais avant d'établir une comparaison entre ces deux enseignements, arrêtons-nous d'abord devant le terme pédagogie, une précision terminologique s'avérant indispensable. Polysémique, nous apprend le *Dictionnaire de didactique du français*, ce terme d'origine grecque désignait au départ : « le fait de conduire l'enfant à l'école ». Avec le temps, il subit, selon le même ouvrage, plusieurs extensions de sens pour couvrir d'abord un sens général : « la caractéristique de celui qui est pédagogue, qu'il soit enseignant institutionnel ou pas [...] ». Ensuite, ce terme sera utilisé pour désignait « les manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement ». Il véhiculera plus tard le sens de « réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative », pour englober enfin « tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte »<sup>101</sup>.

Pour R. Galisson et D. Coste, « pédagogie » prend deux acceptions bien précises :

---

<sup>99</sup> J. Delisle, *Les manuels de traduction, essai de classification*, volume V, n° 1 septembre 1995, p.21.

<sup>100</sup> E. Lavault, *op. cit.*, 1985, p.10.

<sup>101</sup> J.-P. Cuq (Dir.), *op.cit.*, 2003. « Pédagogie », p. 188.

- 1- « Discipline qui relève d'une réflexion philosophique et psychologique sur les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'instruction ou d'éducation...»
- 2- « Action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe. Le terme de pédagogie peut alors se définir comme choix et mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement.»<sup>102</sup>.

C'est dans cette dernière acception que les travaux de recherche dans le domaine de la traductologie parlent de "pédagogie de la traduction". Cette dernière se préoccupe du rapport formateur – apprenant et de la manière d'enseigner, "comment faut-il enseigner ?", alors que la didactique, dans son sens propre, renvoie à l'enseignement "que faut-il enseigner?".

Pour revenir à la différence entre la *traduction pédagogique* et la *pédagogie de la traduction*, nous distinguerons entre ces deux enseignements à travers les points suivants : les objectifs, les modalités et les outils. Ceci dans un souci de bien cerner la place de la traduction pédagogique dans l'enseignement des langues.

### 1.3.1 Les finalités

La traduction pédagogique a pour finalité l'acquisition d'une compétence linguistique. Elle s'oppose à la traduction professionnelle qui met en œuvre la compétence linguistique déjà acquise pour apprendre à traduire. « Les problèmes qui se posent à ce type de traduction, affirme D. Seleskovitch, sont multiples mais ils ne proviennent ni d'une maîtrise incomplète des langues ni de difficultés dans la recherche de règles de transformation. Cette traduction se réalise en une symbiose entre le texte et son traducteur : celui-ci, pour traduire,

---

<sup>102</sup> R. Galisson, D. Coste, *op.cit.* 1976, « Pédagogie ».

puise spontanément non seulement dans sa compétence linguistique mais encore dans l'ensemble de ses connaissances et de sa personnalité.»<sup>103</sup>.

La compétence linguistique est donc un préalable à la pédagogie de la traduction.

La pédagogie de la traduction, quant à elle, a pour objectif la formation des futurs traducteurs professionnels. Nous nous pencherons, particulièrement, sur l'exemple de l'E.S.I.T., école dans laquelle nous avons effectué notre stage de formation de formateurs en matière de traduction.

La traduction pédagogique n'est « jamais une fin en soi, mais toujours un moyen »<sup>104</sup> permettant de faciliter l'acquisition d'une langue étrangère. Il est question de doter l'apprenant d'un savoir linguistique et, par le biais de la traduction, de contrôler ses connaissances de la langue étrangère.

La pédagogie de la traduction, quant à elle, ne cherche pas à transmettre des « connaissances brutes ou théoriques », l'enseignement ne consistant pas en une transmission d'un savoir, mais tâche de « développer un savoir-faire par une réflexion sur des situations concrètes de traduction ou de rédaction. »<sup>105</sup>.

Il est donc question de faire acquérir aux apprenants un savoir-faire professionnel, savoir traduire.

Enseigner à traduire, selon J. Delisle, c'est : « faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l'apprenti-traducteur au cœur de l'opération traduisante pour lui en faire saisir la dynamique.»<sup>106</sup>.

Le cours de traduction professionnelle a pour but d'exposer les étudiants aux problèmes du métier. Pour ce faire, l'enseignant tâche de simuler des situations réelles de communication. Les textes choisis pourraient faire l'objet d'une vraie commande de traduction. L'enseignant explique aux apprenants que

---

<sup>103</sup> D. Seleskovitch, *op. cit.*, 1984, p.7.

<sup>104</sup> J. Delisle, *op. cit.*, 1980, p.41.

<sup>105</sup> *Ibid*, p.17.

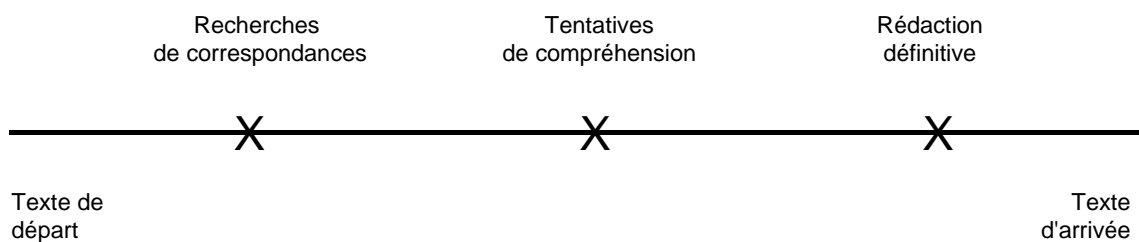
<sup>106</sup> J. Delisle, *L'analyse du discours comme méthode de traduction : Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais*, Presses de l'Université d'Ottawa, 1985, p.16.

l'émetteur du texte a besoin de la traduction pour communiquer un message à son destinataire. Des délais fixes sont exigés pour l'exécution du travail. Les étudiants apprennent à respecter ces délais. Ils apprennent également à assumer leur rôle d'intermédiaire en répondant aux exigences de deux interlocuteurs, le donneur d'ouvrage et le destinataire de la traduction.

### 1.3.2 Les processus

La traduction pédagogique ne s'inscrit pas dans une perspective communicative. Elle va même jusqu'à inverser le vrai processus de la traduction en laissant croire que l'opération traduisante consiste à commencer par traduire les mots du texte pour le comprendre au lieu de le comprendre pour le faire comprendre au destinataire. Nous sommes en présence d'une situation bien particulière, contrairement au vrai destinataire d'une traduction, qui a besoin de la traduction pour comprendre le texte original, le professeur est un destinataire ayant déjà pris connaissance du texte et l'ayant appréhendé mieux que l'étudiant qui est en train de traduire.

La traduction pédagogique s'effectue, comme le démontre C. Durieux<sup>107</sup>, selon le schéma linéaire suivant :



Le schéma démontre l'attitude des étudiants en langues face à un texte à traduire. Ils ont tendance à procéder de la manière suivante : lire le texte assez rapidement afin de repérer les mots inconnus. Ensuite, chercher les significations

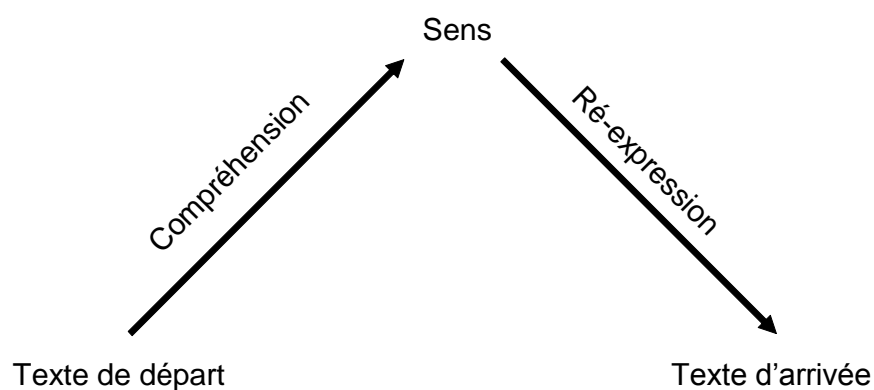
<sup>107</sup> C. Durieux, «*Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction* » *Le français dans le monde*, n° 243, p. 68, août/septembre 1991.

de ces mots dans un dictionnaire bilingue. Enfin, se lancer dans la traduction du texte phrase par phrase. Ils croient volontiers que, pour comprendre un texte en langue étrangère, il faut commencer par le traduire.

Dans ce cas particulier, la compréhension porte essentiellement sur la langue du texte. C'est la raison pour laquelle nous proposons de remplacer les deux extrémités du schéma de Durieux par "langue de départ" et "langue d'arrivée".

Il paraît, ainsi, évident que la tentative de compréhension, par le biais de la traduction, d'une langue mal maîtrisée, inverse le processus de la traduction.

Dans le cadre d'une pédagogie de la traduction, la phase de compréhension est la première étape du processus traduisant comme l'explique le schéma suivant :



Le processus intellectuel par lequel passe l'opération traduisante est donc un processus triangulaire. Il passe par deux étapes. La première c'est la compréhension du texte de départ qui aboutit au sens. La seconde part du sens pour le transmettre lors de la réexpression dans le texte d'arrivée. Notons que c'est le traducteur qui garantit la transmission du sens du texte de départ au texte d'arrivée.

### 1.3.3 Les modalités

La traduction pédagogique donne la priorité à la connaissance de la langue. Le texte sur lequel elle opère n'est, en fin de compte, qu'un prétexte pour mettre en lumière le mécanisme de passage des énoncés d'une langue à l'autre. Les exercices de traduction portent sur l'application de règles syntaxiques et lexicales. La traduction telle qu'elle se pratique dans un cours de langue consiste en un simple transcodage.

La pédagogie de la traduction donne la priorité au sens du texte. Ce dernier dépasse le cadre de la langue et de la parole pour s'inscrire dans une vraie situation de communication.

L'opération traduisante, dans le cadre de la pédagogie de la traduction porte sur la recherche, non pas des correspondances entre deux langues, mais des équivalences. L'accent est mis sur le principe selon lequel « la plupart des équivalences textuelles sont inédites. »<sup>108</sup>.

### 1.3.4 Les outils

La traduction pédagogique, explique C. Durieux, « est un outil pédagogique qui permet à l'enseignant d'apporter un savoir et aussi d'avoir un retour d'information sur son enseignement [...] ». <sup>109</sup> Elle permet, ainsi de rapprocher deux savoirs linguistiques, celui de l'élève qui est en train d'acquérir la langue étrangère et celui du professeur qui est doté de la compétence linguistique de cette même langue.

La traduction pédagogique renvoie plus particulièrement aux exercices de thème et de version s'inscrivant dans le cadre de l'enseignement traditionnel des

---

<sup>108</sup> D. Seleskovitch, « La traduction dans l'enseignement des langues et l'enseignement de la traduction », in *Traduire* n°120, Juillet 1984, p.8.

<sup>109</sup> C. Durieux, « Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction » in *Le Français Dans le Monde*, n°243, 1991, p.66 -70.

langues étrangères et qui, « définissent un type tout à fait particulier de la traduction : la traduction comme exercice pédagogique. »<sup>110</sup>.

Dans ce cadre bien particulier, il n'est pas question de traduction à proprement parler, mais d'un enseignement de la langue étrangère assisté par la langue maternelle. Dans cette perspective, « La traduction pédagogique recouvre non seulement des exercices classiques comme le thème et la version, mais aussi tous les cas où l'enseignant a recours à la langue maternelle des apprenants alors que le cours s'effectue dans la langue enseignée. »<sup>111</sup>.

En revanche, la pédagogie de la traduction est focalisée sur la pratique de la traduction professionnelle. Cette dernière constitue son outil de travail.

Contrairement à la pédagogie de la traduction qui s'appuie plus particulièrement sur des textes authentiques à traduire, la traduction pédagogique opère sur des extraits de textes ou sur un texte composé de syntagmes, de phrases, ou de paragraphes élaborés par l'enseignant lui-même.

Les textes sont souvent coupés des conditions réelles de leur production. Autrement dit, ils sont présentés à l'étudiant, dans la plupart des cas, sans aucune information sur l'auteur, sur le destinataire ni sur les circonstances dans lesquelles ils ont été rédigés. Ceci s'explique par le fait que la traduction pédagogique : « ne se soucie guère de reconstruire les liens unissant le discours de départ à la situation de départ. »<sup>112</sup>.

Dans le cadre d'une pédagogie de la traduction, l'entraînement porte sur des textes authentiques qui échappent à la censure de l'enseignant. La pédagogie de la traduction incite l'apprenant à prendre l'habitude de chercher à connaître le profil non seulement de l'auteur de la traduction mais aussi, celui du destinataire, ceci afin qu'ils puissent orienter leur démarche traduisante vers la compréhension du vouloir dire de l'auteur et l'adaptation du nouveau texte au destinataire de la traduction, le lecteur cible.

---

<sup>110</sup> J.-R. Ladmiral, « La traduction dans l'institution pédagogique », *Langages*, n°28, décembre, 1972, p17.

<sup>111</sup> E. Lavault, *op. cit.*, 1998, p.21.

<sup>112</sup> J. Hennequin, « Pour une pédagogie de la traduction », in *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p.100. p.97-105.

La pédagogie de la traduction met l'accent sur le rôle du traducteur qui consiste, dans un premier temps à comprendre le texte dans son univers discursif. Pour ce faire, le traducteur s'appuie non seulement sur les indices linguistiques, iconiques et typographiques que lui fournit le texte, mais aussi sur d'autres indices extralinguistiques concernant l'origine du texte et la destination de la traduction.

Le sens du texte cerné, le traducteur passe à l'étape suivante, celle de la restitution du sens qui consiste à « élaborer un nouveau texte entretenant des rapports cohérents avec la nouvelle situation, de façon à engendrer un discours d'arrivée équivalent au discours de départ. »<sup>113</sup>

Si dans l'esprit de la traduction pédagogique, le professeur adapte le texte, au besoin de son cours, dans l'optique de la pédagogie de la traduction, tout texte est à traduire, et il incombe au futur traducteur de le transmettre au lecteur cible dans sa langue.

Dans le cadre de la traduction pédagogique, le thème et la version sont les deux exercices les plus exploités. Le thème est souvent considéré comme l'exercice le plus utile dans la mesure où il oblige l'élève à réemployer les structures syntaxiques et lexicales déjà apprises. La version est jugée moins fructueuse, le travail d'expression portant en particulier sur la langue maternelle. La langue étrangère devient ainsi passive.

La pédagogie de la traduction, quant à elle, est fondée sur le principe selon lequel le futur traducteur doit s'exprimer dans sa langue maternelle afin de garantir la précision la clarté du texte cible.

Il ressort de ce qui précède que la traduction pédagogique va à l'encontre des principes fondamentaux de la didactique de la traduction. Contrairement à la traduction pédagogique, la pédagogie de la traduction inscrit l'opération traduisante dans une situation réelle de communication : un vrai auteur écrit un texte pour un destinataire déterminé dans des circonstances données. Le traducteur est le médiateur qui doit assurer le transfert du sens du texte.

---

<sup>113</sup> *Ibid.*, p.98.

Traduire dans une optique professionnelle, c'est réaliser un acte de communication.

D'un autre côté, la traduction pédagogique ne peut pas constituer un fondement théorique pour l'enseignement de la traduction, le thème et la version n'étant qu'un moyen de tester la reconnaissance et la réutilisation du savoir linguistique. La traduction, dans cette perspective, est considérée comme un outil servant d'acquérir la langue étrangère.

La traduction pédagogique dans l'enseignement scolaire a fait l'objet de plusieurs critiques et tentatives de réhabilitation. «La traduction pédagogique, par sa structure propre, affirme J.-R. Ladmira, ne saurait donc pas fonder une théorie scientifique de la traduction ; elle se fonde sur elle-même, sur ce qu'on pourrait appeler une épistémologie "didactique"»<sup>114</sup>.

L'auteur dénonce l'usage des exercices de thème et de version, issues de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues étrangères, dans la mesure où le cours incite l'étudiant à : « Apprendre tout un catalogue rébarbatif de règles de grammaire et de lecture, et autres tableaux de conjugaisons..., pour se lancer ensuite «à coups de dictionnaire» dans l'entreprise tâtonnante et ânonnante de traduction. »<sup>115</sup>.

Il reproche à la traduction pédagogique le fait qu'elle « tend à accréditer la fiction que le texte cible est le même que le texte source »<sup>116</sup> et donc d'être fondée sur le principe de mise en correspondance des énoncés de deux langues.

Le thème est un exercice qui a ses limites. J.-R. Ladmira estime qu'il est « donc au mieux une espérance démesurée et de plus une exigence absurde. La compétence de l'élève dans la langue qu'on continue d'appeler à juste titre « étrangère » est trop insuffisante pour que la performance obtenue ne soit pas artificielle et sans commune mesure avec celle des locuteurs natifs ». <sup>117</sup> C'est un

---

<sup>114</sup> J.-R. Ladmira, *op.cit.*, 1994, p.77.

<sup>115</sup> *Ibid.*, p.26.

<sup>116</sup> *Ibid.*, p.77.

<sup>117</sup> *Ibid.*, p.48.

exercice sans intérêt pour l'étudiant du fait qu'il sera contraint à traduire vers une langue étrangère qui n'est pas encore acquise.

Le principe de « performance magistrale »<sup>118</sup> selon lequel le professeur présente aux élèves un corrigé exemplaire, est dénoncé. Ce corrigé devient pour l'exercice de traduction, un texte cible que les élèves doivent s'efforcer d'atteindre. Par conséquent, la bonne traduction serait celle qui imite le plus ce « modèle de performance magistrale ». Tout écart est considéré comme faute.

Une pratique rénovée de la traduction pédagogique est proposée par J.-R. Ladmiral, celle qui aboutit à ce qu'il appelle la « traduction traductionnelle »<sup>119</sup>. Pour ce faire, l'exercice de traduction porte sur des textes authentiques complets qui « échappent aux ciseaux du pédagogue ».<sup>120</sup> Toutes les indications nécessaires sur les conditions d'énonciation du texte (auteur, lieu, date, etc.) sont fournies afin de favoriser la compréhension.

Il estime qu'il conviendrait « de concevoir le thème comme un exercice de simulation, comme « un jeu de l'interprète », qui rejoint finalement les situations effectives d'utilisation d'une langue étrangère. »<sup>121</sup>. Il sera donc nécessaire, dans un premier temps, de réhabiliter le thème. Toutefois, dans le processus d'enseignement/apprentissage, il serait judicieux d'éviter les exercices de thème du fait qu'ils risquent de décourager l'apprenant et de ne pas favoriser la spontanéité de l'expression.

La dissociation entre la phase d'apprentissage de la langue et celle d'apprentissage de la traduction est, pour E. Lavault, indispensable. Cette dernière auteure estime que pour élucider un procédé de grammaire ou de lexicque, le professeur peut se passer du recours à la traduction. La didactique des langues lui offre d'autres moyens plus efficaces.

Selon elle, il est possible de passer progressivement de l'enseignement des langues par le biais de la traduction à l'enseignement de la traduction par le biais

---

<sup>118</sup> *Ibid.*, p.74.

<sup>119</sup> Cf. définition au chapitre 1.1.

<sup>120</sup> J.-R. Ladmiral, « Pour la traduction dans l'enseignement des langues : « version » moderne des humanités », *La traduction de la théorie à la didactique*, (ed.) Ballard, P.U.L., 1984, p.47.

<sup>121</sup> J.-R. Ladmiral, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1994, p.55.

des langues. Dans cette perspective, elle propose une réhabilitation de la traduction pédagogique en l'enrichissant des apports de la traduction professionnelle. Pour ce faire, l'auteure préconise une progression logique du cours de traduction qui part du niveau 0 et qui passe par les différents paliers du niveau I pour arriver enfin au niveau II<sup>122</sup> :

« Niveau 0 : concerne les mots que l'on transpose directement d'une langue à l'autre sans se soucier du contexte parce qu'ils sont monosémiques.

Niveau I : c'est une traduction littérale au sens large, qui peut être mot à mot mais qui tient compte du contexte.

Niveau II : c'est celui de la création discursive, c'est-à-dire le niveau de la théorie interprétative ».

E. Lavault observe que la situation en 1998 a changé dans le domaine de la didactique des langues au niveau scolaire. Elle évoque cinq tendances conduisant à une réhabilitation de la traduction pédagogique. Les nouvelles tendances plaident pour un enseignement du sens basé sur les principes suivants : « 1- réhabilitation de l'écrit, de la langue maternelle et de la traduction qui s'inscrit désormais dans l'acquisition des savoir-faire et constitue un objectif spécifique : apprendre à traduire ;

2- enseignement de la parole ;

3- une pédagogie de la compréhension et un nouvel enseignement du sens ;

4- une perspective « cognitive » de l'apprentissage (centration sur l'apprenant ; conception positive de l'erreur) ;

5- une pédagogie de l'éveil, privilégiant les fonctions créatives du langage. »

Nous tenons à signaler que ces cinq tendances suscitées rejoignent les principes vers lesquels s'est orientée la didactique des langues et des cultures. Ils feront l'objet d'une étude détaillée dans la troisième partie.

\*\*\*

---

<sup>122</sup> E. Lavault, *op. cit.*, 1998, p.78-80.

En guise de conclusion, nous retenons l'affirmation suivante : « La traduction s'enseigne lorsque l'apprentissage des langues s'achève et qu'il s'agit de pénétrer la façon dont elles sont maniées. »<sup>123</sup>.

Pour enseigner la traduction, il est donc indispensable de faire la distinction entre les deux opérations. Les traductologues sont unanimes à cet égard. Il faut, affirme Israël, « se garder de confondre une formation en traduction avec un enseignement de la langue. La compétence linguistique et rédactionnelle des apprenants est en effet un pré-requis et ne saurait constituer l'objet de l'apprentissage même si le pédagogue peut être amené parfois à rectifier certaines erreurs ou maladresses liées à un mauvais maniement de l'outil verbal. »<sup>124</sup>.

De ce qui précède, il s'avère évident que la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction s'opposent par leurs finalités, leurs fondements et leurs modalités.

La différence entre les deux méthodes peut être présentée par le tableau (cf. tableau 2.) suivant :

	<b>Traduction pédagogique</b>	<b>Pédagogie de la traduction</b>
<b>Finalités</b>	Apprendre une langue	Apprendre à traduire
	Acquisition d'une compétence linguistique	Acquisition d'une compétence traductive
<b>Processus</b>	Linéaire	Triangulaire
<b>Modalités</b>	<b>Recherche de correspondances</b>	<b>Recherche d'équivalences</b>
	<b>Transfert de mots</b>	<b>Transfert de sens</b>
<b>Outils</b>	<b>La traduction outil d'apprentissage d'une langue</b>	<b>La langue outil de réalisation d'une traduction</b>

Tableau 2.

<sup>123</sup> D. Seleskovitch, *op. cit.*, 1984, p.8.

<sup>124</sup> F. Israël, « La plénitude du texte », in *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?*, Didier Erudition, p. 257.

La distinction entre les deux pratiques se révèle indispensable car les deux opérations renvoient à deux phases distinctes de l'apprentissage. La traduction pédagogique est pratiquée à une phase précoce de l'apprentissage d'une langue étrangère lorsque la traduction ne représente pas une nécessité. Le professeur n'a pas besoin d'être informé sur le contenu du texte original et l'étudiant souhaite avant tout consolider sa compétence linguistique sans pour autant traduire.

La pédagogie de la traduction intervient, quant à elle, à une phase avancée de l'apprentissage des langues. L'étudiant possédant une bonne maîtrise d'une langue étrangère a comme ambition de prétendre à une formation spécialisée lui permettant de devenir traducteur professionnel.

La notion de corrigé exemplaire est à éviter, étant donné qu'elle laisse entendre qu'il n'existe qu'une seule manière de traduire. Or, dans la pratique de la traduction professionnelle, il existe plusieurs variantes possibles.

Nous proposons de remettre en question l'appellation "traduction pédagogique" qui, à notre avis, pourrait avoir des conséquences sur la conception de la traduction. L'adjectif "pédagogique" attribué à la traduction, peut laisser entendre, qu'il s'agit d'une méthode pédagogique pour enseigner la traduction. Il serait judicieux de l'appeler plutôt "exercices de stylistique comparée".

L'étape suivante de notre recherche démontrera que, dans le domaine de l'enseignement universitaire, il existe différentes manières d'appréhender l'enseignement de la traduction suivant des objectifs plus ou moins explicités et qui ne sont pas sans conséquences sur le statut de la traduction.

Il sera question de traiter dans la partie suivante d'une situation bien particulière : l'enseignement de la traduction face à deux conceptions différentes. D'une part, la langue conçue comme instrument de communication.

Il y a lieu de signaler que l'enseignement des langues étrangères repose actuellement sur les nouvelles approches réfutant l'enseignement exclusivement linguistique au nom d'un enseignement plus pragmatique qui permet de

développer chez l'étudiant une compétence de communication actionnelle. Parallèlement, la pratique de la traduction, dans le cadre de l'enseignement des langues repose souvent sur une approche structuraliste. Il est question d'observer les changements de structures intervenus lors du passage des énoncés de la langue de départ vers la langue d'arrivée dans l'objectif d'énoncer des règles de traduction.

La traduction est conçue comme une opération linguistique linéaire consistant à trouver dans la langue d'arrivée les mots correspondants à la langue de départ. Toute la démarche traduisante, aussi bien à l'étape de compréhension qu'à celle de la réexpression, est focalisée sur le transfert des éléments linguistique du texte de départ dans la langue d'arrivée sans tenir compte des éléments extralinguistiques qui fusionnent avec la langue du texte pour aboutir à la saisie du sens.

Dans un cours de traduction, les étudiants, face au même article, procèdent différemment. Leur premier réflexe est de chercher dans un dictionnaire bilingue les termes correspondants. Ils se contentent de transmettre les significations de l'énoncé dans la langue d'arrivée.

Cependant, ils s'étonnent de constater que le résultat est insatisfaisant alors qu'ils s'étaient efforcés de rester fidèles à la langue du texte. Mais ce faisant, ils ont oublié de comprendre le texte à travers une approche discursive et ont glissé par la suite vers une compréhension linéaire de la langue du texte.

M. Lederer ne trouvant pas d'explication à ce phénomène affirme qu'il est « impossible de savoir de quel inconscient collectif découle cette croyance quasi universelle en l'obligation de s'en tenir à une traduction linguistique qui exclut l'intervention du monde extérieur... »<sup>125</sup>. Pour ces étudiants, comme pour toute personne n'ayant pas d'expérience dans le domaine de la traduction, l'opération traduisante opère simplement sur la face explicite du texte, à savoir sa langue.

Pour récapituler, comme il a été démontré plus haut, dans le cadre de la méthode traditionnelle où la langue maternelle est systématiquement sollicitée,

---

<sup>125</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994. p.65.

la traduction est considérée comme un procédé d'enseignement/apprentissage. Elle consiste en deux opérations particulières : la traduction littérale et la traduction mot à mot.

Dans la méthode directe qui exclut la langue maternelle, le terme « traduction » est utilisé pour désigner le recours occasionnel à la langue maternelle. Dans cette optique, la traduction est envisagée comme un métalangage et son rôle se limite au seul moyen de contrôle de la compréhension et de l'acquisition des règles.

Quant à la méthode active, où l'enseignement de la langue ne fait plus appel à la traduction, les cours reposent sur la pratique de la traduction dans la même langue procédant par paraphrase.

Avec la méthode communicative, la traduction fait son retour. Elle est, désormais, conçue comme un outil de perfectionnement linguistique. Elle consiste en une mise en correspondance entre la langue maternelle et la langue étrangère. Ce type de traduction est pratiqué sous forme d'exercices de stylistique comparée.

Le parcours des différentes méthodes d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères, amène au constat suivant : la définition de l'opération traduisante soulève un problème d'ordre terminologique en didactique des langues et des cultures étrangères. Le terme « traduction » est utilisé pour désigner des pratiques très différentes qui, en fait, ne sont que des exercices de langues proposés par le biais de la traduction et qui entrent dans la catégorie de ce que les traductologues ont coutume d'appeler « la traduction pédagogique ».

Pour éviter toute confusion quant à la conception de la traduction dans la didactique des langues étrangères, il serait judicieux, nous le pensons, de bien séparer la phase de l'enseignement de la langue de celle de la traduction.

L'objectif de l'enseignement traditionnel des langues par le biais de la traduction est, comme nous l'avons vu, l'acquisition d'un savoir linguistique.

Nous estimons que c'est cette finalité qui a donné à la conception linguistique de la traduction sa raison d'être dans la didactique des langues.

La traduction a toujours fait partie de la didactique des langues. Si elle était parfois exclue, comme c'était le cas dans les méthodologies directes, avec les tendances actuelles de la didactique des langues et des cultures, elle a fait un retour remarquable.

D'un autre côté, l'évolution de l'enseignement des langues a engendré de nouvelles méthodes qui ont trouvé leur légitimité en matière d'enseignement/apprentissage. Toutefois, l'évolution de la traduction dans le cadre de l'enseignement des langues, a concerné en particulier la place qu'elle a occupée dans la didactique des langues. La traduction qui constituait le fondement méthodologique de l'enseignement des langues, devient désormais un auxiliaire de l'enseignement en question. Les approches communicatives rendent à la traduction la place qu'il convient de lui attribuer dans l'enseignement des langues. L'apprentissage de la traduction dans le cadre de l'apprentissage des langues devrait amener, à juste titre, au perfectionnement linguistique dans les deux langues.

Si les didacticiens se sont préoccupés du statut de la traduction dans l'enseignement des langues sans chercher à définir la traduction ni à élaborer une méthode d'enseignement pour cette matière, c'est parce qu'ils conçoivent la traduction comme méthode d'enseignement de la langue et non comme une discipline à part entière.

Quant aux recherches menées pour déterminer la place de la traduction dans l'enseignement des langues, elles ont permis de mettre le doigt sur la conception de cet enseignement à l'intérieur du domaine : la traduction est considérée comme un outil pédagogique utilisé pour assister l'enseignement de la langue étrangère. Elle est conçue comme un procédé d'analyse de deux systèmes linguistiques et non pas comme un acte de communication.

Par conséquent, cette conception de la traduction risque d'engendrer des préjugés en matière de traduction, à savoir le principe « traduire pour

comprendre » et le réflexe de transcodage observé chez la plupart des étudiants face à un texte à traduire.

Parallèlement à l'évolution de l'enseignement des langues étrangères, la traduction a connu à son tour une évolution importante et s'est développée en tant que discipline autonome. Elle a désormais ses propres finalités : enseigner à traduire. Dans ce cas, il est question d'étudier la place de la langue dans l'enseignement de la traduction et non plus l'inverse. C'est donc la langue qui devient un outil au service de la traduction.

Contrairement à la didactique des langues dans la cadre de laquelle ce sont des réflexions théoriques qui ont déterminé les pratiques pédagogiques, dans le domaine de la traduction, comme nous le verrons, c'est la pratique qui a précédé la réflexion théorique.

Enfin, la conception de traduction dans le cadre de la traductologie en tant que discipline autonome place le débat concernant le rôle de la langue dans la traduction sous un autre angle. Il oppose les partisans de courants divergents quant à la manière de traduire : fidélité/liberté par rapport au texte, ou être sourcier/cibliste dans sa démarche traduisante. C'est ce que nous développerons dans la deuxième partie.

\*\*\*



## 2 TRADUCTION ET TRADUCTOLOGIE

Jusqu'ici, nous avons parlé de la traduction dans le cadre de la didactique des langues. Cette partie étudiera la traduction, en tant que discipline à part entière s'inscrivant dans le cadre de la traductologie.

La traduction est une activité qui permet le contact entre les individus de langues différentes. Elle a accompagné l'homme depuis la nuit des temps. L'histoire des anciennes civilisations nous apprend que dès qu'un contact s'opère avec l'étranger – à travers les guerres, les traités, le commerce, les voyages, etc. – la traduction s'impose.

Toutefois, pour parler de la traduction en tant que discipline proprement dite, il fallait attendre en Occident l'entreprise de traduire les textes sacrés tels « la traduction grecque de l'Ancien Testament, [...], la traduction latine de la Bible de Saint-Jérôme » et les textes littéraires de l'Antiquité, notamment la traduction de « l'Illiade et de l'Odyssée »<sup>126</sup>.

Les remarques et conseils donnés par les traducteurs de ces textes sur l'art de traduire ont apporté leur contribution à la réflexion traductologique.

Aujourd'hui, depuis le développement des nouvelles technologies de l'information, notamment l'internet et les réseaux sociaux, les besoins en traduction ne cessent d'augmenter. L'enjeu de la traduction est d'assurer des échanges interculturels dans cette ouverture considérable vers le monde.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous présenterons un bref aperçu des principales approches qui ont marqué la traduction et participé à son essor en France, en matière d'enseignement de cette matière.

C'est à partir des années cinquante, avec la nécessité d'assurer les échanges internationaux, que la traduction commencera à connaître un intérêt

---

<sup>126</sup> J.-R. Ladmiral., *op. cit.*, 1994, p.14-15.

considérable. Elle sera désormais intégrée dans le cadre de l'enseignement académique où elle sera reconnue comme une discipline scientifique.

En France, des établissements spécialisés en la matière voient le jour, comme c'est le cas, pour ne citer que deux, de l'Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (E.S.I.T.) créée en 1956 et l'Institut Supérieur d'Interprétation et de traduction (ISIT) qui voit le jour un an plus tard.

A l'époque, il n'y avait pas encore de méthode d'enseignement pour la traduction, « Dès le débuts de l'ESIT, rappelle M. Lederer, les interprètes de conférence ont appliqué à leur enseignement les principes tirés de leur expérience. Ils donnaient aux étudiants des conseils empiriques [...] »<sup>127</sup>.

En 1974, L'E.S.I.T. est habilitée à préparer au doctorat « Science de l'interprétation et de la traduction ».

L'étude de la traduction, explique D. Seleskovitch, portera le nom de traductologie « si barbare que soit cet hybride gréco-latin, il dénote le souci des chercheurs de démarquer leur discipline des autres disciplines du langage.»<sup>128</sup>

Le développement de la traductologie, comme nous le verrons dans les lignes qui suivent, donnera naissance à des théories et des approches différentes de la traduction.

---

<sup>127</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p.19.

<sup>128</sup> D. Seleskovitch, *Le français en contact avec l'anglais, En hommage à Darbelnet*, Didier Erudition, 1988, p.5.

## 2.1 LA TRADUCTOLOGIE ENTRE DEUX COURANTS

Dans le domaine de la traductologie deux débats majeurs nourrissent la réflexion sur la méthodologie de la traduction et sur sa théorie. Dans un premier temps, nous porterons notre attention sur l'opposition fidélité/liberté. Nous examinerons ensuite les deux courants théoriques principaux, que représente l'approche dite des « sourciers » et celle des « ciblistes ».

### 2.1.1 Fidélité/liberté

Il convient de souligner que la dichotomie fidélité/liberté a été évoquée depuis Saint Jérôme (347- 420 a.p. J.-C.) qui, en s'appuyant sur son expérience acquise à la traduction de la Bible, dit :

« Il est malaisé quand on suit les lignes tracées par un autre, de ne pas s'écarter en quelque endroit ; il est difficile que ce qui a été bien dit dans une autre langue garde le même éclat dans une traduction. [...]. Si je traduis mot à mot, cela rend un son absurde ; si, par nécessité, je modifie si peu que ce soit la construction ou le style, j'aurais l'air de désertier le devoir du traducteur. »<sup>129</sup>

En effet, le traducteur de la bible, (la Vulgate latine), avait tendance à distinguer entre la traduction des « textes religieux » et celle des « textes profanes ». Pour les premiers, il préférait traduire le mot pour le mot, car il voyait que dans ces textes « l'ordre des mots est aussi un mystère ».<sup>130</sup> Pour les textes profanes, il se permettait une certaine liberté.

Cicéron, quant à lui, était l'un des premiers théoriciens partisan d'un courant qui prône « l'élégance et/ou l'adaptation aux habitudes de la langue d'arrivée au détriment d'une exactitude qui serait en quelque sorte étriquée. »<sup>131</sup>

---

<sup>129</sup> M. Ballard, *De Cicéron à Benjamin, Traducteurs, traductions, réflexions*, P.U.L., 1991, p. 61.

<sup>130</sup> I. Oseki-Dépré, *Théories et pratiques de la traduction littéraire*, 1999, Armand Colin, p. 20

<sup>131</sup> *Ibid.*, p.19.

Ainsi pour ce grand orateur, c'est l'éloquence du traducteur, c'est-à-dire l'éloquence du texte d'arrivée, qui prévaut. Mais en même temps, il rendait dans le nouveau texte, non seulement les mots du texte de départ, mais aussi « leur génie » et « leurs valeurs ».

A la fin du XV<sup>e</sup> siècle, des traducteurs comme, c'est le cas de P. d'Ablancourt s'orientent vers l'idée de prendre une certaine liberté par rapport au texte original « pour le rendre accessible. »<sup>132</sup> L'accent sera mis sur la traduction du vouloir dire de l'auteur.

Au XVI<sup>e</sup> siècle, la traduction s'orientera vers la notion de la poétique avec les travaux de J. Du Bellay. Ce dernier prône l'imitation des Anciens, dans l'optique d'« établir un lien avec la tradition tout en la dépassant »<sup>133</sup>.

L'art de traduire les poètes selon J. Du Bellay, consiste à respecter les effets produits par la langue source dans l'objectif de « ranimer » l'auteur.

Considérée comme art, la traduction sera soumise à un certain nombre de règles d'usage et de préceptes. Selon E. Dolet, il faut respecter cinq principes pour bien traduire<sup>134</sup>.

1. La saisie parfaite du « le sens » et de « la matière » de l'auteur.
2. La connaissance parfaite des deux langues de travail.
3. La traduction « mot pour mot » doit céder la place à celle qui prend en compte « l'intention » de l'auteur tout en « gardant curieusement la propriété de l'une et l'autre langue.»
4. Le respect de l'usage commun de la langue.
5. « L'observation des nombres oratoires » ce qui implique que la traduction doit produire une certaine sonorité et un certain rythme.

---

<sup>132</sup> M. Ballard, *op.cit.*, 1991, p.103.

<sup>133</sup> I. Oseki-Dépré, *op. cit.*,1999, P.26.

<sup>134</sup> Cité par M. Ballard, *op.cit.*, 1991, p. 111.

A cette époque, la fidélité à « la lettre » s’opposait à celle de « l’esprit » : « *l’écrivain* traduisant selon l’esprit ; le *traducteur* selon la lettre »<sup>135</sup>.

Les débats autour des deux concepts, fidélité/liberté n’épargneront pas l’époque contemporaine.

L’opposition, chez Eugène Nida, se situe au niveau des équivalences : « formal equivalence » et « dynamic equivalence »<sup>136</sup>.

La première du fait qu’elle « ne concerne que les traductions dites savantes et met en œuvre une sorte de rapport philologique au texte »<sup>137</sup>, ne relève pas, selon J.-R. Ladamiral, de la traduction. Cette dernière « au sens propre relève de "l’équivalence dynamique" » émanant d’une vision cibliste.

Dans les « Belles infidèles »<sup>138</sup>, G. Mounin représente la fidélité à la lettre par l’image de « verres colorés », celle de l’esprit par des « verres transparents ». Les premiers correspondant, selon J.-R. Ladamiral à « la lettre » ou à ceux qu’il appelle « les sourciers » ; quant aux « verres transparents », relevant de « l’Esprit », ils seront l’équivalent des « ciblistes » chez J.-R. Ladamiral.<sup>139</sup>

En rendant hommage à l’Epreuve de l’étranger de A. Berman<sup>140</sup>, Ricoeur présente sa réflexion sur la traductologie. L’acte de traduction, selon lui, consiste à mettre en relation « l’étranger- terme couvrant l’œuvre, l’auteur, sa langue - et le lecteur destinataire de l’ouvrage traduit. Et, entre les deux, le traducteur qui transmet, fait passer le message entier d’un idiome à l’autre. »<sup>141</sup>.

Mais en même temps, Ricoeur réfute le principe selon lequel chaque langue a sa propre vision du monde. Son argument est le suivant : si on admet l’existence des écarts considérables entre les différentes cultures, il serait impossible de les transmettre par la traduction. Il a observé que toute la

---

<sup>135</sup> J.-R. Ladamiral, « Lever de rideau théorique : quelques esquisses conceptuelles », in *Palimpsestes* n°16 : *De la lettre à l’esprit : traduction ou adaptation ?*, Presse de la Sorbonne nouvelle, 2004, p.16.

<sup>136</sup> E.A. Nida, *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures, Involved in Bible Translating*, Leyde, E.J. Brill Archive, 1964.

<sup>137</sup> J.-R. Ladamiral, *op.cit.*, 2004, p.16.

<sup>138</sup> G. Mounin, *Les Belles infidèles. Essai sur la traduction*, Presses universitaires de Lille, 1994.

<sup>139</sup> J.-R. Ladamiral, *Ibid.*, p.16.

<sup>140</sup> <sup>140</sup> A. Berman, *L’épreuve de l’étranger*, Culture et traduction dans l’Allemagne romantique, Gallimard, coll. Les Essais, 1984.

<sup>141</sup> P. Ricoeur *Sur la traduction*, Bayard, 2005.p.8-9.

difficulté à laquelle se heurte la traduction réside lors du passage d'un système linguistique à un autre. En d'autres termes, L'incompatibilité des langues à cause des différences de leurs structures linguistiques (grammaire, syntaxe, stylistique) justifie la « résistance » à la traduction, provenant de la part de la langue d'accueil, à la langue du texte étranger<sup>142</sup>. Ce problème peut, selon lui, être surmonté par le recours à la reformulation qui consiste à dire la même chose par d'autres mots. C'est dans cette optique que la traduction serait possible.

En postulant que la traduction « parfaite » n'existe pas, puisque le texte traduit ne pourrait jamais être parfaitement identique à son original, Il affirme que la traduction reste possible par « la mise en œuvre d'une « équivalence sans identité »<sup>143</sup>. Dans la communication naturelle quotidienne, explique-t-il, nous cherchons à traduire notre pensée par des mots. Par conséquent, Il est possible de rendre, par ces derniers, les concepts ainsi que les rapports qui les lient.

Dans cette optique, un texte ne se limite pas à des successions de mots ou des phrases, mais implique d'autres éléments extralinguistiques qui l'inscrivent dans le contexte socio-culturel de son auteur. Il incombe donc au traducteur la lourde tâche de bien comprendre non seulement la langue, mais aussi l'univers culturel de l'auteur. Le défi qui se pose au traducteur sera-t-il de retransmettre fidèlement le texte original.

### 2.1.1.1 *Fidélité au texte source*

Par fidélité au texte source, il faut entendre, l'importance accordée au texte original, le texte source. Par ce fait, la fidélité implique un travail laborieux pour le traducteur consistant à restituer toutes les composantes du texte original dans la langue cible.

Partisan de la fidélité au texte source, A. Berman expose sa théorie dans son ouvrage *L'épreuve de l'étranger*. Partant du principe selon lequel, « toute

---

<sup>142</sup> *Ibid.*, p.10

<sup>143</sup> P. Ricoeur *op.cit*, 2005, p.10.

culture résiste à la traduction », l'auteur souligne l'importance pour la traduction « d'être ouverture, dialogue, métissage, décentrement. » entre l'écriture-culture source et l'écriture-culture cible. Dans cette optique, il incombe à la traduction de rendre la culture étrangère accessible à « l'Autre ». <sup>144</sup>

A. Berman réfute « la mauvaise traduction » qui, « sous couvert de transmissibilité, opère une négation systématique de l'étrangeté de l'œuvre étrangère ». <sup>145</sup>

Il dénonce ce qu'il appelle le « système de déformation » <sup>146</sup>, comme les tendances à : - l'allongement de la phrase par rapport à l'original ;

- l'ennoblissement, le beau style par rapport au texte original.
- l'effacement (comme par exemple, dans le cas de notre corpus : effacer la diglossie de l'arabe égyptien en utilisant un style narratif en français standard.)
- la surexotisation qui constitue le corollaire de l'effacement (qui consisterait par exemple traduire le dialecte égyptien par un dialecte français).

Il s'intéresse en particulier à la prose littéraire qui, contrairement à la poésie, se caractérise par une certaine « informité » lui permettant d'échapper à l'emprise de la « belle forme ». Dans cette optique, le problème majeur auquel doit faire face le traducteur est de procéder à « une analytique de la traduction et du traduire ». <sup>147</sup> Pour ce faire, le traducteur est sommé de « repérer les systèmes de déformation qui menace sa pratique et opèrent de façon inconsciente au niveau de ses choix linguistiques et littéraires. » <sup>148</sup>.

L'éthique de la traduction selon A. Berman, consiste à souligner les aspects positifs de la traduction en tant qu'activité *créatrice, fondatrice et critique*. Il affirme à cet égard que « la traduction non seulement, permet l'élargissement

---

<sup>144</sup> A. Berman, *op.cit.*, 1984, p.16.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p.17.

<sup>146</sup> *Ibid.*, p.297.

<sup>147</sup> A. Berman, *op.cit.*, 1984, p.18.

<sup>148</sup> *Ibid.*, p.19.

des frontières du savoir, de la langue et de la pensée, mais qu'elle permet la confrontation avec l'étranger, l'Autre, sans quoi l'humanité dépérit.»<sup>149</sup>.

Donc, A. Berman part du principe selon lequel le contact, voire la confrontation avec l'étranger, indispensable pour les hommes, est favorisée par la traduction. Et partant de ce principe, il trouve que transmettre dans la langue d'arrivée le sens du texte original, sans effacer sa forme originale, constitue le meilleur moyen permettant cette rencontre avec l'Autre. « C'est dans ce sens, selon le critique, qu'il ne faut pas oblitérer l'original ni oublier qu'on est devant une traduction. En effet, si c'est par la différence, par la confrontation, la comparaison, que l'homme peut trouver sa place dans le monde, la traduction en est l'instrument indispensable. »<sup>150</sup>

L'éthique positive d'A. Berman implique donc le respect de « l'étrangeté » de l'œuvre traduite contrairement à « l'éthique négative » qui a tendance à nier les traits distinctifs de la culture étrangère. » Ainsi, la tâche du traducteur consiste à transmettre l'originalité de la culture source. Pour ce faire, il lui incombe de garder dans la traduction cette «exotisation» et d'éviter la « tendance de naturalisation qui occulte la culture originale au profit de la culture d'accueil. »<sup>151</sup>

Alors que A. Berman, tout comme H. Meschonnic, adoptent une vision éthique consistant à respecter l'original, M. Lederer estime qu'« être fidèle à la langue de l'auteur n'est pas être fidèle à l'auteur ; on trahit Freud en traduisant sa langue littéralement, ce qui fait violence à la langue de la traduction.»<sup>152</sup>

Afin d'illustrer la fidélité sourcière, analysons l'extrait suivant de *Taxi*<sup>153</sup> :

"واحدة منقبة ركبت معايا من شبرا وقالت لي المهندسين .. ركبت ورا وكان معاها شنطة ،  
أول ما طلعتنا على كوبري 6 أكتوبر .. لقيتها بتبص يمين وشمال وراحت قالعة النقاب اللي

<sup>149</sup> I. Oseki-Dépré., *op. cit.*, 1999, p.79.

<sup>150</sup> *Ibid.*, p.79.

<sup>151</sup> M. Guidère., *Introduction à la traductologie, Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*, De Boeck, 2008. p.98.

<sup>152</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p.84.

<sup>153</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير ، دار الشروق 2006 ، ص 54

على راسها بصيت أنا في المراية ..أصل بص أنا عندي مراية صغيرة تحت المراية الكبيرة  
علشان أشوف اللي بيحصل ورا الواحد لازم يحرّص ..مش بيقول لك حرّص وما تخوّنش."

Traduction littérale :

Une femme en niqab est montée avec moi, de shubra et m'a dit Al mohandessin. Elle est montée derrière et elle avait un sac ; dès que nous sommes montés sur le pont de 6 octobre...je l'ai trouvée en train de regarder à droite et à gauche et elle est allée enlever le niqab qui était sur sa tête, j'ai regardé moi dans le miroir. En fait, regarde, j'ai un petit miroir en dessous du grand pour que je voie ce qui se passe derrière. On doit agir avec prudence, n'est-ce pas il te dit « agit avec prudence et n'accuse pas les autres de trahison.

La fidélité au texte source consiste à conserver des mots étrangers, tel que *niqab*, avec une note en bas de page du traducteur expliquant « Voile couvrant le visage, que portent certaines femmes musulmanes en signe de religiosité. »<sup>154</sup>

L'objectif étant d'introduire des mots étrangers et de faire ressortir l'exotisme dans l'écriture.

Il en est de même pour le nom de quartier comme c'est le cas de *Shubra* avec une note explicative « Quartier populaire situé dans le nord du Caire »<sup>155</sup>. Quant au quartier *Mohandessine*, il a été déjà explicité en note en bas de page « Quartier huppé du Caire (N.D.T.) »<sup>156</sup>

Dans ce contexte, il importe d'expliciter le degré de popularité des deux quartiers pour faire comprendre au lecteur français que le métier de serveuse n'est pas digne de respect, pour une fille issue d'un quartier populaire égyptien. Cette précision est utile, puisque ce n'est par exemple pas le cas dans les quartiers plus modernes du Caire. Nous proposons donc la traduction suivante :

Une femme voilée de la tête aux pieds par son *niqab* est montée dans mon taxi. Du quartier populaire de *Shubra* elle me demande alors d'aller au

---

<sup>154</sup> K. Al khamissi *Taxi*, Traduction de Emara et Fauchier Delavigne, Actes Sud, 2009, p. 43

<sup>155</sup> *Ibid.* p.43

<sup>156</sup> *Ibid.*, p.14.

quartier chic de *Mohandessin*. Elle s'installa sur le siège arrière avec son petit sac. Dès que nous avons pris le pont de 6 octobre quittant ainsi *Shubra*, je l'ai vue regarder à gauche, à droite avant de dévoiler son visage puis de retirer son *niqab*. Je la fixais par le rétroviseur. En fait, j'ai un petit miroir placé sous le grand, ça me permet de voir ce qui se passe sur les sièges arrières.

La fidélité à la source, dans le cas d'une expression familière étrangère, consiste à ne pas la naturaliser par la recherche de son équivalent dans la langue française.

Comme c'est le cas pour l'adage égyptien dans l'extrait ci-dessus : *حرص و لا تخون* [*harres wala tkhawwen*] ne devrait pas être traduit par l'adage équivalent français : « Prudence est mère de sûreté » du fait que la fidélité à la source implique le maintien de l'originalité de la langue du texte source. Cette dernière étant primordiale dans la traduction. En fait, le lecteur français apprendra l'originalité de la langue égyptienne.

Toutefois, à la lumière de la réflexion de M. Lederer, le respect de l'adage égyptien n'implique pas le transfert de l'intégralité des mots de la langue source vers la langue cible. Il est donc possible de conserver l'idée de l'adage ci-dessus en l'adaptant à la langue française comme la traduction que nous proposons : « mieux vaut être vigilant que méfiant ».

Notons que cette manière d'adaptation n'est pas toujours valable pour tous les dictons, proverbes, ou expressions imagées. Pour rester fidèle au même sens, la recherche des équivalences serait indispensable.

Comme c'est le cas de l'exemple suivant : *في المشمش* [*fe-l-mechmech*] Si les mêmes mots de la langue égyptienne « dans les abricots » sont restitués en langue française, le résultat sera incompréhensible pour un lecteur français. Pour ce dernier, « quand viendra la saison des abricots » n'aura pas de sens. Alors que la traduction par son équivalent dans la langue française « Quand les poules auront des dents » lui permettra de comprendre le sens de la phrase. Il est à

signaler qu'il en sera de même pour un lecteur égyptien face au proverbe français.

### 2.1.1.2 *Fidélité à la réception cible*

Le premier dilemme auquel doit faire face le traducteur est, selon U. Eco, de se demander si pour traduire il doit transmettre au lecteur l'univers culturel du texte original, ou s'il doit adapter le texte traduit de façon à ce qu'il soit accepté dans la culture de son destinataire. Autrement dit, la traduction doit-elle rester fidèle à la langue et à la culture de l'auteur source, ou bien est-elle conduite à s'adapter à celles du lecteur cible.

Si l'explicitation d'un fait culturel s'avère, selon le cas nécessaire, elle ne pourra pas, pour autant être systématique. Le risque étant de surcharger le texte traduit par des notes du traducteur. Pour reprendre l'exemple précédent :

Une femme en niqab\* est montée avec moi, de Shubra\* et m'a dit Al Mohandessin\*. Elle est montée derrière\* et elle avait un sac. Dès que nous avons pris le pont de 6 octobre\*...je l'ai trouvée en train de regarder à droite et à gauche et elle est allée enlever le niqab qui couvrait sa tête [...].

Nous avons constaté que le réflexe des étudiants était d'adopter une approche « sourcière », explicitant volontiers les faits culturels par des annotations de bas de page. Néanmoins, l'usage systématique de cette pratique peut s'avérer inapproprié. Comme c'était le cas pour : \**niqab* (Voile couvrant le visage) ; le quartier \**Shubra* (quartier populaire se situant au nord du Caire) ; celui \**Al Mohandessin* (quartier populaire se situant au nord ; elle est montée *derrière\** (les dames en Egypte ne prennent pas place à côté du chauffeur, ce qui n'est pas le cas pour les hommes) et enfin *le pont de 6 octobre \** (Viaduc autoroutier du Caire 1969-1996<sup>157</sup>).

---

<sup>157</sup> <http://structurae.info/ouvrages/pont-du-6-octobre>.

Toutefois, il importe d'expliquer que dans la traduction il faut opérer des choix des priorités à transmettre en traduction. Ces choix se font en fonction de la destination de la traduction. Ce qui implique une certaine liberté à l'esprit.

Contrairement à la conception linguistique qui place le débat sur la traduction en termes de gain ou perte, d'autres théoriciens, comme c'est le cas d'U. Eco, ont préféré l'orienter vers la notion de fidélité de la traduction.

En défendant la fidélité à l'esprit qui donne la priorité à la réception de la traduction par son destinataire, U. Eco, rejoint le courant cibliste. Selon lui, la compréhension d'un texte est abordée selon deux approches :

- une approche générative, celle qui « prévoit les règles de production d'un objet textuel analysable indépendamment des effets qu'il provoque. »<sup>158</sup> C'est à ce stade, que s'analysent le lexique, la grammaire et la syntaxe de la langue du texte de départ.

- une approche interprétative celle qui « dépasse toutes les règles grammaticales, syntaxiques et lexicales de la langue pour s'intéresser, non seulement aux signes, mais aussi à l'au-delà des signes, au dire et au vouloir dire de l'auteur »<sup>159</sup>.

Cette approche interprétative, appelée selon U. Eco la trichotomie de l'interprétation « s'inscrit dans le cadre des études herméneutiques et [...] avance une opposition entre interprétation comme recherche de l'intentio auctoris [l'intention de l'auteur ou ce que l'auteur veut dire], interprétation comme recherche de l'intentio operis [l'intention du texte ou ce que le texte dit] et interprétation comme prescription de l'intentio lectoris [l'intention du lecteur, autrement dit son interprétation du texte] »<sup>160</sup>.

La comparaison entre ces trois volets de l'interprétation démontre, selon H. Medhat-Lecocq, que « les signes linguistiques ne suffisent pas à eux seuls pour

---

<sup>158</sup> U. Eco, *Les limites de l'interprétation*, éd. Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani Sonzogno, 1990, traduit de l'italien par Myriem Bouzaher, éd. Grasset & Fasquelle, 2006.

<sup>159</sup> H. Medhat - Lecocq, « La négociation interculturelle dans la formation des traducteurs professionnels », in *Didactique plurilingue et pluriculturelle. L'acteur en contexte mondialisé*, George Alao et al. (Dir.), Editions des archives contemporaines, p. 213.

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 215-216.

une interprétation fine du texte, et que, pour traduire ce dernier, nous sommes amenés quelquefois à interpellier les trois intentions.»<sup>161</sup>.

Cela dit, la fidélité en traduction, à la lumière de la trichotomie de l'interprétation d'Umberto Eco, est une fidélité au sens du texte, un sens que le traducteur est censé trouver en interpellant à la fois « l'intentio auctoris », « l'intentio operis » et « l'intentio lectoris ».

D'un autre côté, pour Amparo Hurtado- Albir, la trichotomie concerne un « triple rapport de fidélité, au vouloir dire de l'auteur, à la langue d'arrivée et au destinataire de la traduction est indissociable. Si l'on ne reste fidèle qu'à un seul de ces paramètres et qu'on trahit les autres, on ne sera pas fidèle au sens.»<sup>162</sup>.

La fidélité dont il est question ici, implique une certaine liberté du fait que toute traduction, notamment la traduction littéraire, est selon F. Israël, une appropriation, du verbe approprier et qui signifie « rendre propre à un usage, à une destination, accorder, adapter, conformer. »<sup>163</sup>.

Cette appropriation, explique-t-il, « est autant le résultat d'une contrainte que l'affirmation d'une liberté. Le traducteur littéraire est, en quelque sorte, obligé d'être libre, plus libre peut-être que ses confrères, mais reste soumis à certaines règles pour que soit assurée la convergence entre les textes. »<sup>164</sup>.

L'appropriation est imposée au traducteur par la spécificité du texte littéraire dans lequel « la forme n'est plus un simple vecteur de l'idée, du contenu notionnel. Valorisée, sémantisée, elle devient un élément primordial dans l'élaboration du message au point que souvent le dire compte sinon plus que le dit »<sup>165</sup>. Par le dire, F. Israël désigne l'écriture avec un style et un ton qui sont propres à un écrivain et qui le distinguent d'un autre.

---

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 216.

<sup>162</sup> A. Hurtado-Albir, *La notion de fidélité en traduction*, Didier Erudition, 1990, p.118. Cité par M. Lederer *op.cit.*, p.85.

<sup>163</sup> F. Israël, « La traduction littéraire : L'appropriation du texte », in *La liberté en traduction*, actes du colloque international tenu à l'ESIT les 7, 8 et 9 juin 1990, réuni par M. Lederer et F. Israël, Didier Erudition, 1991.p.18.

<sup>164</sup> *Ibid.*, p.18.

<sup>165</sup> *Ibid.*, p.19.

Dans cette optique, il incombe au traducteur de transmettre « la charge affective, l'au-delà des mots qui, lui est abstrait.»<sup>166</sup> En citant l'exemple de "La chèvre de Monsieur Seguin", F. Israël affirme que pour « maintenir l'essentiel de la signification du récit, le rapport proie-prédateur, innocence-cruauté, insouciance-châtiment »<sup>167</sup>, la chèvre peut être remplacée par un autre animal dans le cas où pour la culture cible, la chèvre n'évoquerait pas le même l'effet produit dans la culture source.

### 2.1.2 Littéralité sourcière/liberté cibliste

La dichotomie entre traduction " littérale " et traduction "libre" ne cesse d'alimenter le débat en traductologie.

Deux « couples conceptuels »<sup>168</sup>, selon J.-R. LADMIRAL, s'opposent, à savoir, sourcier/cibliste.<sup>169</sup> Ces deux concepts, rappelle-t-il, « étaient le produit d'une improvisation « à chaud »<sup>170</sup> au cours d'une discussion dans le cadre d'un colloque tenu à Londres le 18 juin 1983.

Par « sourciers », J.-R. LADMIRAL désigne : « ceux qui, en traduction (et, particulièrement en théorie de la traduction), s'attachent au *signifiant* de la langue du texte-source qu'il s'agit de traduire ». Quant aux « ciblistes », ce sont ceux qui respectent plutôt « *le signifié* (ou, plus exactement, le sens et « la valeur ») d'une parole qui doit advenir dans la langue-cible.»<sup>171</sup>.

---

<sup>166</sup> *Ibid.*, p.23.

<sup>167</sup> *Ibid.*,p.23.

<sup>168</sup> J.-R. LADMIRAL, 2004, *op.cit.*p.15.

<sup>169</sup> J.-R. LADMIRAL, « Sourciers et ciblistes », in *Revue d'esthétique*, n°12, 1986.

<sup>170</sup> J.-R. LADMIRAL, « Sourciers et ciblistes revisités » *Au-delà de la lettre et de l'esprit : Pour une redéfinition des concepts de source et cible*, Actes du colloque Traduction/traductologie, 27 et 28 octobre 2006, Mons, CIPA, 2007. p.5.

<sup>171</sup> J.-R. LADMIRAL, *Sourcier ou cibliste*, coll. Traductologiques, Les Belles Lettres, 2014, p.4.

Les sourciers accordent la priorité à la langue du texte original ou plus exactement à la « *signifiance* ». <sup>172</sup>C'est dans cette dernière que réside le sens à traduire dans le texte cible.

La signifiance, selon le dictionnaire Larousse, se définit comme étant un « fait, pour une forme linguistique, d'avoir du sens. » <sup>173</sup>.

La « signifiance » du texte, selon M. Riffaterre, se distingue du « sens ». Ce dernier intervient au « niveau mimétique » du fait que « le texte est une succession d'unités d'information » ; tandis que la signifiance se situe au « niveau sémiotique », du fait que le texte est un tout sémantique unifié. <sup>174</sup>.

Les ciblistes, quant à eux, se focalisent sur « l'effet » produit par « le discours, le texte, et même l'œuvre, qu'il conviendra de traduire en mobilisant les ressources spécifiques, de la langue-cible. » <sup>175</sup>.

L'opposition de ces deux concepts a soulevé une certaine polémique.

Pour ceux qui argumentent au nom de la poétique, explique J.-R. Ladmiral, comme c'est le cas de H. Meschonnic, « la véritable opposition n'est pas entre sourciers et ciblistes, mais entre ceux dont les traductions mettent en œuvre le privilège d'une *écriture* et ceux dont les traductions sont sans qualité littéraire. » <sup>176</sup>.

Les deux concepts en question ont été parodiés, rappelle J.-R. Ladmiral, par Lance Hewson qui les a appelés : « sourcistes et cibliers » <sup>177</sup>. Toutefois, la critique de Lance Hewson concerne moins l'opposition « sourciers/ciblistes que le couple « source » et « cible » lui-même, dont il dénonce le caractère métaphorique et qu'il trouve inadéquat, plus encore que dépassé. ». Il estime qu'en ce qui

---

<sup>172</sup> J.-R. Ladmiral, *Ibid.* 2007, p.6

<sup>173</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/signifiance/186757?q=signifiance#10928181>

<sup>174</sup> M. Riffaterre, *Sémiotique de la poésie*, Paris, Editions du Seuil, 1983, p.13.

<sup>175</sup> *Ibid.*, p.6

<sup>176</sup> J.-R. Ladmiral, *op.cit.*, 2007, p.12.

<sup>177</sup> L. Hewson, "Sourcistes et cibliers", in *coorrect/incorrect. Etudes réunies par Michel Ballard et Lance Hewson*, Arras, Artois Presses Université, 2004 (coll. « Traductologie », p.123-132. Cité par Ladmiral, 2007 *op.cit.* p.15.

concerne la « source », « il y a beaucoup plus que le texte dit original ; et « la cible » n'est pas seulement le texte de la traduction». <sup>178</sup>.

Le problème, selon lui est posé « non pas au niveau de la production justement, du point de vue du traducteur, mais au niveau (opposé et complémentaire) de la réception, en adoptant le point de vue de la critique de traduction». <sup>179</sup>.

D'autres auteurs, comme M. Lederer, abordent l'opposition en fonction de deux approches de la traduction : la première c'est « la traduction par équivalences » ; la seconde, est plutôt « caractérisée par la recherche systématique de correspondances » et par ce fait elle « s'efforce de conserver des signifiés en changeant de signifiants. » <sup>180</sup>.

Pour M. Lederer, « toute traduction comporte une alternance entre des correspondances (fidélité à la lettre) et des équivalences (liberté à l'égard de la lettre). Si l'on considère la liberté par rapport au contenu d'un texte, la traduction de toute évidence, ne doit pas être libre. » <sup>181</sup>.

Dans cette optique, les équivalences, explique-t-elle, ne sont pas des libertés prises par rapport au vouloir dire de l'auteur. <sup>182</sup> C'est à partir de ce moment-là que l'auteure commence à s'intéresser au concept de "liberté" pour le bien cerner. Pour elle, *liberté* ne veut pas dire que le traducteur interprète à sa guise le sens du texte. Il est sommé de bien dégager le sens voulu par l'auteur du texte original afin de le transmettre au nouveau lecteur. Et pour ce faire, il prend une certaine liberté dans le choix des mots afin de pouvoir retenir seulement ceux qu'il juge susceptibles de transmettre le sens du texte original.

La liberté du traducteur implique « sa liberté par rapport aux mots, c'est-à-dire par rapport à la forme de l'original. ». Le traducteur, souligne-t-elle, « ne dispose pas de cette liberté par rapport au sens. Le corollaire de la liberté en traduction est la fidélité au sens, compris non pas en tant qu'esprit par

---

<sup>178</sup> J.-R. Ladmiral, *op.cit.*, 2007, p.15.

<sup>179</sup> *Ibid.*, p.16.

<sup>180</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p.67.

<sup>181</sup> *Ibid.*, p.83-84.

<sup>182</sup> *Ibid.*, p.84.

opposition à la lettre, mais en tant qu'effet global du texte sur le destinataire. »<sup>183</sup>.

En évoquant « le maniement intuitif de la langue », l'auteure affirme qu'« il existe un rapport immédiat entre l'idiomaticité d'une traduction et sa fidélité. »<sup>184</sup> Autrement dit, afin d'assurer la restitution du sens original il convient de respecter les pratiques langagières de la communauté cible.

Le débat liberté/fidélité, selon M. Lederer, ne porte donc pas sur l'opposition esprit /lettre. Elle préfère le trancher par la dualité équivalences/correspondances de toute traduction réussie. Elle précise à cet égard que « correspondances et équivalences sont intimement liées dans le processus de la traduction. Jamais les unes ne l'emportent intégralement sur les autres. »<sup>185</sup>.

Il est vrai que la traduction consiste en une recherche des correspondances et/ou des équivalences, l'important étant de choisir parmi les deux possibilités, celles qui transmettront fidèlement le vouloir dire de l'auteur.

Pour Villegas, « Vouloir limiter l'acte de traduction à la résolution du dilemme littéralité/infidélité est en effet un faux problème. »<sup>186</sup>.

La liberté, selon Ladmiral, est soumise à des contraintes, le traducteur est sommé à en gérer au moins deux : « en premier lieu le texte, le texte dont il part, le texte (To), et en second lieu, la langue, la culture, le public les traditions où il doit faire accueillir le message qu'il traduit. »<sup>187</sup>.

L'opposition source/cible, pour M. Nowotna, ne saurait être abordée sans tenir compte de « la notion du sujet seul entité responsable de l'interprétation et la construction d'une échelle de priorités et des choix pris dans la composition du

---

<sup>183</sup> *Ibid.*, 1994, p.86.

<sup>184</sup> *Ibid.*, p.63.

<sup>185</sup> *Ibid.*, p.86.

<sup>186</sup> J.-C. Villegas, « La peur de traduire ou le complexe du fort-en-thème », *Les langues Modernes* N°1,1987, p. 51.

<sup>187</sup> J.-R. Ladmiral, *op.cit.*, 2014, p.136.

texte traduit »<sup>188</sup>. Elle explique à ce sujet : « nous ne sommes donc jamais sourciers, sauf étant ciblistes. Ce qui veut dire que le texte cible est optimal en respectant la source. Et cette formule présente bien une sorte de mouvement, interaction, le vrai dialogue, le va et vient exécuté par le traducteur entre les deux espaces. ». Le texte source, dit-elle, « se trouve honoré car mis en valeur par le texte cible »<sup>189</sup>.

Jean-René LADMIRAL alimente le débat entre sourciers et ciblistes, qui reste toujours soulevé, par son adage : « Les sourciers n'ont jamais raison- que pour des raisons ciblistes. »<sup>190</sup>.

Ensuite il l'a été restitué dans un cadre plus large qu'il appelle le théorème de dichotomie<sup>191</sup>, selon lequel pour traduire, « on doit toujours faire des choix et prendre des décisions ». Il l'explique par l'exemple suivant : « Quand un Anglais (un anglophone) dit you, est-ce qu'il pense tu ou est-ce qu'il pense vous ? Eh bien ! il pense you. Mais le traducteur français devra nécessairement choisir entre tu et vous ».

Ce problème a été soulevé lors de la traduction de l'ouvrage *Taxi*, car en Egypte, le chauffeur de taxi doit vouvoyer le client mais ce dernier, peut le tutoyer en signe de distinction sociale. Lorsqu'il s'agit d'un homme, il est de coutume que ce client s'installe sur le siège du passager à côté du chauffeur, pour établir une certaine familiarité dictée par les rapports sociaux dans ce pays. De ce fait, le tutoiement est utilisé afin d'instaurer le dialogue.

Dans la traduction, il est souhaitable de choisir le tutoiement pour que le lecteur français puisse comprendre ce rapport de convivialité entre les deux personnages.

---

<sup>188</sup> M. Nowotna, *De l'amour à l'épistémologie, Bonne source – Bonne cible*, intervention au colloque international autour de l'œuvre de Jean-René LADMIRAL, Université de Paris-Sorbonne 3-4 juin 2010.

<sup>189</sup> *Ibid.*

<sup>190</sup> J.-R. LADMIRAL, « De la linguistique à la littérature: la traduction », in *Le Signe et la lettre. Hommage à Michel Arrivé*, L'Harmattan, 2002, coll. "sémantique", p. 337-347.

<sup>191</sup> J.-R. LADMIRAL, *op.cit.* 2004, p.21.

Un autre choix est possible : commencer les dialogues par le vouvoiement, ensuite rajouter une réplique dans la bouche du client disant au chauffeur : « mais on peut se tutoyer. ».

Pour conclure, Jean-René LADMIRAL, estime que le concept traduction « est très difficile à définir » si l'on essaye de la définir en termes *d'équivalence* ou en termes *d'identité*. C'est la raison pour laquelle, il la définit par « sa finalité, consistant, à nous "dispenser" de la lecture du texte original ». <sup>192</sup>

Bien évidemment, les courants exposés ci-dessus de la traduction vont se répercuter sur les méthodes d'enseignement de cette matière. Ce qui soulèvera l'interrogation suivante : quelle approche adopter pour enseigner la traduction ?

Les réponses sont souvent sous-tendues par des approches différentes.

Nous allons nous interroger sur les apports ou les limites de chaque approche pour l'enseignement de la traduction.

---

<sup>192</sup> *Ibid.*, p. 27.

## 2.2 ENSEIGNER LA TRADUCTION : QUELLE(S) APPROCHE(S) ?

Le premier souci des traductologues, comme il a été démontré dans la première partie, était de ne pas confondre la pratique de la traduction pédagogique, utilisée pour enseigner une langue étrangère, et la pédagogie de la traduction, visant la formation de traducteurs professionnels.

Dans un souci de réhabiliter la traduction dans le cadre de la didactique des langues, il s'avère important d'examiner différentes manières d'enseigner la traduction dans le domaine de la traductologie. Le présent chapitre examinera trois approches fondées sur trois modèles théoriques, à savoir *le modèle linguistique*, *le modèle contrastif* et *le modèle interprétatif*.

L'objectif étant de trouver un cadre théorique approprié à l'enseignement de la traduction dans le cadre de l'enseignement des langues. Il est à signaler que les théories axées sur la traduction littéraire ne feront pas l'objet d'une étude dans ce chapitre dans la mesure où elles impliquent une exigence stylistique. Par ce fait, elle trouvera sa place à une phase avancée de l'enseignement de la langue, à savoir au niveau master.

Ce chapitre tâchera de donner des éléments de réponse à l'interrogation suivante : Jusqu'à quelle limite l'enseignant pourrait-il aller au-delà de la lettre pour demander à l'étudiant de traduire non seulement le dit, mais aussi le vouloir dire de l'auteur.

Il se penchera sur le modèle contrastif et le modèle interprétatif, qui nous intéressent en particulier dans la mesure où, depuis les années cinquante et jusqu'à nos jours, ils apportent leur contribution à l'explication de la pratique de la traduction. Ce sont deux modèles nous le pensons, sont complémentaires.

## 2.2.1 Approche linguistique

L'approche linguistique aborde la traduction du point de vue des transformations qui interviennent lors du passage d'une langue à l'autre. Une telle approche, selon J. Delisle, se fonde sur la description des langues au moyen « des catégories de la linguistique générale, de la grammaire traditionnelle ou d'une linguistique particulière comme la linguistique transformationnelle. »<sup>193</sup>

Si l'approche linguistique pourrait intéresser en particulier l'enseignement des langues, elle aura ses limites, nous le pensons, dans un cours de traduction.

Opérant sur les structures de la langue, le modèle linguistique a donné naissance à des manuels de traduction. Ces derniers n'entrant pas dans le cadre de la présente recherche. Il sera question d'une brève présentation du contenu d'un manuel afin d'illustrer l'application de l'approche linguistique à l'enseignement de la traduction.

Il s'avère que pour assurer des cours de traduction dans le cadre de l'enseignement avancé en langue, les attitudes sont diverses. Certains enseignants cherchent eux-mêmes des textes à traduire ; d'autres ont recours à des textes déjà traduits, alors qu'une troisième catégorie d'enseignants préfère se baser sur un manuel de traduction.

Mais que pourrait présenter un manuel de traduction ? Pourrait-il constituer un support pédagogique pour un cours de traduction ?

Afin d'illustrer de trouver des réponses à ces interrogations, nous prenons l'exemple d'un manuel de traduction français – arabe : *La traduction pratique*<sup>194</sup>.

---

<sup>193</sup> J. DELISLE, *Les manuels de traduction : essai de classification*, Revue de traductologie, n°1, sept.1992, p.33.

<sup>194</sup> A. MATTAR, *La traduction pratique*, Librairie orientale B. P., (4<sup>e</sup> édition revue et corrigée, Dar El Machreq), Beyrouth, Liban. 1986.

### 2.2.1.1 Qu'est-ce qu'un manuel de traduction ?

Un manuel de traduction est un outil pédagogique ou plus précisément un matériel d'enseignement. Les utilisateurs du manuel le considèrent comme méthode de traduction.

Le manuel de A. C. Mattar<sup>195</sup> a été sélectionné pour la raison suivante : à la différence des autres manuels qui présentent de simples recueils de textes avec des segments de phrases traduits par l'auteur, celui que nous proposons d'examiner, renferme des réflexions sur des méthodes de traduction, ainsi que certaines considérations théoriques.

L'examen du manuel en question se limitera aux aspects qui intéressent en particulier la traductologie.

### 2.2.1.2 Outil pédagogique

Le manuel *La traduction pratique* se présente comme un outil pédagogique permettant d'aider l'enseignant et les étudiants à pratiquer la traduction de manière raisonnée.

L'ouvrage est rédigé en langue française, il se présente comme « un instrument pratique de travail mis entre les mains des traducteurs et des étudiants dans l'unique but de les aider à pratiquer correctement cet exercice de raisonnement qu'implique à priori la traduction, élément essentiel – et combien précieux – d'un bilinguisme vrai. »<sup>196</sup>.

Antoine C. Mattar est donc convaincu que la traduction implique la maîtrise des deux langues étrangère et maternelle.

L'auteur s'est fixé un objectif bien déterminé : apporter sa contribution à la formation des futurs traducteurs et interprètes bilingues. Pour ce faire, il opte

---

<sup>195</sup> Antoine C. Mattar, *La traduction pratique*, Beyrouth, Liban, Dar El- Machreq SARL, 2007(10<sup>e</sup> édition).

<sup>196</sup> *Ibid.*, p.9.

pour un choix multiple de textes. « La variété «des genres » ou « styles » – littéraire, administratif, journalistique, juridique, philosophique etc., explique-t-il, sera l'occasion d'une détermination préalable du procédé de traduction à utiliser.»<sup>197</sup>.

C'est au premier chapitre que l'auteur révèle sa conception de la traduction : « Traduire c'est exprimer dans une langue ce qui l'est dans une autre : exprimer une ou plusieurs idées en utilisant des mots. »<sup>198</sup>.

Le travail du traducteur consiste, selon lui, à exprimer dans la langue d'arrivée, « l'idée », « imposée » par l'auteur du texte.

Antoine C. Mattar affirme que pour traduire, il faut tenir compte de l'existence de deux éléments :

« L'idée = le fond

Le mot = la forme »<sup>199</sup>

Il rappelle qu'il ne faut pas dissocier ces deux éléments car ils sont étroitement liés.

D'autre part, il souligne qu'il faut tenir compte de la divergence qui existe entre les langues, car cela justifie le fait que « c'est l'idée ou le fond qui a priorité dans la traduction. ».

Afin d'illustrer ses propos, il a eu recours à la méthode de « l'équation » qui constitue la base pour son ouvrage.

### 2.2.1.3 *Confrontation des deux langues*

En confrontant les deux langues en présence, l'auteur estime que dans la traduction, il est difficile d'arriver à 10 = 10 en supposant le français d'un côté et l'arabe de l'autre. Il donne l'exemple suivant :

---

<sup>197</sup> *Ibid.*, p.10

<sup>198</sup> *Ibid.*, p.13.

<sup>199</sup> *Ibid.*, p.13.

« L'enfant joue dans la cour = الولد يلعب في الفناء

10 10

Le crayon est cassable = العلم قابل للكسر

3 + 0 + 7 = 7 + 3 »<sup>200</sup>

L'équation représente le nombre de mots utilisés dans chaque structure. L'auteur estime que dans la première phrase, l'équation est parfaite parce que la structure de la phrase française est identique à celle de la phrase arabe.

En fait, une lecture linéaire révèle que les deux phrases sont composées de : « Article défini + nom + verbe + préposition + article défini + nom ». Cette perfection recherchée au niveau de la forme ne va-t-elle pas à l'encontre du postulat de la primauté de l'idée sur le mot ?

L'acte de traduire consiste, d'après l'auteur, en deux opérations distinctes : « Lecture du texte à traduire et expression des idées dans l'autre langue. »

Pour la première étape, il faut : « Lire et relire le texte original jusqu'à la compréhension du sens profond et intégral. » Ensuite, il faut : « Dégager le sens en établissant les équations si c'est nécessaire, au niveau du mot, puis de l'idée et enfin de la phrase. »<sup>201</sup>

Pour la deuxième étape il faut choisir la terminologie : « De manière à ce qu'elle soit la plus proche possible de la terminologie initiale sans affecter le génie ou la logique de la langue dans laquelle on traduit » Enfin, rétablir des équations : « Au niveau du mot, puis de l'idée et enfin de la phrase pour vérification de l'exactitude. »<sup>202</sup>.

A ce stade de l'analyse, certaines observations méritent d'être signalées :

Le fait d'établir des équations d'abord au niveau du mot, puis à celui de l'idée et enfin à celui de la phrase peut donner une fausse idée de ce qu'est la traduction. Cela risque de laisser croire que le mot et l'idée sont dissociables et que la compréhension passe successivement par ces trois étapes.

---

<sup>200</sup> *Ibid*, p. 16.

<sup>201</sup> *Ibid*, p.16.

<sup>202</sup> *Ibid*. p. 16.

Une telle démarche risque d'insinuer que le texte représente une chaîne de caractères organisés en mots et en phrases et qu'une lecture linéaire suffit pour en saisir le sens.

Lors de la phase d'expression des idées, le fait de chercher à rétablir les équations à ces trois niveaux ne suggère-t-il pas que, dans la traduction, il faut conserver la forme de la langue de départ ?

A ce propos une remarque s'impose : l'auteur, dans son explication, situe « l'idée » après « le mot » et avant « la phrase » ; il risque, par une telle classification de laisser dans l'ombre son principe de départ selon lequel l'idée et le mot sont étroitement liés et que c'est l'idée qui prime en traduction.

#### 2.2.1.4 Règles de passage

Dans le chapitre intitulé « Les deux méthodes de traduction »<sup>203</sup> l'auteur souligne qu'il existe deux méthodes : « La traduction littérale » et « la traduction libre » et que pour un même texte, le traducteur peut avoir besoin de recourir aux deux méthodes qui sont « indispensables et complémentaires ».

Pour ces deux méthodes, il donne les définitions suivantes :

- 1- La traduction *littérale*, « basée sur l'équation au niveau du signifiant tout en réalisant le signifié. Elle est possible et préférable lorsqu'il y a compatibilité de génie entre les deux langues. »
- 2- La traduction *libre*, « basée sur l'équation au niveau du *signifié*. Elle est indispensable lorsqu'il y a incompatibilité de génie entre les deux langues. »<sup>204</sup>

En d'autres termes, la première méthode consiste en une simple recherche des correspondances entre les deux langues au niveau des significations des mots. Par génie des langues, l'auteur entend que chaque langue a sa particularité

---

<sup>203</sup> *Ibid.*, p.133.

<sup>204</sup> *Ibid.*, les mots en italique sont soulignés par l'auteur.

qui la distingue de toutes les autres. La seconde méthode, quant à elle, consiste à établir des correspondances au niveau des idées. Dans les deux cas, il est question d'établir de correspondances entre les deux langues.

Pour étayer ses explications, il a recours aux proverbes et aux expressions idiomatiques qui, en réalité, ne sont que des correspondances contextuelles et non des équivalences. Sous le titre « l'auto-traduction », l'auteur affirme que : « Jusqu'ici, l'élève a peut-être appris à traduire des textes tout faits, c'est-à-dire ce que d'autres ont écrit. »<sup>205</sup>.

Selon lui, l'élève doit apprendre à « créer ». Pour ce faire, il faut non seulement apprendre à lire, mais aussi savoir écrire. De plus, il ne suffit pas de savoir lire les autres, mais savoir « se lire ». A ce propos, il souligne : « Un élève qui sait traduire les autres seulement est incomplet car il ressemble à celui qui sait lire mais pas écrire. »<sup>206</sup>.

### 2.2.1.5 Exercices d'application

L'auteur propose des exercices qui consistent à construire, à l'aide d'une série de termes choisis, une ou plusieurs phrases. Ces dernières doivent par la suite, être traduites dans l'autre langue.

Citons l'exemple suivant :

« Délivrer = أَنْقَذَ – خَلَّصَ

Délivrer = سَلَّمَ

L'élève doit d'abord, mentalement, établir des relations justifiant les équations : « Délivrer = sauver = libérer = défaire les liens, donc = خَلَّصَ

Délivrer quelque chose = libérer quelque chose = s'en libérer = s'en défaire = la remettre, donc = سَلَّمَ (qui par ailleurs signifie parvenir sain et sauf).

---

<sup>205</sup> *Ibid.*, p.29.

<sup>206</sup> *Ibid.*, p.29.

« La justification est faite, et l'équation logique est parfaite »<sup>207</sup>

Il est à noter que les exercices portent essentiellement sur la polysémie. Cette dernière pourrait poser un problème à une phase précoce de l'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, à un niveau avancé dans la pratique de la traduction, où il serait question de la recherche du sens, un mot à plusieurs significations, ne présentera pas d'obstacles du fait que le texte lui attribue, d'une manière générale, un seul sens.

Le fait de dresser une liste de significations, relevées dans des dictionnaires, bilingues ou même unilingues, n'aide pas à développer l'expression spontanée et va même à l'encontre de la créativité prônée par l'auteur.

Les exercices proposés dans le manuel visent moins à apprendre à traduire qu'à faire acquérir une langue étrangère. Ils sont présentés sous forme de listes de mots polysémiques, de structures lexicales ou grammaticales, des correspondances entre les temps des verbes, etc. dont le classement est subjectif.

En outre, les règles consistant à appliquer des transformations syntaxiques ou grammaticales concernent en particulier les deux langues en contact, l'arabe et le français. Ces règles ne pourraient être valables que pour les textes choisis par l'auteur. Ils ne seront donc pas applicables à d'autres paires de langues, ni à d'autres textes.

Par ailleurs, il est difficile de déceler une progression dans le niveau des difficultés abordées.

La méthode préconisée par l'auteur laisse peu de place à la diversification des stratégies pédagogiques, l'enseignement prenant la forme d'une succession de textes à traduire ou à reconstituer. L'auteur propose un exercice qui, selon lui, semblerait être utile : il s'agit de donner des textes déjà traduits et demander aux étudiants de les reconstituer dans leur forme initiale dans la langue source.

---

<sup>207</sup> *Ibid.*, p.30.

Dans l'optique du manuel l'apprentissage se limiterait aux textes étudiés. Il est à souligner à cet égard que les textes journalistiques sont anciens, certains datent des années 1968.

Rappelons que cette époque est marquée par l'influence de la linguistique. Ce qui justifie la raison pour laquelle la mise en correspondance systématique des deux langues en présence est préconisée par le manuel.

Les rééditions constantes et récentes<sup>208</sup> de l'ouvrage témoignent de l'usage fréquent de ce type de manuel pour l'enseignement de la traduction.

Bien que l'objectif de l'auteur soit clairement défini : il s'agit de former de futurs traducteurs et même « des interprètes bilingues »<sup>209</sup>, le plan de l'ouvrage incite à se demander s'il s'agit d'un manuel de langue ou de traduction. L'auteur traite ainsi à part égale la version et le thème, en s'adressant tantôt à ses lecteurs francophones, tantôt à ses lecteurs arabophones. L'approche de la traduction est expliquée au début en langue française.<sup>210</sup> Elle est reprise un peu plus loin dans l'ouvrage en langue arabe.<sup>211</sup> Il en est de même pour les explications concernant les structures des deux langues.

Bien que l'importance soit accordée, au début de l'ouvrage, au principe de la dissociation des langues, indispensable pour la traduction, les exemples et les exercices proposés se limitent à la mise en contact des deux langues.

En outre, la méthode directive de l'auteur rappelle la notion du « corrigé exemplaire » imposé par l'enseignant qui ne laisse aucune initiative à l'étudiant. Il serait donc judicieux d'éviter de telle méthode. car, d'une part, elle laisse entendre qu'il n'y a qu'une seule manière de traduire, et d'autre part, elle ne favorise aucune spontanéité dans l'expression.

De ce qui précède, nous constatons les limites du recours aux manuels pour l'enseignement et la pratique de la traduction.

---

<sup>208</sup> La 1<sup>ère</sup> édition 1971, 4<sup>e</sup> édition 1986 et 10<sup>e</sup> édition, Beyrouth, Dar El-Machereq Sarl, 2007.

<sup>209</sup> *Ibid.*, p.10.

<sup>210</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>211</sup> *Ibid.*, p. 47.

## 2.2.2 Approche contrastive

L'approche contrastive émerge avec l'avènement de la *Stylistique comparée du français et de l'anglais*<sup>212</sup>. L'ouvrage se présente comme étant un instrument d'observation du fonctionnement de deux systèmes linguistiques.

La méthode de traduction proposée est contrastive. Elle consiste en une mise en correspondance de deux langues dans le but de faire ressortir leur ressemblance et/ou leur divergence.

Par l'observation du fonctionnement des langues et par l'examen de la spécificité de chaque langue, l'approche contrastive explique l'opération traduisante à la lumière de sept procédés à savoir, l'emprunt, le calque, la traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation. Chaque procédé fera l'objet d'une étude détaillée avec des exemples à l'appui puisés de notre corpus.

### 2.2.2.1 Observation du fonctionnement des langues

J.-P. Vinay et J. Darbelnet voient dans la confrontation des deux langues un moyen d'investigation permettant d'observer minutieusement la réalité des faits de langue en situation. La comparaison du français et de l'anglais, affirment-ils, « a permis de dégager du français, et par voie de contraste, de l'anglais des caractères qui resteraient invisibles au linguiste travaillant sur une seule langue. »<sup>213</sup>

L'approche comparative de la traduction permet de comprendre la spécificité du fonctionnement de chaque langue. Par ce fait, expliquent J.-P. Vinay et J. Darbelnet, elle est considérée comme « un procédé d'investigation »

---

<sup>212</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Paris Didier, 1958. L'ouvrage est apparu la même année aux éditions Beauchemin, Montréal.

<sup>213</sup> *Ibid.*, p.25.

permettant « d'éclaircir certains phénomènes qui sans elle, resteraient ignorés. A ce titre elle est une discipline auxiliaire de la linguistique. »<sup>214</sup>

Prenons l'exemple de l'arabe et du français. L'approche contrastive entre ces deux langues fait apparaître que le français a une prédilection pour les abréviations : « la sécu » pour désigner la sécurité sociale. Il en est de même pour l'usage fréquent de sigles, « l'ANPE » pour désigner l'Agence Nationale pour l'Emploi.

L'arabe, par contre, se prête difficilement aux abréviations. Il faut donc traduire "la météo" par *النشرة الجوية* (littéralement : "bulletin météorologique") ; "la sécu" par *التأمين الصحي*, (littéralement : "l'assurance de la santé") ou encore "Pubs" par *اعلانات* (littéralement : publicités).

Néanmoins, les abréviations utilisées dans les publicités sont attribuées aux mots d'usage fréquent. L'arabe a recours à la lettre initiale de certains mots, tels que : *ت* pour téléphone ; ou *ش* pour rue , comme dans l'annonce suivante parue dans le quotidien *الأهرام*<sup>215</sup>

---

**للاجار**

**محل بالمهندسين**

**ش محى الدين أبو العز 359 م 2**

**ت : 010540421**

---

D'autre part, la langue arabe se distingue par un style redondant qui, contrairement à la langue française, donne aux expressions une valeur stylistique

---

<sup>214</sup> *Ibid.*, p.25.

<sup>215</sup> *الأهرام* 2/7/2010 p.36.

bien particulière. C'est un procédé souvent utilisé pour approuver ou souligner une idée ou encore pour insister.

Citons l'exemple suivant de *Taxi* :

" تشغل قضية التعليم والدروس الخصوصية قمة هرم اهتمامات المواطن المصري و لا يشارك تلك القضية القمة سوى الجري وراء الرزق.. فكلا القضيتين تشكلان محور فكر السواد الأعظم من الناس .. باعتبار المجتمع المصري مجتمعاً عائلياً بالأساس... " <sup>216</sup>

Traduction littérale :

La question de l'enseignement et des cours particuliers occupe le sommet des préoccupations du citoyen égyptien. Et ne partage cette question au sommet que la course au pain quotidien. En fait, ces deux questions constituent l'axe de pensée de la majorité absolue des gens.. En considérant que la société égyptienne est une société familiale de base[...].

Pour éviter la redondance, les traducteurs de *Taxi*, H. Emara et M. Fauchier Delavigne ont procédé à la traduction suivante :

« La question de l'enseignement et des cours particuliers est la priorité absolue des Egyptiens. Rien n'est aussi important, à part la course au pain quotidien. Les pensées de la plupart des gens tournent autour de ces deux problèmes. Étant donné que la société égyptienne est avant tout une société familiale.[...] » <sup>217</sup>.

Un autre exemple dans l'arabe égyptien : le verbe « monter » est toujours suivi de la précision « en haut », طلع فوق . Dire en français « je monte en haut » sera considérée comme une redondance et risque de susciter des plaisanteries du style « de toute façon vous ne pouvez pas monter en bas ». Il en est de même pour le verbe descendre, qui en arabe est toujours annexé à « en bas » نزل تحت » .

<sup>216</sup> خالد الخميسي، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص. 115

<sup>217</sup> K. Al Kamissi, *Taxi*, Traduit de l'arabe (Egypte) par Hussein Emara et Moïna Fauchier Delavigne, Actes Sud, 2009, p.96.

### 2.2.2.2 Mise en lumière des spécificités des langues

L'approche contrastive permet de comprendre que la distinction du fonctionnement des langues se situe à deux niveaux : « celui des états de langue et à celui des actes de paroles. » 218

Citons l'exemple d'une situation à l'aéroport, pour marquer sur un bagage « fragile » en français, la langue arabe utilise d'autres mots « susceptible de casse قابل للكسر », cassable ; ou encore les « objets perdus الأشياء المفقودة » à l'aéroport en Egypte sont les « objets trouvés » en France.

J.-P. Vinay et J. Darbelnet estiment que leur ouvrage s'applique aux différents domaines de la traduction dont ils distinguent trois en particulier, le domaine scolaire et le domaine professionnel auxquels ils rajoutent la recherche linguistique. Bien que ces trois domaines soient, selon eux, très différents et ne visant pas les mêmes objectifs, ils semblent convaincus que leur ouvrage pourrait répondre à des objectifs aussi divergents. Ils formulent leur argument de la manière suivante : « La traduction scolaire peut être soit un procédé d'acquisition (aujourd'hui condamné) soit un procédé de vérification. »<sup>219</sup>

Pour ce type de traduction, leur ouvrage, « permet alors de s'assurer si les élèves ont assimilé les mots et les tours de la langue étrangère (thème) ou s'ils sont capables de saisir et de rendre le sens et les nuances d'un texte étranger (version). »<sup>220</sup>

Contrairement à la traduction pédagogique, utilisée pour comprendre la langue étrangère, ajoutent-ils, la traduction professionnelle a pour objectif de faire comprendre un message en langue étrangère. « En dehors de l'école, affirment-ils, la traduction a pour but de faire connaître à d'autres ce qui a été

---

<sup>218</sup> D. Seleskovitch et M. Lederer. M., *Interpréter pour traduire*, Didier Erudition, 2001, p. 86

<sup>219</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet., *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, 1977, *op. cit.*, p.24.

<sup>220</sup> *Ibid.*, p.24.

dit ou écrit dans la langue étrangère. Celui qui traduit ne traduit pas alors pour comprendre mais pour faire comprendre. Il a compris avant de traduire. »<sup>221</sup>

C'est dans cette optique que leur ouvrage se présente comme une méthode de traduction.

### 2.2.2.3 *Prise de conscience des différences*

La traduction a, selon J.-P. Vinay et J. Darbelnet, une fonction contrastive qui aiderait les traducteurs à mieux comprendre la spécificité de chaque langue et la « manière » dont chacune d'entre elles rendent le sens.<sup>222</sup> L'ouvrage a pour ambition affirmée de constituer un fondement théorique et une liste procédés pour la traduction.<sup>223</sup>

Pourtant, le traducteur professionnel est déjà censé avoir une bonne maîtrise des langues dans lesquelles il travaille. Ainsi il sera, sans les outils de l'approche contrastive, en mesure de saisir les nuances de la langue étrangère et de manipuler les subtilités de sa langue maternelle. L'approche contrastive ne peut donc qu'être un outil pour la formation en langue, et non un outil ou une théorie de la traduction.

### 2.2.2.4 La stylistique comparée

La *Stylistique comparée du français et de l'anglais*<sup>224</sup> de J.-P. Vinay et J. Darbelnet a l'avantage de présenter une explication scientifique pour les modifications qui interviennent lors du passage d'une langue à une autre.

Elle explique le processus de traduction à la lumière de sept procédés. Nous allons étudier de plus près les procédés en question dans l'objectif de démontrer leurs apports et/ou limites pour l'enseignement de la traduction.

---

<sup>221</sup> *Ibid.*, p.24.

<sup>222</sup> *Ibid.*, p.25.

<sup>223</sup> *Ibid.*, 25-26.

<sup>224</sup> *Ibid.*, p.47-53.

#### 2.2.2.4.1 Procédé 1 : l'emprunt

C'est un mot étranger qu'une langue emprunte à une autre et intègre tel quel dans son lexique. Exemple *Parking* en français est emprunté à l'anglais. Les emprunts à l'anglais sont fréquents dans la langue arabe et plus particulièrement dans ses dialectes, comme c'est le cas en Egypte. Avec l'expansion des nouvelles technologies de l'information, des mots anglais comme *mobile* pour le téléphone portable ou encore *Computer*, sont introduits dans la langue arabe de ce pays.

L'emprunt est, selon J.-P. Vinay et J. Darbelnet, le procédé le plus facile, car il consiste à introduire un mot étranger dans la langue d'arrivée sans chercher à le traduire : « Trahissant une lacune, expliquent les deux auteurs, généralement une lacune métalinguistique (technique nouvelle, concept inconnu), l'emprunt est le plus simple de tous les procédés de traduction. Il est souvent utilisé pour la traduction des phénomènes culturels. »<sup>225</sup>.

Citons l'exemple suivant extrait de *Taxi*, dans lequel le chauffeur du taxi explique à son client où il habitait :

" كنت ساكن في شارع الجيش .. عارف محمود بتاع الفسيخ؟ " <sup>226</sup>

Traduction littérale :

J'habitais dans la rue El guîche ...vous connaissez Mahmoud celui de Fessikh ?

Pour introduire une touche locale, la traduction maintient le terme *al fessikh* (avec une note du traducteur expliquant qu'il s'agit d'une spécialité égyptienne de poisson séché très salé, consommée à la fête du printemps).

Traduction proposée :

J'habitais dans la rue El guîche ...vous voyez où c'est le vendeur de *Fessikh Mahmoud* ?

---

<sup>225</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *op. cit.*, p.47.

<sup>226</sup> خالد الخميسي، *تاكسي حواديت المشاوير*، دار الشروق 2006، ص. 41.

Mais comment une langue reçoit-elle un mot étranger ? L'emprunt peut être à l'origine un fait individuel. C'est ce que L. Deroy classe sous la catégorie des « occasionnalismes ». Il s'agit, selon lui, « de mots étrangers qui sont employés à l'occasion, par une sorte de connivence avec un auditeur ou un lecteur qu'on sait ou qu'on suppose averti, pour exprimer une nuance, une fantaisie ou toute autre particularité considérée en l'occurrence comme autrement inexprimable »<sup>227</sup>.

C'est le cas par exemple des mots étrangers employés par snobisme comme signes de distinction sociale. L'emploi de ce type d'emprunt révèle que son usager, connaissant une langue étrangère, est cultivé et pourrait appartenir à la haute société. Par exemple, pour parler des soldes, l'élite de la société égyptienne utilisera le mot anglais "sales".

Bien que fréquemment employés dans une langue réceptrice, les emprunts restent « sentis comme étrangers ».<sup>228</sup> L. Deroy les nomme "xénismes", et les distingue de "l'emprunt proprement dit"<sup>229</sup> qui est lui parfaitement adopté par la langue réceptrice, intégré dans son lexique et reconnu en tant que tel dans son système.

Tel est le cas de, ساندوتش sandwich, مترو métro, etc. qui sont utilisés par l'égyptien lambda sans que celui-ci n'ait besoin de maîtriser l'anglais. Ces emprunts, affirme M. Lederer, « correspondent souvent à de nouvelles notions ; ils ont l'avantage d'être immédiatement reconnaissables pour ce qu'ils sont et donc de pouvoir être éliminés si la volonté s'en fait sentir »<sup>230</sup>.

Il convient également de distinguer les emprunts s'inscrivant dans les habitudes langagières des locuteurs natifs et se manifestant dans la communication unilingue d'une part, et les interférences entre deux langues

---

<sup>227</sup> L. Deroy, *L'emprunt linguistique*, Paris, Les belles lettres, édition revue et augmentée 1980, 1<sup>ère</sup> édition 1956, p. 223.

<sup>228</sup> L. Deroy, *Ibid.*, p. 224.

<sup>229</sup> P. LERAT, « Le traitement des emprunts en terminologie et en néographie », in *cahier de lexicologie*, Didier Érudition, Paris 1987-1, p. 143.

<sup>230</sup> M. Lederer, « Les fausses traductions, sources de contamination du français », *Le français en contact avec l'anglais*. Travaux réunis par M. Pergnier, En hommage à Jean Darbelnet, Didier Erudition, Paris 1988, p.119.

pouvant se produire chez les individus bilingues, d'autre part. Ces emprunts, contrairement aux premiers, risquent d'altérer le sens du message.

M. Pergnier classe sous la première catégorie, « Les mots du lexique "français" parking, design, poster, etc. [qui] sont des emprunts à l'anglais, parce que ces mots sont utilisés même – et surtout – par la masse des francophones qui ne connaissent pas l'anglais et qui ne sont jamais (ou quasiment jamais) en situation de communication bilingue français/anglais. »<sup>231</sup>

Soulignons que ces mêmes emprunts à l'anglais, sont entrés dans les habitudes langagières des Egyptiens.

Dans le même ouvrage de K. Al Khamissi, l'écrivain, soulevant le problème des cours particuliers, véritable calvaire pour les parents, fait usage du mot anglais « *business* » :

" فدرس الحساب ممكن أن يكون بعشرة جنيهات للحصة و كذلك يمكن أن يكون بمائة جنيه.. ولو كان إيرادك لا يسمح بدفع عشرة جنيهات فهناك فصول للتقوية و المجاميع و المراكز.. إلخ من بيزنيس لا أول له و لا آخر.. " <sup>232</sup>

Traduction littérale :

Le cours de math peut être à 10 livres pour le cours et aussi peut être à cent livres...si ton revenu ne permet pas de payer dix livres, il y a des classes pour le renforcement et les groupes et les centres...etc., du business ni début à lui ni fin.

Traduction proposée :

Le cours de math peut bien coûter dix livres ou cent. Et si tes revenus ne te permettent pas de payer les dix livres, et bien, il y a des classes de soutien scolaire, des cours de renforcement, des centres, etc., enfin ! rien que du business à n'en plus finir.

<sup>231</sup> M. Pergnier, « A propos des emprunts du français à l'anglais », *Le français en contact avec l'anglais. En hommage à Jean Darbelnet*, Didier Erudition, Paris 1988, p.114.

<sup>232</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص.115

L'emprunt est un phénomène observable dans différentes langues. C'est ce qu'explique M. Lederer, en affirmant que « De tout temps le français, comme les autres langues, a accepté des emprunts directs [...], sans que la force et la précision de son expression en aient été affaiblies »<sup>233</sup>

C'est le cas des plats traditionnels, comme le montre cet extrait de *Taxi* :

" كنت مرة باكل كشيري في جها، ده أشهر محل كشيري في مصر ... " <sup>234</sup>

Traduction proposée :

Une fois, alors que j'étais en train de manger du Kochari chez "GOHA", c'est le resto de Kochari le plus célèbre d'Égypte ...

« الكشيري le kochari » (N.D.T. Spécialité égyptienne à base de riz, oignons, lentilles, pâtes, avec sauce tomate).

Les usagers égyptiens empruntent eux-aussi beaucoup de mots de l'anglais comme *mobile*, *e-mail*, *computer*, etc. En même temps, d'autres termes empruntés à la langue française sont très fréquents dans le parler d'Égypte, tels *maquillage* et *bigoudis* que nous trouvons dans l'extrait suivant tiré de *Taxi* :

" وكانت رابطة شعرها بالبوجودي .. وبدت تفك في و تحطه في الشنطة ( ... )

راحت مطلعة عدة مكياج و بدت تحط أحمر شفايف (...)" <sup>235</sup>

Traduction littérale :

Elle attachait ses cheveux avec des bigoudis, elle a commencé à les enlever et les mettre dans son sac [...] Elle a sorti une trousse de maquillage et elle a commencé à mettre du rouge à lèvres [...].

Traduction proposée :

Elle avait des bigoudis aux cheveux, elle s'est mise à les enlever et les ranger dans son sac [...] Elle a sorti une trousse de maquillage et s'est mise à mettre du rouge à lèvres [...].

<sup>233</sup> M. Lederer, « *Les fausses traductions...op.cit.*, p.128.

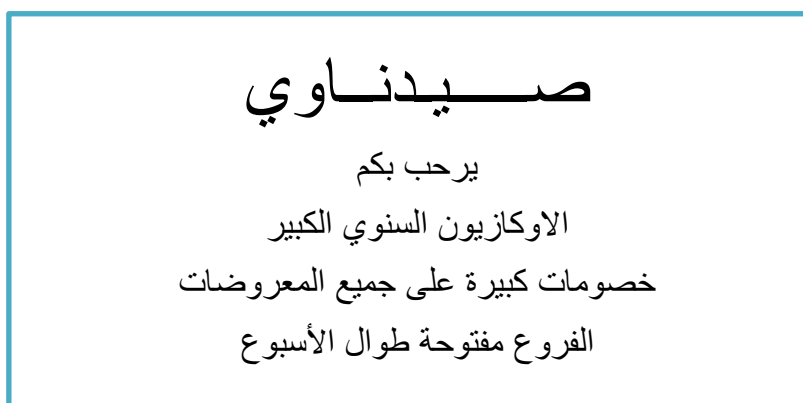
<sup>234</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص. 43

<sup>235</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص. 55-54

Notons que pour rouge à lèvres, il est de coutume d'utiliser le mot روج rouge.

Les emprunts relevant des interférences, sont des emprunts abusifs qui risquent de produire de mauvaises traductions.

Prenons l'exemple de la publicité suivante tirée du quotidien الأخبار.<sup>236</sup>



Traduction littérale :

*Sidnawi* vous souhaite la bienvenue

Le grand *okazione* annuel

Grandes réductions sur tous les articles

Les magasins sont ouverts toute la semaine.

Cet exemple démontre que l'emprunt à l'anglais n'est pas systématique. Avoir recours au mot anglais *sales*, en usage déjà dans le parler de l'élite égyptienne, serait un emploi abusif dans un texte publicitaire. Ceci s'explique par le fait qu'en Égypte, un autre mot, calqué sur le terme français *occasion* est utilisé d'une manière fréquente. Il s'agit du mot *okazione*. Ce dernier ne désigne pas "ce qui n'est pas neuf" ni "ce qu'on achète de seconde main" mais plutôt "les soldes".

<sup>236</sup> Le quotidien égyptien الأخبار 12/4/2012.

#### 2.2.2.4.2 Procédé 2 : le calque

Le calque, selon J.-P. Vinay et J. Darbelnet, « est un emprunt d'un genre particulier : on emprunte à la langue étrangère le syntagme, mais on traduit littéralement les éléments qui le composent. On aboutit soit à un calque d'expression, qui respecte les structures syntaxiques de la L A, en introduisant un mode expressif nouveau (cf. "Compliment de la Saison"), soit à un calque de structure, qui introduit dans la langue une construction nouvelle (cf. "Science-fiction") »<sup>237</sup>.

Il est opportun à propos de cet exemple de souligner que, si le calque de structure dans « science-fiction » est considéré comme une construction nouvelle dans la langue française, son utilisation ne va pas, pour autant compromettre la clarté de l'expression car cette structure est déjà reconnue et intégrée dans le lexique français, comme l'attestent les dictionnaires de la langue française.

Ces calques adoptés par la langue d'accueil et dont l'emploi ne porte atteinte, ni à la transmission, ni à la réception du message, peuvent être confondus avec ceux relevant des mauvaises traductions et qui ont pour conséquence d'obscurcir le message. M. Lederer dénonce : «le calque syntaxique, dont procèdent tant de mauvaises traductions et qui fausse la logique habituelle de l'expression. »<sup>238</sup>

Les mauvais calques sont des pièges dans lesquels tombent souvent les apprenants au contact de deux langues, au niveau débutant.

Exemple dans les panneaux de signalisation pour traduire « sans issue », la traduction par calque donnera : interdit l'entrée

Cet exemple démontre que le calque est souvent dû à une interférence avec la langue maternelle. C'est un phénomène assez fréquent lors des premières phases de l'apprentissage d'une langue étrangère.

---

<sup>237</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *op.cit.*, p.47.

<sup>238</sup> M. Lederer, « Les fausses traductions, sources de contamination du français », *op.cit.*, p.126

### 2.2.2.4.3 Procédé 3 : la traduction littérale

C'est la traduction qui reste le plus proche possible de la langue de l'original et qui tient compte des règles grammaticales de la langue d'arrivée. « La traduction littérale ou mot à mot, expliquent J.-P. Vinay et J. Darbelnet, désigne le passage de LD à LA aboutissant à un texte à la fois correct et idiomatique »<sup>239</sup>

Ce type de traduction sera possible dans des cas rares où les structures correspondent, mot pour mot, d'une langue à l'autre. Il s'agit dans ce cas, de correspondances préétablies entre les deux langues en présence.

Citons l'exemple que nous empruntons à T. Szende<sup>240</sup>, le médecin pour vous examiner vous dit en français : - « Ouvrez la bouche et dites : A », en égyptien, on en trouve une correspondance exacte " افتح بفاك و قول : آه "

Il est à signaler à cet égard que la traduction littérale se distingue de la traduction mot à mot par le fait que cette dernière consiste à reproduire la structure de la langue de départ mot pour mot au risque de n'avoir aucun sens.

Par exemple, l'explication du fonctionnement de la phrase nominale en arabe peut être faite par une traduction mot à mot, de la manière suivante :

- أنت طالب؟

Traduction mot à mot : - Tu (masculin) étudiant ?

Traduction littérale : - Tu (es) étudiant ?

- نعم، أنا طالب في جامعة السوربون

Traduction mot à mot : - Oui, je étudiant dans université la Sorbonne.

Traduction littérale : - Oui, je (suis) étudiant dans l'université de la Sorbonne.

<sup>239</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *op.cit*, p.48.

<sup>240</sup> T. Szende, *Second Culture Teaching and Learning: An Introduction*, Bern: Editions Peter Lang., 2014. p.70.

Ce type de traduction littérale se distingue également de la traduction du sens : pour reprendre l'exemple ci-dessus :

- Oui, je suis étudiant à la Sorbonne.

La traduction littérale, contrairement à la traduction mot à mot : « peut être amenée à restituer un mot 'au pied de la lettre' en traduisant ses motivations »<sup>241</sup> Il est question de transmettre tous les éléments d'une expression dans la langue de départ en respectant les règles syntaxiques de la langue d'arrivée.

Ce type de traduction intervient souvent dans les exercices de version ou thème en 1<sup>ère</sup>, voire en 2<sup>ème</sup> année.

Par exemple : Ahmed demande à son ami Louis quand il est arrivé au Caire. Ce dernier répond :

Louis : « Je viens juste d'arriver hier soir »<sup>242</sup>

لويس : أنا وصلت امبارح بالليل بس.

Un étudiant n'hésite pas à traduire « بالليل » mot à mot en prenant le soin de mettre tous les éléments de la phrase égyptienne de la manière suivante : Louis : « Je suis arrivé hier avec la nuit, seulement ».

La succession des mots dans la phrase ci-dessus est correcte sur le plan syntaxique. Néanmoins, elle ne correspond pas à l'usage de la langue française.

Le recours abusif à la traduction littérale risque de produire des traductions insatisfaisantes.

Exemple extrait des copies de version de L1 et L2<sup>243</sup>.

L1 : Karim voit le concierge, il le salue

صباح الخير يا عم رمضان (traduction littérale : Matin de prospérité *ع*am Ramadan).

- Matin de bien, oncle Ramadan. (Traduction par l'étudiant)

---

<sup>241</sup> M. Lederer, 1994, *op.cit.*

<sup>242</sup> L2 : 2<sup>ème</sup> année en arabe égyptien, Contrôle de connaissances, 8 janvier 2013.

<sup>243</sup> L1 : 1<sup>ère</sup> année en arabe égyptien, Contrôle connaissances, 8 janvier 2013.

صباح النور يا أستاذ كريم! (Littéralement : Matin de la lumière M. Karim)

- Matin de lumière professeur Karim.

En fait, il s'agit ici de deux expressions qui font partie du vocabulaire quotidien des Égyptiens. Ces derniers en font usage lorsqu'ils se rencontrent le matin.

Traduction du sens :

- Bonjour M. Ramadan !

- Bonjour M. Karim!

Il y a lieu de signaler que la traduction littérale, réflexe automatique de beaucoup d'étudiants débutants, est l'un des problèmes auquel fait face l'enseignant dans un cours de langue ou même de traduction. Pour le démontrer, nous avons recueilli les réponses de quelques étudiants sur le sens des deux expressions arabes :

حمد الله على السلامة (Traduction littérale : Merci Dieu pour la sécurité)

الله يسلمك (Traduction littérale : Dieu t'épargne le danger)

La question a été posée de la manière suivante :

Ahmed reçoit son ami Louis qui vient d'arriver au Caire. Pour lui souhaiter la bienvenue, il lui dit : حمد الله على السلامة

Louis répond : الله يسلمك

Les réponses recueillies au sujet des deux expressions concernées :

- Pour la Première expression : حمد الله على السلامة

1. « Grâce à Dieu et Paix. »

2. « Grâce à Dieu en bonne santé. »

- Pour la deuxième expression : الله يسلمك

Étudiant 1. « Dieu te salue »

Étudiant 2. Que Dieu t'apporte la paix.

Étudiant 3. Que Dieu te protège

Cependant, nous attendions de leur part une traduction du sens qui donnerait à titre d'exemple :

Ahmed : « Tu as fait un bon voyage ? » ou « Salut ! ça a été ? »

Louis : « Oui, ça c'est bien passé, merci » ou « Oui, Merci! C'est gentil! »

Il est évident que les étudiants, pour traduire, n'ont fait que chercher les mots dans le dictionnaire.

#### 2.2.2.4.4 Procédé 4 : la transposition

La transposition consiste à exprimer la même idée avec des moyens linguistiques différents. Il est question de « remplacer une partie du discours par une autre, sans changer le sens du message. Ce procédé peut aussi bien s'appliquer à l'intérieur d'une langue qu'au cas particulier de la traduction. »<sup>244</sup>

Citons l'exemple suivant relevé de *Taxi*, chapitre 53 dont le sujet porte sur l'amendement de la constitution et les nouvelles élections. Le client s'adressant au chauffeur de taxi, lui demande s'il avait l'intention de se porter candidat aux nouvelles élections

" مش ناوي تنتخب نفسك بعد تعديل الدستور وتبقى رئيس الجمهورية ؟ " <sup>245</sup>

Traduction littérale :

Tu n'as pas l'intention de t'élire après le changement de la constitution et devenir le Président de la république ?

Proposition de traduction par une étudiante en L3, qui a procédé par transposition :

Vous n'avez pas l'intention de vous porter candidat aux élections, après l'amendement de la constitution, et devenir le Président de la république?

---

<sup>244</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *op.cit.*, p.50.

<sup>245</sup> خالد الخميسي، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص.196

La transposition systématique, reconnaissons-le, risque de fausser le processus de la traduction, pour la raison suivante : « Supposer que l'on puisse passer d'une langue à l'autre par une simple transposition de mots, sans l'intervention de l'intelligence de celui qui « traduit », serait attribuer aux langues une existence objective, leur prêter une fonction autonome et assimiler forme du message et information »<sup>246</sup>.

Un autre exemple mérite d'être cité. Le chauffeur de Taxi, critiquant les médias et le ministère auquel ils sont rattachés, s'adresse à son client :

" ونفسي قوي أبلغ وزير الإعلام إننا أذكى منه ميت مرة وفاهمين الدنيا أكثر منه  
ميتين مرة .. بس ح أشوفه فين وزير الإعلام ده عشان أقول له ..

إيه رأيك أبعث له تلغراف؟

ولا احتمال يقبضوا عليّ لو بعثته تلغراف؟

يا عم أنا مالي هي كانت بلدنا!!

دي بلادهم هم يعملوا فيها اللي همه عاوزينه، و احنا خرينا في التاكسي!<sup>247</sup>

Traduction littérale :

J'ai trop envie d'informer le ministre de l'Information que nous sommes plus intelligents que lui cent fois et nous comprenons la vie mieux que lui deux cents fois.. mais je vais le voir où ce ministre de l'Information pour lui dire.. Quel est votre avis ? Je lui envoie un télégramme? Ou bien il y a possibilité qu'on m'arrête si je lui envoie un télégramme ? Mon "am", ce n'est pas mon affaire, il était notre pays ! C'est leur pays à eux, ils y font ce qu'ils veulent et nous restons dans le taxi !

Le sens de cet extrait, c'est que le chauffeur exprime son ras-le-bol de la mainmise du gouvernement sur les médias voire sur le pays. Il est obligé d'accepter la situation à contre cœur.

<sup>246</sup> D. Seleskovitch 1968, *op.cit.* p.143.

<sup>247</sup> خالد الخميسي، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص.138.

Traduction du sens :

- J'ai une très grande envie de dire au Ministre de l'Information que nous sommes cent fois plus intelligents que lui et que nous comprenons ce qui se passe autour de nous, encore mieux. Mais enfin, comment est-ce que je peux le rencontrer ce ministre pour lui dire ce que j'en pense... Je lui envoie une lettre ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Ou bien..., non, c'est pas la peine. Je risque d'avoir des ennuis. Mais, voyons! De quoi je me mêle ! Après tout, c'est plus notre pays ! C'est à eux, ils en font ce qu'ils veulent. Et nous, on n'a qu'à nous mêler de nos oignons, le taxi.

#### 2.2.2.4.5 Procédé 5 : la modulation

Dans le cas de la modulation, le message se prête à une variation dans la langue mais gardant toujours le même sens. Dans cette optique, « La modulation est une variation dans le message, obtenue en changeant de point de vue, d'éclairage. Elle se justifie quand on s'aperçoit que la traduction littérale ou même transposée aboutit à un énoncé grammaticalement correct, mais qui se heurte au génie de L.A. »<sup>248</sup>.

L'exemple suivant est emprunté à D. Seleskovitch : la formule de politesse « you are welcome » en réponse à « thank you », qui est une expression idiomatique courante en anglais et qui pourrait, sous la plume d'un traducteur non averti, donner la traduction suivante en langue française « vous êtes le bienvenu », alors qu'un Français s'exprimant en situation de communication normale utiliserait une expression idiomatique différente : « je vous en prie ».

Nous signalons qu'en arabe, une autre formule, relativement proche de l'expression française, est employée dans cette même situation. Il s'agit de : عَفْوًا : عافوًا (littéralement = pardonnement!).

L'extrait suivant de l'ouvrage *Taxi* illustre clairement le procédé de modulation :

---

<sup>248</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *op.cit.*, p.51.

"وفي نفس الوقت بالضبط في نص التسعينات برضه عملوا وزارة بيئة وقعدت تقول العربيات القديمة بتلوث الجو وبطلع قطران يدخل في الرئة، ونزلوا ناس في الشارع تقيس من الشكمان وظلعوا عينينا وما عرفوش يعملوا معنا حاجة في الآخر." <sup>249</sup>

Traduction littérale :

En même temps exactement au milieu des années 90 aussi, ils ont fait un ministère de l'Environnement et il s'est mis à dire que les voitures anciennes polluent l'atmosphère et elles font sortir du goudron entre dans les poumons, et ils ont fait descendre dans la rue des gens qui mesurent par les pots d'échappement et ils ont sorti nos yeux et ils n'ont pas su faire avec nous quelque chose à la fin.

Traduction par modulation :

Toujours au milieu des années 90, le gouvernement a créé un ministère de l'Environnement. Ce dernier n'a pas arrêté de nous alerter des vieilles voitures polluantes avec leur projection, dans l'air qu'on respire, de particules de gaz nocif pour les poumons. En plus, il a mis en place des contrôles dans les rues pour mesurer le taux de pollution produit par les pots d'échappement. Ils nous ont cassé les pieds. Mais en fin de compte, le gouvernement n'a pas réussi à gérer la situation.

#### 2.2.2.4.6 Procédé 6 : l'équivalence

Pour les auteurs de *la stylistique comparée*, l'équivalence consiste en une expression figée qui existe déjà dans l'autre langue : « il est possible que deux textes rendent compte d'une même situation en mettant en œuvre des moyens stylistiques et structuraux entièrement différents. » <sup>250</sup>

Prenons l'exemple suivant extrait toujours du même ouvrage de K. Al-Khamissi :

<sup>249</sup> خالد الخميسي، *تاكسي حواديث المشاوير*، دار الشروق 2006، ص. 146

<sup>250</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *op.cit.*, p.52.

Le chauffeur de taxi, trouvant que son client avait l'air triste, essaye de le réconforter :

السائق : ما حدش واخذ منها حاجة..طيب اسمع دي ..<sup>251</sup>

Littéralement :

Le chauffeur : personne ne prend rien d'elle (la vie), ...bon écoute celle-ci.

Dans la même situation, la langue française utilisera plutôt:

- Allez, ne t'en fais pas, c'est pas grave, Ben ! Ecoute celle-là ...

Les équivalences dont il est question concernent uniquement les expressions idiomatiques telles que les adages ou les expressions de la sagesse populaire comme l'affirment les auteurs : « La plupart des équivalences [...] sont figées et font partie d'un répertoire phraséologique d'idiotismes, de clichés, de proverbes, de locutions substantivales ou adjectivales [...]».<sup>252</sup>

Par exemple, pour remercier quelqu'un d'un service rendu ou d'un cadeau, la langue française à recours à l'expression « Merci, il ne fallait pas. »<sup>253</sup>

Quant à la langue arabe égyptienne, elle dira plutôt : « بس ليه التعب ده » ( littéralement : Mais pourquoi cette fatigue !)

Un autre exemple du même ouvrage :

" واحد ماشي في الصحراء لقي مصباح علاء الدين .. دعه.. طلع له الجني.. قال  
إيديك، <sup>254</sup> " شبيك لبيك أمرك بين له

Traduction littérale :

Une personne marchant dans le désert, trouva la lampe d'Aladin, il l'a frotté. Le génie lui est sorti et lui a dit chobeek lobeek amrak been edeek ».

L'équivalent de la formule du génie en français :

Je suis votre esclave et vous êtes mon maître !

<sup>251</sup> خالد الخمييسي، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص. 37

<sup>252</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *op.cit.*, p.52.

<sup>253</sup> T. Szende, *op.cit.*, p 245.

<sup>254</sup> ص. 37. خالد الخمييسي، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق، 2006،

Cependant, les équivalences ne se limitent pas toujours aux expressions figées. Une telle idée risque de restreindre le processus de la traduction à une opération de transfert de mots ou de phrases d'une langue à l'autre. Alors que la traduction est un acte créatif reposant sur la recherche des équivalences inédites. Raison pour laquelle le manuel de J. Vinay et J.-P. Darbelnet, d'ailleurs comme tout manuel de traduction, trouve ses limites.

#### 2.2.2.4.7 Procédé 7 : l'adaptation

Cette notion est souvent utilisée pour désigner les cas où il est impossible de traduire un texte en raison de l'absence de correspondance linguistique entre la langue de départ et la langue d'arrivée. Ce procédé, expliquent J.-P. Vinay et J. Darbelnet, est utilisé notamment dans les cas où la situation de départ n'aura pas de correspondance avec celle de l'arrivée, « C'est donc ici un cas particulier de l'équivalence, une équivalence de situations. »<sup>255</sup>.

Toutefois, J. Delisle nous met en garde d'un autre type d'équivalence, qu'il appelle « La surtraduction » et qui, explique-il, « donne lieu à de nombreux équivalents appartenant à la langue de traduction »<sup>256</sup>. Cette dernière sera formée d'un mélange de mots de la langue de départ et de la langue d'arrivée.

Afin d'échapper à une telle tendance, J. Delisle recommande « l'économie par évidence ». Il s'agit d'un « procédé qui consiste à traduire implicitement ce qui est explicite. »<sup>257</sup>.

Après avoir passé en revue les sept procédés de la stylistique comparée, J.-P. Vinay et J. Darbelnet affirment que les nuances entre transposition et modulation ne sont pas toujours évidentes. Il en est de même pour le calque et la traduction littérale ou encore entre l'équivalence et l'adaptation.

Ils expriment leur réticence à cet égard en citant l'exemple de : « la traduction de "paper-weight" par "presse-papiers" offre à la fois une

---

<sup>255</sup> J. Vinay et J.-P. Darbelnet, *op.cit.*, p. 52-53.

<sup>256</sup> J. Delisle, « Les anglicismes insidieux », *Le français en contact avec l'anglais*, en hommage à Darbelnet, Didier Erudition, 1988, p.150.

<sup>257</sup> *Ibid*, p.151.

transposition et une modulation, [...] De même, la traduction (sur une porte) de PRIVATE par DEFENSE D'ENTRER est à la fois une transposition, une modulation et une équivalence. »<sup>258</sup>.

Cet exemple démontre qu'il est difficile, dans la pratique, de cerner les nuances subtiles entre les procédés. Les deux auteurs estiment qu'ils peuvent être regroupés sous deux catégories : la traduction littérale qu'ils appellent « traduction directe », qui comprend les procédés 1, 2 et 3 et « la traduction oblique », qui comprend les autres procédés.

Dans le premier cas, « le message LD se laisse parfaitement transposer dans le message LA »<sup>259</sup>. En d'autres termes, c'est le cas où la traduction par simple transcodage serait possible. Toutefois, si ce type de traduction peut s'appliquer à des phrases isolées, il est peu probable qu'il s'applique à un texte en entier. Le second type de traduction intervient lorsque le transcodage s'avère inacceptable à cause de l'absence de correspondance entre les deux langues en présence. J.-P. Vinay et J. Darbelnet l'expliquent ainsi : « il se peut aussi que le traducteur constate dans la langue LA des trous ou « lacunes », qu'il faudra combler par des moyens équivalents, l'impression globale devant être la même pour les deux messages. Il se peut aussi que par suite de divergences d'ordre structural ou métalinguistique certains effets stylistiques ne se laissent pas transposer en LA sans un bouleversement plus ou moins grand de l'agencement ou même du lexique. »<sup>260</sup>.

Compte tenu des divergences qui existent entre les langues, elles se prêtent mal au transcodage, comme le souligne M. Lederer, « ce type de traduction ne serait réalisable de façon généralisée que si les langues étaient des codes dont les unités pouvaient se substituer les unes aux autres ; en fait, s'agissant de textes, la transmission des significations enfreindrait très rapidement les contraintes de la langue d'arrivée. »<sup>261</sup>.

---

<sup>258</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Didier, 1977, p.54.

<sup>259</sup> *Ibid.* p. 46. LD c'est la langue de départ ; LA veut dire langue d'arrivée.

<sup>260</sup> *Ibid.* p. 46.

<sup>261</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p.217.

Les sept procédés sont donc des procédés linguistiques qui consistent en une mise en correspondance des langues en respectant l'idiotisme de la langue d'arrivée. Ils tiennent compte uniquement du contexte verbal sans se préoccuper des éléments extralinguistiques, tels que les informations sur l'auteur, les destinataires, les circonstances de productions du texte, etc. Ces derniers contribuent toutefois dans une large mesure à l'appréhension du sens. La pratique systématique d'un tel procédé aboutit inévitablement au constat d'impossibilité de traduire. Du fait qu'il y aurait des cas où les mots n'ayant pas d'existence dans l'autre langue seraient intraduisibles.

La méthode proposée par J.-P. Vinay et J. Darbelnet détermine des règles de passage d'une langue à l'autre. Elle opère sur des phénomènes linguistiques comme la polysémie, les collocations, le sens propre et le sens figuré, etc. Toutefois, il s'avère que le fait d'aborder le texte uniquement par ses paramètres linguistiques, ne peut aboutir qu'à la compréhension de ses significations et ne permet pas d'en saisir le sens.

Si le rôle du traducteur est de rendre l'idée exprimée dans l'autre langue, il n'a pas, pour ce faire, à mettre en lumière le fonctionnement de chaque langue. Nous irons même jusqu'à dire qu'une telle initiative de sa part, risque de le détourner de sa tâche principale à savoir, saisir le sens porté par le texte de départ afin de le rendre par une équivalence inédite dans le texte d'arrivée.

Delisle affirme à cet égard qu'« en renvoyant systématiquement aux catégories descriptives de la Stylistique comparée on risque d'inculquer aux étudiants de faux réflexes de traduction ». De toute évidence, lors du processus traductif, « le traducteur ne se demande jamais «Dois-je faire une transposition verbale/locution substantivale ? Dois-je procéder à une modulation cause/effet ? ». Il tâche de cerner le vouloir dire de l'auteur pour le transmettre fidèlement au destinataire de la traduction. De ce fait, « toutes les catégories classificatoires de la Stylistique comparée n'interviennent pas consciemment dans le processus cognitif de la traduction. »<sup>262</sup>.

---

<sup>262</sup> J. Delisle, *Les manuels de traduction : essai de classification*, septembre 1992, p.27.

De plus, l'ouvrage en question, ne pourrait pas servir de cadre pour une théorie de la traduction puisque d'une part, les principes énoncés ne peuvent s'appliquer qu'à une seule paire de langue, à savoir le français et l'anglais ; et d'autre part, s'agissant d'« une méthode d'enseignement à posteriori de la traduction, une fois les difficultés résolues et la solution trouvée. »<sup>263</sup> . Dans cette optique, le modèle contrastif aura ses limites, du fait qu'il présente une description scientifique des phénomènes de la traduction à partir des résultats obtenus. Toutefois, il ne met pas en lumière le processus par lequel passe l'opération traduisante et qui, lui permet d'expliquer comment contourner les difficultés susceptibles d'intervenir dans l'opération traduisante et quelles stratégies adoptées pour aboutir à un résultat optimal.

Étant donné que l'approche contrastive ne peut concerner qu'une paire de langue, ne serait-il pas plus judicieux d'essayer de trouver une méthode fondée sur une théorie plus générale englobant toutes les combinaisons linguistiques ? Autrement dit, ne serait-il pas préférable de se tourner vers une autre théorie qui s'inscrit dans une perspective communicative et qui intègre le discours ?

L'analyse de la langue pratiquée, selon J. Delisle, par « les stylisticiens comparatistes reste en deçà de l'analyse du discours sur lequel se fonde toute vraie traduction. »<sup>264</sup> .

Cependant, reconnaissons-le, l'apport de la stylistique comparée à l'enseignement, non pas de la traduction, mais à celui des langues étrangères, est fructueux, notamment pour le niveau débutant, où l'étudiant fait, inévitablement, un rapprochement entre son savoir dans la langue maternelle et ce qu'il est en train d'acquérir dans la langue étrangère. Dans cette perspective, les sept procédés, à savoir, l'emprunt, le calque, la traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation permettent de lui démontrer que les langues emploient des procédés linguistiques différents pour désigner les mêmes réalités.

---

<sup>263</sup> J.-C. Gemar, « *Les méthodes de traductions* », *Meta*, Vol.41, n°3, septembre 1996.p.497.

<sup>264</sup> J. Delisle, *op.cit.*, 1985, p.88.

Cette méthode constitue, à notre sens, un outil de perfectionnement des langues du fait qu'elle démontre que les différences entre les langues se situent non seulement sur le plan phonétique, syntaxique et lexical mais aussi, au niveau de l'usage.

L'approche contrastive tente d'expliquer la traduction par une confrontation entre le texte original et sa traduction. Il est question de procéder par *comparatisme*, qui pour F. Israël désigne « l'importance des langues en présence dans l'acte de traduction... »<sup>265</sup>. Autrement dit, l'exploration de l'acte de traduction concerne la langue du texte et travaille sur des équivalences préétablies, figées et non sur des équivalences inédites.

Sans nier la contribution de la forme à la construction du sens, il est difficile d'admettre que seule la dimension formelle du texte soit suffisante pour en appréhender le sens. Ce dernier naît de la fusion entre les éléments linguistiques du texte ainsi que le contexte et la situation dans lesquels ce texte s'inscrit.

Parallèlement au modèle contrastif, une autre approche mise en place par des traducteurs professionnels émerge dans les années cinquante. C'est l'approche discursive, plus axée sur la communication.

---

<sup>265</sup> F. Israël, *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?*, Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 6, 7 et 8 juin 1996, Didier Erudition, 1998, p.33.

## 2.2.3 Approche discursive

### 2.2.3.1 *La langue, instrument de travail*

L'approche discursive inscrit la traduction dans une perspective communicative. A cet égard, D. Seleskovitch précise que pour la traduction, la langue en tant que moyen de communication est « un instrument de travail » et non pas « un but à atteindre ». De plus, le traducteur, comme l'interprète est considéré comme « un linguiste qui connaît avec spontanéité et une intuition complètes les langues qu'il pratique dans l'exercice de son métier. »<sup>266</sup>. Autrement dit, le traducteur doit maîtriser aussi bien sa langue maternelle que la langue étrangère. Une telle maîtrise l'épargne des éventuels problèmes sur le plan de la compréhension ou celui de la réexpression.

Néanmoins, dans une optique communicative, les problèmes d'ordre linguistique sont considérés comme de faux problèmes de traduction. Cette dernière est basée sur le principe selon lequel chaque langue utilise des structures différentes pour exprimer la même réalité. La traduction ne porte pas sur la langue du texte, mais sur ce que dit le texte à travers la langue.

### 2.2.3.2 *Transfert de contenus et des effets*

Selon l'approche discursive, « tous les mots pris isolément sont intraduisibles »<sup>267</sup>. Toutefois, au niveau du texte, « tout est traduisible car les mots s'actualisent et se fondent en des sens réexprimables. »<sup>268</sup>.

Citons l'exemple suivant de *Taxi* dont le sujet porte sur la ceinture de sécurité en voiture. En Egypte, elle n'était pas obligatoire. Mais un jour, le

---

<sup>266</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.35.

<sup>267</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p.74.

<sup>268</sup> *Ibid.*, p.75.

ministère de l'intérieur a décidé de la rendre obligatoire sous peine de payer une amende :

" الحكاية كلها بيزنيس في بيزنيس، الكبار قوي استوردوا الحزمة وباعوها وكسبوا ملايين، و الداخلية اشتغلت مخالقات الله ينور و لموا ملايين <sup>269</sup> "

Traduction de tous les mots :

L'histoire toute c'est du business dans du business, les très grands ont importé les ceintures et les ont vendus et ont gagné des millions ; et l'intérieur a travaillé des amendes, Dieu illumine et ils ont ramassé des millions.

Traduction au niveau du texte que nous proposons :

Rien que du business, tout ça ! Les gros bonnets ont importé les ceintures pour les vendre et encaisser des millions. D'un autre côté, le Ministère de l'Intérieur s'est mis à filer des prunes à tout le monde. Il s'est bien engraisé dans cette affaire.

Citons un autre exemple de la vie quotidienne : La langue égyptienne utilise souvent le verbe *اتفَضَّل* *etfaddal* "Faites-moi la grâce de " ou "Faites-moi le plaisir de". C'est une expression idiomatique dont l'équivalent en français est "Je vous en prie". Toutefois, selon le contexte, ses mots s'actualisent et donne des sens différents. Prenons l'exemple dans un restaurant, devant la porte, le serveur vous dit : *اتفَضَّل* pour dire : « Entrez, je vous en prie ». Pour vous installer, en vous indiquant une table *اتفَضَّل* se traduira par « prenez place, je vous prie ». En vous servant le repas, *اتفَضَّل* veut dire « voici votre commande ». Pour vous donner l'addition, *اتفَضَّل* veut dire « Tenez ou voici l'addition ». Et à la fin quand vous lui dites au revoir et merci, il dira « Je vous en prie », cette fois-ci, non pas avec *اتفَضَّل*, mais avec un autre mot : *العفو* (littéralement : la grâce).

Traduire dans une perspective discursive, consiste à réaliser un acte de communication. Il est question de produire un texte avec une forme linguistique

خالد الخميسي، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق، 2006، ص. 269<sup>39</sup>

différente, mais en respectant et en transmettant l'effet émotionnel produit par l'original : « Idéalement la traduction est un processus de transfert de contenus notionnels et émotionnels d'une langue dans une autre, effectué par un traducteur parfaitement bilingue, totalement identifié à l'auteur du texte d'origine et conscient des réactions probables des lecteurs de son texte. Théoriquement, aucun obstacle d'ordre linguistique, culturel, stylistique, thématique ou terminologique ne s'oppose à elle » 270.

Prenons l'exemple suivant de *Taxi*, le chauffeur en parlant du problème de la grippe aviaire, raconte au client la blague suivante :

" السائق: طب سمعت لو حدّ جات له أنفلوانزا الطيور ح يحس بإيه.

أنا : بإيه ؟

السائق: أولا ح يحس إنه فرخة قدام مراته ، وفي أوضة النوم ح يحس إنه مكسور الجناح (يضحك).<sup>271</sup> "

Traduction littérale :

Le chauffeur : Ben tu as entendu si quelqu'un lui arrive la grippe aviaire, il sentira quoi ?

Moi : De quoi ?

Le chauffeur : « Premièrement, il sentira qu'il est une poule devant sa femme, et dans la chambre à coucher il sentira qu'il est brisé l'aile.. (Il rit).

La première étape consiste à comprendre ce que veulent dire les mots : « Poule » qualifie quelqu'un de peureux. Avoir l'aile brisée veut dire, dans ce contexte, être impuissant.

Traduction discursive proposée :

- Ben, Écoutez celle-là ! Quelqu'un touché par la grippe aviaire, souffrira de quoi ?

- Quoi ?

<sup>270</sup> M. Lederer, *op.cit*, 1994, p.111.

<sup>271</sup> خالد الخمييسي ، تاكسي حواديت المشاوير ، دار الشروق 2006، ص 192

- Tout d'abord, devant sa femme, il se sentira comme une poule mouillée, et au lit, il aura l'oiseau en berne! (Il rit).

### 2.2.3.3 *La théorie interprétative de la traduction*

L'approche discursive est fondée sur un modèle théorique, la théorie interprétative de la traduction. Une précision terminologique s'avère indispensable, pour l'adjectif « interprétative ». Il n'est pas question d'une interprétation subjective dans le sens d'en donner une explication personnelle. Une telle appellation provient de l'origine de ce modèle : des interprètes de conférence<sup>272</sup>, en observant l'exercice de leur métier, ont réussi à mettre en place une approche scientifique de la traduction à laquelle ils ont donné le nom de « Théorie Interprétative de la Traduction ». Cette dernière, siglée TIT, « se caractérise par une dynamique entre la pratique professionnelle, la réflexion théorique et l'enseignement »<sup>273</sup>. Ceci s'explique par le fait que les fondateurs de cette théorie sont des professionnels de la traduction qui deviennent par la suite des enseignants. Leur démarche consiste à partir de la pratique vers la théorisation en vue d'une application à l'enseignement de la traduction.

La théorie interprétative de la traduction se distingue des autres modèles par le fait qu'elle conçoit la traduction en tant qu'acte de communication et que cette dernière s'inscrit dans une perspective discursive axée sur la compréhension et la transmission du sens. Il est question de « suivre la naissance du sens et sa réexpression par un traducteur bien formé et bien informé.»<sup>274</sup>.

D. Seleskovitch a démontré que « L'interprétation infirme à son tour la conception naïve des langues, entretenue pendant des siècles et démentie par toutes les découvertes de la linguistique moderne selon laquelle les mots dont

---

<sup>272</sup> D. Seleskovitch et M. Lederer.

<sup>273</sup> C. Donovan, « La théorie Interprétative de la Traduction (TIT) et l'enseignement de l'interprétation : interaction et inspiration. », in *La théorie Interprétative de la Traduction. III DE LA FORMATION...A LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE*, Textes réunis par F. Israël et M. Lederer, Paris-Caen, lettres modernes minard, 2005. p. 7.

<sup>274</sup> M. Lederer. *op.cit*, 1994,p.67.

sont composées les langues seraient des signes de contenu identique, aisément transposables. »<sup>275</sup>.

Contrairement à l'approche contrastive qui, dans sa conception de l'opération traduisante, se focalise sur les changements intervenants au niveau de la langue, la théorie interprétative s'oriente vers la communication du sens. Traduire, selon F. Israël, « ne revient plus alors comme le prône la méthode contrastive, à reproduire les formes initiales de façon directe ou indirecte mais à produire un nouvel objet verbal autonome. Ce qui nous amène à l'équivalence des textes.»<sup>276</sup> L'auteur estime que l'on peut considérer deux textes comme équivalents s'ils remplissent la même fonction, à savoir, reproduire les mêmes effets sur le lecteur.

Traduire selon le modèle interprétatif est une opération consistant à faire passer un texte d'une langue à une autre. La traduction se situe, selon M. Lederer, « au niveau de l'emploi des langues, c'est-à-dire au niveau des discours et des textes où les mots désignent plus qu'ils ne signifient. Ce sont les réalités derrière les mots que les étudiants doivent être amenés à saisir »<sup>277</sup>.

La traduction des expressions idiomatiques permet d'illustrer ces propos, comme le démontre l'exemple suivant de *Taxi* dont le sujet porte sur les nouveaux taxis du Caire. Le gouvernement, dans un objectif d'innover la mise en service des moyens de transport et pour mettre fin aux taxis polluants, déglingués et aux compteurs hors service, met en place au Caire de nouveaux taxis climatisés et dotés de compteurs en état de marche. Il donne à ces derniers le nom de "Taxi Al- $\xi$ assema" (Littéralement : Taxi de la capitale).

---

<sup>275</sup> D. Seleskovitch *op.cit.*, 1968, p.33.

<sup>276</sup> F. Israël, *op.cit.*, 2002, p.89.

<sup>277</sup> M. Lederer « La place de la théorie dans l'enseignement », in *La théorie Interprétative de la Traduction*, vol. III DE LA FORMATION...A LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE, Textes réunis par F. Israël et M. Lederer, Paris-Caen, lettres modernes minard, 2005. p.76.

" أنا : سمعت إن خلاص حينزلوا تاكسي العاصمة أخيرا الشهر ده وحيقَطَّعوا  
عليكم<sup>278</sup>"

Traduction littérale :

Moi : J'ai entendu que c'est fini, ils vont faire descendre Taxi de la capitale enfin le mois- ci et vont couper sur vous.

Traduction interprétative :

- J'ai entendu dire que ça y est, les "Taxis de la capitale" seront enfin lancés ce mois-ci, et ils vont marcher sur vos plates-bandes.

Selon la théorie interprétative, il ne s'agit pas de passer d'une matérialité, de la forme, à une autre matérialité. Il est question d'un transfert de sens, du contenu et des effets portés par la forme et non pas de la forme elle-même. Ce sont les idées qui sont privilégiées.

Le passage d'un texte à l'autre ne peut donc s'effectuer au niveau de la langue du fait que la traduction consiste en un processus intellectuel de trois phases.

#### 2.2.3.4 L'opération traduisante

Contrairement au modèle contrastif, le modèle interprétatif de la traduction est focalisé sur l'explication du processus intellectuel de l'opération traduisante. C'est un modèle « à trois étapes qui vaut aussi bien pour la traduction des textes contemporains que pour l'interprétation des discours : 1) comprendre la langue, 2) comprendre le sens, 3) restituer le sens. »<sup>279</sup>.

Par ce fait, le modèle interprétatif s'oppose au « modèle binaire de la traduction linguistique qui passe par deux phases : 1) comprendre la langue, 2)

<sup>278</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير ، دار الشروق 2006 ، ص 112

<sup>279</sup> D. Seleskovitch et M. Lederer, *Interpréter pour traduire*, Didier Erudition, 2001, p.262-263.

en restituer les significations ». La validité de ce dernier modèle, selon M. Lederer et Seleskovitch, est évidente pour « les dictionnaires bilingues, les grammaires contrastives et l'enseignement des langues. »<sup>280</sup>.

Il ressort de cette définition que l'opération traduisante, selon le modèle interprétatif, implique un processus intellectuel de trois phases : la compréhension, la déverbalisation et la réexpression.

#### 2.2.3.4.1.1 Phase de la compréhension

La compréhension qui entre en jeu dans l'opération traduisante ne porte pas uniquement sur la langue. Cette dernière « n'est qu'une des composantes d'un message puisque pour comprendre un énoncé il faut vider les signifiants de leur contenu contextuel et relier les concepts ainsi obtenus au monde de l'expérience en associant un savoir non linguistique. »<sup>281</sup>.

Il est vrai que pour le traducteur, un mot est intraduisible, s'il est sorti de son contexte. De plus, il ne se demande pas comment traduire tel mot, mais comment exprimer le sens pertinent d'un texte.

D. Seleskovitch a démontré que la compréhension « n'est pas autre chose que cette réduction de l'information au sens, exprimable ensuite dans n'importe quel code de communication. »<sup>282</sup>.

Par ailleurs, l'auteure souligne que « Comprendre un message c'est comprendre la démarche intellectuelle de celui qui le formule, c'est donc avoir une capacité mentale égale à la sienne et une formation de l'esprit aussi rigoureuse. »<sup>283</sup>

La compréhension, en tant que processus intellectuel aboutissant au sens se situe au niveau du discours. Ce qui implique la prise en considération « des paramètres qui gouvernent la construction et l'appréhension du sens au stade de

---

<sup>280</sup> *Ibid.*, p. 263.

<sup>281</sup> M. Lederer *op.cit.*, 1994, p.25

<sup>282</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.* 1968, p.83.

<sup>283</sup> *Ibid.*, p.112.

l'émission et de la réception »<sup>284</sup>, à savoir le texte « avec sa charge cognitive et sa stratégie de discours »<sup>285</sup> auquel s'ajoutent le contexte et les conditions de production.

La compréhension d'un texte commence donc par une phase de recherche d'informations sur les conditions de production du texte en question.

Dans cette optique, pour comprendre un extrait de l'ouvrage *Taxi*, une recherche documentaire concernant l'auteur, la période, le contexte et les circonstances dans lesquels il a été écrit, s'avère indispensable. La compréhension de ces éléments extralinguistiques en rapport avec le texte, permet de mieux dégager le sens de celui-ci. Ceci sans parler bien évidemment de la lecture intégrale de l'ouvrage concerné.

Pour traduire selon le modèle interprétatif, il faut prendre en considération le fait que « le sens d'une phrase dépasse la somme des significations que lui attribue la langue. »<sup>286</sup>

La saisie du sens, explique M. Lederer, « n'est pas le produit d'étapes successives mais d'une seule démarche de l'esprit. On ne comprend pas un texte d'abord au niveau de la langue, puis à celui du discours, mais d'emblée au niveau du discours. »<sup>287</sup>.

Prenons l'exemple suivant, extrait de *Taxi* :

" السائق : مدرسة ايه؟ بقولك ما بيعرفش يكتب اسمه.. تقول لي مدرسة..  
آدي يا سيدي التعليم المجاني برقع الحياء اتشال خلاص.. دلوقت ما تدفعش حاجة  
.. ما تاخذش حاجة.. والمصيبة اننا كمان بندفع. " <sup>288</sup>

---

<sup>284</sup> Israël F. « Principes pour une pédagogie raisonnée de la traduction, le modèle interprétatif », in *La théorie Interprétative de la Traduction, vol. III DE LA FORMATION...A LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE*, Textes réunis par F. Israël et M. Lederer, Paris-Caen, lettres modernes minard, 2005. p.63-64.

<sup>285</sup> *Ibid*, p.63-64.

<sup>286</sup> D. Seleskovitch et M. Lederer *op.cit.*, 1984, p.123.

<sup>287</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p.25.

<sup>288</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير ، دار الشروق 2006، ص 117

Traduction littérale :

Ecole quoi ? je te dis il ne sait pas écrire son nom ..tu me dis école. . voici mon cher maître l'enseignement gratuit.. le voile de la pudeur a été enlevé c'est fini.. Maintenant tu ne payes rien.. tu n'as rien.. la catastrophe c'est que nous payons aussi.

Pour traduire cet extrait, le traducteur ne cherche pas à comprendre les mots qui forment l'expression « le voile de la pudeur ». Il s'agit d'une expression idiomatique utilisée pour accuser quelqu'un d'agir indécemment, sans avoir honte, etc.

Contrairement, à l'approche contrastive qui mettra l'accent seulement sur les différences structurelles entre les deux langues dans l'expression idiomatique : « le voile de la pudeur a été retiré » qui correspond en français à l'expression française « c'est la honte ! », l'approche discursive, va plus loin en interprétant tout le sens.

Il sera question de transmettre l'idée de l'indignation du chauffeur du niveau défailant de l'enseignement dans les écoles publiques. Comme c'est le cas pour la traduction de l'expression française suivante : « Ecole ? Tu parles ! » qui a la même force locutoire que « école quoi ? مدرسة إيه » et donc susceptible de produire chez un lecteur français, le même effet produit chez celui du texte source.

Proposition de traduction :

Ecole ? Tu parles ! Je vous dis qu'il ne sait pas écrire son prénom et vous me parlez encore de l'école !! Voilà l'enseignement public ! Soi-disant gratuit ! Sans gêne aucune ! Maintenant si tu ne payes pas, tu n'es pas servi ! Le pire dans tout ça, c'est qu'on paye !

La compréhension aboutit inévitablement à une phase, appelée déverbalisation.

#### 2.2.3.4.1.2 Phase de déverbalisation

La déverbalisation est, selon la théorie interprétative, la conséquence normale de la compréhension. Elle se produit une fois que le sens est saisi. C'est le moment où le locuteur oublie la formulation linguistique et retient, non plus les mots, mais les idées portées par ces derniers.

L'observation de la pratique de l'interprétation de conférence, dévoile que l'interprète passe par un moment où la forme linguistique s'évade pour céder le pas au sens. En d'autres termes, lorsque l'interprète saisit le sens du discours, il oublie l'enchaînement des mots, mais il retient l'idée désignée par ces ceux-ci. C'est le moment de la déverbalisation.

L'exemple suivant, concernant l'étude du fonctionnement de notre cerveau permet d'illustrer le phénomène de déverbalisation :

« Selon une étude de l'Université de Cambridge, l'ordre des lettres dans un mot n'a pas d'importance, la seule chose importante est que la première et la dernière soient à la bonne place. Le reste peut être dans un désordre total et vous pouvez toujours lire sans problème. C'est parce que le cerveau humain ne lit pas chaque lettre elle-même, mais le mot comme un tout. »<sup>289</sup>.

Cet extrait démontre que le cerveau humain cherche à comprendre le sens, l'idée derrière ces mots, sans s'arrêter sur la forme, les lettres.

L'appréhension du sens, D. Seleskovitch l'explique par l'examen du fonctionnement de la mémoire chez le locuteur normal. L'étude de cette dernière démontre que « moins l'information a de sens, plus elle est longue à mettre en mémoire et plus elle est difficile à retenir. »<sup>290</sup>

Ce phénomène a été observé par D. Seleskovitch dans les conférences internationales. Elle nous fait partager son expérience : « Imaginons que nous venons de prononcer un bref discours de trois minutes. Nous ne serions plus

---

<sup>289</sup> [http://www.lecture.org/revues\\_livres/actes\\_lectures/AL/AL102/AL102p023.pdf](http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL102/AL102p023.pdf).

<sup>290</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.75.

capables, même immédiatement après la fin de notre intervention de répéter de façon exacte les 400 à 500 mots que nous venons de prononcer ou de retrouver les gestes que nous avons eus à cette occasion »<sup>291</sup>.

L'auteure donne également l'exemple d'une personne, qui pour apprendre par cœur un passage de 500 mots, mettra au moins une heure alors qu'elle se souviendra sans effort particulier de tous les détails d'un film d'un long métrage qui a durée plus qu'une heure. Ce qu'elle a pu retenir c'est le sens qui peut être reformulé de diverses manières.

Cet exemple apporte la preuve que le cerveau peut retenir des idées, des informations, sans pour autant être capable de mémoriser les mots utilisés pour les formuler.

Le souvenir qui reste dans la mémoire, précise D. Seleskovitch, « est celui du sens, détaillé et précisé parce qu'énoncé, mais redevenu en grande partie informe dans la mémoire. Celle-ci élimine la majeure partie des mots prononcés et la totalité des sons qui formaient le ton, pour ne retenir que le sens dont ils étaient porteurs. »<sup>292</sup>.

La déverbalisation est un phénomène qui se révèle également dans la communication dans la même langue. Pour le démontrer, dans le cas de l'oral, il suffit d'écouter un journal télévisé et d'essayer de répéter les mêmes informations. C'est à ce moment-là que nous constatons qu'il est impossible de reprendre tous les mots prononcés par le journaliste. Cependant, il est plus facile de reformuler l'intégralité des informations retenues.

Dans le cas de l'écrit, la déverbalisation se produit quand il s'agit de faire un résumé d'un article ou d'un livre. Dans un cours de traduction, lorsque l'enseignant demande aux étudiants de dire ce qu'ils ont compris du texte, sans avoir ce dernier sous les yeux, les étudiants passent par cette phase de déverbalisation.

---

<sup>291</sup> *Ibid.*, p.48.

<sup>292</sup> *Ibid.*, p.48.

La déverbalisation aide le traducteur à se libérer du calque que pourrait induire la matérialité de la forme, sans pour autant la négliger, pour se focaliser sur la transmission de la valeur et de la fonction de cette forme.

#### 2.2.3.4.1.3 Phase de réexpression

La pédagogie de la réexpression, telle que la conçoit F. Israël, consiste en « une activité de formation centrée sur la technique de la réécriture avec pour finalité une prise de conscience des enjeux de cet aspect... »<sup>293</sup>. Cela dit, le traducteur est sommé de mettre en œuvre sa compétence de rédaction pour reproduire chez le lecteur cible le même effet que le texte a produit chez le lecteur source.

Citons l'extrait l'extrait suivant de *Taxi* :

" بعد ما خلصوا المشروع طلغوا لهم و قالوا لهم ما ينفعش ده أمن قومي و أمن خالتي .. باعتبار قومي بيقى جدي .."<sup>294</sup>

Traduction littérale :

Après qu'ils ont fini le projet, ils sont sortis à eux et leur ont dit " ça ne va pas". C'est sécurité nationale et sécurité de ma tante.. en considérant que "nationale" est mon grand-père.

Le sens de cette phrase c'est que la police va encore sortir des arguments, qui ne sont qu'un prétexte pour arrêter le projet.

La tâche du traducteur consiste à rendre le sens du texte source, en utilisant les techniques de rédaction de la langue cible. Ce faisant, il cherche à produire le même effet chez les deux lecteurs source et cible.

Traduction proposée :

Une fois le projet conçu, la police leur inventa des prétextes pour le refuser : pour des raisons de sécurité d'État... pour tata, ...pour papi, et patati patata! ...

<sup>293</sup> F. Israël, *op.cit.*, p. 1997, 257.

<sup>294</sup> خالد الخميصي ، تاكسي حواديت المشاوير ، دار الشروق 2006، ص 113

Certains critères sont à observer lors de la réexpression : la clarté de l'expression et le respect de l'idiotisme de la langue d'arrivée pour la lisibilité du texte.

"السائق : واحد من التقال قوي راح مدخل كمية كبيرة جدا من العدادات، وبقي هو فجأة محتكر كل العدادات اللي في البلد.. وكل التاكسات الجديدة اشترت منه.. العداد نزل بالقسط معدي الألف جنيه.. شغل على كبير.. عمل فلوس بالعبط.. قرار على ورقة و حنة أمضاء صغيرة خلت واحد يكسب ملايين." <sup>295</sup>

Traduction littérale :

Un parmi les très lourds s'est mis à faire entrer une très grande quantité de compteurs et il est devenu soudain le monopolisateur de tous les compteurs du pays .. et tous les taxis nouveaux ont acheté de lui.. le compteur est descendu avec mensualité dépassant les mille livres ...du travail à grand (niveau)..... Il a fait de l'argent avec stupidité.. une décision sur un papier et une petite signature a fait qu'une personne gagne des millions.

La traduction de Emara et Fauchier Delavigne a rendu le sens en respectant la langue cible :

« - Un gros bonnet s'est mis à importer une très grosse quantité de compteurs. Il s'est soudainement retrouvé à détenir le monopole des compteurs du pays et chaque nouveau taxi lui en a acheté un. Le compteur payé par mensualités coûtait plus de mille livres l'unité. Il a très bien mené son affaire et gagné énormément d'argent. Finalement, un décret avec une petite signature a permis à une personne de gagner des millions. » <sup>296</sup>.

La compétence rédactionnelle implique l'adaptation de la réexpression, non seulement à la langue d'arrivée, mais surtout au destinataire du texte.

Ce qui fait de la traduction un acte de création ou un art, comme le constate D. Seleskovitch. « La réexpression d'un énoncé dans une autre langue,

<sup>295</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص 147

<sup>296</sup> K. AL Khamissi *Taxi*, Traduit de l'arabe (Egypte) par Hussein Emara et Moïna Fauchier Delavigne, Actes Sud, 2009. P. 125.

dit-elle, est affaire de création » du fait que l'opération traduisante consiste en une « création constante de correspondances»<sup>297</sup>.

Le choix du registre approprié est une préoccupation majeure pour le traducteur qui cherche à rendre l'effet notionnel du texte ainsi que sa charge émotionnelle.

Il ressort de ce qui précède que le modèle de la théorie interprétative est basé sur l'exploration du processus de l'opération traduisante.

## 2.2.4 Implications didactiques

Si l'approche linguistique en traduction se contente de faire une description scientifique du fonctionnement des langues en établissant un système d'équation entre les structures de deux langues en contact dans l'objectif de déterminer les zones de pertes ou de gains dans la traduction, le modèle contrastif va plus loin en mettant en évidence les différences qui existent entre les langues. Cependant, cet exercice de comparaison à la recherche de correspondances isolées entre les deux langues, relègue au second rang le sens porté par l'intégralité du texte.

Afin de ne pas inculquer aux étudiants de mauvaises habitudes en matière de traduction, et de ne pas confondre traduction et mise en correspondance des langues, nous proposons de remplacer les exercices de traduction dans les cours de langues pour le niveau débutant, par des exercices de comparaisons de situations de la vie quotidienne dans le pays natal et le pays dont la langue est étudiée. La comparaison ne serait-elle pas plus fructueuse si elle allait au-delà de la langue et intégrait le discours ?

Les exercices de stylistique comparée porteront sur des messages authentiques courts. La vie quotidienne nous offre une variété d'exemples, petites annonces, des publicités ou les consignes de la vie quotidienne.

---

<sup>297</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.143-144.

Nous proposons à titre d'exemple, de faire la comparaison des panneaux de signalisation du code de la route. Expliquer que le panneau d'interdiction de stationnement qui en France indique 'stationnement gênant', est représenté en Egypte, pour la même signalisation, par l'expression "ممنوع الانتظار" littéralement "interdit le stationnement".



Il est possible également de comparer des consignes. Par exemple, à l'aéroport en France, on peut lire sur des colis "fragile", alors qu'en Egypte on marque قابل للكسر qui mot à mot signifie "cassable".



Par exemple, "peinture fraîche" est un appel à la prudence pour avertir les passants. En Egypte, deux consignes sont utilisées dans ce genre d'écriteaux احترس من البوية expression appartenant plutôt au dialecte égyptien et احترس من الدهان, expression relevant de l'arabe standard (les deux ayant le même sens littéral : fais attention à la peinture).

Dans cette perspective, la mise en correspondance des deux messages, français et arabe dans le cas présent, deviendra un travail fructueux démontrant que chaque langue exprime la réalité de manière différente.

D'un autre côté, présenter les sept procédés comme les seules solutions à tout type de traduction risque d'engendrer de fausses traductions. Pour remédier au problème, il est judicieux de « Faire expérimenter le fait que l'on peut, dans un texte, supprimer ou ajouter un mot en conservant un sens

identique et que les correspondances quantitatives n'ont pas leur place dans la traduction. »<sup>298</sup>.

La stylistique comparée, tout comme la traduction pédagogique, ne peut trouver sa place dans la didactique de la traduction, car d'une part, l'enseignement de la traduction ne devrait commencer qu'une fois que l'acquisition des langues est terminée. A ce stade, la recherche de correspondances directes entre les langues en question est reléguée au second plan. D'autre part, les traducteurs dans l'exercice de leur métier ne comparent pas les mots et les structures de la langue de départ avec ceux de la langue d'arrivée pour en dégager des convergences ou des divergences. Ils œuvrent au transfert du sens d'un discours à l'autre en mobilisant leur savoir-faire professionnel.

Le fait de dicter des règles systématiques de traduction laisse entendre qu'il n'existe qu'une seule façon de traduire. Il est vrai que les auteurs de la stylistique comparée ont voulu énoncer des principes pour faciliter le passage entre les langues. Cependant, la traduction ne se réduit pas à une simple application de règles. La systématisation d'une telle méthode risquerait, par conséquent, de mettre l'accent sur la langue au détriment du discours.

Un exercice de confrontation de diverses propositions de traductions d'un même texte serait plus enrichissant que celui consistant à traduire un texte pour comparer les deux langues. Dans cette perspective, l'étudiant comprendra qu'il existe plusieurs manières de traduire un texte, et non pas une seule et unique façon. Il admettra également l'idée selon laquelle toutes les variantes sont bonnes à condition qu'elles soient focalisées sur le sens. Un tel exercice permettra également de mettre l'accent sur le processus de la traduction et incitera l'étudiant à apprendre à lire et à analyser le texte avant de le traduire.

La traduction se prête mal à une application de règles. Cela dit, il serait judicieux d'éviter le recours aux manuels comme méthodes de traduction.

---

<sup>298</sup> M. Lederer, « L'enseignement de la compréhension dans le cadre de l'enseignement de la traduction », p.65, *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, (Dir.) J. Delisle et Lee-Jahnke, 1998.

Enseigner à traduire consiste à expliquer le processus intellectuel par lequel le message se transmet.

Après avoir passé en revue trois différentes approches pour enseigner la traduction, nous optons pour l'approche discursive comme méthode pour enseigner la traduction proprement dite. Quant au modèle interprétatif qui est à l'origine de l'approche retenue, il fera l'objet d'une étude détaillée dans la troisième partie.

La troisième partie examinera, à travers les recherches jusque-là menées en didactique des langues et des cultures, les facteurs permettant de réfuter une conception linguistique de la traduction, situant l'opération traduisante au niveau de la langue, pour s'orienter vers une autre conception la situant au niveau du discours.

Notre ambition étant de démontrer comment il sera possible de s'appuyer sur les tendances actuelles de la didactique des langues pour réhabiliter l'enseignement de la traduction dans le cadre de l'enseignement académique.

Serait-il possible de trouver dans les pratiques existantes une éventuelle application à la traduction ? Notre objectif consiste à examiner en quoi les deux approches, communicative et actionnelle, préconisées pour l'enseignement des langues se rapprochent des principes de l'approche discursive sur laquelle se fonde la pédagogie de la traduction. Comment ces approches sont-elles susceptibles de modifier la conception de la traduction et de favoriser la compréhension du mécanisme de l'opération traduisante dans le cadre de l'enseignement des langues ?

Pour ce faire, nous procéderons à une confrontation entre la didactique des langues et des cultures étrangères et la traductologie.

A ce stade de notre recherche, nous tâcherons de mettre l'accent sur l'importance de l'ouverture interdisciplinaire. Notre objectif est de valider notre hypothèse de départ, à savoir : dans une perspective communicative, les deux disciplines se rencontrent sur de nombreux points.



### 3 DIDACTIQUE DES LANGUES ET TRADUCTOLOGIE : ELEMENTS DE CONVERGENCE

Il était question, jusqu'ici, de parler de deux disciplines autonomes, à savoir : la didactique des langues et des cultures étrangères et la traductologie.

Ces deux disciplines ont parcouru, dans le cours de leur évolution, des voies parallèles. Elles ont évolué, comme nous le démontrerons infra, pour acquérir leur propre autonomie.

Il convient de signaler également que chacune des deux disciplines a élaboré de son côté sa voie en se distinguant des autres disciplines, notamment de la linguistique.

- D'une part, l'enseignement des langues, sous l'égide de la linguistique dans les années cinquante et soixante, se démarque de cette dernière pour se réclamer une discipline à part entière. La nouvelle discipline œuvre à traiter ses problématiques spécifiques<sup>299</sup> et tente de trouver des réponses aux questions fondamentales de la didactique à savoir : « A qui enseigner ? Pourquoi faire ? Quoi enseigner ? Comment enseigner ? »<sup>300</sup>.

- Quant à la traduction, elle était considérée dans les années cinquante comme une branche de la linguistique appliquée. Ce n'est qu'à la fin du XXe siècle, plus précisément dans les années quatre-vingt-dix, que cette discipline « s'affirme en tant que discipline autonome »<sup>301</sup>.

---

<sup>299</sup> R. Galisson, C. Puren, *La formation en questions*, CLE International, 1999, p.33.

<sup>300</sup> R. Galisson, *op.cit.* 1980, p.10.

<sup>301</sup> Georges L. Bastin, « Multilinguisme et traduction : un mariage de raison », in *TINKUY* n° 4, Février 2007, p. 44.



## 3.1 BREF RAPPEL HISTORIQUE

Sans remonter loin dans l'histoire de la didactique des langues étrangères et celle de la traductologie, le présent chapitre exposera un bref rappel historique des raisons pour lesquelles chaque discipline a réclamé son autonomie par rapport aux autres champs disciplinaires.

### 3.1.1 Autonomie de la didactique

Il convient de rappeler qu'à leurs débuts, les recherches en pédagogie des langues étrangères se rattachaient au champ de la linguistique appliquée. « La notion et l'expression de « Applied Linguistics », sera connue en France sous le nom de « Linguistique appliquée ». »<sup>302</sup>

La contribution des travaux de recherche de H. Besse, D. Coste, M. Dabène, F. Debyser, E. Roulet et R. Richterich, etc., rappelle S. Moirand, va « *faire adopter en français le terme DIDACTIQUE* ». 303 C'est ainsi que la linguistique appliquée finira, à partir des années soixante-dix, par céder le pas à la « Didactique des Langues »<sup>304</sup>. Cette dernière se veut une discipline plus vaste, recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues. R. Galisson prône « une didactologie/didactique capable de promouvoir toutes les langues et toutes les cultures, parce qu'elles constituent le patrimoine inaliénable de l'humanité. » 305 La didactologie, selon lui, englobe l'aspect théorique et méthodologique, tandis que la didactique se préoccupe essentiellement de la pratique.

L'objectif de la Didactologie/Didactique des Langues (DDL) est d'optimiser le processus « d'enseignement/apprentissage » des langues. L'intérêt de cette

---

<sup>302</sup> C. Puren, *op.cit.*, en ligne, [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com), (consulté le 5 mai 2013), p.198.

<sup>303</sup> S. Moirand, *Une histoire de discours... Une analyse des discours de la revue Le français dans le monde 1961 – 1981*, Hachette, 1988, p.48-49.

<sup>304</sup> Le terme *Didactique* apparaît en 1972 dans un article de M. Dabène paru dans *Le français dans le monde* n°92. Hachette, 1972.

<sup>305</sup> R. Galisson, 1990, *op.cit.*, p.10.

dernière « opposition binaire » entre enseignement et apprentissage, explique R. Galisson, « aura de déhiérarchiser les deux processus et de les amener à réagir l'un par rapport à l'autre. »<sup>306</sup> Une telle opposition notons-le, met en lumière l'importance accordée à la notion de l'interaction en classe de langue.

La DDL, selon R. Galisson, se veut une discipline « d'intervention ». Elle est orientée vers l'action et réfute toute « théorisation abstraite ». Du fait qu'elle « n'a pas pour objet de rendre compte des pratiques langagières existantes, elle étudie les processus d'acquisition et d'apprentissage des langues, pour agir sur l'enseignement et le rendre plus efficace. »<sup>307</sup>

Une autre évolution importante à signaler. La dimension culturelle qui n'était pas prise en compte par les méthodes anciennes, occupera désormais le premier rang dans le champ de la recherche en didactique des langues et des cultures étrangères. Cette nouvelle perspective s'est concrétisée par le changement de l'intitulé de la discipline. Cette dernière finira par être baptisée « Didactologie/Didactique des Langues-Cultures », siglée DDLC. L'affirmation de la DDLC sera suivie par le changement d'orientation de la revue *Etude de Linguistique Appliquée (E.L.A.)* qui deviendra à partir du numéro 79, juillet – septembre 1990 revue de *Didactologie des Langues – Cultures (ELA)*. Ce numéro, comme l'indique son titre « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues – Cultures, vingt ans de réflexion disciplinaire », sera dédié à de la nouvelle discipline.

La DDLC réfute les modèles linguistiques abstraits en se limitant à la description des phénomènes langagiers et œuvre à l'élaboration d'une théorie qui propose des actions concrètes. C'est ce que soulignent R. Galisson et C. Puren qui tâchent de faire de la didactique des langues une « discipline à part entière, ayant accédé non pas à l'autarcie (ni possible ni souhaitable), mais à l'autonomie, c'est-à-dire conçue construite et dirigée par ses acteurs eux-mêmes (enseignants, concepteurs de matériels, formateurs et didacticiens) à partir de

---

<sup>306</sup> R. Galisson, *op.cit.* 1990, p.38.

<sup>307</sup> R. Galisson, « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », *ELA*, n°79, juillet- septembre 1990, p.59.

leurs propres problématiques. » Ce qui implique de la part des didacticiens, la construction « d'une *théorisation interne* à la didactique des langues, à l'opposé de cette *théorisation externe* qui a caractérisé "l'applicationnisme" linguistique et psychologique des années 60-70.»<sup>308</sup>

Toutefois, l'autonomie de la DDLC ne devrait pas pour autant, selon D. Girard<sup>309</sup>, amener à nier les apports de la linguistique à l'enseignement des langues. Ces apports se résument en cinq points essentiels :

- 1- *Une description scientifique* de la langue. Elle permet une meilleure compréhension du fonctionnement et de la structure spécifiques de cette langue.
- 2- *La comparaison* des langues entre elles. pour pouvoir mieux dégager l'autonomie de chaque système linguistique, les différences et les ressemblances.
- 3- La mise en lumière de l'importance de *l'aspect oral* de toute langue.
- 4- L'importance accordée à *la communication* comme fonction essentielle du langage.
- 5- L'idée que l'utilisation du langage est une affaire de *comportement*.

Malgré les apports suscités des didacticiens tels R. Galisson, S. Moirand et F. Cicurel, en définissant leur objet d'étude et leur champ d'action, constatent que les travaux de la linguistique ne pourraient apporter qu'une contribution assez modeste à l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage. Ils estiment que la linguistique se ne préoccupe pas de questions de méthodologie et n'apporte pas de réponse à la question qui les intéresse, à savoir, « comment enseigner ? ».

Les deux disciplines, explique R. Galisson, ne pourraient pas viser le même objectif du fait qu'elles « n'œuvrent pas sur le même plan : « La linguistique travaille en aval, sur quelque chose de relativement stable et achevé : la langue

---

<sup>308</sup> R. Galisson, C. Puren, *La formation en questions*, CLE International, 1999, p.33.

<sup>309</sup> D. Girard, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Armand Colin – Longman, 1972, p.36.

construite, et elle fait très largement l'impasse sur le sujet parlant [...]. La DDL travaille en amont sur quelque chose de complètement instable et achevé : la langue en voie de construction, et le sujet apprenant est au centre de ses préoccupations.»<sup>310</sup>

Pour S. Moirand, « Les théoriciens de l'enseignement /apprentissage des langues n'ont pas les mêmes enjeux que les théoriciens de la linguistique » du fait que le travail de ces derniers consiste en une description et une analyse de la communication. Tandis que les premiers se préoccupent plutôt de la manière dont « s'acquièrent des capacités de communication » et tâchent de « mettre en œuvre des stratégies d'enseignement pour apprendre à communiquer ». <sup>311</sup>.

Contrairement à la didactique qui étudie les langues étrangères et vise un public d'adultes, la linguistique place le débat sur le statut du langage. C'est la raison pour laquelle la linguistique « ne saurait être son unique modèle de référence.»<sup>312</sup>. F. Cicurel affirme à cet égard que le didacticien loin de partir « d'un modèle ou concept élaboré en linguistique » tâche « d'inventer », à partir de son propre champ disciplinaire, « un type de rencontre » entre la didactique des langues et les autres champs disciplinaires.<sup>313</sup>

Certains didacticiens, comme c'est le cas de M. Dabène, estiment que c'est à la didactique de prendre en compte la spécificité de l'enseignement des langues et : « de se forger ses propres modèles théoriques », <sup>314</sup> Néanmoins, d'autres comme c'est le cas de R. Galisson, prônent une didactique plus ouverte à l'interdisciplinarité : « en interrogeant la socio, la psycho, la pragmalinguistique, l'ethnographie de la communication, la pédagogie générale, les sciences de l'éducation, l'idéologie, la politique, etc.»<sup>315</sup>.

---

<sup>310</sup> R. Galisson, « Problématique de l'autonomie en didactiques des langues (contexte français) », *ELA*, n°79, juillet - septembre 1990, p.59.

<sup>311</sup> Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1990, p.14.

<sup>312</sup> R. Galisson, 1990, *op.cit.*p.43.

<sup>313</sup> F. Cicurel, « Didactique des langues et linguistique : propos sur une circularité », *ELA* n°72, Oct.- déc. 1988, p.15-23.

<sup>314</sup> M. Dabène, « La didactique du français ». *Recherches en didactique du français*, Publications de l'université des langues et lettres de Grenoble.1981.

<sup>315</sup> R. Galisson, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE International, 1980, p.35.

Il ressort de ce qui précède que la didactique des langues, qui se rattachait à la linguistique appliquée entre les années 60 et 70, a connu un changement d'orientation qui l'amena à se réclamer une discipline autonome.

Après avoir obtenu l'autonomie de leur discipline, les didacticiens estiment que cette autonomie ne devrait pas amener leur discipline à se replier sur elle-même. Ainsi, sont-ils favorables à une ouverture interdisciplinaire.

### 3.1.2 Autonomie de la traductologie

Dans le domaine de la traductologie, nous avons pu observer une évolution parallèle à celle de la didactique des langues, notamment en ce qui concerne sa quête d'autonomie par rapport à la linguistique.

Rappelons que pendant longtemps, et exception faite pour les écrits des anciens philosophes et écrivains tels Cicéron, Saint-jérôme, Etienne Dollet, etc., la traduction était une pratique, un savoir-faire qui ne reposait sur aucun fondement théorique ni méthodologique. Il lui a fallu attendre le XX<sup>e</sup> siècle pour assister à une évolution importante. Dès lors qu'elle s'est développée en tant que discipline scientifique, les spécialistes ont cherché à élaborer des théories fondées sur l'observation de la pratique de cette activité.

A ses débuts, la traduction a été examinée à la lumière des théories linguistiques pour des raisons, explique J.-R. Ladmiral<sup>316</sup> « qui tiennent à l'histoire des sciences humaines ». Du fait que la linguistique s'intéressait au langage, elle fournissait une description scientifique du fonctionnement des langues ainsi qu'« une méthodologie et une terminologie qui permettent d'étiqueter les réalités évidemment langagières avec lesquelles la traduction a affaire et de les conceptualiser.»

L'apport de la linguistique à l'étude de la traduction a fait l'objet de nombreux travaux de recherche : *Problématique linguistique de la traduction* : P.

---

<sup>316</sup> J.-R. Ladmiral, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, préface, 1994, p.VII.

Charaudeau 1971 ; *Traduction et théorie linguistique* : M. Pergnier 1973 ;  
*Linguistique et traduction* : G. Mounin 1976.

Toutefois, en essayant d'expliquer la traduction à la lumière des théories linguistiques, la linguistique structurale (cf. F. Saussure<sup>317</sup>) et la linguistique fonctionnelle (cf. A. Martinet<sup>318</sup>), G. Mounin<sup>319</sup> constate que les langues sont rarement transposables, compte tenu des différences structurelles entre elles. En opérant sur les différences et les particularités des unités sémantiques des langues, il répertorie les obstacles de la traduction et démontre qu'il est difficile de structurer le sens et d'envisager son transfert.

Il affirme à cet égard qu' « après avoir exploré l'étendue des thèses linguistiques qui, pour ainsi dire, anéantissent théoriquement toute possibilité de traduire – ou toute possibilité de justifier théoriquement, sur le plan de la linguistique, la validité de cette opération traduisante pratique – il faut examiner les preuves apportées par la linguistique contemporaine »<sup>320</sup>.

Mais, en essayant de réconcilier *traduction* et *linguistique*, Mounin est arrivé au constat suivant : en plaçant le débat au niveau des notions de perte et de gain, la traduction se heurte à l'impasse de l'intraduisible. La linguistique pose donc de vrais problèmes à la traduction.

Le chapitre portant sur « les obstacles de la traduction » s'achève par la conclusion suivante : « A chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience [...] « les problèmes théoriques de la traduction ne peuvent être compris, et peut être résolu que si l'on accepte [...] ces faits apparemment destructeurs de toute possibilité de traduire. »<sup>321</sup>.

Ce constat a conduit la recherche dans le domaine de la traductologie à s'écarter de la linguistique, cette dernière ne pouvant pas constituer une théorie générale pour la traduction du fait que la linguistique structurale, explique Israël, étudiait en particulier « le caractère universel du fonctionnement des langues. ».

---

<sup>317</sup> F. Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, 1<sup>ère</sup> édition 1913, 1995.

<sup>318</sup> A. Martinet, *Eléments de linguistique générale*, 1964. Paris, Armand Colin.

<sup>319</sup> G. Mounin, *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des Idées, 1963. p.51.

<sup>320</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>321</sup> *Ibid.*, p. 58.

Mais, elle se souciait moins de l'étude du « langage tel qu'il est manié individuellement dans la réalité de la communication »<sup>322</sup>. En outre, les théories linguistiques étaient fondées sur la comparaison des langues et « ignoraient superbement le processus par lequel on traduit. »<sup>323</sup>. Il est significatif pour notre propos cette prise en compte par un traductologue comme F. Israël de « la réalité de la communication » dans l'étude du langage et par la suite, nous nous permettons de le déduire, de celle que peut véhiculer le texte à traduire.

D'autres travaux de recherche en traductologie, plus précisément, ceux de Delisle, ont œuvré à souligner l'autonomie de leur champ d'étude par rapport aux théories linguistiques fondées sur la comparaison des langues, ceci pour la raison suivante : « La démarche du stylisticien comparatiste est descriptive et classificatoire – son objet étant l'analyse des équivalences résultant du processus de la traduction –, tandis que la démarche du traducteur est interprétative et communicative – son objet étant la postulation des équivalences. »<sup>324</sup>.

Les auteurs de la théorie interprétative de la traduction, de leur côté, n'hésitent pas à signaler le danger émanant des études traductologiques axées plutôt sur les langues que sur la traduction elle-même. Ils soulignent à cet égard que : « L'importance quasi exclusive attribuée aux langues dans l'étude de la traduction a longtemps bloqué tout progrès théorique. Les recherches sur la façon de traduire les diverses composantes des langues se heurtaient à d'innombrables « échecs traductionnels » difficiles à classer et qui semblaient insolubles [...] »<sup>325</sup>.

Toujours dans le cadre de ses tentatives de se séparer des études linguistiques, le modèle interprétatif a démontré que la compréhension peut exister indépendamment du « sémantisme lexical »<sup>326</sup>. La preuve c'est qu'une personne peut comprendre tous les mots d'un message sans comprendre son

---

<sup>322</sup> F. Israël, M. Lederer, *La liberté en traduction*, Actes du colloque international tenu à l'E.S.I.T., le 6, 7 et 8 juin 1990, Didier – Erudition, 1991, p.292.

<sup>323</sup> *Ibid.*, p.292.

<sup>324</sup> J. Delisle, *op.cit.*, 1992, p.31.

<sup>325</sup> M. Lederer, « La théorie interprétative de la traduction », *Le FDLM*, n° spécial août -septembre 1987, p.11-12.

<sup>326</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994p.14.

sens et inversement, le message peut être compris même si tous les mots qui le constituent n'ont pas été appréhendés. Au niveau du « sémantisme lexical », qui selon M. Lederer est « le niveau de la langue hors emploi »<sup>327</sup>, il est question de pratiquer ce qui est appelé la « traduction linguistique ». Celle-ci porte essentiellement sur la langue du texte. Ce genre de traduction n'intéresse pas la traductologie.

Ainsi, contrairement aux théories linguistiques, la théorie interprétative est un modèle scientifique ayant pour particularité l'explication de la traduction par l'observation du traducteur lors de l'exercice de son travail.

C'est ainsi que, pour ce qui est de la langue française, les premiers théoriciens de la traduction, J.-R. Ladmiral<sup>328</sup>, A. Berman<sup>329</sup>, etc., emploient le terme Traductologie « pour désigner un domaine qui revendique son autonomie par rapport aux études linguistiques et littéraires »<sup>330</sup>.

H. Meschonnic<sup>331</sup>, quant à lui, voyant dans l'autonomie réclamée par les traductologues comme Jean-René Ladmiral, un risque de « régionalisation ». Il préfère au terme « traductologie » celui de « théorie poétique ». Il y a lieu de souligner ici que l'œuvre d'H. Meschonnic est marquée par sa tendance poétique. Elle est basée sur le principe selon lequel traduire un texte poétique exige un talent littéraire : « Un traducteur qui n'est que traducteur n'est pas un traducteur, il est un introducteur »<sup>332</sup> Le traducteur littéraire devrait selon l'auteur être avant tout un écrivain.

L'espace de réflexion sur la traduction, constituera, pour A. Berman, un champ de savoir autonome qui ne « relèvera en soi ni de la linguistique pure ou appliquée, ni de la littérature comparée, ni de la poétique, ni de l'étude des langues et littératures étrangères, etc., bien que toutes ces disciplines constituées revendiquent, chacune à leur manière, le champ de

---

<sup>327</sup> *Ibid.* p. 14.

<sup>328</sup> J.-R. Ladmiral, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1979.

<sup>329</sup> A. Berman, *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard, Coll. Essai, 1984.

<sup>330</sup> I. Oseki-Dépré, *Théories et pratiques de la traduction littéraire*, 1999, Armand Colin, p.61.

<sup>331</sup> H. Meschonnic, Proposition pour poétique de la traduction *Poétique de la traduction II*, Gallimard, 1973.

Suivi de son ouvrage *Poésie sans réponse, Pour la poétique V*, Gallimard vol.5 1978.

<sup>332</sup> *Ibid.*, p. 354.

traduction. »<sup>333</sup>L'autonomie de la traductologie, selon A. Berman, ne devrait donc pour autant nier les rapports d'interdisciplinarité qu'elle pourrait entretenir avec les autres disciplines. Il affirme à cet égard que la traductologie devrait constituer un espace de réflexion qui « couvrira simultanément le champ de la traduction au sein des autres champs de communication interlinguistiques, interlittéraires et interculturels, l'histoire de la traduction et la théorie de la traduction littéraire," littéraire" englobant aussi bien au sens strict que la philosophie, les sciences humaines et les textes religieux. »<sup>334</sup>

Par ailleurs, la traduction a toujours accompagné la didactique des langues étrangères. Elle a constamment trouvé sa place dans cette discipline. Néanmoins, depuis la naissance de la traductologie en tant que discipline autonome, des traductologues comme D. Seleskovitch, M. Lederer, J.-R. Ladmiral, J. Deslisle, ont cherché à démarquer leur discipline des autres champs disciplinaires et plus particulièrement de la didactique des langues. A cet égard, D. Seleskovitch affirme avec véhémence : « Apprendre des langues, c'est toute une entreprise, considérable, vaste, gigantesque, mais qui n'a rien à voir avec la traduction et l'interprétation. »<sup>335</sup>

Quant aux raisons pour lesquelles les traductologues réclament l'autonomie de leur discipline par rapport à la didactique des langues étrangères, rappelons-le sont dues, comme cela a été démontré dans la première partie de notre travail, à la confusion qui régnait en matière de définition de la traduction et au rôle pédagogique qui lui a été attribué dans le cadre de l'évolution méthodologique de la didactique des langues et des cultures étrangères. Les traductologues ont estimé nécessaire de débarrasser la conception et la pratique de la traduction des idées reçues dans l'enseignement des langues.

Pour récapituler, nous pouvons dire que *la didactique* et *la traductologie* ont marqué le XX<sup>e</sup> siècle par le fait qu'elles ont réussi chacune à se faire accorder le statut de discipline autonome. Si *la didactique* a réussi à se démarquer de la

---

<sup>333</sup> A. Berman, *op.cit.*, 1984, p.291.

<sup>334</sup> *Ibid.*, p.291.

<sup>335</sup> D. Seleskovitch, « Allocution de clôture », in F. Israël, *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?*, Didier Erudition, 1998, p.289.

linguistique, *la traductologie*, quant à elle, a obtenu son autonomie en s'affranchissant à la fois de la linguistique et de la didactique des langues.

Mais une fois cette autonomie réalisée par les deux disciplines, qu'en est-on de leurs objets d'études ?

## 3.2 POINTS DE RENCONTRE

Ce chapitre proposera une mise au point des éléments de convergences entre la didactique des langues étrangères et la traductologie. L'objectif étant de souligner les rapports de continuité et de complémentarité qu'il conviendrait d'établir entre ces deux disciplines.

### 3.2.1 Les objets d'étude

L'évolution méthodologique de la didactique des langues est sous-tendue par un renouvellement de la conception de la langue : la langue est conçue en tant qu'instrument de communication. Par ce fait, des changements significatifs ont été introduits au cœur de la discipline. De nouveaux concepts voient le jour tels que : *savoir-faire*, *stratégies d'enseignement/apprentissage*, *centration sur l'apprenant* et *autonomie*. D'autres notions, en revanche, tendent à disparaître dans l'enseignement des langues, comme c'est le cas de la *civilisation* et de la *linguistique appliquée*. Si la première cède le pas à la *culture*, la deuxième est remplacée aujourd'hui par la *didactique des langues*.

Désormais, l'apprenant est placé au centre du processus d'enseignement /apprentissage. C'est en fonction de ses besoins langagiers et de ses connaissances cognitives et culturelles que les didacticiens définissent les objectifs de l'enseignement/apprentissage et qu'ils élaborent les méthodes les plus appropriées pour les atteindre.

#### 3.2.1.1 Langage – langue – acte de parole

Dans un souci de clarté terminologique, nous commencerons par définir certaines notions clés, telles que *langage*, *langue*, acte de *parole* et discours. Sans chercher à procéder à une étude analytique des différentes notions, nous nous contenterons de relever leurs acceptions dans la didactique des langues et des cultures étrangères d'une part, et la traductologie d'autre part.

Dans le cadre de la didactique des langues, dans une perspective communicative, une distinction est établie entre *langage*, *langue* et *parole*. L'objectif recherché est d'orienter l'enseignement vers l'utilisation réelle de la langue dans une vraie situation de communication.

Il en est de même pour le domaine de la traductologie qui distingue entre les trois concepts afin de déterminer le niveau auquel la traduction intervient et la manière dont elle opère.

#### 3.2.1.1.1 Le langage

Le langage est la faculté de communiquer que possèdent tous les êtres humains et qui leur permet de s'exprimer soit par la langue (orale ou écrite), soit par les gestes (les langues de signes) ou encore par des signes non verbaux (images, symboles, icônes). Dans cette optique, le langage est une faculté de communication qui se manifeste par la langue.

##### 3.2.1.1.1.1 *Faculté universelle de communication*

Dans le cadre de la didactique des langues, "langage" désigne «la capacité propre à l'homme de communiquer aux moyens de signes verbaux. Utilisé par un groupe social déterminé, plus ou moins vaste, il se constitue en langues, au nombre de plusieurs milliers dans l'univers. »<sup>336</sup>

Le langage est donc la faculté de communication inhérente à l'homme qui se manifeste lors de l'utilisation de la langue pour communiquer. Nous retrouvons une définition semblable dans le domaine de la traductologie, où le langage se situe à trois niveaux, le premier est « le niveau universel, celui de la faculté de langage qui caractérise l'espèce humaine. » Quant au second, c'est le niveau « historique, celui de la langue maternelle ». Enfin, le troisième celui « des textes ou des discours » Ce troisième niveau est celui de la « compétence textuelle »<sup>337</sup> C'est à ce niveau que se situe la traduction. C'est grâce à la faculté

---

<sup>336</sup> J.-P. Cuq (Dir.) *op.cit.*, 2003, « Langage », p.147.

<sup>337</sup> M. Lederer, *op.cit.* 1994, p.96. Se référant à l'auteur allemand E. Coseriu et M. Pergnier.

de langage que le traducteur comme tout être humain a pu acquérir sa langue maternelle comme il peut acquérir une ou plusieurs langues.<sup>338</sup>

Nous pouvons ainsi constater que les deux disciplines s'accordent sur le fait que le langage consiste en une faculté universelle de communication.

#### 3.2.1.1.1.2 *Moyen de communication*

Définit au « sens large » le langage, selon le dictionnaire de la didactique des langues, est un « moyen de communication ». Vu sous cet angle, il « suppose un sujet parlant et implique des phénomènes liés à la transmission du message à l'intérieur d'un contexte spatio-temporel et culturel dit situation. » C'est par ces aspects non linguistiques que « la notion de langage » se distingue de celle de « langue » ou de « code ».<sup>339</sup>

Dans son acception la plus restreinte, expliquent D. Coste et R. Galisson, "langage" est souvent synonyme de « parole » dans le sens de « faculté de parler »<sup>340</sup>.

Nous écartons la deuxième acception qui n'entre pas dans le cadre de notre recherche et nous retenons seulement la première. Cette définition est plus pertinente du fait qu'elle situe le langage dans une perspective communicative. D'autant plus que cette conception trouvera des échos dans le domaine de la traductologie.

Les mécanismes du langage, vus à travers la théorie interprétative de la traduction, s'expliquent en ces termes : « Entre le sens que transmet un texte et la langue dont il est fait il existe une différence fondamentale qui explique que le fonctionnement du langage ne soit pas le fonctionnement de la langue, et que traduire soit un acte de communication et non de linguistique.»<sup>341</sup>

Nous retenons de cette définition l'idée selon laquelle la traduction consiste en un acte de communication. Ce dernier suit le fonctionnement normal

---

<sup>338</sup> *Ibid.*, p.96-97.


<sup>339</sup> R. Galisson et D. Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976, « Langage », p.306.

<sup>340</sup> *Ibid.* p.306

<sup>341</sup> D. Seleskovitch et M. Lederer *Interpréter pour traduire*, Didier Erudition, 2001, p.256

du langage dans la transmission du sens d'un message. De ce fait, la traduction ne porte pas sur la langue en tant que système linguistique.

Le code de la route, les panneaux de signalisation et les messages d'avertissement nous fournissent des exemples sur le fonctionnement du langage : des signes ou des icônes sont utilisés pour transmettre des messages.

Comme par exemple défense de fumer 

Pour D. Seleskovitch, "langage" est synonyme de "message", il peut se manifester à l'oral et /ou à l'écrit. Dans cette optique, par « langage oral », elle désigne le message se présentant sous forme d'une expression orale. Quant au message revêtu d'une forme graphique, qui normalement va au-delà de la chaîne de caractères écrits, elle l'appelle « langage écrit ». Ce dernier, selon elle est souvent confondu par la majorité des gens par « la langue tout court. »<sup>342</sup>

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons constater que dans le cadre de la didactique des langues comme celui de la traductologie, la définition du langage risque de prêter à confusion : dans la didactique des langues, « langage » est parfois synonyme de « parole » ; en traductologie il est parfois confondu avec « langue » et il est en même temps synonyme « de texte ».

Toutefois, une analyse approfondie des deux définitions suscitées, nous amène à mettre la lumière sur une conception commune dans les deux disciplines pour le concept de « langage ». Si R. Galisson et D. Coste introduisent dans leur définition « la transmission du message à l'intérieur d'un contexte spatio-temporel et culturel » et que D. Seleskovitch définit le concept concerné en tant que "message", nous pouvons déduire que le langage est considéré dans les deux disciplines comme acte de communication et qu'il se distingue de la langue.

---

<sup>342</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.41- 42.

### 3.2.1.1.1.3 *L'oral et l'écrit*

La distinction établie entre l'oral et l'écrit, dans le cadre de la didactique des langues et des cultures étrangères, a été remise en question.

Une telle dichotomie est, selon S. Moirand, « hâtive » du fait qu'opposer un oral « en situation » à un écrit « hors situation », aboutit à une constatation contestable, à savoir « l'oral, c'est la parole, le discours » et « l'écrit, c'est la langue, le code »<sup>343</sup>.

La distinction oral/écrit, explique-t-elle, est artificielle dans la mesure où il existe des cas où les situations d'oral et d'écrit « s'entremêlent » et que le texte écrit « s'inscrit toujours dans une situation de communication.»<sup>344</sup>.

Une situation d'écrit se définit donc comme une situation de communication impliquant « des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques.»<sup>345</sup>.

La compréhension d'un texte écrit exige donc la mobilisation des connaissances sur l'auteur, l'époque, le lieu et les circonstances de production du texte.

Une telle affirmation n'est pas absente en traductologie. Elle rejoint l'idée défendue par la théorie interprétative de la traduction et selon laquelle le texte écrit est également considéré comme un acte de communication du fait que, « rédigé par un auteur, il vise des lecteurs. »<sup>346</sup>.

Si le processus traductif est valable aussi bien pour l'oral que pour l'écrit, une différence existe entre les deux cas. L'oral, explique M. Lederer, « disparaît avec ses significations, mais des sens subsistent dans la mémoire de ceux auxquels s'adressait le discours. » ; En revanche, l'écrit « survit à ses

---

<sup>343</sup> Moirand S., *Situations d'écrit, Compréhension/production en langue étrangère*, CLE International, 1979, p.8.

<sup>344</sup> *Ibid.* p.8.

<sup>345</sup> *Ibid.*, p.9.

<sup>346</sup> M. Lederer, , *op. cit.* , 1994, p.18

destinataires premiers et peut offrir aux suivants une infinité d'interprétations.»<sup>347</sup>.

Cela dit, le texte, à long terme, court le risque d'être compris uniquement au niveau de ses significations. Cela est dû au fait que les mots du texte sont enregistrés à l'écrit, alors que le sens qu'a voulu transmettre l'auteur, au moment où il a écrit son texte, est susceptible d'être oublié.

Ce qui n'est pas le cas en interprétation. Pour l'interprète, le risque de s'arrêter sur un mot est rare puisque la parole de l'orateur ne peut être perçue qu'une seule fois. A la vitesse de la parole, si la forme du discours prononcé par l'orateur ne peut être retenue par l'interprète, le sens, quant à lui, reste ancré dans sa mémoire. C'est ainsi qu'il n'éprouve aucune difficulté à restituer le sens retenu.

L'une des caractéristiques inhérentes au langage oral, est « sa spontanéité et son asservissement au sens ». Ces deux facteurs, selon Seleskovitch, « rendent le langage oral éminemment compréhensible »<sup>348</sup> A l'oral, ce sont les hésitations, les répétitions et les associations d'idées, explique-t-elle, qui précisent le sens et qui « révèlent sans équivoque le cheminement de la pensée. »<sup>349</sup>.

D'autres facteurs inhérents au langage oral entrent en jeu. Les uns sont sonores comme la voix, le ton, la vitesse de la parole, les silences ; d'autres sont visuels comme les gestes, les mimiques et les expressions du visage. En s'associant aux mots de l'orateur, ces facteurs paralinguistiques constituent le langage oral et lui donnent sens.

Afin de mieux comprendre comment le fonctionnement du langage est différent de celui de la langue, une définition de cette dernière s'avère indispensable. C'est ce que nous découvrirons dans les lignes qui suivent.

---

<sup>347</sup> *Ibid.*

<sup>348</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.45.

<sup>349</sup> *Ibid.*

### 3.2.1.1.2 La langue

En se référant à F. Saussure, le dictionnaire de la didactique des langues, désigne par "langue" « Tout système de signes articulés servant à transmettre des messages humains. La langue est de nature social.»<sup>350</sup>.

Nous relevons dans cette définition trois aspects de la langue (abstrait, communicatif et social) qui méritent d'être développés.

#### 3.2.1.1.2.1 L'aspect abstrait de la langue

Dans sa définition la plus simple, la langue est considérée comme étant « une virtualité d'agencements de signes obéissant à certaines règles, d'ordre à la fois syntaxique et sémantique. »<sup>351</sup>.

La langue est un système de signes abstraits. Ces derniers sont arbitraires, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun lien entre le mot et sa signification, la preuve étant la diversité des langues. Pour le même objet, chaque langue emploie des signes différents. Par exemple : le français utilise « porte », l'anglais « door » et l'arabe « باب ».

C'est dans cette acception que le fonctionnement de la langue se distingue de celui du langage. Et, c'est sous cette conception que la langue n'entre pas dans le champ d'investigation de la traductologie.

#### 3.2.1.1.2.2 L'aspect communicatif de la langue

En s'interrogeant sur l'utilité de la langue, la réflexion didactique a abouti à la nécessité d'accorder la prééminence à la communication.

Un regard plus attentif à la définition de R. Galisson et D. Coste susmentionnée, permet de déceler l'aspect communicatif de la langue. Cette dernière servant à : «transmettre des messages humains».<sup>352</sup> Les travaux linguistiques de l'époque, notamment ceux d'A. Martinez attiraient l'attention

---

<sup>350</sup> R. Galisson et D. Coste, *op.cit.*, 1976, p.306.

<sup>351</sup> *Ibid.* p.306.

<sup>352</sup> *Ibid.* p.306.

sur le fait que : « La fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communication.»<sup>353</sup>.

Dans le domaine de la traductologie, la langue est considérée comme un instrument de travail permettant au traducteur d'accomplir sa tâche, la transmission du message.<sup>354</sup>

Toutefois, notons que la théorie interprétative de la traduction, met moins l'accent sur la fonction communicative de la langue, que sur l'idée selon laquelle la traduction ne porte pas sur la langue. Cette dernière, est pour le traducteur « un objet de connaissance plus que d'analyse ou de compréhension.»<sup>355</sup>. Soulignons que cette réflexion relève d'une conception linguistique de la langue selon laquelle la langue constitue « la somme des éléments verbaux régis par des règles d'association et de changements morphologiques et sémantiques dont se sert une communauté.»<sup>356</sup> C'est à la lumière de cette conception que la théorie interprétative voulait se démarquer de la didactique des langues étrangères.

Néanmoins, la conception linguistique de la langue a été dépassée dans le cadre de la didactique des langues. C'est ce que nous développerons dans les pages qui suivent.

#### 3.2.1.1.2.3 *L'aspect socio-culturel de la langue*

Par ailleurs, la langue est envisagée en tant que phénomène social. Pour démontrer la nature sociale de la langue<sup>357</sup>, R. Galisson et D. Coste expliquent qu'« elle est partagée par une communauté qui en admet les conventions mais qui, peu à peu, les modifie, d'où son caractère évolutif. »<sup>358</sup>.

La prise en compte du caractère évolutif de la langue a incité les didacticiens à remettre en question les méthodologies traditionnelles axées sur l'enseignement du fonctionnement interne de la langue (la morphologie, la syntaxe et la sémantique) et d'introduire la dimension sociolinguistique dans

---

<sup>353</sup> A. Martinet, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin 1964, p.12-13,

<sup>354</sup> Cf. 2.2.3.1

<sup>355</sup> M. Lederer, , *op.cit.*, 1994,p.94.

<sup>356</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>357</sup> R. Galisson et D. Coste, *op.cit.*, 1976, p.306.

<sup>358</sup> *Ibid.*, p.306.

leurs outils méthodologiques. L'accent est donc mis sur l'étude du fonctionnement externe de la langue, c'est-à-dire du rapport entre la langue et la société.

Citons l'exemple des titres en usage dans la société égyptienne. Dans les années soixante, *Afandi* était un titre respectueux attribué à une personne diplômée et travaillant soit comme fonctionnaire ou cadre. Aujourd'hui, ce même titre prend dans quelques situations de communication une connotation péjorative.

En tenant compte de ce caractère évolutif de la langue au sein d'une même société, la langue sera enseignée dans sa dimension culturelle. Le concept "langue-culture" sera privilégié dans le cadre de la didactique des langues. Il sera question de « prendre en compte le plus grand nombre possible de références culturelles sans lesquelles la production langagière ne fait pas sens.»<sup>359</sup>.

Notons dans cette définition la notion de sens. C'est vers cette dernière que la didactique des langues tendra à s'orienter.

En tant qu'objet d'étude complexe, la langue soulèvera certaines interrogations d'ordre méthodologique : Que signifie savoir une langue ? Peut-on enseigner la langue dans sa totalité ?

Savoir une langue signifie, dans le cadre de la didactique des langues, comprendre les mots, la grammaire et la culture de cette langue. Mais il s'avère que la connaissance d'une langue, même la maternelle ne pourrait être exhaustive. C'est la raison pour laquelle le processus d'enseignement/apprentissage cherche à doter l'apprenant d'un savoir-faire lui permettant de construire son apprentissage.

Nous retrouvons la même idée en traductologie, plus particulièrement chez D. Seleskovitch, qui affirme à cet égard que personne ne pourrait prétendre savoir une langue dans sa totalité du fait qu' « une langue n'est pas une quantité finie et définie que l'on possède dans son intégralité ou pas du tout [...] ; on ne la

---

<sup>359</sup> J.-P. Cuq (Dir.), *op. cit.*, 2003, p.148.

sait toujours que plus ou moins.»<sup>360</sup>Dans cette optique, la pédagogie de la traduction initie l'apprenti-traducteur à la recherche documentaire, notamment lorsqu'il s'agit de traduire des textes spécialisés.

Entre le fait de « savoir » une langue et de la « maîtriser », il existe donc une différence : savoir une langue, c'est avoir une connaissance plus ou moins large du fonctionnement de la langue sans pour autant savoir la maîtriser. C'est cette dernière conception, on l'a vu supra, qui dominait dans les méthodes traditionnelles de l'enseignement des langues. Or, maîtriser une langue, c'est être capable de l'utiliser "dans un cadre réel de communication".

L'enseignement de la traduction part du postulat que chez le traducteur ayant une bonne maîtrise de la langue étrangère, comme chez le natif, la connaissance du vocabulaire et du lexique est en évolution constante, même dans la langue maternelle, où de nouveaux termes naissent en permanence. C'est la raison pour laquelle les écoles de traduction, dont la tâche ne consiste pas à enseigner la langue, préconisent le perfectionnement linguistique tout au long de la formation en traduction.

Pour la formation à la traduction, Seleskovitch estime qu'elle ne peut être intégrée qu'à un niveau assez avancé de l'enseignement des langues du fait que « la connaissance des langues est un préalable à leur maniement, unilingue (comme dans la parole) ou bilingue (dans la traduction). »<sup>361</sup> Tout en admettant que la traduction peut développer le perfectionnement linguistique, elle affirme que « l'inverse n'est pas vrai : on n'enseigne pas la traduction en enseignant les langues. L'analyse linguistique ne saurait se substituer à l'enseignement de la traduction ou à l'explication de la démarche du traducteur. »<sup>362</sup>.

Ainsi, dans le cadre d'une pédagogie de la traduction, l'enseignement de la traduction ne pourrait donc commencer qu'une fois la maîtrise de la langue est acquise. L'étudiant ne peut débiter une formation en traduction qu'après avoir

---

<sup>360</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.131.

<sup>361</sup> D. Seleskovitch, « La traduction dans l'enseignement des langues et l'enseignement de la traduction », in *Traduire* n°120, juillet, 1984, p.9.

<sup>362</sup> *Ibid.* p.9.

pris conscience que « la langue n'est pas seulement la somme de tous les mots qui la composent, mais correspond à une forme d'esprit, à une façon d'analyser le réel. Savoir une langue c'est avoir l'intuition de sa structure ; c'est comprendre le message lorsque le mot échappe, par le rétablissement de sa logique interne. »<sup>363</sup>.

De ce qui précède, nous pouvons affirmer que la didactique des langues et celle de la traduction se rejoignent sur le principe selon lequel il ne suffit pas de savoir une langue, mais qu'il faut apprendre à manipuler cette langue pour réaliser un vrai acte de communication. « En apprenant une langue étrangère, souligne Delisle, on se dote d'un outil supplémentaire de communication, alors qu'en traduisant un texte on réalise un acte de communication. Cette distinction, si subtile qu'elle puisse paraître, revêt une importance capitale en didactique de la traduction. »<sup>364</sup>.

Il ressort de cette définition que si J. Delisle distingue entre les deux disciplines en ce qui concerne leurs objectifs finaux, recherchés, il nous laisse déduire que toutes les deux sont axées sur la communication.

Nous pouvons entrevoir également à travers cette même définition, un rapport d'antériorité et de complémentarité entre ces deux disciplines.

Il ressort de ce qui précède que pour la didactique des langues comme pour celle de la traduction, le langage, consiste en un moyen de communication. Il peut se manifester soit à l'oral soit à l'écrit par la langue. Cette dernière est un l'instrument par lequel se réalise la communication.

Il importe de rappeler également que la définition de la langue dans le cadre de la didactique des langues a subi des changements avec l'évolution méthodologique. D'un simple système de signes linguistiques régi par des règles de grammaire et de syntaxe, elle sera désormais définie en tant que système plus complexe englobant plusieurs aspects.

---

<sup>363</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.135.

<sup>364</sup> J. Delisle, *op.cit.*, 1980, p. 43.

Toutefois, si les traductologues affirment que la langue ne fait pas l'objet d'étude de leur discipline, c'est parce qu'ils l'envisagent dans sa conception la plus simple à savoir, la langue comme système linguistique.

#### 3.2.1.1.3 L'acte de parole

Dans la didactique des langues étrangères, l'objet de l'enseignement ne se limite plus à la langue dans sa structure linguistique, mais s'élargit pour atteindre l'acte de parole. Ce dernier se définit comme étant : « la réalisation des potentialités de la langue dans « une instance de discours unique », c'est-à-dire spécifique quant à la forme et au contenu du message, aux locuteurs, au lieu, au moment, aux diverses circonstances de l'énonciation.»<sup>365</sup>.

Ainsi, la didactique des langues accorde une grande importance aux conditions de production du message. Dans cette optique, tout usage de la langue sera conditionné par plusieurs facteurs : le statut social des interlocuteurs, l'intention de communication, le type d'échanges et les circonstances dans lesquelles se produit l'énoncé.

La dichotomie langue / parole se présente de la manière suivante : si la langue est étudiée en tant que système autonome régi par ses propres règles de fonctionnement, celles-ci, cela va sans dire, ne sont pas uniquement d'ordre linguistique. Il existe d'autres règles d'ordre psycho-socio-culturel qui sont adoptées implicitement par l'ensemble du groupe social et qui « leur permet de parler, c'est-à-dire de produire de la parole. »<sup>366</sup>.

Dans le cadre de la traductologie, la différence entre langue et parole est envisagée de la manière suivante : la langue, « existe pour tous les membres d'une collectivité linguistique quel que soit l'emploi qu'en fait chacun et a de ce fait un caractère objectif ». Dans cette optique, l'utilisation individuelle de la langue relève de la parole. Cette dernière serait plutôt subjective.

---

<sup>365</sup> R. Galisson, *op.cit.*, 1980, p.22.

<sup>366</sup> R. Galisson et D. Coste, *op.cit.*, p. 307.

### 3.2.1.1.3.1 Mise en œuvre de la langue

Dans la didactique des langues, la parole se définit donc comme relevant des « énoncés produits par un énonciateur, c'est-à-dire un sujet se situant lui-même par rapport à ce qu'il dit, par rapport à son interlocuteur et par rapport à sa situation d'énonciation. »<sup>367</sup>.

Nous retenons de cette définition que la parole est la mise en œuvre de la langue par un individu, pour faire passer un message à son interlocuteur, agir et réagir aux propos de ce dernier dans une situation d'énonciation.

Il s'avère que dans le cadre de la didactique des langues, l'objet d'étude ne se limite pas à la "parole" dans sa conception linguistique. Il porte plutôt sur le concept "acte de parole". Ce dernier, explique C. Puren, « constitue ce que l'on fait lorsqu'on parle. Ce que l'on appelle le « sens pragmatique » d'un message (du grec pragma, action) et qui peut être très différent de son sens linguistique : « Vous avez l'heure ? Signifie généralement « Je vous demande de m'indiquer quelle heure il est », et non « Je vous demande si vous avez l'heure »<sup>368</sup>

Citons l'exemple suivant dans la langue et culture égyptienne, un fumeur pour demander l'autorisation de fumer à son entourage, l'invite à partager une cigarette. Il lui tend son paquet de cigarettes et lui dit : *سيجارة؟* (littéralement : cigarette ?). Le sens pragmatique de cet acte de parole, dépasse son sens linguistique « cigarette ? » et signifie « Je veux fumer, voulez-vous partager une cigarette avec moi ? » (dans le cas où son interlocuteur serait un fumeur). Dans le cas contraire, il sortira son paquet de cigarette et dira *مممكن؟* (littéralement : possible ?). Le sens pragmatique signifiera « est-ce que je peux fumer ? ».

Dans le domaine de la traductologie, la parole est également conçue en tant que mise en œuvre d'une langue. Cependant, elle est parfois envisagée dans sa conception saussurienne dans la mesure où elle « relève de la linguistique du texte »<sup>369</sup> et de ce fait, elle « se prête à l'analyse phrastique et transphrastique

---

<sup>367</sup> C. Puren *et al.*, *op. cit.*, 1998, p. 201.

<sup>368</sup> *Ibid.*, p. 193.

<sup>369</sup> M. Lederer, *op. cit.*, 1994, p. 95.

des langues. »<sup>370</sup>. C'est sous cet aspect que la parole est considérée comme dépourvue de sens. M. Lederer affirme à cet égard que l'analyse de productions linguistiques, à un niveau supérieur à celui de la phrase ou de l'énoncé isolé n'intéresse pas le travail du traducteur. Pour ce dernier « la parole est un système sémiotique parmi d'autres ; elle contribue à l'apparition du sens mais ne le contient pas »<sup>371</sup> La parole, souligne-t-elle reste en deçà du discours. Alors que c'est au niveau de ce dernier que porte l'opération traduisante.

Un regard plus attentif aux deux définitions ci-dessus démontre que dans le cadre de la didactique des langues *l'acte de parole* est envisagé dans une dimension discursive. A ce propos R. Galisson et D. Coste affirment que « discours » est parfois considéré « comme un équivalent de « parole »<sup>372</sup>. Une telle acception dépasse à notre sens la conception saussurienne de « parole » évoquée par M. Lederer.

Nous estimons que la définition de C. Puren, est pertinente pour une pédagogie de la traduction dans la mesure où la distinction entre le sens pragmatique d'un message et son sens linguistique rejoint la distinction, que la théorie interprétative établit entre *significations* et *sens* dans l'objectif de prouver que ce dernier est l'enjeu de la traduction.

Ce qui précède nous amène à constater que l'objet d'étude de la didactique des langues se situe au même niveau de celui de la traductologie, à savoir celui du discours. Dans les deux disciplines le sens est situé au cœur de leurs préoccupations.

#### 3.2.1.1.3.2 *Acte individuel de pensée*

Selon le dictionnaire de didactique des langues, la parole est « un acte individuel de pensée et d'intelligence ». De ce fait, elle subjective, dans le sens que chacun peut manipuler l'instrument qu'est la langue, à sa manière. Soulignons à cet égard, la tendance chez les écrivains à manipuler la langue, modifiant ainsi les acceptions des termes.

---

<sup>370</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>371</sup> *Ibid.*, p.95

<sup>372</sup> R. Galisson et D. Coste, *op.cit.* « Parole », p. 402.

Nous avons relevé une diversité terminologique dans les travaux de recherche en didactique et en traductologie. Ce phénomène a incité les spécialistes des deux disciplines à œuvrer à constituer leur propre lexique. Dans cette perspective des ouvrages de références ont vu le jour comme c'est le cas pour le *Dictionnaire de la didactique des langues*<sup>373</sup> ; le *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde* de J.-P. Cuq<sup>374</sup> ; le glossaire de M. Lederer figurant à la fin de son ouvrage *La traduction aujourd'hui – le modèle interprétatif*<sup>375</sup> et celui de M. Cormier *Glossaire de la théorie interprétative de la traduction et de l'interprétation*<sup>376</sup>.

En étudiant l'usage de la parole dans une situation de communication donnée, Seleskovitch, arrive à la constatation que « l'acte de parole spontanée est donc avant tout un acte de pensée. »<sup>377</sup>

Il existe entre la parole et la pensée un certain dynamisme, « une interaction constante » étant donné que « toute personne qui s'exprime trouve dans les mots qu'elle utilise des évocations qui inspirent sa pensée, la précisent et la développent. Toute parole est donc en même temps expression de la pensée et génératrice de pensée. »<sup>378</sup> Notons que cette définition rejoint celle des didacticiens citée supra.

Afin, d'illustrer l'enseignement de la parole dans un cours de langue qui sera par la suite exploité dans un cours de traduction, nous nous appuyons sur l'exemple suivant extrait de *Taxi* :

Le chauffeur de taxi explique qu'il est célibataire et que sa famille souhaite le marier à tout prix. Sur ce sujet, il est constamment sollicité par ses parents qui ne cessent inutilement de lui présenter de jolies filles. Cependant, un jour il rencontre sa cousine, et là, c'est le coup de foudre. Il accepte finalement de s'engager.

---

<sup>373</sup> R. Galisson et D. Coste, *op.cit.* 1976.

<sup>374</sup> J.-P. Cuq (Dir.), *op.cit.* 2003.

<sup>375</sup> M. Lederer, *op.cit.* 1994. p. 210-218.

<sup>376</sup> M. Cormier « Glossaire de la théorie interprétative de la traduction et de l'interprétation », *META*, vol. 30 n° 4, décembre 1985. p. 353-359.

<sup>377</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.45.

<sup>378</sup> *Ibid.*, p. 85.

" وأنا مروح 1 قابلت بنت خالتي 2 و المغناطيس 3 اشتغل وشدني ليها وشدّها ليّ، و مشي بيننا .. أهلي ما صدقوا 4 مفيش يومين وروحنا قاريين الفاتحة " 379

Au niveau débutant de l'apprentissage de la langue, s'il est question d'enseigner les règles syntaxiques et sémantiques de cet extrait, le recours à une traduction littérale pourrait permettre d'explicitier le fonctionnement de ces règles : « Alors que je rentrais 1, j'ai rencontré la fille de ma tante maternelle 2 et le magnétisme 3 a fonctionné et m'a attiré vers elle et l'a attirée vers moi et il a marché entre nous... mes parents n'ont pas cru 4 et il n'y a pas deux jours et nous sommes allés lire la *Fatiha*. »

Toutefois, dans une perspective communicative axée sur l'enseignement des actes de parole et sans se limiter à transmettre les mêmes structures linguistiques du texte de départ, il sera question d'enseigner la langue en fonction de son usage réel.

Dans l'exemple concerné, pour désigner l'attirance physique entre deux personnes, l'idée de magnétisme est d'usage. Il en est de même pour « la lecture de la Fatiha (1<sup>ère</sup> sourate du Coran) qui désigne implicitement une volonté de s'engager.

Les étudiants, dans le cours de langues apprennent ces règles implicites qu'implique tout acte de parole. Ainsi, ils n'auront pas du mal à comprendre le sens d'un tel extrait et de les restituer lorsqu'il sera question de traduction.

En effet, dans le cours de traduction, ces étudiants, contrairement à ceux qui ont eu un apprentissage classique de la langue, étaient conscients du fait que pour traduire cet extrait, la consultation de tous les mots dans les dictionnaires s'avère inefficace. Une telle démarche ne pourrait pas aboutir au sens. Ce dernier étant situé au niveau de la parole (celui dépassant le cadre des correspondances fournies par le dictionnaire). Ce niveau implique la prise en compte des règles psycho-socio-culturelles dont les Egyptiens font usage de manière implicite dans leur production de la parole.

379 خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص 72.

La compréhension de ces principes était indispensable à la pratique de la traduction. Elle a permis aux étudiants de faire de propositions de traduction comme la suivante :

Un jour, en rentrant chez moi, je croise ma cousine, et là, le courant passe. Nous étions comme hypnotisés l'un par l'autre... L'attirance était réciproque. Bien sûr, mes parents ont sauté sur l'occasion et à peine deux jours passés, nous sommes allés la demander en mariage et lire la Fatiha. (Avec une note de traducteur expliquant que la Fatiha est la sourate d'ouverture du Coran lue à l'occasion d'une cérémonie d'engagement pour un futur mariage).

Après avoir mis au point les trois concepts langage, langue et parole, nous pouvons affirmer que la didactique des langues ainsi que la traductologie se rejoignent dans la distinction établie entre les trois concepts en question. Dans cette perspective, il s'avère que contrairement au langage intrinsèque à l'homme, la langue est un instrument lui permettant de communiquer. Elle est actualisée par la parole. C'est à travers l'acte de parole que la communication se réalise. Dans cette optique, le langage, qu'il soit oral ou écrit, il est chargé d'éléments linguistiques (la langue). Celle-ci, pour exprimer le but du message (le sens), réalise un acte de parole qui, lui, exprime la pensée.

### *3.2.1.2 Le discours*

La didactique des langues met l'accent sur une autre distinction, celle qu'il convient d'établir entre langue et discours.

En tant qu'abstraction et un phénomène social, la langue peut changer ses caractéristiques lors de son utilisation : les mots s'actualisent c'est-à-dire prennent un sens dans une situation donnée et peuvent ainsi changer de significations.

Le discours est donc, l'utilisation de la langue en fonction des circonstances et de situations de communication bien précises pour émettre un message. Il s'inscrit toujours dans un acte de communication.

Pour le dictionnaire de didactique des langues le discours est : « équivalent de « parole ». S'appliquant aux réalisations écrites ou orales de la langue.»<sup>380</sup>.

En s'orientant vers une perspective discursive, les travaux de recherche dans le domaine de la didactique des langues rejoindront la réflexion à ce sujet dans le cadre de la traductologie. C'est au niveau du discours que se situe toute opération traduisante. Cette dernière porte sur le sens, l'enjeu de la communication.

D. Seleskovitch et M. Lederer<sup>381</sup> ont avancé un schéma expliquant l'articulation du sens dans l'emploi de la langue et qui comporte trois éléments : le discours en langue X ; la saisie du sens hors langue de ce discours ; et la réexpression de ce sens dans la langue Y. Elle postule que l'opération est de compréhension et de réexpression des idées, et non de conversion des signes.

#### 3.2.1.2.1 Le discours comme actualisation de la parole

Les réalisations de la parole, s'inscrivent en didactique des langues « dans une "instance de discours unique" c'est-à-dire spécifique quant à la forme et au contenu du message, aux locuteurs, au lieu, au moment, aux diverses circonstances de l'énonciation »<sup>382</sup> Il ressort de cette définition que la parole est actualisée par le discours.

En revanche, le discours dans le cadre de la traductologie est synonyme de texte. Pour Seleskovitch, le texte c'est la performance. Celle-ci est « tout ce qu'un homme dit ou écrit à l'intention d'autres hommes, c'est l'application de la langue à la communication des idées, c'est la charnière où la pensée individuelle s'articule dans le moyen d'expression collectif qu'est la langue. »<sup>383</sup>.

---

<sup>380</sup> R. Galisson et D. Coste *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p.156.

<sup>381</sup> D. Seleskovitch, M. Lederer, *Interpréter pour traduire*, Didier Erudition, 2001, p.73

<sup>382</sup> R. Galisson, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE International, 1980, p.22.

<sup>383</sup> D. Seleskovitch, « Traduire : de l'expérience aux concepts », *ELA*, n°24, Octobre – décembre, 1976, p.89.

Le texte constitue, en traductologie, l'élément central de l'acte de communication. Il se définit « comme le produit d'une interaction entre le traducteur et la matérialité d'une chaîne graphique ou sonore. Il dépasse le cadre de la langue et de la parole, objets statiques de savoir ; il est objet dynamique de compréhension. »<sup>384</sup>.

Dans cette optique, le texte se situe au niveau du discours c'est-à-dire l'utilisation de la parole dans un acte réel de communication.

Notons à ce propos que dans le cadre de l'évolution de la didactique des langues, la notion de texte, considérée comme « ambiguë parce que ne prenant en compte que l'aspect proprement verbal et appelant de ce fait prioritairement un décodage des signifiants », cède le pas à celle de discours, dans le sens de « texte mis en situation ». Cette dernière sera par la suite remplacée par celle « de documents, c'est-à-dire d'un rassemblement construit de signes de natures diverses (iconiques, graphiques, typographiques, linguistiques) destinés, par leur convergence et par l'unité de la présentation matérielle, à produire un effet de sens, à transmettre un certain nombre d'information. »<sup>385</sup>.

Dans un discours, la signification d'un mot peut s'élargir et prendre un sens nouveau.

Citons l'exemple suivant : *عنقود* dans la langue désigne une grappe de raisin. Mais, l'usage a fait que l'expression *آخر العنقود*<sup>386</sup> « dernier de la grappe » est un terme d'affection désignant le benjamin de la famille.

Au niveau de la langue, un tel emploi risque d'être ambigu. Mais, au niveau du discours, il est acceptable. Notons à ce propos que pour la traduction, une telle expression, si elle est compréhensible dans la langue de départ, elle risque d'être ambiguë dans la langue d'arrivée. Il faut donc lui trouver une équivalence par exemple « le benjamin de la famille », ou même (dans un autre contexte), « le petit dernier chouchouté ». Raison pour laquelle, il faudrait

---

<sup>384</sup> M. Lederer, 1994, *op. cit.* p.96.

<sup>385</sup> D. Vigner, *Didactique fonctionnelle du français*, p.138-139, coll. F Hachette, 1980 (cité dans H. Boyer, *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*, 1990 )

<sup>386</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير ، دار الشروق 2006 ، ص 120 .

sensibiliser les étudiants dès les premiers cours, non seulement à la langue, mais aussi au discours, à sa richesse et à sa variation.

Dans cette perspective, lorsqu'il est question de traduire en troisième année de licence, ces étudiants comprendront que contrairement à la langue qui se distingue par un caractère relativement stable et intemporel, le discours est inédit. Son sens ne serait valable que dans une seule occasion car les mêmes circonstances ne se reproduisent jamais exactement de la même manière.

Exemple : " والله " littéralement : " par Dieu " veut dire " je vous jure " dans l'extrait suivant:

" الحمد لله البنات شطار .. بس مضيعيني دروس خصوصية، والله بدفع لكل بنت في الشهر الواحد مائة و عشرين جنيه.. تخيل أنت " <sup>387</sup>

Traduction littérale :

louange à Dieu, les filles sont braves.. mais me font perdre en cours particulier, par Dieu, je paie pour chaque fille dans le mois 120 livres, imagine-toi.

La traduction de cet extrait au niveau du discours donnera :

Dieu merci, les filles sont de bonnes élèves, mais elles prennent des cours particuliers qui me coûtent les yeux de la tête. Je vous jure ! Je paie pour chacune d'entre elles 120 livres par mois.

Le sens de la même expression والله varie selon le contexte et la situation comme dans l'exemple suivant :

زي بالظبط اللي يسبيك تركن و يفضل يتفرج عليك وبعد ما تنزل من العربية ، يقولك لا والله ما ينفعش هنا هاتوالي شوية قدام.. <sup>388</sup>

Traduction proposée par une étudiante (A) formée par l'approche interprétative :

<sup>387</sup> 116 خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير ، دار الشروق 2006، ص  
<sup>388</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير ، دار الشروق 2006، ص 113

C'est exactement comme l'agent de police qui te laisse te garer sous ses yeux sans rien dire et une fois que tu sors de ta voiture, il te dit : « Ah, non ! Vous ne pouvez pas vous garer là, il faut aller un peu plus loin.

La prise de conscience de la différence entre la langue et le discours est pertinente pour la compréhension de deux principes fondamentaux pour la didactique de la traduction :

1. savoir que, dans la pratique de la traduction, il ne faut pas confondre la langue du texte avec son sens.
2. comprendre que le travail du traducteur consiste à transmettre le sens, non pas par des correspondances, mais par des équivalences inédites. Ces dernières seront développées infra<sup>389</sup>.

#### 3.2.1.2.2 Les paramètres du discours

Pour la didactique des langues le fait d'envisager la langue en tant qu'instrument de communication, implique la prise en compte des conditions de production du message. Ce sont, pour les traducteurs « les circonstances extérieures » au message, appelées « paramètres du discours » et qui englobe le contexte, la situation, les interlocuteurs et le but de l'échange.

##### 3.2.1.2.2.1 Le contexte

Le contexte se définit comme étant un « Ensemble du texte à l'intérieur duquel se situe un élément d'un énoncé et dont il tire sa signification. »<sup>390</sup>.

Autrement dit, le contexte c'est la relation qu'un mot entretient avec les autres mots de la phrase et même avec ceux de l'ensemble du texte.

Dans le cadre de la didactique des langues, une distinction est établie entre contexte et situation. La notion de « contexte » est attribuée à « l'environnement linguistique », alors que « situation » se rapporte au « non linguistique »<sup>391</sup>.

---

<sup>389</sup> Chapitre 3.3.1.

<sup>390</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contexte>.

<sup>391</sup> S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982, p.11.

Nous retrouvons la même distinction en traductologie. Le contexte verbal constitue : « l'entourage linguistique d'une unité lexicale ». Ce dernier, s'inscrit dans une situation de communication et par ce fait, il « exclut l'apparition de la plupart des virtualités de signification des mots. »<sup>392</sup>.

Dans une perspective discursive, les mots sont étudiés dans leur contexte. En fonction de ce dernier, la signification des mots peut changer.

Par exemple : « noir » dans la langue désigne la couleur. Selon le contexte, la signification de cet adjectif peut varier. Dans certains cas, ce mot peut désigner « un état de pessimisme », comme c'est le cas de l'extrait suivant de *Taxi* :  
باين عليك شايف الدنيا سودة حبتين :

Littéralement : Il paraît que tu vois l'univers noir peu.

Traduction proposée : Tu n'es pas en train de noircir un peu le tableau ?

La couleur noire peut aussi exprimer la galère, comme c'est le cas dans l'extrait suivant du même ouvrage :

" أنا : أنا كنت بحاول ألحق ميعادي

السائق : لا ميعاد إيه .. دي لطة كبيرة .. أنا مرة وقفت هنا أربع ساعات ما بتحركش.

أنا : يا نهار اسود أربع ساعات!! " <sup>393</sup>

Traduction littérale :

« Moi : j'essayais de rattraper mon rdv.

Le chauffeur : non rdv quoi... c'est une grande attente, une fois, moi je suis resté ici 4 heures je ne bouge pas. »

Moi : Ô ! journée noire, quatre heures !!»

Traduction proposée en fonction du contexte :

<sup>392</sup> M. Lederer, , *op.cit.* 1994, p.212.

<sup>393</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص 134.

Votre RDV, je crois qu'il faut l'oublier ! Là, on va rester plantés comme des poireaux...Il m'est arrivé une fois de rester bloqué ici pendant quatre heures sans bouger.

- Putain! Quatre heures ! Quelle galère !

Cela dit, le contexte verbal permet de préciser la signification des mots dans un texte. Toutefois, pour aboutir au sens de ce dernier, le contexte verbal doit être associé à une situation de communication.

### *La situation*

Dans la didactique des langues, l'importance accordée aux « conditions de production du message et à la situation de communication. »<sup>394</sup> a mis en lumière le lien qu'il conviendrait d'établir entre deux notions : situation et communication.

Toutefois, S. Moirand a noté que le dictionnaire de didactique des langues « semble méconnaître les relations qui unissent les deux notions » du fait que « communication renvoie à code, compétence, indice et signal » tandis que « situation renvoie à contexte et énonciation. »<sup>395</sup>.

Il serait donc plus judicieux de parler de situation de communication. Cette dernière est associée en didactique des langues à une autre notion importante, celle de « l'intention de communication. ». En fait, c'est « la situation et l'intention de communication du locuteur » qui donnent à l'énoncé un sens pragmatique. Ce dernier est « très dépendant de la situation et de l'intention de communication du locuteur : « Vous ne trouvez pas qu'il fait chaud ? », lorsqu'on est dans un compartiment de train avec d'autres voyageurs, peut servir ainsi à demander la permission d'ouvrir la fenêtre, à faire savoir que l'on souhaite initier une conversation, à suggérer que l'on change de sujet de conversation, etc. »<sup>396</sup>.

---

<sup>394</sup> R. Galisson, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International, 1980, p. 22.

<sup>395</sup> Moirand S., *op.cit.*, 1982, p.11.

<sup>396</sup> C. Puren, P. Bertocchini, E. Costanzo, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 1998, p.193.

Notons à ce propos que dans le cadre d'une pédagogie de la traduction, une différence existe entre le vouloir dire de l'auteur et son intention. Nous y reviendrons d'une manière détaillée dans le chapitre 3.3.2.3.

La situation de communication, permet de comprendre le sens d'un énoncé.

Prenons l'exemple de : أخيراً «Enfin !».

Cet énoncé peut véhiculer plusieurs sens en réponse à des situations différentes :

- Dans le cas où une personne vient d'achever son travail, cet adverbe porte le sens de « Ça y est, j'ai terminé », ou « ouf ! C'est fini ».
- Dans un autre cas, lorsqu'une personne attendue pour partager le repas avec la famille ou les amis, arrive en retard, on lui dit أخيراً dans le sens de : « Enfin, tu es arrivé ! Donc, nous pouvons manger ».

La situation de communication, vue à travers le modèle interprétatif de la traduction, « est aussi éphémère que l'heure qui passe, aussi inédite que le moment présent en raison de tous les facteurs qui s'y conjuguent mais, étant commune à tous ceux qui y participent, elle n'est jamais explicitement présente dans le dit du locuteur, sous-tendant néanmoins toujours implicitement son dire, ainsi que le compris de ceux à qui il s'adresse. »<sup>397</sup>.

L'exemple des « déictiques » est, selon la théorie interprétative, explicite à cet égard. Ce sont des mots qui dépendent des moments où ils sont prononcés, comme « hier, maintenant, demain ». Ces mots changent de significations tous les jours. D'autres mots, comme machin, truc, dans la langue ne désignent rien. Mais, selon la situation de communication, peuvent être attribués à des objets très divers.

C'est donc la situation de communication qui détermine, en didactique des langues, le sens pragmatique de l'énoncé. Ce dernier est, pour la traductologie « le sens » qui est l'enjeu de l'opération traduisante.

---

<sup>397</sup> D. Seleskovitch et M. Lederer, *op.cit.*, 2001, p.257.

#### 3.2.1.2.2.2 *Les interlocuteurs*

Le changement de perspective de la didactique des langues a commencé avec l'avènement de l'interaction verbale, issue d'une linguistique de l'énonciation. Le processus de la communication est analysé comme une interaction verbale entre l'émetteur et le récepteur, ce qui implique la prise en compte des influences que les interlocuteurs exercent les uns sur les autres lors des échanges langagiers.

Dans cette optique, le destinataire intervient dans la construction du discours du locuteur. En d'autres termes, le locuteur modifie ou adapte son discours en fonction de son destinataire.

Nous retrouvons la même idée dans le domaine de la traductologie. D. Seleskovitch affirme à cet égard que le langage oral « s'ouvre en fonction de l'ignorance de l'interlocuteur et se ferme en fonction de sa connaissance, soucieux qu'il est de faire parvenir le message à destination, de le faire entendre en évitant de le noyer dans trop de connu, de le faire comprendre en en disant suffisamment. » Cette « adaptation du langage à l'auditeur » explique-t-elle dénote notre « souci de communiquer»<sup>398</sup>.

En traductologie, l'accent est mis sur la notion du « savoir-partagé » qui existe entre les interlocuteurs. Le savoir-partagé constitue un « ensemble de connaissances thématiques dont disposent les interlocuteurs et qui leur permettent de communiquer de façon elliptique. »<sup>399</sup> Par ce fait, il doit être pris en considération, lors de la restitution du sens du message.

#### 3.2.1.2.2.3 *Le but de l'échange*

Comme nous venons de le voir, dans une perspective discursive, tout message se situe, dans un contexte et une situation de communication. Il peut être modifié en fonction de son destinataire. Cela dit, d'autres paramètres

---

<sup>398</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.46-47.

<sup>399</sup> M. Cormier, *Glossaire de la théorie interprétative de la traduction et de l'interprétation, META*, vol. 30, n°4, décembre 1985, p.354.

entrent en jeu, à savoir la dimension sociale et culturelle, ainsi que le but de l'échange.

« De ce fait, tout message, affirme H. Boyer, doit être alors conçu comme moyen d'agir sur un destinataire/des destinataires, selon certaines normes en vigueur (sociales, culturelles...) et la situation concrète de communication. » De ce fait, la production d'un message implique « la mise en œuvre de la stratégie jugée la plus correcte et efficace. ». Dans cette optique, « l'objectif de la communication », autrement dit, le but de l'échange, peut être exprimé par « des choix énonciatifs forts différents. »<sup>400</sup>.

Nous avons noté la même idée chez D. Seleskovitch qui précise que le but premier du langage « est toujours le même : arriver à destination, se faire comprendre ». Quant à sa forme, elle varie « en fonction de son destinataire, c'est-à-dire du degré de connaissance qu'a celui-ci du contexte. » Par ce fait, tout message peut être considéré « comme étant un point dans un champ sémantique beaucoup plus vaste. Le langage s'amplifie ou se rétrécit en fonction de la connaissance que possède le destinataire du contexte où se situe le message. »<sup>401</sup>.

Pour comprendre le but d'un message, dans le cadre de la didactique des langues, il faut procéder par une analyse textuelle en mobilisant des paramètres extralinguistiques. Il en est de même pour la pédagogie de la traduction, où il est question d'analyser le message pour le comprendre. En d'autres termes, il s'agit de « rattacher l'information perçue à des connaissances antérieures. »<sup>402</sup>.

Comprendre le message dans le cadre de la traductologie, c'est donc avant tout en chercher le but. Ce dernier, « s'il n'était pas compris, explique D. Seleskovitch, « le message tout entier risquerait d'être « perdu ». »<sup>403</sup>

\*\*\*

---

<sup>400</sup> H. Boyer *et al.*, *op.cit.*, 1990, p.45-46.

<sup>401</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.46-47.

<sup>402</sup> *Ibid.*, p.95.

<sup>403</sup> *Ibid.*, p.66.

De ce qui précède, nous pouvons constater que la prise en considération des paramètres du discours dans la production d'un message a orienté la didactique des langues vers une perspective discursive. Rappelons à ce propos, que pour la mise en œuvre de l'approche discursive, la théorie interprétative de la traduction, « a précédé de plusieurs années l'apparition de certaines des tendances actuelles de la linguistique, interactions verbales, approches communicatives et autres... »<sup>404</sup>

En effet, D. Seleskovitch avait déjà souligné, en 1968, l'importance des paramètres discursifs dans son ouvrage « L'interprète dans les conférences internationales, problèmes de langage et de communication. »<sup>405</sup>.

Ces paramètres du discours qui contribuent à la saisie du sens du texte, font partie de ce que la théorie interprétative appelle « les compléments cognitifs » que le traducteur doit mobiliser lors de la restitution du message.

L'examen des différentes définitions nous a permis de comprendre la raison pour laquelle la recherche en traductologie voulait se démarquer de la didactique des langues. C'est que les spécialistes du domaine, plus particulièrement les auteurs de la Théorie interprétative de la traduction, D. Seleskovitch et M. Lederer, envisagent la langue dans sa conception linguistique (en tant que système abstrait de signes). Toutefois, cette conception est dépassée dans le cadre de la didactique des langues où la langue est envisagée dans sa dimension communicative complexe.

Eu égard aux idées avancées dans ce chapitre, nous pouvons affirmer que la conception de la langue a évolué depuis la mise en place de l'approche communicative dans le cadre de la didactique des langues.

En tant qu'un instrument de communication, la langue est désormais enseignée dans la complexité qu'implique toute situation de communication.

---

<sup>404</sup> F. Israël, M. Lederer, *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?*, Actes du colloque international tenu à l'E.S.I.T., le 6, 7 et 8 juin 1996, Didier – Erudition, 1998.p.23.

<sup>405</sup> D. Seleskovitch, *L'interprète dans les conférences internationales, problèmes de langage et de communication*, Minard Lettres Modernes, 1968.

Cette même conception, soulignons-le, est au cœur des principes de l'approche discursive mise en œuvre par la théorie interprétative de la traduction.

L'analyse des différentes définitions développées dans ce chapitre nous amène à conclure que dans le cadre de la didactique des langues et des cultures, l'accent est mis sur la fonction communicative de la langue. De ce fait, l'objet d'étude est le sens pragmatique permettant de travailler au niveau de la réalisation des actes de parole dans une vraie situation de communication. C'est dans cette perspective qu'elle rejoint la didactique de la traduction.

Par conséquent, il s'avère que la perspective discursive est un facteur de convergence entre les deux disciplines.

L'examen de l'objet d'étude dans les deux domaines nous permet de mettre en lumière des principes de la didactique des langues inhérents à la pratique de la traduction : concevoir la langue en tant qu'instrument de communication permet à la didactique d'enseigner la langue tel qu'elle est parlée par l'autochtone, autrement dit, d'aller au-delà du lexique et de la grammaire et de prendre en considération tous les paramètres de la communication. Il en est de même pour la traduction qui, en embrassant une approche discursive, tient compte de tous les paramètres situationnels du message à transmettre dans la langue d'arrivée.

Toutefois, nous avons constaté que la définition de la langue par les didacticiens<sup>406</sup>, bien que débutant par une référence à F. Saussure, dépasse le cadre linguistique pour s'inscrire dans une perspective communicative, discursive. C'est là un point de divergence avec les fondateurs de la théorie interprétative de la traduction<sup>407</sup> pour lesquels, la définition de la langue se limite à une conception linguistique.

Une telle conception de la langue aura son impact sur les stratégies d'enseignement/apprentissage. C'est ce que nous développerons dans le chapitre suivant.

---

<sup>406</sup> cf. R. Galisson, D. Coste *op.cit.* 1976, et J.-P. Cuq, *op.cit.* 2003, « Langue ».

<sup>407</sup> cf. M. Lederer et D. Seleskovitch, *op.cit.*, 2001.

### 3.2.2 Les objectifs

De prime abord, une distinction entre compétence et performance s'avère indispensable.

En se référant à la grammaire générative de N. Chomsky, le dictionnaire de didactique des langues définit le mot "compétence" comme étant une connaissance implicite que possède un locuteur natif de sa langue, ou plus précisément, comme un : « système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés. »<sup>408</sup>.

Quant à la "performance", elle désigne, toujours selon les mêmes auteurs, « une mise en œuvre » de la compétence linguistique. La distinction de N. Chomsky, entre "compétence" et "performance", expliquent R. Galisson et D. Coste, « recouvre en grande partie » la distinction que Saussure établit entre "langue" et "parole", du fait qu'elles « opposent toutes deux le système à son actualisation. »<sup>409</sup>.

Dans les définitions des objectifs de nos deux disciplines, il est question de développer des compétences. Ces dernières sont constituées de savoirs et savoir-faire. C'est ce que nous développerons dans les lignes qui suivent.

#### 3.2.2.1 *Savoir / Savoir-faire*

Dans l'objectif de doter l'apprenant d'un savoir-faire communicatif, la didactique des langues et des cultures étrangères œuvre à le rendre capable, non seulement de « comprendre et de produire des énoncés acceptables » [ce qui relèvera de la compétence linguistique], mais aussi et surtout de comprendre et produire des énoncés adéquats aux situations psycho-socio-culturelles qui les sous-tendent.<sup>410</sup> Autrement dit, l'apprenant devra, non seulement savoir la langue (grammaire, syntaxe, lexique...), mais aussi savoir la mettre au service de

---

<sup>408</sup> R. Galisson et D. Coste, *Ibid.*, « Compétence », p. 105-106.

<sup>409</sup> *Ibid.*, p.106.

<sup>410</sup> R. Galisson, *op.cit.*, 1980, p.109.

la communication. Il est donc question de savoir communiquer par le biais de la langue.

Cet objectif rejoint partiellement celui de la didactique de la traduction qui, elle ne prend pas en charge le savoir linguistique de l'étudiant, un prérequis indispensable pour commencer la formation, mais s'occupe de son savoir communiquer. Étant considérée comme « acte de parole et non plus fait de langue », la traduction, tout comme l'interprétation, « apparaît comme une opération complexe où s'imbriquent savoir la langue et savoir extralinguistique, savoir dire et savoir communiquer, deux facettes d'un savoir-faire. »<sup>411</sup>.

Il s'agit donc de faire acquérir à l'apprenant un savoir-faire, un savoir traduire. Dans cette optique, la pédagogie de la traduction incite l'apprenant à mobiliser son savoir communicatif pour traduire. En d'autres termes, il s'agit de mettre son savoir dire et son savoir communiquer au service de la traduction pour transmettre le vouloir dire de l'auteur.

Le savoir-faire requis permettra à l'apprenant d'être en mesure de faire l'analyse du discours nécessaire à la restitution du message original. Il lui permettra de ne pas rester au niveau de la langue et des unités linguistiques, mais de chercher toujours à connaître les réalités auxquelles renvoient les signes linguistiques, ceci afin de pouvoir interpréter correctement et le message à traduire et par la suite, de le transmettre fidèlement dans l'autre langue.

Par ailleurs, la didactique de la traduction a pour objectif de faire acquérir aux apprenants un savoir-faire professionnel. Dans cette perspective, il est question d'une part, de leur apprendre à maîtriser la technique de la traduction ; et d'autre part, de développer chez eux une compétence traductive les aidant à adopter une stratégie de travail pour faire face aux problèmes potentiels du métier.

De ce qui précède nous constatons que le savoir-faire requis pour la formation en traduction se situe dans le prolongement du savoir-faire acquis tout au long de l'apprentissage des langues.

---

<sup>411</sup> F. Plassard, *Place de la lecture dans le processus de traduction*, Thèse de doctorat, ESIT, 2002, p.35.

### 3.2.2.2 Apprendre à apprendre

La prise en considération de la diversité et la complexité des situations de l'enseignement/apprentissage a orienté la didactique des langues et des cultures étrangères vers l'autonomie.

Dans cette perspective, l'acte didactique consiste à « créer des conditions favorables au développement de capacités (ou aptitudes) nouvelles, de comportements inédits chez l'apprenant ». <sup>412</sup>.

Le rôle de l'enseignant est prééminent à cet égard du fait que c'est lui qui assume la tâche d'amener l'apprenant à « apprendre à apprendre ». Autrement dit, il lui incombe « d'assister l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances, de l'aider toujours, sans lui imposer jamais ni son savoir, ni son pouvoir. » <sup>413</sup>. Il est donc question de l'aider à découvrir ses propres stratégies d'apprentissage.

L'orientation méthodologique de la didactique des langues devient ainsi de mieux en mieux adaptée à la spécificité et aux besoins de l'apprenant : c'est en fonction de son profil et de ses habitudes d'apprentissage que sera élaborée la méthode la plus appropriée.

Soulignons à cet égard que le principe du recours à une méthode, dans le sens de manuel pour l'enseignement de la langue étrangère, a été remis en question. En fait, les didacticiens ont constaté que les concepteurs des manuels, élaborent des méthodes de langues dont la validation dans la pratique risque d'avoir ses limites. Ceci est dû au fait qu'ils sont pour la plupart des théoriciens. Pour cette raison, chaque enseignant est appelé à adapter l'utilisation d'un manuel à ses conditions d'enseignement/apprentissage et à son public. Il lui est même conseillé de concevoir son propre matériel de cours.

---

<sup>412</sup> R. Galisson, *op. cit.*, 1980, p. 48.

<sup>413</sup> *Ibid.*, p. 48.

Dans le cadre de la didactique des langues, l'apprenant devient conscient que le vocabulaire est un système assez vaste. Ce qu'il va apprendre, ce n'est qu'une partie de la langue qu'il développera plus tard, par l'autonomie, en fonction de ses capacités d'apprentissage et, plus particulièrement, de sa motivation.

La notion d'autonomie, trouve des échos dans le cadre de la traductologie. La pédagogie de la traduction, ne pouvant pas relever des règles ou des consignes. Il serait « utopique », affirme Seleskovitch, d'œuvrer à lui faire acquérir un « savoir universel ». Pour qu'il soit préparé à l'exercice de son métier, « il devra avoir appris à apprendre, et on peut lui enseigner à mesurer dans chaque cas son ignorance pour la combler. »<sup>414</sup>. Dans cette perspective, la formation en traduction consistera à amener l'apprenant à apprendre à adopter une stratégie de travail. Cette dernière lui permettra d'être en mesure d'aborder tout type de texte.

Si l'auto-apprentissage s'avère important dans le cadre de l'apprentissage des langues, il devient indispensable pour l'apprentissage de la traduction. Dans le cadre de la traductologie, la réflexion concernant la formation des traducteurs a abouti au constat selon lequel il serait impossible, lors d'une formation de futurs traducteurs, d'aborder tous les domaines auxquels ils seront confrontés dans leur vie professionnelle. C'est pour cette raison que la pédagogie de la traduction met en place une stratégie favorisant l'autonomie d'enseignement/apprentissage.

De ce qui précède, nous constatons que, dans le cadre de la didactique des langues, comme celui de la didactique de la traduction, l'étudiant devient "apprenant". Ceci implique qu'il est invité à participer activement au processus d'enseignement/apprentissage. Le rôle de l'enseignant consiste à mettre l'apprenant sur la voie de l'autonomie et à lui faire acquérir un savoir-faire opérationnel.

---

<sup>414</sup> D. Seleskovitch, *op. cit.*, 1984, p.10.

Pour ce faire, il lui incombe de d'aider l'apprenant à développer et mettre en œuvre certaines compétences. Ces dernières seront examinées dans les lignes qui suivent.

### 3.2.2.3 *Acquisition de compétences communicatives*

Le terme compétence, selon le dictionnaire du didactique du français, recouvre « trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistiques, communicative et socioculturelle. »<sup>415</sup>.

La notion de « communication », rappellent G. Forges et A. Braun, est introduite en linguistique depuis F. Saussure. Mais, ce concept, soulignent-ils « n'est introduit en linguistique appliquée à la traduction et à l'enseignement/apprentissage des langues qu'autour des années 70 »<sup>416</sup>.

La didactique des langues et des cultures étrangères œuvre, selon les recommandations du cadre européen de référence, à doter l'apprenant d'une « compétence à communiquer langagièrement »<sup>417</sup>. Celle-ci est formée de trois composantes : « une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique. »<sup>418</sup>.

La compétence communicative doit permettre à l'apprenant de savoir réagir face à une situation de communication dans la vie réelle.

L'acquisition des nouvelles compétences en langues se développe en s'appuyant sur les compétences dont dispose naturellement l'apprenant. Ceci revient à dire que « la conception habituelle consiste à représenter l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'adjonction, en quelque sorte cloisonnée, d'une compétence à communiquer en langue étrangère à une compétence à communiquer en langue maternelle. »<sup>419</sup>.

---

<sup>415</sup> J.-P. Cuq, *op.cit.*, 2003, « Compétence », p. 48

<sup>416</sup> G. Forges et A. Braun, *Didactique des langues, traductologie et communication*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier, s.a., 1998. p.125.

<sup>417</sup> CECR, *op. cit.*, p.17.

<sup>418</sup> *Ibid.*, p.17.

<sup>419</sup> CECR, *op. cit.*, p.129.

Dans le cadre de la traductologie, les recherches sont également orientées vers la formation par compétences. L'objectif étant de développer chez l'apprenant une compétence communicative en traduction. Cette dernière consiste en une compétence interprétative impliquant trois composantes : compétence de compréhension, compétence encyclopédique et compétence de réexpression.

La compétence en traduction, selon A. Hurtado Albir, est formée de cinq sous-compétences impliquant des connaissances « opérationnelles »<sup>420</sup> :

1. *sous-compétence bilingue* : elle consiste en des connaissances pragmatiques indispensables à toute communication dans et entre les deux langues que maîtrise le traducteur.

2. *sous-compétence extralinguistique* : Elles sont de nature « biculturelles, encyclopédiques et thématiques, textuelles ». Ce sont des connaissances de culture générale sur le monde.

3. *sous-compétence de connaissances en traduction* : concerne la connaissance des principes de l'opération traduisante dans un cadre professionnel.

4. *sous-compétence instrumentale* : recouvre le recours à la documentation et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) lors de la pratique de la traduction.

5. *sous-compétence stratégique* : « Il s'agit d'une sous-compétence clé qui a un impact sur toutes les autres et les met en relation étant donné qu'elle contrôle le processus de traduction. »<sup>421</sup>.

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons les différentes définitions des compétences en langues, pour les confronter par la suite avec celles requises pour la formation en traduction. Notre objectif étant de préparer les étudiants

---

<sup>420</sup> A. Hurtado Albir, [en ligne] « Compétence en traduction et formation par compétences », TTR : traduction, terminologie, rédaction, Vol.21, n°1, 1er semestre 2008, p. 26. (Consulté le 23/2/2014).

<sup>421</sup> *Ibid.*, p.26.

en langue à acquérir les compétences nécessaires à une future application en traduction.

### 3.2.2.3.1 Compétence linguistique

Dans sa définition de la compétence linguistique, *le dictionnaire de didactique du français* se référant à Chomsky désigne par compétence linguistique « les connaissances intuitives » que possède un « locuteur natif » sur les règles d'usage de sa langue. Les connaissances en question « concernent les unités, les structures, et le fonctionnement du code interne de la langue » et porte sur la phonologie, la morphologie et la syntaxe<sup>422</sup>.

La compétence linguistique porte ainsi sur l'utilisation de la langue, dans sa conception saussurienne, en tant que système de signes. Elle se distingue de la « performance » qui relève de la parole ou plus précisément « des conditions sociales de production de la parole.»<sup>423</sup>.

La compétence linguistique, selon le cadre européen des langues, englobe deux aspects : "connaissance" et "mise en œuvre" de la langue. Dans cette optique, la compétence linguistique se rapporte « aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.»<sup>424</sup>.

Pour la didactique des langues, la compétence linguistique est un préalable à l'acquisition de la compétence à communiquer. S. Morand affirme à cet égard qu'il « est difficile d'imaginer une compétence de communication s'exerçant sans un minimum de compétence linguistique [...]». Les deux compétences en question, selon l'auteure, « sont étroitement solidaires».<sup>425</sup>

Dans le cadre de la traductologie, la compétence linguistique implique la maîtrise, non seulement de la langue étrangère avec ses différentes

---

<sup>422</sup>J.-P. Cuq (Dir.) *op.cit.*, 2003, « Compétence », p.48.

<sup>423</sup>*Ibid.*

<sup>424</sup>CECR, *op.cit.*, p.17. cf. 5.2.1, p.86.

<sup>425</sup>S. Moirand, *op.cit.*, 1982, p.17.

composantes (grammaire, lexique et usage), mais aussi le perfectionnement de la langue maternelle. Le maniement des deux langues étant considéré comme un prérequis indispensable à l'apprentissage de la traduction. Dans cette optique, la compétence linguistique est supposée acquise lors de l'apprentissage des langues étrangères et elle devrait faire l'objet d'un perfectionnement tout au long de la formation en traduction.

La compétence linguistique acquise en langues est le premier pas vers la sous-compétence bilingue qu'implique la compétence en traduction susmentionnée. Pour A. Hurtado Albir, la sous-compétence bilingue, est composée de « connaissances essentiellement opérationnelles, nécessaires à la communication en deux langues. »<sup>426</sup>.

Les connaissances en question ne sont pas uniquement linguistiques, mais aussi « pragmatiques » et « sociolinguistiques ». Ainsi, à l'intérieur de la compétence bilingue, trois composantes s'entremêlent : la linguistique, la pragmatique et la sociolinguistique. Ces trois composantes rejoignent celles évoquées par le *Dictionnaire de didactique du français*<sup>427</sup>.

La compétence bilingue, recommandée par la traduction, rejoint l'orientation de la didactique vers une « compétence plurilingue et pluriculturelle », cette dernière désigne « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. »<sup>428</sup>.

Nous pouvons donc constater que la didactique des langues, comme la traductologie, s'accordent sur le fait que ces trois composantes sont complémentaires et, de ce fait, sont indissociables. Nous estimons que les compétences des deux disciplines suscitées peuvent être regroupées dans le cadre d'une performance discursive.

---

<sup>426</sup> A. Hurtado Albir, *op.cit.*, 2008, p.26.

<sup>427</sup> Voir *supra* p J.-P. Cuq (Dir.), *op.cit.*, 2003, « Compétence », p.48.

<sup>428</sup> CECR, *op.cit.*, p. 129.

### 3.2.2.3.2 Compétence pragmatique

S'inscrivant dans une perspective communicative, l'enseignement de la langue étrangère ne visera pas uniquement une compétence linguistique, mais également une compétence pragmatique. Cette dernière, selon le CECR, « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue » et renvoie « à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. »<sup>429</sup>. Elle implique trois compétences :

1. Compétence discursive qui permet de maîtriser, structurer et adapter le discours,

2. Compétence fonctionnelle permettant la réalisation du discours dans une perspective communicative.

3. Compétence de conception schématique c'est « la capacité à utiliser les schémas (modèles d'interaction sociale) qui sous-tendent la communication, tels que les modèles d'échanges verbaux. »<sup>430</sup>.

Il ressort de ces définitions que la didactique des langues vise une compétence communicative pragmatique. Elle consiste à adopter une certaine stratégie discursive en fonction de la situation de communication rencontrée.

Par ce fait, la compétence pragmatique en didactique des langues a des traits communs avec la sous-compétence stratégique prônée dans le cadre de la traductologie. La sous-compétence stratégique désigne les « connaissances opérationnelles permettant l'efficacité du processus de traduction et la résolution des problèmes rencontrés. »<sup>431</sup>. Elle est d'une grande importance du fait qu'elle « permet de planifier le processus et d'élaborer le projet de traduction (choix de la méthode requise), d'évaluer le processus et les résultats partiels obtenus en fonction de l'objectif final poursuivi »<sup>432</sup>. Ainsi, en contrôlant l'opération traduisante, elle mobilise toutes les autres sous-compétences.

---

<sup>429</sup> CECR, *op.cit.*, 5.2.3. p. 96.

<sup>430</sup> CECR, *op.cit.*, p.99.

<sup>431</sup> A. Hurtado Albir, 2008, *op.cit.*, p. 26

<sup>432</sup> *Ibid.*p. 26.

### 3.2.2.3.3 Compétence socio-culturelle

La prise en compte de la composante pragmatique dans la didactique des langues revient à intégrer une composante sociolinguistique. Celle-ci « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales »<sup>433</sup> telles que les règles de politesse, les normes implicites concernant les différents types d'échange selon l'âge, le sexe et le statut social des interlocuteurs.

S. Benadava affirme à cet égard que « reconnaître la dimension pragmatique de la langue, revient à reconnaître sa dimension culturelle. »<sup>434</sup>.

Depuis les approches communicatives, le concept « culture » émerge dans l'enseignement des langues étrangères et se substitue à celui de « civilisation ». Les didacticiens, comme R. Galisson, ont constaté que les apprenants qui avaient étudié, pendant de longues années, les chefs d'œuvre de la littérature avaient du mal à communiquer avec des natifs dans la vie de tous les jours. C'est la raison pour laquelle l'enseignement/apprentissage de la « civilisation savante » cède le pas à celui de la « culture courante», celle que les natifs contactent dans leur vie quotidienne. Dans cette perspective, il est nécessaire de faire acquérir à l'apprenant non seulement une compétence linguistique, mais aussi une compétence culturelle.

Les deux concepts de « communication » et de « culture » sont désormais liées dans le cadre de la didactique des langues, du fait que la compréhension de la culture contribue à la compréhension de la langue.

L'accent est mis sur une compétence de communication qui prend en considération la compétence culturelle. Cette dernière peut, selon H. Boyer, « Constituer le cœur d'une compétence (complexe) de communication » celle-ci implique « une compétence référentielle de type « encyclopédique »<sup>435</sup>.

---

<sup>433</sup> CECR, *op.cit.*, p.18. cf. 5.2.2, p.93.

<sup>434</sup> S. Benadava, « La civilisation dans la communication », *Le français dans le monde* n°184, avril 1984, p.79

<sup>435</sup> H. Boyer, « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en F.L.E. », in *éla*, juillet –décembre 2001, p.334.

La compétence culturelle, selon lui est considérée comme « le noyau dur de la compétence de communication » ; elle concerne ce qu'il appelle « imaginaire ethno-socio-culturel (I E S C) ». <sup>436</sup>.

La composante culturelle et la compétence ethno-socioculturelle se distinguent quant à leurs contenus. La première « serait plutôt de l'ordre de la civilisation ». En d'autres termes, elle concerne les « grands modes de fonctionnement » d'une société, ses lieux culturels comme ses musées, ses bibliothèques, etc. Quant à la seconde, elle représente « le domaine du fonctionnement culturel implicite : des connaissances plus ou moins empiriques, des mythologies, tout un imaginaire collectif... » <sup>437</sup>.

Dans cette optique, la compétence ethno-socioculturelle intègre quatre ensembles de représentations collectives <sup>438</sup> :

- Les représentations du patrimoine historico-culturel, comme les grands évènements, à savoir les dates, les œuvres, les artistes et les personnalités célèbres.
- Les représentations du patrimoine, comme les emblèmes.
- Les grandes images du vécu communautaire : de la vie de la mort, de l'argent, du corps, de la nature, etc., les mythologies "populaires", les représentations interculturelles
- Les attitudes et évaluations plus ou moins dominantes dans l'actualité présentée par des "leaders d'opinion" et les médias.

Dans une telle perspective, l'utilisation des médias dans les cours de langue est préconisée.

T. Szende <sup>439</sup> estime que la "sensibilité culturelle" « est une capacité : a) à percevoir les règles explicites et implicites qui régissent les échanges au sein d'une communauté ; b) à interpréter les références acquises et mémorisées,

---

<sup>436</sup> *Ibid.* p. 334.

<sup>437</sup> H. Boyer, M Butzbach., M. Pendanx, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris, 1990, p.73.

<sup>438</sup> *Ibid.*, p.73-76.

<sup>439</sup> T. Szende, *Second Culture Teaching and Learning: An Introduction*, Bern: Editions Peter Lang., 2014. p 331.

vécues et exprimées collectivement auxquelles on est confronté dans ses contacts avec la culture étrangère, et en particulier c) à anticiper, dans une situation donnée, les comportements à adopter pour entretenir une relation adéquate. »

Les réflexions sur l'importance de la dimension culturelle dans la didactique des langues trouvent des échos dans de cadre de la traductologie. D. Seleskovitch souligne à cet effet que si dans le cas de la communication dans la même langue, le problème de la « compréhension mutuelle est déjà considérable lorsque celle-ci doit s'établir entre personnes de même culture » ; qu'en sera est-il lorsqu'il s'agira « d'essayer de faire comprendre un orateur à des auditeurs appartenant à une culture différente, habitués à des façons de penser, à des références culturelles différentes ! C'est pourtant en cela que consiste la tâche de l'interprète [...] »<sup>440</sup>.

Dans le domaine de la traductologie, la compétence culturelle correspond à la « sous-compétence extralinguistique » en traduction proposée par A. Hurtado Albir. Elle se rapporte aux « connaissances essentiellement déclaratives, implicites et explicites, sur le monde en général et dans des domaines particuliers. Ce sont des connaissances biculturelles, encyclopédiques et thématiques, textuelles et lexico-grammaticales. »<sup>441</sup>.

Le problème du transfert de la dimension culturelle soulève la question suivante : faut-il conserver l'aspect culturel du texte de départ dans la traduction ou chercher une équivalence culturelle propre à la langue cible ? Cette interrogation rappelle le débat autour de la liberté et la fidélité de la traduction qui a été abordé au début de notre deuxième partie<sup>442</sup>.

En d'autres termes, faut-il gommer ce que l'original risque d'avoir d'étrange pour le destinataire ? A cette interrogation, M. Lederer donne des éléments de réponse : « En adoptant ce procédé, en minimisant les différences entre la culture originale et celle de son lecteur, le traducteur cherche sans doute

---

<sup>440</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.164.

<sup>441</sup> A. Hurtado Albir, *op.cit.*, 2008, p. 26.

<sup>442</sup> Cf .2.1.1

à faire accepter un texte dont certains caractères étrangers risqueraient de rester incompris du lecteur. Ce faisant, il gomme la spécificité culturelle de l'original ». L'auteure met donc en garde le traducteur contre la tendance à occulter les aspects culturels. En assumant sa tâche de médiateur interculturel, « le bon traducteur, explique-t-elle, s'interdit de « naturaliser » la culture de l'original comme il s'interdit de laisser dans l'ombre ce qu'il convient de faire comprendre. »<sup>443</sup>.

Citons l'exemple suivant tiré de *Taxi* : Le client demande au chauffeur s'il va au cinéma. Celui-ci lui répond que cela fait bien longtemps qu'il n'y est pas allé du fait que le coût de la vie est devenu trop élevé, il est obligé de travailler dur.

بعدها الحياة فرمتني فرم .. بقيت عامل زي "فرج الله" (ماركة لحمة مفروم) من  
يومها ما رحتش ولا سينما ولا مسرح، رغم إن أنا كنت بروح سينما كثير أوي في أواخر  
السبعينات..<sup>444</sup>

Traduction littérale :

La vie m'a haché un hachage... Je suis devenu comme "Faragalla" (une marque de viande hachée) depuis ce jour je ne suis allé ni au ciné ni au théâtre, alors que j'allais au ciné beaucoup dans les fins des années soixante-dix.

"Faragalla" est le nom d'une marque de charcuterie égyptienne. Elle n'existe pas dans la culture française. La traduire en français par une adaptation avec le saucisson français "Cochonou" ou "Madrangle" serait inapproprié.

Proposition de traduction :

La vie m'a usée jusqu'à la moelle.... Je me sens broyé comme un saucisson "Faragalla".

Toujours dans le cadre de la didactique de la traduction, un autre type de compétence traductive est impliqué. Il s'agit de la compétence interprétative.

<sup>443</sup> M. Lederer, *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, Hachette, 1994.p.126.

<sup>444</sup> 41 خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص

Nous avons pris conscience de cette compétence dans le cadre d'un stage de formation de formateurs effectuée à l'ESIT. La compétence interprétative, basée sur le modèle interprétatif, englobe trois compétences :

1. Compétence de compréhension :

La capacité de compréhension est indispensable pour la traduction. Elle peut pallier à une faille dans la compétence linguistique du fait qu'elle met en relation le linguistique et le non linguistique d'une part, et mobilise le raisonnement, l'esprit d'analyse et de synthèse pour accéder au sens, d'autre part. L'appréhension du sens passe par un processus interprétatif permettant de comprendre la stratégie de la construction du texte.

2. Compétence dite encyclopédique :

Elle concerne le bagage cognitif, c'est-à-dire la somme de connaissances extralinguistiques permettant de comprendre les réalités que recouvrent les mots. Elle implique une culture générale, mais aussi une connaissance thématique sur le sujet abordé en traduction. Elle se développe par l'entraînement à la recherche documentaire indispensable pour la traduction de textes spécialisés (juridiques, scientifiques, informatiques, etc.).

3. Compétence de réexpression

Celle-ci implique une certaine créativité du fait que la traduction consiste à la recherche d'équivalences inédites qui ne seront valables qu'une fois dans un cas bien précis.

La réexpression en traduction revient à concilier deux dimensions essentielles en traduction : rigueur et liberté. Rigueur lors de l'expression du vouloir dire de l'auteur et liberté quant au choix des modes d'expression. Cela dit, la rigueur est exigée pour être fidèle au texte source et la liberté pour être fidèle à la langue cible. La liberté dont il est question est sous-tendue par la déverbalisation qui elle assure la spontanéité dans l'expression.

Nous pouvons constater que ces trois dernières compétences mobilisent celles acquises dans le cadre de la didactique des langues. En effet, les compétences de compréhension et de réexpression mobilisent les compétences linguistique, pragmatique et socio-culturelle. Quant à la compétence encyclopédique, elle se situe dans le prolongement des trois précédentes.

Afin d'illustrer la mise en œuvre des compétences suscitées dans le cadre de la didactique des langues et celle de la traduction, nous donnerons un exemple tiré de notre enseignement dans un cours de langue, et que nous avons exploité dans un autre cours de traduction.

Dans notre cours de langue arabe égyptien, nous adoptons une approche actionnelle qui permet à l'apprenant d'agir avec la langue de manière efficace en fonction des diverses situations de communication. Dans cette perspective, la langue étrangère est enseignée selon son usage réel par des Egyptiens autochtones et en fonction de la culture du pays.

Dès les premiers cours, l'apprenant apprend à mettre en œuvre les règles de grammaire et le lexique dans une situation de communication. Citons l'exemple du cours portant sur le thème : "se diriger dans l'espace".

Il s'agit d'apprendre un vocabulaire et des tournures de phrases *opérationnelles* permettant de demander son chemin de manière efficace.

Ainsi, l'étudiant apprend que la langue égyptienne, pour dire « tout droit », s'exprime de manière différente par rapport à sa langue maternelle.

Elle utilise l'expression : « طول على » " *ala toul*" (littéralement : sur une longueur). Il en est de même pour à droite « على اليمين » qui, à l'oral, se prononce " *al-yemîn*".

Quant aux verbes, c'est l'impératif qui est d'usage. « Vous prenez la première à droite » sera en égyptien " ادخل في أول شارع على يمينك " *edkhol f-awel chare* ع *ala yemînak*" (Littéralement : Entrez dans la première rue à droite).

L'étape suivante consiste à apprendre les expressions idiomatiques tels que : " اكسر يمين " *eksar yemîn* "(Littéralement : cassez droite) qui veut dire

« Tournez à droite ». Il en est de même pour "يمين في شمال" *yemîn fe-çhmâl*" (Littéralement : droite dans gauche) et qui veut dire « Vous prenez la 1<sup>ère</sup> à droite, ensuite la 2<sup>e</sup> à gauche ».

Ainsi, dès le début de son apprentissage, l'étudiant comprendra que chaque langue a son génie et sa vision du monde. Ce qu'il dit dans sa langue maternelle ne se dit pas forcément de la même manière dans la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre.

La langue étant indissociable de la culture, il est indispensable d'explicitement la charge culturelle de la situation de communication en question. Pour ce faire, nous expliquons aux apprenants (en français, pour de raison de rapidité et d'efficacité) que si vous demandez votre chemin à un Égyptien, sachez que celui-ci n'est pas familiarisé avec les plans. Il vous indiquera le chemin avec une description très détaillée de ce que vous trouverez sur votre itinéraire, à savoir, les bâtiments, les cafés, les pharmacies, etc., et même les rues que vous ne devez pas emprunter. Pour vous dire « c'est la 2<sup>e</sup> rue à droite », il dira plutôt « laissez la première rue et prenez la deuxième » "سيب أول شارع يمين وادخل في" "السبب الأول شارع يمين وادخل في" "السبب الأول شارع يمين وادخل في" "السبب الأول شارع يمين وادخل في" (Littéralement : laissez la première rue à droite et entre dans la 2<sup>e</sup>.)

Il importe également d'expliquer, que parfois, il se peut que la personne que vous interpellez ne sache pas l'adresse que vous cherchez. Toutefois, elle s'efforcera de faire de son mieux pour vous aider. Ainsi, elle va essayer de deviner un itinéraire et vous l'indiquera, au risque de ne pas être le bon. Mais, l'intention est bonne, elle veut vous aider à tout prix.

Pour la pratique, nous avons eu recours à un document authentique, un sketch en chanson folklorique. Nous l'avons extrait d'une opérette égyptienne très célèbre : « *Al-Lêla Al-Kébira*<sup>445</sup> (*La grande nuit*) » représentant d'une manière caricaturale la façon dont les Égyptiens expliquent le chemin. Celui qui explique donne trop de détails ; celui qui reçoit les informations, se perd dans ces détails. Il se met alors à répéter les derniers mots pour essayer de les

---

<sup>445</sup> Du célèbre compositeur Sayyed Mekkawi, écrite sur les paroles du poète Salah Jahine.

mémoriser et pour montrer à son interlocuteur qu'il le suit dans son explication. Mais en fin de compte, il n'a rien compris.

Les apprenants doivent apprendre les paroles afin de rejouer le sketch en question.

Enfin, pour la mise en œuvre des compétences acquises, l'apprenant est invité à sortir du cadre de la classe et de se situer dans la vie réelle. Ainsi, dans un jeu de rôle à deux, un apprenant est convié à accomplir une tâche, celle de demander où se trouve le bureau de poste le plus proche de l'INALCO, dans le 13<sup>e</sup> arrondissement de Paris. L'autre apprenant doit indiquer le chemin en se comportant comme un Egyptien autochtone.

Il convient de souligner ici que cette habitude d'imiter l'autochtone et de communiquer avec lui, place les étudiants dans une position de médiateurs entre les deux langues et les deux cultures et, par la suite, les prépare aux cours de traduction qui commencent en troisième année de licence. Car, en effet, les premiers cours de traduction sont consacrés à la démarche à adopter pour traduire un texte, la nôtre étant de comprendre le vouloir dire de l'auteur du texte original, pour le transmettre dans la langue cible en restant fidèle, non seulement à ce dernier, mais aussi à l'effet qu'il produit chez le destinataire du texte source.

Pour sensibiliser les étudiants de la deuxième année à cette tâche de médiation interculturelle entre les deux langues, il leur a été demandé de traduire dans le cadre d'une manifestation culturelle à l'INALCO, le même sketch exploité en première année, du fait qu'il a été assimilé par ces mêmes étudiants, non seulement au niveau de la langue, mais aussi au niveau de la charge culturelle qu'il porte. L'enjeu de la traduction était de produire le même effet comique du sketch en faisant comprendre au public français la dimension culturelle implicite du dialogue.

Nous estimons que la traduction des extraits de chansons présente l'avantage de se focaliser sur le sens du fait que les phrases sont courtes. Dans ce cas, la clarté de l'expression et le respect du débit de la parole sont de rigueur.

Les apprenants étaient appelés à mobiliser les compétences linguistiques, communicatives et pragmatiques acquises en cours de langues pour traduire.

Au niveau de la compréhension, ils n'ont éprouvé aucune difficulté du fait qu'ils étaient familiarisés avec l'implicite culturel de cette situation de communication. Nous soulignons ici que toute la difficulté de ce texte portait sur la réexpression, autrement dit, sur la recherche des équivalences adéquates.

Afin d'évaluer la qualité de leur traduction, nous avons proposé aux apprenants de présenter la chanson accompagnée de la traduction à un vrai public. L'occasion s'est présentée lors de la journée culturelle de notre département d'Etudes Arabes le 30 avril 2013.

Citons à titre d'exemple un extrait du sketch :

- تدخل يمينك في شمالك،  
- هممم!  
- شارعين وفي الثالث تكسر  
- شارعين و في الثالث أكسر  
- على اليمين، واخذ بالك  
- هممم!  
- وتمشي على طول تتمخطر

Traduction littérale :

- Tu entres ta droite dans ta gauche
- Hmmm !!!
- Deux rues et dans la troisième tu coupes
- Deux rues et dans la troisième je coupe
- Hmmm !!!
- Sur la droite, es-tu attentif
- Hmmm !!!
- Et tu marches tout droit, tu marches à petits pas

Traduction collective proposée par les étudiants :

- Tournez à droite et puis à gauche...
- Hmmm !!!
- Passez 2 rues et prenez la 3<sup>e</sup> ...
- Je passe 2 rues et je prends la 3<sup>e</sup> !!!
- Vers la droite... vous m'suivez ???
- Hein???
- Allez-y tranquille. Flânez ça et là!!!

En guise de conclusion, nous constatons que les différentes composantes de la compétence communicative sont pertinentes pour la traduction dans la mesure où l'étudiant sera amené à mobiliser ses compétences linguistiques, encyclopédiques et rédactionnelles lors de l'élaboration de sa traduction.

Cette compétence, une fois acquise en cours de langue, facilite la tâche à l'enseignement de la traduction professionnelle et assure surtout une continuité entre les deux disciplines. Cette continuité ne peut être qu'avantageuse pour l'étudiant qui passe de l'apprentissage d'une langue étrangère à une formation en traduction professionnelle.

Nous estimons qu'il existe un certain rapport de continuité et nous dirons même de complémentarités entre les compétences visées par la didactique des langues et celle requise pour la formation en traduction.

Nous proposons d'illustrer ce rapport de complémentarité par le tableau suivant (cf. tableau 3.) selon lequel la première compétence à acquérir est celle qui permet de communiquer, dans le cadre de l'apprentissage de la langue. La compétence communicative acquise en langue sera par la suite mise en œuvre pour l'acquisition d'une compétence plus spécifique, la compétence en traduction qui d'une part consolidera la première et d'autre part, préparera le

terrain à la compétence interprétative visant une performance dans un cadre professionnel.

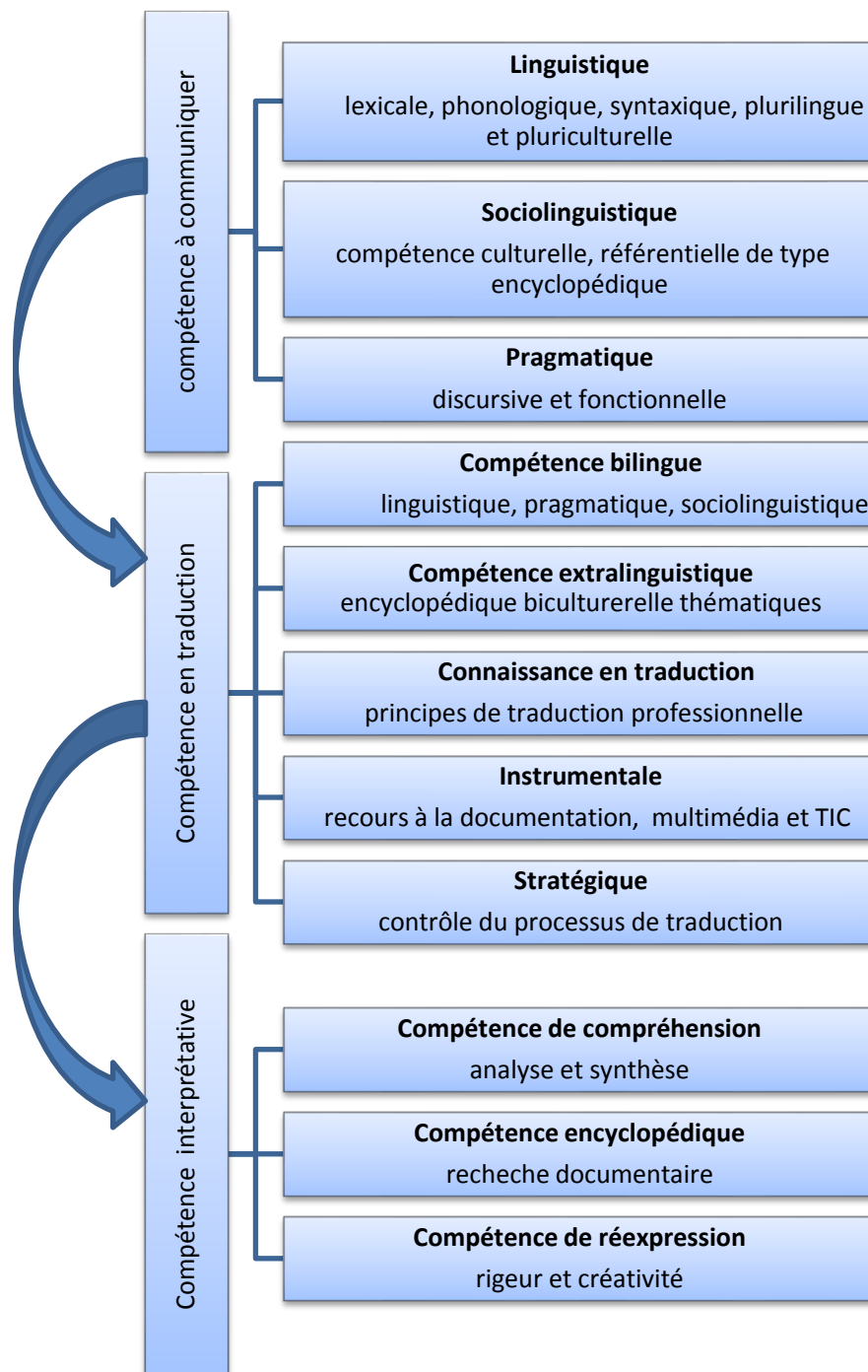


Tableau 3.

### 3.2.3 Les Stratégies

Dans le cadre de la didactique des langues et des cultures étrangères, avec l'orientation vers la communication et la prise en considération de la complexité du processus d'enseignement/apprentissage, le concept « stratégie » y sera intégré.

Les stratégies, selon le cadre européen, « sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. »<sup>446</sup>

Adopter une stratégie consiste donc à planifier et coordonner des actions en vue de l'accomplissement d'une tâche, le but étant de réussir à communiquer de manière optimale.

Dans la langue maternelle, face à une lacune linguistique, lorsqu'un mot nous échappe, nous avons recours souvent à des stratégies de communication (recours aux synonymes, gloses, gestes, illustrations, etc.). Ces dernières nous permettent d'assurer la communication de la manière la plus efficace possible.

Pour apprendre une langue étrangère, dans une optique actionnelle, des stratégies d'apprentissage sont préconisées, elles consistent en des « stratégies de compensation ».<sup>447</sup> Comme par exemple l'utilisation des mots génériques (siège : pour chaise, fauteuil, tabouret, etc.) ; ou encore les mots attribués à un objet dont on a oublié, ou dont on ne sait pas, le nom tels que « truc, machin ». D'autres stratégies de compensation peuvent être déployées comme « les stratégies d'évitement, par lesquelles le locuteur s'abstient d'évoquer tel ou tel sujet ou de recourir à telle ou telle formulation difficile à produire, phonétiquement ou morphologiquement. »<sup>448</sup>.

---

<sup>446</sup> CECR, *op.cit.*, p.48.

<sup>447</sup> J.-P. Cuq (Dir.) 2003, *op.cit.*, « Stratégie », p. 226.

<sup>448</sup> *Ibid.* p. 226.

Quant aux stratégies d'enseignement, elles consistent en « une adaptation de l'enseignement aux besoins et styles des apprenants par la variation des activités proposées. »<sup>449</sup>. Il est question d'aménager le temps (durée de la formation), l'espace (disposition de la salle des cours), ainsi que les supports pédagogiques (outils multimédia, documents authentiques, etc.) en fonction des besoins du public d'apprenants.

Dans le cadre de l'enseignement de la traduction, les stratégies requises sont des stratégies mettant en jeu la compréhension et la transmission du sens du message. Nous proposons de les appeler « stratégies traductives ». Celles-ci correspondent à ce que F. Herbulot et M. Simoneau adoptent dans le « cours de gymnastique pré traductionnelle »<sup>450</sup> Pour la compréhension, il s'agit de mettre l'accent sur deux points<sup>451</sup> : 1. une définition de « la hiérarchie des idées avancées par l'auteur » afin de reconnaître « l'essentiel du secondaire ou de l'accessoire » ; 2. Une prise de conscience de « la logique du texte » cette dernière permet, en établissant le « lien de causalité entre les divers concepts énoncés », d'éviter les contresens lors de la pratique de la traduction.

Quant à la manière optimale de transmission du sens, il serait indispensable de « s'approprier totalement le texte et son contenu. [Pour ce faire, il faudrait] se mettre à la place du destinataire »<sup>452</sup> afin de pouvoir lui transmettre en toute fidélité le message adressé par l'auteur.

Nous estimons que les stratégies de communication adoptées dans le cadre de la didactique des langues préparent le terrain aux stratégies requises pour la pratique de la traduction.

La mise en œuvre des stratégies est sous-tendue par une mise en place des démarches.

---

<sup>449</sup> J.-P. Cuq (Dir.) 2003, *op.cit.*, « Stratégie d'enseignement », p.226.

<sup>450</sup> F. Herbulot et M. Simoneau, « La lecture active à l'ESIT » in F. Israël, *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?*, Didier Erudition, 1998, p.69-73.

<sup>451</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>452</sup> *Ibid.*, p. 70.

### 3.2.3.1 *Le processus communicatif*

Le processus de la communication selon le modèle P. Charaudeau est conçu de la manière suivante : le locuteur imagine son destinataire potentiel à qui il va adapter son discours. Le destinataire, qui peut être, loin de ce qui a été imaginé, va devoir à son tour construire des hypothèses lui permettant d'accéder au sens du message qui lui est adressé. Les attitudes des deux interlocuteurs ne sont jamais identiques. Elles dépendent de leurs savoirs partagés et de « leurs systèmes de valeurs, mais aussi de leur histoire et de leur vécu personnel..., de leur propre « univers de discours »<sup>453</sup>.

Ces réflexions rejoignent celles que nous avons relevées dans le cadre de la traductologie. Dans le cas de l'interprétation, « l'image à laquelle l'interprète réduit les mots qu'il entend, est teintée de sa propre expérience et ne correspond pas totalement à celle qui avait inspiré les mots de l'orateur. »<sup>454</sup> Cela dit, cette image conceptuelle permet à l'interprète de comprendre ce que l'orateur a voulu dire à son destinataire.

Lorsqu'il sera question de transférer le vouloir dire de l'orateur : « cette image conceptuelle de l'interprète, transformée à nouveau en paroles, évoquera chez un nouvel auditeur une image, teintée elle aussi de l'expérience de ce dernier, mais qui peut parfaitement être identique à celle qu'il aurait évoquée s'il avait entendu l'original. »<sup>455</sup>.

En effet, l'image conceptuelle qu'évoquent les mots chez le traducteur et/ou l'interprète, peut être différente de celle de l'auteur. C'est cette évocation qui permet au traducteur de restituer l'image mentale de l'auteur et de l'exprimer par d'autres mots en toute fidélité.

Certaines observations concernant le schéma du processus de communication de Charaudeau méritent d'être signalées afin de situer le traducteur par rapport à ce circuit de communication : dans les échanges de

---

<sup>453</sup> Cf. P. Charaudeau : *Langage et discours*, p.50, cité par H. Boyer, *et al, op.cit.*, p. 41.

<sup>454</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.101.

<sup>455</sup> *Ibid.*, p.101.

paroles, le locuteur s'adapte à son destinataire, par conséquent, il n'explicite pas tout car il pense savoir ce que son interlocuteur sait du sujet.

Dans la traduction, contrairement au lecteur source, qui a le privilège de partager avec l'auteur une zone d'intercompréhension supposée, le traducteur cherche à explorer l'univers de discours de l'auteur pour adapter sa formulation au vouloir dire de l'auteur.

En fait, l'auteur estime que son processus de production s'adresse plutôt au destinataire du texte et non pas au traducteur.

Nous pouvons constater que dans les deux disciplines, le processus de la communication consiste en un circuit dynamique dans lequel sont impliqués les interlocuteurs avec les différents paramètres de discours développés au chapitre 3.2.2.

Les étudiants formés par les approches communicatives apprennent à aborder les textes par une stratégie communicative. L'accent est mis sur les principaux paramètres qu'implique toute situation de communication et qui s'articulent autour des questions suivantes : « Qui (1) parle ? Ou, Qui écrit ? A qui (2) ? Qui communique ? En présence de qui ? A propos de quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pour quoi faire ? Quelles sont les relations entre qui (1) et qui (2) ? Entre qui (1) et quoi, qui (2) et quoi ? Entre quoi et où ? »<sup>456</sup>.

Les interrogations suscitées rejoignent les questions sur lesquelles repose la pédagogie de la traduction. Cette dernière exige de la part des apprenants, avant de procéder à toute traduction, à se poser des questions pertinentes, telles que « De quoi s'agit-il ? Qui a écrit ? Pour qui ? Quand ? Quels sont les pièges linguistiques (terminologie, métaphores) Quelles sont les difficultés notionnelles ? Où l'auteur veut-t-il conduire son lecteur ? Et par quel cheminement ? »<sup>457</sup>.

---

<sup>456</sup> Cf. Moirand S., 1982, *op.cit.*, p.14.

<sup>457</sup> F. Herbulot et M. Simoneau « La lecture active à l'ESIT » in F. Israël, *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?*, Didier Erudition, 1998, p.71.

Toutefois, dès qu'il est question de traduire, ils semblent oublier les paramètres discursifs qui s'associent aux signes linguistiques pour déterminer le sens du texte et « s'obstinent à rendre ce qu'ils ont sous les yeux : la langue du texte. »<sup>458</sup>.

En observant la réaction de l'étudiant face à un texte en langue étrangère, F. Cicurel est arrivée à la même constatation exprimée antérieurement par les traductologues et représentée par le schéma de C. Durieux, à savoir : face à un texte en langue étrangère, l'étudiant essaye de déchiffrer le texte par une lecture linéaire : « Il a tendance à ne pas mobiliser les connaissances qu'il possède sur le thème et à ne pas s'appuyer sur les indices qui entourent le texte (disposition, typographie, etc.). Le travail de décodage semble tant absorber le lecteur novice qu'on assiste à une « paralysie » de ses possibilités perspectives ; il ne se comporte pas en langue étrangère comme en langue maternelle où précisément il s'appuie sur des indices divers qui favorisent la compréhension. »<sup>459</sup>.

Elle a observé qu'en classe de langue : « on a tendance à prendre la lecture pour un exercice de langue et non pour une activité qui permet d'accéder à une information. »<sup>460</sup>.

Elle propose une démarche cognitive qui aide le lecteur à trouver dans le texte des indices lui permettant de parvenir à : « une compréhension satisfaisante du texte, en rapport avec ses réelles capacités cognitives. »<sup>461</sup>.

Cette réflexion rejoint la théorie interprétative de la traduction qui postule que le traducteur comme tout lecteur ordinaire : « n'aborde jamais un texte l'esprit vide de toute connaissance. [...] ». Chacun dispose « d'un certain nombre de connaissances entièrement extérieures à la langue » 462 lui permettant l'accès au sens du texte. C'est ce que nous verrons dans le point suivant.

---

<sup>458</sup> M. Lederer, « L'enseignement de la compréhension dans le cadre de l'enseignement de la traduction » p.65, *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, (Dir.) J. Delisle et Lee-jahnke, p.59-67, 1998.

<sup>459</sup> F. Cicurel, 1991, *op. cit.* p. 41.

<sup>460</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>461</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>462</sup> M. Lederer « La théorie interprétative de la traduction », *Le français dans le monde*, n° spécial août/septembre 1987, p. 13.

### 3.2.3.2 *Le processus cognitif*

Dans le cadre de la didactique des langues, la prise en considération de la complexité du processus d'enseignement/apprentissage orientera la réflexion didactique vers le courant cognitif de J. Piaget<sup>463</sup> qui « considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieure stockée en mémoire [...] »<sup>464</sup>.

Dans cette optique, l'enseignement des langues se base sur les stratégies cognitives en langue maternelle pour faire acquérir les techniques de compréhension d'un texte étranger. Parmi les activités proposées, figure des activités de réception orale et / ou écrite impliquant des stratégies de compréhension et de lecture.

Dans le cadre de la traductologie, la pédagogie de la traduction cherche à doter les apprenants de stratégies cognitives leur permettant de cerner le sens du message lors de la phase de compréhension et d'acquérir des techniques de rédaction lors de la phase de réexpression.

Pour comprendre le vouloir dire de l'auteur, le traducteur comme tout lecteur dans sa langue maternelle est appelé à mobiliser son *bagage cognitif*. Ce dernier « existe préalablement à la lecture d'un texte et intervient dans sa compréhension chaque fois qu'un élément du texte réveille un élément cognitif y ayant trait. »<sup>465</sup> Le *bagage cognitif* est formé de connaissances « linguistiques et extra-linguistiques », stockées dans la mémoire de chacun.

La démarche cognitive implique également la prise en compte de la « filiation du texte traduit ». Ce dernier, explique Israël « entretient toujours un lien de dépendance avec l'écrit antérieur dont il émane. »<sup>466</sup> Ce lien n'est pas seulement d'ordre linguistique, mais aussi « notionnel et discursif. Il concerne le propos, le point de vue, le genre et la stratégie d'écriture. ».

---

<sup>463</sup> J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Armand Colin, 1967.

<sup>464</sup> J.-P. Cuq, (Dir.), 2003, *op.cit.*, «Cognitivism», p.45.

<sup>465</sup> M. Lederer, 1994, *op. cit.*, p.38.

<sup>466</sup> F. Israël, « La trace du lien en traduction », *Identité, altérité, équivalence ? La traduction comme relation, en hommage à Marianne M. Lederer*, Paris - Caen Lettres modernes Minard, 2002, p.84.

### 3.2.3.3 La lecture interactive

Pour comprendre un texte écrit en langue étrangère, une première approche générale est préconisée. Elle consiste en un repérage des indices fournis explicitement par le texte. Il s'agit « des *indices iconiques* (typographie, mise en page, dessins, photos), des *indices formels* (connecteurs rendant compte de la cohésion du texte, des *indices sémantiques* (renvoyant aux notions générales et spécifiques ainsi qu'à l'organisation du domaine de référence), des *indices énonciatifs* (illustrant les rapports entretenus par le scripteur avec son énoncé – opérations discursives, modalités logiques et appréciatives – et avec ses lecteurs – modalités pragmatiques). »<sup>467</sup>.

A ces indices, seront ajoutés « les éléments paratextuels (titre du texte, nom de l'auteur, année de publication) »<sup>468</sup>.

Quant à l'approche dite, selon F. Cicurel, « interactive », elle consiste en « une démarche favorisant la réceptivité du sens en faisant appel aux pré-connaissances du lecteur et en encourageant la fabrication d'hypothèses sur le texte à lire. »<sup>469</sup>.

Une telle approche va plus loin que l'approche globale du texte en incitant le lecteur à « chercher dans son stock de connaissances et d'expériences ce qui va l'aider à faire son chemin vers la compréhension. Il se produit alors un phénomène d'interaction entre ce que le lecteur connaît et ce qu'il trouve dans le texte. »<sup>470</sup>.

La démarche cognitive concernant la lecture interactive, proposée dans le cadre de la didactique des langues passe, selon F. Cicurel, par quatre étapes :

« Etape 1 : Orienter/activer les connaissances

Etape 2 : Observer, prélever les indices

---

<sup>467</sup> H. Boyer, M. Butzbach-Rivera., M. Pendants, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1990, p. 140 -141. Les termes sont soulignés dans le texte.

<sup>468</sup> C. Puren, P. Bertocchini, E. Costanzo., *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 1998, p.123-124.

<sup>469</sup> F. Cicurel, « Compréhension des textes : une démarche interactive », *Le français dans le monde*, n° 243 p. 40, août/septembre 1991.

<sup>470</sup> F. Cicurel, 1991, *op. cit.*, p. 40.

Etape 3 : Lire avec un objectif

Etape 4 : Relier les connaissances »<sup>471</sup>.

Ces étapes rejoignent, dans le cadre de la traductologie, les principes de la « lecture active » préconisée par la théorie interprétative de la traduction. La ressemblance des deux appellations : *interactive* et *active* méritent d'être soulignée.

La lecture active implique que toute lecture de texte à traduire passe par cinq stades :

« Stade 1 : Déterminer l'origine, la destination et l'environnement du texte (support, auteur, lectorat, période, contexte situationnel).

Stade 2 : Mobiliser les éléments utiles du bagage cognitif.

Stade 3 : Faire une lecture analytique.

Stade 4 : Faire une lecture synthétique.

Stade 5 : Définir l'idée maîtresse du texte »<sup>472</sup>.

Les observations concernant la lecture interactive sont intéressantes pour la didactique de la traduction dans la mesure où elles permettent d'expliquer que, pour la traduction, il ne s'agit pas de comprendre la langue du texte, mais plutôt ce que l'auteur veut dire. Le futur traducteur apprend à dégager le sens, non seulement par rapport aux signes linguistiques, mais aussi par rapport à son vécu, sa culture générale, sa connaissance pertinente du sujet et aux circonstances précises de la situation de communication.

---

<sup>471</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>472</sup> F. Herbulot et M. Simoneau, « La lecture active à l'ESIT » in F. Israël, *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?*, Didier Erudition, 1998, p.72-73.

### 3.2.3.4 La dimension implicite

La notion d'implicite s'avère importante dans un processus enseignement/apprentissage qui tient compte de la complexité de la communication.

L'acte de langage, selon P. Charaudeau, « ne se réduit pas à sa simple configuration linguistique, c'est-à-dire à son explicite. Il est un tout de signification dont une partie seulement (on ne dit jamais tout) est explicite et une autre étant implicite (le non-dit). »<sup>473</sup> C'est l'implicite, selon lui, qui « conditionne l'explicite ». Il précise à cet égard que « c'est dans le rapport explicite-implicite que se détermine l'enjeu de l'acte de langage. »<sup>474</sup>

Ces réflexions rejoignent les mêmes idées exprimées par la théorie interprétative de la traduction qui a mis la lumière sur la constatation suivante : « Tout texte est un compromis entre un explicite suffisamment court [...] et un implicite suffisamment évident pour ne pas laisser le lecteur dans l'ignorance du sens désigné par l'explicite. »<sup>475</sup>.

L'explicitation, intervient dans le cadre de choix des priorités à dégager du texte. Elle s'avère « parfois nécessaire » du fait que c'est une modalité d'adaptation inhérente à la traduction.<sup>476</sup>

Pour illustrer ces propos, citons l'extrait suivant :

أنا : يعني الحكومة مش عاجباك؟

السائق : عاجباك أنت ؟

أنا : بصراحة أنا شايف إن الدكتور نظيف راجل نظيف اليد جدا وما جالناش واحد

نظيف اليد كده من زمان.<sup>477</sup>

---

<sup>473</sup> P. Charaudeau, « Eléments de sémiolinguistique ; d'une théorie de langage à une analyse du discours », *Connexions* 38, 1982. p. 7 à 10.

<sup>474</sup> *Ibid.*, p. 7 à 10.

<sup>475</sup> M. Lederer, 1994, *op.cit.*, p.58.

<sup>476</sup> J.-R. Ladmiral, 2004, *op.cit.* p.25.

Traduction littérale :

- c'est-à-dire le gouvernement ne te plaît pas.
- Elle te plaît toi ?
- Franchement, je vois que le docteur Nazif est un homme très propre des mains et il n'est jamais venu chez nous un propre des mains comme cela depuis longtemps.

Dans ce cas, l'explicitation du nom Nazif est indispensable pour comprendre qu'il s'agit du premier ministre et qu'il y a un jeu de mots avec son nom qui veut dire en arabe "propre". Toutefois, le titre "Docteur" attribué à Nazif, ne l'est pas. En Egypte, ce titre est attribué à toute personne titulaire d'un doctorat c'est le cas de la majorité des membres du gouvernement. Maintenir le titre docteur en langue française sera inadéquat du fait qu'il est attribué, en France, aux médecins.

Il arrive qu'une même expression se trouve avec une correspondance identique dans les deux langues, comme c'est le cas de « Avoir les mains propres » qui signifie la même chose en arabe et en français : « à propos des hommes publics. Celui qui a les mains propres ne peut être accusé d'aucun tripatouillage : pas de corruption, pas d'abus de biens sociaux, pas même de recel d'abus de biens sociaux... Ni détournement d'argent public, ni commissions illicites, ni trafic d'influence<sup>478</sup>.

Traduction proposée :

Franchement, je trouve que Monsieur le premier Ministre, a les mains propres. D'ailleurs, il s'appelle « Nazif », c'est-à-dire « Propre », et ça fait bien longtemps qu'on n'a pas eu un ministre, aussi nickel.

---

<sup>477</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديث المشاوير، دار الشروق 2006، ص.197

<sup>478</sup> Y. Amar, « Mains Propres », RFI, le 4/3/2008, [http://www1.rfi.fr/lffr/articles/099/article\\_2229.asp](http://www1.rfi.fr/lffr/articles/099/article_2229.asp)

### 3.2.3.5 L'apprentissage par tâches

La notion de "tâche" trouve son origine dans les travaux de recherche de D. Nunan<sup>479</sup> et J. Willis<sup>480</sup>. Elle sera par la suite adoptée par le Cadre Européen de Référence pour les Langues, qui la définit comme étant : « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »<sup>481</sup>.

La conception d'une tâche implique la prise en compte de six paramètres : les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, le dispositif, auxquels s'ajoute le résultat.<sup>482</sup>

Dans une perspective actionnelle, l'apprenant est exposé à des scénarios de la vie réelle où il est appelé à accomplir une tâche. Pour qu'elle soit réussie, cette dernière devrait aboutir à un résultat : « La visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique »<sup>483</sup>.

Une tâche selon C. Puren se définit comme « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage »<sup>484</sup>.

Pour T. Szende, « l'apprentissage par tâches (task-oriented approach), qui se veut un dépassement de l'approche communicative, cherche résolument à reproduire la communication authentique, et s'inspire largement de l'idée que celle-ci suffit pour déclencher une dynamique d'acquisition. »<sup>485</sup>.

Dans le cadre de la traductologie, l'apprentissage par tâche correspond au stage en entreprise qui fait partie du cursus universitaire en master. Ce stage vise à exposer les apprenants aux éventuels problèmes du métier. Au cours du stage dans le cadre d'un master de traduction, les apprenants sont appelés à traduire

---

<sup>479</sup> D. Nunan, *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

<sup>480</sup> J. Willis, *A framework for Task-Based Learning*, Longman, London, 1996.

<sup>481</sup> CECR, *op. cit.*, p.16.

<sup>482</sup> J.-P. Cuq, (Dir.), 2003, *op. cit.*, « Tâche » p.234.

<sup>483</sup> *Ibid.*, p.234.

<sup>484</sup> C. Puren, [en ligne] « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », revue Les Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXIII, n°1, 2004, paragraphe 10. (Consulté le 5/7/14). (souligné par l'auteur).

<sup>485</sup> T. Szende, *op.cit.*, p.360.

des documents authentiques pour des destinataires réels, en respectant les délais fixés par l'entreprise. A la fin du stage, les apprenants en présentent un rapport dans lequel ils reportent leur feedback ou le retour de leur expérience ainsi que les difficultés auxquelles ils ont dû faire face.

Avec l'expansion du numérique, un autre type de tâche est proposé aux apprenants consistant à participer à des traductions collaboratives en ligne<sup>486</sup>. Il s'agit de proposer, de commenter ou de discuter de la pratique de la traduction en ligne dans le cadre d'un espace numérique, ou d'un forum prévu à cet effet.

\*\*\*

---

<sup>486</sup> *La traduction collaborative : de l'antiquité à Internet*, Colloque tenu à Paris 05-07 juin 2014, organisé par l'université Paris 8 et l'International Association for Translation and Intercultural Studies (IATIS). Cité Internationale, Paris 8 et BNF.

De ce qui précède, nous pouvons constater que les principes adoptés dans le cadre de la didactique des langues ne sont pas de nature différente de ceux requis pour la pratique de la traduction. Pour illustrer nos propos, nous proposons le tableau suivant (cf. tableau 4.) qui met en lumière les éléments de convergences entre didactique des langues étrangères et didactique de la traduction.

	<b>Didactique des langues étrangères</b>	<b>Didactique de la traduction</b>
<b>Objet d'étude</b>	Langue Acte de parole Discours Sens pragmatique	Texte Discours Message Sens
<b>Objectif de la formation</b>	Savoir-faire actionnel  Savoir agir avec la langue dans une situation réelle de communication.  Savoir mettre la langue au service de la communication	Savoir-faire professionnel  Savoir manipuler la langue pour traduire.  Savoir mettre la langue au service de la traduction et la traduction au service de la communication
<b>Stratégies</b>	<b>Communicatives</b>	<b>Traductives</b>

Tableau 4.

Ces éléments de convergences nous permettent de valider notre hypothèse de départ, à savoir : dans une perspective communicative, l'enseignement de la langue peut préparer le terrain à l'enseignement /apprentissage de la traduction.



### 3.3 APPORTS DE LA CONVERGENCE

Après avoir passé en revue les points de rencontre entre les deux disciplines, il s'avère intéressant de souligner les apports d'un tel rapprochement.

Il est possible de se baser sur les compétences acquises dans la cadre de l'enseignement /apprentissage des langues pour initier les apprenants à la pratique de la traduction. Il s'agit là d'un apport non négligeable de la convergence entre les deux disciplines.

Dans cette optique, nous proposerons un exemple de la mise en œuvre des compétences acquises dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère dans une perspective traductive.

Dans une quête d'authenticité, le cours de langue exposera les apprenants à une mise en situation réelle et proposera des activités culturelles en dehors des cours. L'occasion de la journée culturelle du département des études arabes à l'INALCO, a été saisie pour inviter les apprenants à sortir de la classe et d'agir avec la langue dans un objectif de répondre à une vraie situation de communication. Dans ce contexte, une tâche leur a été confiée, celle de présenter une chanson, extraite d'un film égyptien<sup>487</sup>, à un vrai public. Les spectateurs venant des autres départements ignorent la langue arabe égyptienne. Pour ce faire, les étudiants étaient invités à jouer le rôle de médiateur qui tente de transmettre le vouloir dire de la chanson au public. A travers cette chanson, deux jeunes comédiennes parodient avec humour la manière dont les étudiants annoncent à leurs parents qu'ils ont réussi à leurs examens. Les deux étudiantes expliquent comment elles se sont débrouillées pour répondre à toutes les questions.

Le travail consistait à procéder à un sous-titrage de la chanson. Ceci impliquait l'apprentissage de certaines techniques de base. Les exigences liées à

---

<sup>487</sup> Film *Rendez-vous avec la vie*, 1953, de Ezz ad-Dīne Zū al-Fiqār. Les héroïnes sont Shadia et Faten Hamama.

ce type de traduction leur ont été expliquées, à savoir, concision, clarté de l'expression et respect du débit de la parole.

La tâche à accomplir impliquait de résoudre les problèmes suivants :

- Contrainte de temps : le délai pour réaliser ce travail était de trois semaines. La première semaine, était consacrée à l'entraînement à l'utilisation du logiciel prévu à cet effet. Ils étaient appelés à procéder par une traduction collaborative, en discutant à propos des propositions de traduction, par le biais de mails.

- Problème imprévu d'ordre technique : le logiciel n'acceptait pas les modifications : le travail effectué sur le poste informatique une fois enregistré n'acceptait aucune modification. Ce problème fut surmonté de la manière suivante : traduire le texte sur un document word afin de « pouvoir procéder à des corrections ensuite faire des « copiés-collés » des phrases sur le logiciel, ensuite adapter le texte au débit de parole des acteurs.

Bilan de la tâche :

Les étudiants ont appris à fixer un objectif à atteindre dans la traduction. Dans le cas du sous-titrage de la chanson choisie, ils ont compris que le but était de restituer les effets comiques et de les transmettre au spectateur.

Les commentaires suivants des étudiants, nous donnent une idée de ce qu'ils ont pu tirer de cette expérience :

Étudiant 4. : Pour le sous-titrage il faut utiliser des phrases courtes en fonction du débit de la parole, afin de permettre au spectateur de tout lire. « ce qui a pour conséquence qu'il vaut mieux choisir des mots à 2 ou 3 syllabes maximum. »

Étudiant 8. : « Le choix des syllabes courtes permet de donner au spectateur le temps de lire la traduction en même temps d'apprécier la musique, les gestes gracieux des actrices, le soin apporté à la mise en scène. Cela permet également de comprendre la chanson avec les jeux de calembours qu'elle porte. ».

Étudiant 3. : « Il faut reproduire un effet musical pour le spectateur. »

Dans les lignes qui suivent sont présentés quelques extraits de la production des étudiants :

الو احنا هنا، ونجحنا أهو في المدرسة  
احكي له ازاي احنا اتعبنا وأخذنا مية على مية  
وقولي له كما ازاي جبنا كل الدرجات النهائية

Traduction littérale :

« Allô, allô, nous sommes ici et nous avons réussi à l'école

Raconte-lui comment nous nous sommes fatigués et nous avons pris 100 sur 100.

Raconte-lui aussi comment nous avons eu toutes les notes finales »

Traduction proposée :

« Allô, allô, coucou c'est nous, on a réussi nos examens

Dis-lui qu'on a bien bossé... On a décroché 20/20

Dis-lui encore qu'on a pu battre tous les records ».

خدنا سؤالين في الجغرافيا و جاوبنا عليهم بالعافية

سين سؤال : أين تقع في الخريطة أوروبا ؟

جيب جواب : تبقى على شمال كبري القبة

سين سؤال : فين صحراء مصر الغربية ؟

جيب جواب : بعد الرست هاوس بشوية

Traduction littérale :

« Nous avons eu deux questions en géographie

et nous avons de la peine à y répondre.

Q , question : Où se situe sur la carte l'Europe ?

R, Réponse : Elle se trouve à gauche du pont El Kobba.

Q , question : Où est le désert de l'Egypte occidental.

R, Réponse : Un peu après le « Rest House ».

Traduction proposé :

« On a eu 2 questions en géo, qu'on n'a pas traité avec brio :

Q : Où se trouve sur la carte l'Europe ?

R : A gauche du pont de notre quartier

Q : Où se situe le désert occidental égyptien ?

R : Un peu après l'aire de l'autoroute du Caire. »

وأما في النحوي والصرف، جاوبنا بالكلمة وبالحرّف

سين سؤال : هل تعرفي كان وأخواتها ؟

جيم جواب : وأعرف عماتها أه وخالتها

Traduction littérale :

« Mais dans la grammaire et la conjugaison,

Nous avons répondu avec le mot et la lettre.

Q : Connais-tu *Kana* et ses sœurs ?

R. : Et je connais ses tantes paternelles Ah ! et maternelles »

Traduction proposée :

« Quant à la grammaire et la syntaxe,

On y a répondu du tac au tac.

Q : Citez la famille du verbe *KANA*.

R : Ah ! Je connais toute la famille, ses sœurs et toutes ses belles sœurs...

Des problèmes d'ordre traductologique ont été surmontés de la manière suivante :

Comme nous le voyons sur le texte arabe, la majeure partie de la chanson est présentée sous forme de questions et de réponses, évoquant ainsi l'idée des examens que les jeunes filles viennent de valider.

La recherche des équivalences a été basée sur le respect de la mesure des vers dans l'objectif de répondre au tempo de la musique.

Le respect du débit de la parole a été réalisé par la proposition de traduction avec des mots abrégés en privilégiant les syllabes courtes, comme les exemples suivants :

Mettre le pronom « on » à la place de « nous » ;

Écrire « géo » au lieu de géographie, ou encore le chiffre 2 au lieu de l'écriture en lettre « deux ».

D'un autre côté, les faits culturels ont été traduits par la mise en évidence de l'implicite des noms propres comme dans les exemples suivants :

Le nom du Pont « Al Kobba » a été choisi en arabe égyptien "e-l obba" pour garder la rime avec le mot "orobba" qui veut dire « l'Europe ».

Le sens de cette réplique ne réside pas dans la rime mais dans l'implicite caché derrière les mots, à savoir l'ignorance des jeunes en matière de géographie. C'est la raison pour laquelle il est indispensable de faire comprendre au spectateur que les filles sont nulles en géographie. Leur connaissance sur le sujet ne sort pas du cadre de leur quartier, ni de leur pays. C'est donc l'effet qui est à transmettre dans la langue cible.

Il en est de même pour le mot *Rest House* risque de rester opaque pour le spectateur français. Il s'agit en effet d'une aire de repos située sur l'autoroute du Caire-Alexandrie.

Afin de restituer l'effet comique de cet extrait, il a fallu expliciter l'expression « Rest House » en interpellant la culture du lecteur cible.

D'où la proposition suivante : « Un peu après l'aire de l'autoroute du Caire. »

Comme tout un chacun le sait, avec le choix de l'expression « l'aire de l'autoroute du Caire », l'auditeur français se trouvera plus à l'aise dans l'interprétation du vouloir dire de l'auteur. D'autant plus qu'elle permet de garder une certaine musicalité digne d'une chanson de ce genre.

Le retour de cette expérience nous amène à constater l'importance de se baser sur les compétences et stratégies communicatives acquises lors de l'apprentissage des langues étrangères pour sensibiliser les étudiants aux approches de la traduction. Car nous avons remarqué que les étudiants en langues, lorsqu'ils se trouvent dans un cours de traduction dans le cadre d'une formation professionnelle, oublient de mettre leurs compétences communicatives au service de la traduction et se contentent de chercher les mots dans le dictionnaire et les transférer dans l'autre langue.

\*\*\*

De ce qui précède nous pouvons conclure que les travaux de recherche en didactique des langues et des cultures, ainsi que ceux en traductologie sont orientés vers une perspective actionnelle.

Dans le cadre des deux disciplines, l'objectif visé est de faire de l'apprenant un usager compétent de la langue. Cette compétence exigée ne peut être acquise dans les deux cas qu'en tenant compte de la situation de communication au cours de la réception ou de la production du discours. Il est question également de doter l'apprenant d'un savoir-faire professionnel. La didactique des langues prépare l'apprenant à utiliser la langue dans divers domaines, individuel, social, institutionnel ou professionnel. La didactique de la traduction quant à elle, forme des futurs traducteurs capables de devenir opérationnels sur le marché du travail.

La mise en parallèle des deux disciplines nous a permis toutefois de constater que dans le cadre de la didactique des langues, la langue est appréhendée dans sa dimension communicative et discursive du fait que l'objet de l'enseignement porte sur le concept d'acte de parole. Ceci contrairement au domaine de la traductologie, où l'accent est mis sur la distinction entre la langue, dans sa conception linguistique, et le texte ou le discours. C'est sur ce dernier que porte l'objet de l'enseignement / apprentissage. Cependant, nous estimons que l'objet d'étude des deux disciplines reste dans le fond identique, étant donné que l'acte de parole en didactique des langues correspond au discours dans le domaine de la traductologie.

L'examen de la conception de la langue permet de comprendre les raisons pour lesquelles d'une part, les traductologues tâchent de démarquer leur discipline de celle de la didactique des langues ; d'autre part, les écoles de traduction, dont la tâche ne consiste pas à enseigner la langue, préconisent le perfectionnement linguistique tout au long de la formation en traduction.

Un autre point à signaler est que la distinction entre les deux aspects, oral et écrit, de la langue est pertinente pour la compréhension des textes

diglossiques qui caractérisent certains discours, plus particulièrement dans la langue arabe.

Citons également l'objectif « apprendre à apprendre » en didactique des langues et des cultures, pertinent à notre sens pour la pratique de la traduction dans la mesure où ce dernier domaine, comme celui de la langue, exige du traducteur une autoformation permanente lui permettant d'acquérir le savoir-faire indispensable à la pratique de la traduction.

Cela dit, le rôle de l'enseignant dans les deux disciplines consiste à « accompagner » l'étudiant dans sa mise en œuvre de ses compétences pour communiquer. L'objectif étant de rendre l'apprenant de plus en plus autonome tout en l'aidant à découvrir ses propres stratégies d'apprentissage.

En ce qui concerne les stratégies d'enseignement/apprentissage, la prise en compte de la dimension culturelle est appropriée à la pratique de la traduction, étant donné que l'un des problèmes auxquels risque de se heurter l'apprenant, voire le traducteur, réside dans l'ignorance des faits culturels.

Soulignons également la compétence communicative avec ses différentes composantes, prônée par la didactique des langues est jugée en même temps pertinente pour la traduction, dans la mesure où l'étudiant sera amené à mobiliser ses compétences linguistiques, encyclopédiques et rédactionnelles lors de l'élaboration de sa traduction.

Il ne faudrait pas non plus oublier l'approche interactive de la lecture qui appelle des observations inhérentes à la didactique de la traduction, du fait qu'elle sollicite les paramètres de discours qui jouent un rôle important dans la compréhension du texte. Pour ce qui est de la production écrite et orale, elle encourage la spontanéité de l'expression et la créativité de l'étudiant, puisqu'elle refuse d'imposer des normes syntaxiques ou lexicales rigides. L'accent est mis sur la transmission du message, sa compréhension et son acceptabilité, critères qui doivent être pris en considération en expression.

A la lumière de ce qui vient d'être énoncé, nous pouvons envisager la traduction dans le cadre de la didactique des langues étrangères comme un

enseignement se situant dans une perspective communicative du moment où il est question d'accomplir une tâche de communication réelle par le biais de la traduction.

C'est dans cette perspective que nous envisageons un rapport de continuité et de complémentarité entre la didactique des langues et celle de la traduction.

La théorie interprétative est focalisée sur la communication. Les principes qu'elle énonce en ce qui concerne le sens, l'enjeu de la communication, se situent dans la lignée de la recherche dans le champ de la didactique des langues.

Nous estimons que les dernières avancées de la recherche dans la didactique des langues pourraient être envisagées comme une sensibilisation à la compréhension de l'opération traduisante. Autrement dit, un travail de préparation à l'apprentissage et à la pratique de la traduction professionnelle.

Le chapitre suivant examine les apports du lien établi entre la recherche en didactique des langues et les avancées de la recherche dans le domaine de la traductologie.

La convergence entre les deux disciplines mène à un apport méthodologique à l'enseignement de la traduction dans le cadre de la didactique des langues : envisager la traduction dans une perspective communicative.

A un niveau élevé de l'enseignement des langues, le modèle interprétatif offre un enseignement de la traduction dans le prolongement de l'approche actionnelle de la didactique des langues.



### 3.3.1 Cours de traduction : étude de cas

La convergence entre les deux disciplines nous amène à réfléchir sur la possibilité de créer, dans le cadre de l'enseignement des langues, des conditions favorables à la mise en œuvre des compétences acquises en langues pour une formation à la traduction professionnelle. Pour ce faire, il nous a paru important de partir d'une étude de terrain, d'en faire un état de lieu pour pouvoir faire des propositions concrètes et d'organiser l'enseignement autour d'un ensemble cohérent de principes.

Dans le cadre universitaire, la traduction est souvent intégrée au cursus de langues étrangères. Le programme de formation et la place qui lui est réservée varient selon les filières. Dans notre cas, le cours de traduction intervient à partir de la 3<sup>ème</sup> année de licence (L3) à raison d'une heure et demie hebdomadaire. Il est destiné aux étudiants qui sont censés avoir une bonne connaissance de la langue étrangère. Certains parmi eux souhaitent devenir des enseignants de langues, d'autres aspirent à une formation dans le cadre d'un master de traduction dans l'objectif de devenir des traducteurs professionnels. Dans les deux cas, ils seront amenés à traduire. Le but du cours est donc de les initier aux règles de base de la traduction professionnelle.

A ces débuts, le cours n'était pas organisé autour d'une théorie spécifique de la traduction. Il reposait sur la pratique de cette activité avec l'énonciation d'un certain nombre de principes et de conseils. La formation pratique devrait, à notre sens, permettre à l'étudiant d'acquérir implicitement la technique de la traduction.

Mais, à la fin du troisième cours, afin de nous assurer que les étudiants ont bien assimilé l'idée selon laquelle toute traduction implique une approche et une stratégie, nous leur avons demandé de traduire un texte et de faire un commentaire sur les difficultés rencontrées. A notre surprise, la majorité des commentaires portaient sur l'impossibilité de traduire. C'est ce qui a été révélé par les exemples suivants :

Étudiant 6 : « traduire c'est détruire »

Étudiant 8 : « De toute façon, traduire c'est trahir ».

Étudiant 9 : « la traduction est impossible ».

Étudiant 10 : « J'avais lu l'ouvrage traduit en français, c'est ma langue maternelle. Mais lorsque j'ai lu l'original en égyptien, j'ai réalisé qu'il y a beaucoup de perte en traduction et c'est dommage ».

Étudiant 7 : « Si on se base totalement sur le sens on peut aussi s'éloigner du sens et donc inventer des mots qui n'existe pas dans l'autre version de langue. »

En analysant ces commentaires, nous nous sommes rendu compte qu'ils étaient tous focalisés sur la traduction de la langue. C'est à partir de ce moment que l'introduction d'un cadre théorique s'est avérée indispensable.

Après avoir expliqué, des exemples à l'appui, le processus de l'opération traduisante à la lumière de la théorie interprétative de la traduction, appelée également théorie du sens, nous avons constaté un changement dans leurs commentaires :

Étudiant 6 : « la traduction mot à mot change le sens ».

Étudiant 7 : « la traduction des mots est impossible ».

Étudiant 8 : « il faut trouver la manière de dire la même chose dans l'autre langue ».

Étudiant 9 : « Pour traduire, il faut chercher des équivalences qu'on ne trouve pas dans les dictionnaires ».

Étudiant 10 : « En traduction, il faut chercher les équivalences puisqu'il y a des mots qui n'ont pas de correspondances, mais c'est dommage qu'on ne garde pas les mêmes images de l'original. ».

Ces réflexions nous ont amenée à constater l'importance du rapport théorie / pratique pour une didactique de la traduction.

### 3.3.1.1 Difficultés à surmonter

L'analyse des difficultés de la traduction soulevées par les étudiants nous amène à distinguer les problèmes posés par la méconnaissance de la langue étrangère et les autres problèmes de traduction qui interviennent dans la compréhension ou l'expression d'un message alors que la maîtrise des deux langues est déjà acquise. Les difficultés de traduction n'étaient pas les mêmes lorsqu'il s'agissait d'une traduction vers la langue maternelle ou vers la langue étrangère.

#### 3.3.1.1.1 Traduire vers la langue maternelle

Dans le cas de la traduction vers la langue maternelle, les problèmes de traduction se sont situés au niveau de la compréhension du vouloir dire du texte étranger. Le manque de compréhension est souvent dû à des lacunes dans l'acquisition de la langue étrangère ou à la méconnaissance des aspects culturels de l'usage de la langue étudiée.

Nous avons observé que, lorsque les étudiants en langues sont appelés à traduire, ils ont tendance à considérer les problèmes d'ordre linguistique (la polysémie, l'absence de correspondances lexicales entre deux langues, etc.) comme de véritables obstacles à la pratique de la traduction.

Cette tendance les amène à se demander comment traduire un mot n'ayant pas de correspondance dans l'autre langue ? Ou encore comment traduire un mot recouvrant plusieurs significations ?

Citons un exemple observé dans notre cours de traduction chez les étudiants en L3 qui appliquent les méthodes classiques de thème et de version. Dans l'extrait suivant, le chauffeur de taxi vient d'apprendre à son client que le premier Ministre du gouvernement égyptien est de nationalité canadienne. Le client n'était pas au courant, ce que démontrent les répliques suivantes :

أنا : ما عرفش الحكاية دي.

السائق : يا عم ما تعرفش إزاي؟ كندي، بقولك كندي،

Traduction mot à mot :

- Moi : je ne sais pas cette histoire-ci

Le chauffeur : ô oncle paternelle (Dans le dictionnaire Larousse : appellation familière pour une personne âgée.) Tu ne sais pas comment ? Canadien, je te dis Canadien,... ».

En optant pour une traduction littérale qui respecte tous les mots de ces phrases, ces étudiants se sont heurtés aux difficultés suivantes : Le mot "عم" "عam " poserait problème à la traduction du fait qu'il n'a pas de correspondance dans la langue française. De plus, ce mot a plusieurs traits de significations dans la langue arabe : il peut vouloir dire oncle (frère du père), comme il peut désigner un titre attribué, en Egypte, à une personne exerçant un métier comme marchand de fruit et légumes ou le concierge. Utilisé comme vocatif "يا عم ya عam ", il exprime un langage familier en signe de convivialité. Toutes ces variations n'ont pas d'équivalence en langue française. Certains étudiants, n'hésitent pas à traduire ce mot par sa signification générale trouvée dans le dictionnaire « oncle » ou pour, donner un style familier utilise « tonton ». D'autres étudiants laissent un espace blanc pour dire que ce mot n'a pas de correspondance en français et donc ils ne savent pas par quoi le remplacer.

Une telle attitude face à un mot sans correspondance découle de leur conception linguistique de la traduction. Il serait donc opportun d'expliquer à ces étudiants que la traduction n'opère pas sur des mots, mais sur des textes.

Quant aux étudiants ayant appliqué l'approche actionnelle acquise lors de leur apprentissage de la langue (en L1 et L2) arrivent à comprendre que chaque langue a ses particularités structurelles, sémantiques et culturelles. Ainsi, dans le cours de traduction (en L3), ils arrivent à constater que la langue n'est pas l'objet de la traduction. Mais, ils n'ont pas pour autant le réflexe d'adopter les mêmes stratégies de communication, acquises dans leur apprentissage de la langue,<sup>488</sup>

---

<sup>488</sup> Cf. Chapitre 3.4.

pour traduire. En leur rappelant de faire le rapprochement entre les deux enseignements, ils sont arrivés à se focaliser sur le sens pragmatique et ils ont proposé la traduction suivante : « mais voyons ! Comment ça, t'es pas au courant ? »

Un autre problème intervient souvent lors de la traduction vers la langue maternelle, c'est la tendance à calquer la structure de la langue étrangère dans sa langue maternelle. Pour reprendre l'exemple déjà cité<sup>489</sup>

وفي نفس الوقت بالضبط في نص التسعينات برضه عملوا وزارة بيئة وقعدت تقول  
العربيات القديمة بتلوث الجو وبطلع قطران يدخل في الرئة، ونزلوا ناس في الشارع تقيس  
من الشكمان وطلعوا عينينا وما عرفوش يعملوا معانا حاجة في الآخر.<sup>490</sup>

Traduction littérale :

En même temps exactement au milieu des années 90 aussi, ils ont fait un ministère de l'Environnement et il s'est mis à dire que les voitures anciennes polluent l'atmosphère et elles font sortir du goudron entre dans les poumons, et ils ont fait descendre dans la rue des gens qui mesurent par les pots d'échappement et ils ont sorti nos yeux et ils n'ont pas su faire avec nous quelque chose à la fin.

Traduction par calque :

En même temps au milieu des années 90, ils ont créé un ministère de l'Environnement. Ce dernier n'a pas arrêté de dire que les voitures anciennes polluent l'air et font échapper de particules de gaz nocif qui pénètre dans les poumons. En plus, ils ont fait descendre dans la rue des gendarmes pour mesurer le taux de pollution des pots d'échappement. Ils nous sont sortis yeux par les yeux, Mais enfin, ils n'ont pu rien faire avec nous.

---

<sup>489</sup> Cf. 2.2.2.4.5.

<sup>490</sup> خالد الخميسي، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص. 146.

Dans ce type de traduction, les étudiants ne se rendent souvent pas compte que, bien que leur réexpression soit en français correct sur le plan grammatical que lexical, elle n'est pas pour autant idiomatique. Le lecteur aura l'impression de lire un texte écrit par un étranger. Alors que la langue française est la langue maternelle des étudiants qui ont produit cette traduction.

#### 3.3.1.1.2 Traduire vers la langue étrangère

Dans le cas de la traduction vers la langue étrangère, les problèmes auxquels se heurte la traduction sont situés au niveau de la réexpression.

Il est évident que la compréhension du texte en langue maternelle se fait en toute aisance. Toutefois, il ne serait pas simple de rédiger en langue étrangère des textes facilement composés dans sa langue maternelle. Au-delà des erreurs grammaticales, syntaxiques et d'orthographe, clairement répertoriées, il est parfois difficile de faire le choix entre plusieurs synonymes ou de juger de la justesse d'une expression. En traduisant vers une langue étrangère, l'étudiant risque de ne pas réussir à trouver le terme adéquat ni la tournure exacte qui viendraient naturellement sous la plume d'un natif.

C'est la raison pour laquelle il importe d'expliquer que, pour la traduction professionnelle, la théorie interprétative distingue « chez le traducteur la connaissance de la langue maternelle, dite langue A, dans laquelle il traduit, et celle de la langue étrangère, dite langue B, dans laquelle sont écrits les textes qu'il traduit. »<sup>491</sup> Et que, même pour un traducteur professionnel, la manipulation de la réexpression se fera avec plus d'aisance dans la langue maternelle que dans la langue étrangère.

Il serait donc judicieux d'amener les étudiants à traduire vers leur langue maternelle. Mais, dans la réalité, comme c'est le cas de notre classe, le cours de version (traduction vers la langue maternelle, supposée être le français), s'adresse à des étudiants venant d'origines et de cultures différentes ; la traduction vers une langue étrangère sera dans ce cas inévitable.

---

<sup>491</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p.33.

Une étudiante n'a pas hésité à signaler dans son commentaire : « J'ai vécu dans un pays arabe, mon parcours d'études (14 ans en langue arabe) démontre ma faiblesse envers la langue française. Et, ceci peut générer des problèmes de traduction comme le mot à mot.»

### 3.3.1.1.3 Traduire la diglossie

L'ouvrage Taxi est marqué par la diglossie qui caractérise la langue arabe d'Égypte. L'auteur utilise le dialecte égyptien, langue parlée, dans les dialogues et, l'arabe littéral, langue écrite, dans la narration. Ce phénomène est difficile à rendre en langue française si l'on distingue entre les deux registres : oral et écrit. Pour pallier cette difficulté, des solutions pourraient être proposées comme le recours aux différents registres (le recours aux deux registres oral et écrit) de la langue française. L'oral sera marqué par les traits d'oralité (expressions argotiques et populaires, phrases courtes, interjections : Ah, Ben ! onomatopées pour simuler un bruit, des hésitations, des répétitions, etc.). Quant à l'écrit, il sera traduit en langue arabe littérale pour donner l'effet d'un style plus formel.

Mais, les étudiants découvrent aussitôt que la réalité linguistique est tout autre et que même en faisant usage de l'arabe standard, l'auteur, d'ailleurs comme beaucoup d'autres écrivains en Égypte, voire dans le monde arabe, a recours à des expressions relevant du registre familier de l'égyptien, Comme le démontre l'exemple suivant :

و كان الطريق مزدحماً كالعادة، ولكنني كنت أضع في بطني بطيخة صيفي.<sup>492</sup>

Traduction littérale :

Le chemin était embouteillé comme d'habitude, mais j'avais mis dans mon ventre une pastèque d'été.

Traduction proposée :

Comme d'habitude, la route était encombrée. Mais, je me suis endormi sur mes deux oreilles.

---

<sup>492</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص 134

Dans certains cas, la variation des registres de langue, populaire ou soutenue, dévoile une différence du niveau intellectuel du locuteur. Al Kkamissi, qui utilise souvent la langue standard quand il prend la parole, fait parler le chauffeur dans un registre plutôt familier.

Comme c'est le cas pour l'exemple suivant de *Taxi* dans lequel le chauffeur de taxi veut confirmer à son client qui n'a pas l'air de le croire, son idée selon laquelle la grande majorité du peuple Egyptien s'abstienne de voter :

السائق : (في غضب) وعلى الطلاق ما فيه حد من السبعين مليون مصري ينتخب  
بمزاجه ، بس زي ما اتفقنا انسى بتوع الملايين.<sup>493</sup>

Traduction littérale :

Le chauffeur : (En colère) Sur moi le divorce, il n'y a personne des 70 millions d'Egyptiens qui vote de son humeur, mais comme nous nous sommes mis d'accord, oublie ceux aux millions.

La solution la plus simple c'est de contourner le problème de la forme du texte en se focalisant sur son sens. Pour ce faire, la traduction proposée par Emara et Fauchier Delavigne a opté pour la simplicité en donnant priorité au sens global de la phrase et à la lisibilité du texte :

« - Je vous jure qu'il n'y a pas un seul Egyptien sur les soixante-dix millions du pays qui vote de lui-même. Sachant qu'on ne compte pas ceux qui ont les millions »<sup>494</sup>

Pour traduire l'extrait ci-dessus, d'autres étudiants soucieux d'adopter une stratégie interprétative ont voulu mettre en lumière le langage familier du chauffeur du taxi ainsi que son état d'esprit, à savoir, sa colère avec leur proposition de traduction suivante :

<sup>493</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص.197

<sup>494</sup> Al Khamissi, Taxi, Traduction de Emara et Fauchier Delavigne, Actes Sud, 2009, p.169.

- Mais, je te juuure, eh ! sur la tête de ma femme ! y a même pas un seul des 70 millions d’Egyptiens, un seul, qui vote de lui-même, à part bien sûr ceux qui ont les millions, on est bien d’accord.

La traduction du dialecte égyptien a soulevé d’autres difficultés, comme c’est le cas pour la traduction des expressions idiomatiques ou de jeux de mots. Les réactions des étudiants étaient différentes à cet égard :

Une étudiante a estimé que « le comique et l’humour égyptien ne sont pas traduisible et là encore le lecteur francophone est privé de ces traits de gaieté et d’imagination ». Elle affirme à cet égard que « cette veine comique risque de ne pas être perceptible dans la traduction et c’est fort regrettable. »

Une autre étudiante donne un avis contraire : « le dialecte est riche en expressions, en jeux de mots, et en humour de tout genre dont la traduction est certes difficile, mais pas impossible. Il suffit seulement d’en reconnaître le sens. »

Parmi les difficultés soulevées figurent également le tutoiement, utilisé en arabe. Les étudiants appliquant les méthodes traditionnelles ont déclaré :

Étudiant 6 : « Pour traduire, on n’est pas trop sûr s’il s’agit d’un « tu » ou d’un « vous ».

Étudiant 8 : « Puisque le tutoiement ne peut pas être rendu en français, on le traduit par le vouvoiement. ».

Quant aux étudiants qui ont mobilisé leur connaissance sur le contexte culturel acquis dans leur cours de langue étrangère, l’arabe égyptien pour leur cas, ils ont pu comprendre que, du fait que le client égyptien d’un taxi soit un homme, il s’assoit à l’avant à côté du chauffeur et parle avec lui en le tutoyant. Il n’y a pas de familiarité entre eux, mais une certaine proximité qui incite à la discussion, ce qui n’est pas le cas en France.

Étudiante 10 : « Il serait plus convenable de maintenir le tutoiement égyptien, bien qu’en langue française il ne serait pas utilisé. Elle explique son choix : « le lecteur prend ainsi conscience qu’il y a une certaine proximité, tout en gardant le respect du client ...à mon sens, le

tutoiement reflète la convivialité, alors que le vouvoiement implique une certaine distance».

A la suite de toutes ces remarques faites par les étudiants sur la traduction, nous avons trouvé indispensable de concevoir un cours qui répond à leurs interrogations, les aide à surmonter les difficultés auxquelles ils font face lors du passage d'une langue à l'autre et qui les incite plus particulièrement à exploiter leur compétences déjà acquises au cours de leur apprentissage de la langue étrangère.

### 3.3.1.2 Organisation du cours

Avant de fixer les objectifs du cours, il importe de commencer par cerner les compétences qu'on attend d'un traducteur. En effet, celui-ci doit maîtriser quatre éléments essentiels que Herbulot appelle « *les quatre piliers de la traduction* »<sup>495</sup> et qui sont : a) la langue de rédaction, b) la langue à traduire, c) le sujet du texte, d) la méthodologie de la traduction<sup>496</sup>.

Le premier objectif du cours est de transmettre un savoir-faire. Il s'agit d'amener les étudiants à être en mesure de faire l'analyse du discours qui s'impose pour la compréhension du texte et à bien restituer le message contenu dans le texte dans l'autre langue.

Il s'agit surtout de les amener à apprendre à ne pas rester au niveau de la langue et des unités linguistiques qui constituent les énoncés, mais à chercher à connaître les réalités auxquelles renvoient les signes linguistiques afin de pouvoir interpréter correctement et objectivement un discours. Enfin, il faudrait amener les étudiants à mobiliser leurs compétences linguistiques, encyclopédiques et rédactionnelles lors de l'élaboration de leurs traductions.

Il serait souhaitable qu'il y ait une progression qui se maintient sur l'année aux niveaux de la compréhension, de la réexpression et de la longueur du texte.

---

<sup>495</sup> F. Herbulot, «Traduire...Demain », *Les langues Modernes*, n°1, 1995, p.77.

<sup>496</sup> *Ibid.*, p. 77.

Il nous a paru également indispensable de mettre à leur connaissance une approche de la traduction. Nous avons opté pour celle enseignée par les tenants de la Théorie Interprétative de la Traduction et qui décrit le processus de la traduction en le présentant sous forme de trois phases successives et complémentaires, à savoir la *compréhension*, la *déverbalisation* et la *réexpression*. Dans cette optique, avant de traduire, il faut d'abord commencer par comprendre le vouloir dire du texte de départ pour ensuite le réexprimer dans la langue d'arrivée.

Les premiers cours consistent à un entraînement à l'analyse – synthèse, l'objectif étant d'en parvenir à une compréhension parfaite. Pour ce faire, il est conseillé aux étudiants de commencer par une lecture synthétique rapide afin de dégager la structure logique du texte (idée principale, idées secondaires, liens de causalité, etc.), tout en prenant en considération les paramètres du discours (l'auteur, la nature du texte, sa visée, la situation de production, le lecteur) et en mobilisant leur bagage cognitif.<sup>497</sup>

Une fois la structure dégagée, les étudiants doivent procéder par une lecture analytique afin d'étudier tous les détails pouvant gêner la compréhension, ceci implique le repérage des effets stylistiques, l'explication des allusions, des non-dits (implicites), du culturel, des sigles, etc.

Les apprenants sont appelés à préparer le texte. A chaque séance, un étudiant est désigné pour présenter, sous forme synthétique, le vouloir dire du texte choisi. La présentation se fait dans la langue vers la laquelle on traduit (langue maternelle). Ceci permet à l'étudiant d'une part, de vérifier si le texte en question a été bien compris et d'autre part, d'apprendre à se détacher des mots du texte et de combattre les interférences linguistiques autrement dit les transcodages abusifs.

A ce stade, l'étudiant apprend à percevoir et à maîtriser les différents modes d'organisation du discours. Il apprend également à développer ses aptitudes à comprendre les points essentiels d'un texte écrit.

---

<sup>497</sup> Cf. M. Lederer, *op.cit.* 1994.

L'étape suivante est la déverbalisation : « Il s'agit d'un affranchissement des signes linguistiques concomitant à la saisie d'un sens cognitif ou affectif. »<sup>498</sup>. Autrement dit, il s'agit du moment où le sens est retenu dans la mémoire en dehors des mots et des structures de la langue par le biais desquels il a été formulé. Cette étape est indispensable du fait que d'une part, elle confirme l'étape précédente, celle de la compréhension et prépare l'étape suivante, celle de la réexpression. Pour aider les étudiants à passer par la déverbalisation, ils sont appelés à répéter à l'oral, et sans avoir sous les yeux le texte, le message que porte ce dernier.

Ensuite, les apprenants passent à la traduction du texte en prenant en considération la fidélité au sens, l'exactitude de l'information et la qualité de l'expression.

Une fois la traduction du texte terminée, un passage intéressant dans le texte sera sélectionné et la traduction sera présentée au tableau pour inviter les étudiants à évaluer sa crédibilité, tout en commentant et en justifiant leur point de vue. Pour corriger la traduction, il aurait été souligné qu'il existe plusieurs traductions possibles et non une seule, ce qui nous permet de combattre l'idée du corrigé exemplaire du professeur. C'est seulement lorsque les étudiants se trouvent dans l'incapacité de traduire le texte, ou lorsqu'ils présentent une mauvaise traduction de celui-ci, qu'une proposition de traduction leur est présentée par le professeur dans un objectif de les inviter à mettre le doigt sur leur propres lacunes.

Pour illustrer notre propos, nous présentons l'exemple suivant :

السائق : نشكر كل من قال نعم في الاستفتاء ونخص بالشكر أم نعيمة لأنها قالت  
نعمين.<sup>499</sup>

---

<sup>498</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p. 213.

<sup>499</sup> خالد الخميصي ، تاكسي حواديت المشاوير ، دار الشروق 2006، ص 132

Traduction littérale :

Nous remercions toute personne ayant dit oui dans le référendum, et nous remercions en particulier la mère de Naïma parce qu'elle a dit deux oui ». (représentés en arabe par l'usage du duel).

Pour comprendre ce que veut dire ce texte, les étudiants sont appelés à se référer dans un premier temps à la date de l'ouvrage afin de le situer dans son contexte et ses conditions de production.

Dans un deuxième temps, il est question de faire appel à des compléments extralinguistiques à savoir les connaissances pertinentes sur le sujet et sur l'actualité, qui ont rapport avec l'énoncé. Ensuite, il faut procéder à une lecture détaillée du texte en s'appuyant sur les indices linguistiques fournis par l'auteur. Enfin, la dernière étape consiste à formuler des hypothèses de sens.

Pour comprendre cette blague égyptienne, il s'avère indispensable d'aller au-delà des signes linguistiques et de fouiller dans le fond culturel des Egyptiens. En fait, il s'agit d'une chanson folklorique dans laquelle une jeune fille d'un milieu rural appelle sa belle-mère : « Amma », une particularité linguistique de certains milieux ruraux en Égypte. Celle-ci lui répond dans un style affectif très fréquent à la campagne : « deux oui », dans le sens de « ouais, ouais ! ».

En faisant le lien avec l'actualité politique, l'étudiant comprendra la dimension implicite de la blague en question. En fait, l'auteur met en doute l'intégrité des élections. En fait, bien que la grande majorité des citoyens n'y participe pas, les résultats atteignent le record de 98 ou 99%. La blague racontée par le chauffeur raille non seulement les résultats des élections présidentielles, mais aussi les électeurs qui ont voté oui.

Traduction interprétative :

Nous adressons nos remerciements à tous ceux qui ont voté "oui", mais plus particulièrement à notre vedette folklorique « Amma Naïma » qui, elle, a dit "ouaii-ouaii"

Il serait judicieux d'expliquer également au lecteur dans une note en bas de page, cet élément culturel basé sur la chanson folklorique concernée.

### 3.3.2 Enseignement de la traduction : vers un modèle opérationnel

Pour traduire, il ne suffit pas de maîtriser sa langue maternelle et la langue étrangère et d'être en mesure de comprendre ce que dit le texte. La preuve en est que des personnes parfaitement bilingues n'ont pas la capacité de traduire car il leur manque un élément essentiel : « c'est la formation méthodologique, qui va permettre au traducteur d'utiliser au mieux les moyens dont il dispose, les connaissances recueillies, tout son savoir linguistique et technique pour aborder, élucider, transmettre dans les meilleures conditions, le message contenu dans le texte car ce que traduit le traducteur, ce n'est pas des mots, ce n'est pas de la langue : c'est un message. »<sup>500</sup>

Ce chapitre portera sur l'explication des techniques de la traduction à la lumière de la théorie interprétative de la traduction. Nous avons opté pour l'approche interprétative car, à notre sens, elle propose un modèle communicatif de la traduction qui se situe dans la lignée des préoccupations de la didactique des langues. Il sera question de réhabiliter la conception de la "traduction" dans le cadre de l'enseignement des langues et des cultures étrangères.

#### 3.3.2.1 *La traduction, cas particulier de communication*

Dans l'optique du modèle interprétatif, le processus intellectuel de la traduction n'est pas de nature différente de celui de la communication unilingue. La traduction, selon ce modèle, se situe dans la perspective du fonctionnement normal du langage.

Le modèle de la communication dans la même langue permet, selon M. Lederer, de bien expliquer la traduction qui n'est qu'un « cas particulier de la communication interpersonnelle. »<sup>501</sup>

---

<sup>500</sup> F. Herbulot, *op.cit.*, p.78.

<sup>501</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p.95.

En effet, la traduction n'est qu'une activité particulière de communication entre deux personnes ne parlant pas la même langue. Dans ce cas précis, la communication entre les deux interlocuteurs passe par l'intermédiaire d'une troisième personne, le traducteur. La communication dont il est question opère sur un message, énoncé dans une langue et réexprimé dans une autre. Quant au sens, l'objet principal de la communication, il devient l'enjeu de la traduction lors de sa réception et au cours de sa transmission.

Le traducteur, comme le récepteur d'un texte dans sa langue maternelle, procède, non pas par décodage de l'agencement des mots dans le texte, mais par l'interprétation de celui-ci, c'est-à-dire la compréhension du sens qu'il véhicule.

Dans le cas de la traduction comme dans la communication ordinaire, la place attribuée à la langue, en tant que « véhicule de significations », explique D. Seleskovitch, « est celle, d'une part, d'indicateur du vouloir dire de celui qui s'exprime, et, d'autre part, de déclencheur de mécanismes cognitifs chez celui qui reçoit le message. »<sup>502</sup> Dans cette optique, les langues sont pour le traducteur, comme pour le locuteur normal, l'instrument lui permettant de recevoir et de transmettre le sens d'un message.

La langue représente l'aspect sémantique du message qui seul ne garantit pas l'accès au sens. Ce dernier implique la prise en compte de trois éléments indissociables, selon M. Lederer, à savoir le sémantisme, le cognitif et l'affectif qui « constituent un tout dans l'esprit de l'auteur comme dans celui du traducteur. »<sup>503</sup>.

Du fait que la forme linguistique disparaisse avec l'apparition du sens, il importe de faire comprendre que « pour le bon traducteur à la recherche du sens comme pour tout lecteur intéressé par le contenu d'un texte, les ambiguïtés sont un problème de langue et non pas de textes. » Ces ambiguïtés sont souvent dues au manque de « compléments cognitifs pertinents qui habituellement (et

---

<sup>502</sup> D. Seleskovitch, « Traduire : de l'expérience aux concepts », *Etude de linguistique appliquée*, n°24, octobre – décembre, 1976. p.9.

<sup>503</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p. 26.

c'est la situation de communication la plus courante) viennent compléter les significations phrastiques. »<sup>504</sup>.

Comme c'est le cas pour la communication ordinaire, dans la traduction, l'ambiguïté se dissipe grâce à la mobilisation de nos connaissances extralinguistiques qui jouent un rôle non négligeable dans la saisie du sens.

La synecdoque, terme que M. Lederer emprunte à la rhétorique « pour désigner la partie explicite du sens »<sup>505</sup> est un phénomène commun entre le locuteur normal et le traducteur. Elle affirme à cet égard que « La synecdoque en général considérée comme un simple effet rhétorique en stylistique, est un phénomène beaucoup plus général du langage [...] »<sup>506</sup>.

En effet, cette figure de style, tout comme la métonymie, fait partie du langage ordinaire. Nous les utilisons tous les jours dans notre vie quotidienne. Comme par exemple le fait de commander « un noisette » dans un café, pour se faire servir un café avec un peu de lait.

Ces deux figures de styles mettent en rapport les dimensions implicite/explicite du discours qu'il convient de prendre en compte dans le cas de la traduction.

Bien que le processus de la traduction suive le même fonctionnement de la communication ordinaire, certaines différences existent entre le locuteur normal et le traducteur. Le traducteur est un troisième interlocuteur. C'est un médiateur. « Contrairement à l'orateur qui tient compte, plus ou moins, consciemment, de la psychologie de son interlocuteur pour lui adapter son langage, l'interprète est un messager. Il ne sollicite pas de réponse directe et n'a pas à répondre lui-même à la réaction provoquée par le message qu'il a transmis »<sup>507</sup> De ce fait, l'interprète contrairement au locuteur normal « est à la fois plus concentré et moins cerné que l'auditeur « normal ». S'il a l'obligation d'être concentré c'est parce qu'il doit cerner le vouloir dire de l'auteur. Et, « il est

---

<sup>504</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>505</sup> *Ibid.*, p.58.

<sup>506</sup> M. Lederer, « Correspondances et équivalences », in F. Israël *Identité, altérité, équivalence ? La traduction comme relation*. Paris, Lettres modernes minard, 2002. p 25.

<sup>507</sup> D. Seleskovitch, *op.cit.*, 1968, p.64.

moins cerné, car la pensée qu'il réexprimera n'est pas la sienne. Enfin, il n'a pas à juger de la justesse ou de l'importance des paroles qu'il interprète. »<sup>508</sup>.

Contrairement au locuteur normal, le traducteur doit faire comprendre à son interlocuteur un message dont il n'est pas l'auteur.

Avant de parler, le locuteur sait ce qu'il veut dire et, pour exprimer son vouloir dire, il choisit ses mots en fonction du destinataire et de la situation de communication. Ce qui n'est pas le cas du traducteur qui doit attendre le message du lecteur source pour le transmettre sous une autre forme, c'est-à-dire dans une autre langue au lecteur cible.

Cela dit, le traducteur est un second auteur du texte et le premier lecteur par rapport au lectorat cible. A ce propos, M. Lederer affirme qu'« ayant écrit sa traduction, le traducteur devient lecteur de sa propre version ; il s'efforce de voir si elle est suffisamment adaptée au nouvel univers de connaissances et de sensibilité auquel il s'adresse. »<sup>509</sup> Pour ce faire, il est sommé d'adapter sa réexpression pour faire comprendre au destinataire le vouloir dire ainsi que l'effet que l'auteur a voulu produire chez son interlocuteur.

Le traducteur est, selon F. Herbulot et M. Simoneau, un lecteur averti, du fait, qu'il « traduit pour quelqu'un, un texte écrit par quelqu'un, pour quelqu'un d'autre ; il traduit, à un moment donné, un texte écrit à un autre moment [...] »<sup>510</sup>.

Après avoir saisi le sens et ressenti les émotions qui émanent du texte, le traducteur cherche ensuite la formulation la plus pertinente pour la réexprimer. Il se transforme ainsi en un écrivain pour le destinataire du texte. Il devient lecteur de son texte afin de s'assurer qu'il soit adapté au destinataire auquel il s'adresse.

Une autre différence entre le locuteur normal et le traducteur mérite, selon M. Lederer, d'être précisée à savoir, la part de subjectivité : « si pour l'auteur le sens est subjectif, pour le traducteur il devient objectif. »<sup>511</sup>.

---

<sup>508</sup> M. Lederer, *op.cit.*., 1994, p.21.

<sup>509</sup> *Ibid.*, p.45.

<sup>510</sup> F. Herbulot et M. Simoneau « La lecture active à l'ESIT » in F. Israël, *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?*, Didier Erudition, 1998, p.70.

Tout comme le locuteur s'exprimant dans sa langue maternelle, le traducteur a le droit de prendre une liberté par rapport à la forme du message. Cette liberté est même indispensable pour ne pas être pris en otage par les mots au détriment du sens. Toutefois, il a l'obligation d'exprimer sous la forme qu'il va choisir subjectivement, l'intégralité du vouloir dire de l'auteur en toute objectivité. Autrement dit, si le traducteur a la liberté de choisir les mots, comme il lui appartient de changer la construction des phrases, il n'est pas pour autant libre de modifier le vouloir dire de l'auteur. Sa liberté porte sur la forme du message et non pas son contenu.

Il ressort de la comparaison entre le locuteur normal et le traducteur la confirmation que le processus de la traduction suit le même mécanisme du fonctionnement du langage humain. Par conséquent, la traduction est une communication entre deux langues et entre deux cultures.

### *3.3.2.2 Enjeux de la traduction*

#### 3.3.2.2.1 Médiation et négociation

Comme nous l'avons vu dans la première partie, la traduction, selon les recommandations du Cadre européen des langues s'inscrit dans les activités langagières de médiation. Le traducteur est le médiateur entre l'auteur du texte source et le destinataire du texte cible. C'est par son intermédiaire que la communication passe entre l'auteur et son destinataire.

En tant que médiateur, le traducteur est sommé de respecter le vouloir dire de l'auteur et de le transmettre en toute fidélité et avec objectivité. Toutefois, il dispose d'une certaine marge de liberté dans la reformulation du message de l'auteur. C'est cette marge de liberté qui lui permet d'exprimer le vouloir dire de ce dernier.

---

<sup>511</sup> M. Lederer, , *op.cit* .1994, p.100.

C'est au traducteur de déterminer les aspects indispensables à reproduire dans la traduction. Ces derniers se situent « au niveau de l'effet qu'induit le texte ». C'est là où réside « la vraie nature du texte, son essence »<sup>512</sup>.

En se donnant une certaine liberté par rapport aux mots du texte original, le traducteur devient négociateur dans son choix des équivalences et des priorités à transmettre dans le texte traduit.

L'exemple suivant illustre une des stratégies de médiation en traduction :

Le chauffeur de taxi, indigné du pouvoir absolu du gouvernement, explique que, Moubarak non seulement va remporter les élections, mais en plus va nommer un premier ministre américain à la place du Canadien.

بعد الانتخابات إن شاء الله اللي ح يكسبها طبعاً حسني مبارك، يجيب لنا إن شاء الله  
واحد أمريكي بدل الكندي و ح يكون اسمه جوني ووكر.<sup>513</sup>

Traduction littérale :

Après les élections, si Dieu le veut, que gagnera bien sûr Hosni Moubarak, il nous apportera, si Dieu le veut, un Américain au lieu du Canadien et son nom sera Johnny Walker.

La traduction de cet extrait implique avant tout une compréhension du texte dans sa dimension culturelle, notamment en ce qui concerne l'utilisation systématique par les Egyptiens des « expressions à caractère sacré » et qui désignent « toute expression comportant des mots qui se rapportent à l'une des religions monothéistes (Dieu, le Prophète, etc.). »<sup>514</sup>.

---

<sup>512</sup> J.-R. Ladmiral, *op.cit.* 2004, p.23.

<sup>513</sup> 198 خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص

<sup>514</sup> H. Medhat - Lecocq « Traduire le «sacré» dans la littérature égyptienne », *Synergies Monde arabe* n° 4, 2007, p. 23-34.

Le sacré se définit, selon H. M-Lecocq, de la manière suivante : « Est donc sacré tout ce qui n'est pas profane et corrélativement, le profane est tout ce qui ne relève pas du sacré. »<sup>515</sup>.

Cependant, « les frontières entre ces deux notions », explique la même auteure, « sont instables ». Ce phénomène est observable dans la société égyptienne contemporaine « où l'on assiste à une véritable osmose entre les deux, où le sacré ne cesse d'envahir le profane et où celui-ci en exprime constamment le besoin de telle sorte que les deux se perdent progressivement l'un dans l'autre. Cela se révèle de façon notoire dans la vie quotidienne des Egyptiens et essentiellement dans leur dialecte. »<sup>516</sup>

Tel est le cas de l'expression « Inchaa Allâh » qui change de signification selon le contexte, la situation et le vouloir dire de l'auteur. Dans l'exemple sus-cité<sup>517</sup>, si la première « Inchaa Allâh » exprime la certitude, la seconde marque plutôt l'indignation.

Une fois le sens cerné, l'étape suivante consiste à comprendre l'effet que produit cette expression sur le lecteur source, à savoir une certaine ironie implicite. Ensuite, pour traduire, il faut trouver, dans la langue cible, les moyens de reproduire ce même effet sur le lecteur cible. Dans cet objectif, la traduction proposée est suivante :

Forcément, après les élections qu'il va remporter sans aucun doute, Moubarak nous mettra à la place du Canadien, un premier ministre américain.....appelé Johnny Walker par-dessus le marché.....Inchallah.

#### 3.3.2.2.2 Sens /Significations

Pour traduire, la distinction entre « signification » et « sens » s'avère indispensable. La signification se situe au niveau de la langue. C'est le mot hors contexte. Le sens, quant à lui, est l'enjeu de l'opération traduisante. IL constitue

---

<sup>515</sup> *Ibid.*, p.24

<sup>516</sup> *Ibid.*, p.25.

<sup>517</sup> *Taxi, op. cit.*, ch. 53, p.198.

le « mot clé de la théorie interprétative de la traduction »<sup>518</sup>. Le sens naît de la fusion entre les significations actualisées de la langue et les compléments extralinguistiques. M. Lederer précise à cet égard, que « Les difficultés de la machine à traduire ont ainsi fait prendre conscience qu'il existe un sens, différent des significations linguistiques bien qu'issu d'elles [...]»<sup>519</sup>. En fait, les mots évoquent dans l'esprit de l'interlocuteur une image mentale. Cette dernière n'est autre que le sens déverbalisé.

La théorie interprétative distingue trois niveaux de traduction : 1. le niveau de la signification, le mot hors contexte fourni par un dictionnaire, c'est là le premier degré de la traduction qu'il faut éviter.

2. Le deuxième niveau de traduction se situe au niveau du sémantisme de la parole. Dans ce cas : « La signification d'un mot est précisée par les mots qui l'entourent, et chacune de ces significations précise à son tour celle des autres mots, mais aucun contexte autre que verbal n'intervient. »<sup>520</sup>.

3. Enfin, le troisième niveau est celui de la théorie interprétative. Il s'agit de la traduction au niveau du texte lorsque « [le] sémantisme de la parole est complété par le savoir général et contextuel du traducteur. »<sup>521</sup>.

Lorsque la langue est en cours d'acquisition, la tendance est de traduire les mots d'après leur première signification. Ceci amène inévitablement à des traductions littérales qui risquent de produire des ambiguïtés ou des contresens.

Dans un cours de traduction, l'application de l'approche actionnelle, devrait amener les étudiants à chercher le sens pragmatique du texte. Ainsi, ils comprendront que le sens ne réside pas dans la langue. Pour les autres étudiants qui appliquent les méthodes traditionnelles, il s'avère important d'expliquer les principes de bases de la traduction, et en premier lieu le suivant :

---

<sup>518</sup> M. Lederer, *op. cit.*, 1994, p.215.

<sup>519</sup> M. Lederer, *La traduction simultanée – Expérience et théorie*, Lettres modernes, 1984, p. 202.

<sup>520</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p.14.

<sup>521</sup> *Ibid.*, p.14.

Certes, c'est par l'intermédiaire de la langue que le traducteur comprend et exprime le vouloir dire de l'auteur, mais la langue n'est qu'une des composantes d'un message.

Ceci étant, pour comprendre un énoncé, il faut relier les concepts à la réalité auxquels ils se réfèrent et au savoir extralinguistique acquis par le destinataire du message, dans notre cas le traducteur. Le sens d'un énoncé est formé de deux composantes indissociables : le linguistique et l'extralinguistique. La langue du texte n'en révèle qu'une partie, l'autre partie réside dans ce que les compléments cognitifs nous suggèrent :

L'extrait suivant de Taxi permet d'appuyer ces propos :<sup>522</sup>

" واستمر سائقو التاكسي الأبيض والأسود أولاد البطة السوداء في البحث عن كافة التفاصيل الخاصة بأعداد سيارات الأجرة الصفراء أولاد البطة البيضاء وأسعار البنديرة "

Traduction littérale :

Les chauffeurs de taxi blanc et noir les enfants du canard noir se sont mis à chercher tous les détails concernant le nombre de voitures de taxis jaunes les enfants du canard blanc et les tarifs des courses.

La mobilisation du bagage cognitif permet de savoir que les anciens taxis sont de couleur noir et blanc et les nouveaux sont blancs. Pour marquer la discrimination à l'égard des premiers, l'auteur a utilisé l'image du canard noir, victime de la négligence, et le blanc qui est plutôt privilégié. Pour comprendre le sens du jeu de mots avec les couleurs, le traducteur doit mobiliser les éléments cognitifs, à savoir le contexte politique et social de cette période. Ensuite, dans sa recherche d'équivalence, il trouvera que l'idée de cet extrait peut être

---

<sup>522</sup> خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير ، دار الشروق 2006، ص 111

transmise en langue française par la même histoire du vilain/gentil petit canard, mais avec des mots différents.

Étudiants 1. « L'expression noir et blanc est parfaitement appropriée pour parler des taxis noirs et blancs. Le lecteur français n'a pas ces références de couleurs quant aux taxis. Cette image est très subtile. Le français devra s'adapter par « gentil/ vilain »petit canards et perdra ainsi toutes les nuances de couleurs, qui sont non seulement culturelles (noir-blanc / gentil/ vilain), mais aussi sociales (des taxis noirs et blancs.) »

La saisie du sens, passe inévitablement par la mobilisation, non seulement de la langue, mais aussi de la réalité à laquelle celle-ci renvoie.

Il est donc possible de ne pas comprendre d'emblée un énoncé dont, à priori, on a l'impression de connaître tous les mots qui le composent, comme c'est le cas de l'exemple précédent.

L'exemple du chapitre 53 de *Taxi* nous permet également d'illustrer cette idée. Le thème de ce chapitre porte sur l'amendement de la constitution qui donne le droit à tout citoyen de se porter candidat aux élections présidentielles. Le chauffeur de taxi explique à son client, que les Egyptiens, n'ayant pas confiance au gouvernement, s'abstiennent de voter. D'autant plus que la grande majorité du peuple égyptien n'ont pas de carte d'électeurs. Ce sont uniquement quelques dirigeants millionnaires, lèche-bottes qui vont voter pour leur propre intérêt.

" السائق : دول شوية عمد ورؤساء ومديرين بيلموا الفلاحين أو الموظفين بالغصب  
عشان ينتخبوا، وده عشان يكسبوا شوية فلوس أكثر، الموضوع سبوبة في الآخر، وإنما لو  
عايز الصح، الكام واحد العمي اللي بيروحوا ينتخبوا، ما فيش واحد منهم رايح بمزاجه ما  
عدا شوية المليونيرات الحرامية اللي بيروحوا بزبس.

أنا : باين عليك شايف الدنيا سودة شويتين<sup>523</sup>

خالد الخميسي ، تاكسي حواديت المشاوير، دار الشروق 2006، ص 197. <sup>523</sup>

Traduction littérale :

Ce sont quelques maires et présidents et directeurs qui rassemblent les paysans ou les employés avec force pour qu'ils votent, et ça pour gagner un peu d'argent. Le sujet est une aubaine finalement. Mais si tu veux le vrai, les quelques-uns aveugles qui vont pour voter, ils ne vont pas de leur propre désir, bien sûr sauf les quelques millionnaires voleurs qui vont pour le bezbess.

Nous tenons à signaler que le mot "bezbess" qui relève du jargon des Egyptiens, est une altération du mot بيزنس, de l'anglais "business".

Traduction et commentaire des étudiants :

Les étudiants qui appliquent les méthodes traditionnelles n'hésitent pas à chercher tous les mots dans le dictionnaire et essayent de les transmettre dans leur intégralité. S'ils tâchent d'éviter la traduction mot à mot, ils restent au niveau de la traduction littérale, comme le démontre la traduction suivante proposée par l'un d'entre eux :

Ce sont quelques maires, quelques présidents et directeurs qui rassemblent les paysans ou les employés de force pour qu'ils votent et, ça pour gagner un peu d'argent. C'est une bonne affaire finalement. Mais si tu veux la vérité, les quelques aveugles qui vont voter, il n'y a pas un seul parmi eux qui vote de lui-même, sauf bien sûr ces quelques millionnaires voleurs qui vont voter pour leur business.

Dans l'extrait ci-dessus : «les quelques aveugles qui vont voter, il n'y a pas un seul parmi eux qui vote de lui-même », le sens n'a rien à voir avec la signification des mots utilisés qui renvoie à l'image d'aveugle.

La compréhension de tous les mots de cette phrase ne garantit en rien l'aboutissement au sens. Bien au contraire, la signification du mot « aveugle » donnée par le dictionnaire arabe – français, à savoir « malvoyant », risque d'en fausser le sens. Cette phrase ne veut pas dire : « ce sont des aveugles qui vont

voter ». Il ne s'agit pas, non plus, du sens figuré de cette expression, à savoir, « ils vont voter en toute confiance » c'est-à-dire qu'il s'agit de personnes qui « vont voter en toute confiance ou les yeux fermés ». En effet, les gens dont il est question dans ce contexte ne votent pas parce qu'ils font confiance aux candidats. Bien au contraire, ils votent pour lécher les bottes aux élus afin d'en tirer profit.

L'au-delà des signes dans cette phrase dépasse donc le cadre des significations de la langue et se situe au niveau du sens du discours. La compréhension de l'implicite caché derrière les signes implique la mobilisation des paramètres extralinguistiques tels que le contexte, la situation et le but de l'échange, etc., seul moyen permettant d'aboutir au sens du message.

Pour ce qui est de l'adjectif "aveugle" cité dans l'exemple précédent, il s'agit d'un registre populaire dans le dialecte égyptien, pour désigner « une infime minorité de personnes qui ne méritent pas la peine d'être citées. »

D'autres étudiants arrivent à comprendre le vouloir dire de l'auteur derrière ce mot, mais estiment que la traduction de ce mot implique une perte dans la langue cible, en l'occurrence le français, comme le démontre le commentaire suivant d'une étudiante : « Pour l'expression "ce sont quelques aveugles ", elle signifie qu'il s'agit de très peu de personnes en utilisant l'image de l'aveugle. Il n'y a pas d'équivalent en langue française. Le lecteur français perd cette nuance linguistique liée à la vue. ».

Quant aux étudiants qui ont cherché à traduire dans une perspective communicative, le problème ne s'est pas posé. Ils ont commencé par se demander de quoi il s'agit en l'occurrence et, ils se sont efforcés d'exprimer ce dont il s'agit dans l'autre langue. Pour ce faire, ils n'ont pas cherché à établir des correspondances entre les mots, mais ont tâché de trouver une équivalence de sens. Une fois le sens cerné, ils ont pu comprendre que la traduction opérant au niveau du discours, consiste à trouver dans la langue cible les moyens d'exprimer les mêmes idées, avec des mots différents. Pour ce faire, seront maintenus l'usage du style familier, et la même faute de prononciation du mot « business ».

Car ce sont des marqueurs de distinction sociale entre le chauffeur du taxi et le client. D'où la proposition de traduction suivante :

C'est juste quelques maires de certains villages, quelques chefs de service et dirigeants qui rassemblent des paysans et des fonctionnaires et les font voter de force. Tout ça pour gagner encore un peu plus d'argent. C'est une histoire de flouze après tout, c'est pour gagner des pépètes, c'est tout ! Mais, à vrai dire, ce ne sont que trois pelés et un tondu qui vont voter et il n'y en a pas un seul qui le fait de lui-même, sauf les quelques millionnaires arnaqueurs, on est bien d'accord, qui y vont pour le biz-niss.

L'apport de la théorie interprétative à la didactique de la traduction est qu'elle fait une nette distinction entre signification et sens, distinction indispensable pour la compréhension du processus de la traduction.

#### 3.3.2.2.3 Equivalences / Correspondances

Pour l'enseignement de la traduction une autre distinction s'avère importante entre la traduction par correspondances et celle par équivalences. « Les équivalences s'établissent entre textes », alors que les correspondances s'établissent entre « des éléments linguistiques, mots, syntagmes, figements, ou formes syntaxiques »<sup>524</sup>

Par conséquent, avant d'inviter les étudiants à traduire, il faudrait leur expliquer que la traduction opère à l'un des deux niveaux : le premier est celui de la recherche des « correspondances permanentes entre mots et marques grammaticales hors situation », au risque de s'éloigner totalement du sens porté par le texte ; quant au deuxième, c'est celui de la création d'« équivalences *ad hoc* au niveau du sens, seules pertinentes pour la traduction des textes et des discours. »<sup>525</sup>.

Notons dans le cadre de cette réflexion que la correspondance existe déjà dans la langue, alors que l'équivalence est le fruit du travail du traducteur, c'est

---

<sup>524</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p.51.

<sup>525</sup> D. Seleskovitch, M. Lederer, *Interpréter pour traduire*, Didier Erudition, 2001, p.183.

lui qui la crée. Le terme répertorié dans le dictionnaire bilingue est considéré comme une correspondance. C'est en contexte qu'il peut être repéré comme une équivalence.

Il importe néanmoins de préciser que : « correspondances et équivalences sont intimement liées dans le processus de la traduction. Jamais les unes ne l'emportent intégralement sur les autres.»<sup>526</sup> Certes, la traduction réussie est, selon M. Lederer, celle qui « établit une équivalence globale entre le texte original et le texte traduit »<sup>527</sup>. Mais la traduction par correspondance reste possible lorsqu'il s'agit des mots « à signification unique »<sup>528</sup>, comme c'est le cas des termes techniques, des appellations, des noms propres ou des chiffres.

La signification unique implique une correspondance parfaite entre le mot et la chose à laquelle il se réfère. Toutefois, ces mots, bien qu'ils possèdent incontestablement une seule signification qui reste la même dans chacune des deux langues en contact, ne pourraient être transposés directement, car ils peuvent prendre un sens différent. Ainsi, un chiffre peut, en fonction d'un contexte bien précis, prendre un sens particulier. Par exemple, une course de taxi qui m'a coûté 24 livres égyptiennes, veut dire qu'elle n'est pas chère. Alors qu'un café à 24 livres égyptiennes, cela voudra dire qu'il est très cher.

Le chiffre 100 en égyptien peut dans le contexte de réussite à un examen avoir le sens de la meilleure note :

« Nous avons eu 100 sur 100 » اخدنا ميه على "ميه" qui veut dire en français, « nous avons eu 20 comme moyenne ».

Dans un autre contexte par exemple pour répondre à la question « Comment ça était ? », un égyptien peut dire : ميه ميه littéralement « 100, 100 », dans le sens de : « c'était super ! Nickel ! ».

---

<sup>526</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994. p. 86.

<sup>527</sup> *Ibid.*, p.51.

<sup>528</sup> Cf. D. Seleskovitch, *Langage, langues et mémoire, Etude de la prise de notes en consécutive*, Paris, Minard, lettres modernes, 1975, p.30.

Il en est de même pour les noms propres qui ne peuvent pas être traduits systématiquement par simple transposition. Certains noms propres sont porteurs d'un sens particulier, se rapportant dans la majorité des cas à des faits culturels implicites, comme c'est le cas dans l'exemple suivant, extrait de *Taxi* :

السائق : و الله أنا عمري ما ضحكت قد النهارده.. أما شفت الجرنال و شفت صور اللي مرشحين نفسهم ، ضحكت من قلبي ، شكلهم زي " علي حكشة" و "سوسو الأعرج" ، حاجة حقيقي تهلك من الضحك، جايبين ناس عمر ما حد سمع عنهم حاجة. ده حتى تلاقي أمهم نفسها ما سمعتش عنهم حاجة.<sup>529</sup>

Traduction littérale :

Le chauffeur : Par Dieu de mon âge, je n'ai pas ri autant aujourd'hui.... lorsque j'ai vu le journal et j'ai vu les photos de ceux qui se sont portés eux-mêmes candidats, j'ai ri du cœur, leur forme comme Ali Hokcha et Soussou le boiteux, quelque chose vraiment qui fait périr de rire, ils apportent des gens jamais quelqu'un n'a rien entendu à propos d'eux ; même tu trouves leurs mères elles-mêmes n'ont rien entendu à propos d'eux).

Les noms propres de cet extrait évoquent chez le lecteur égyptien des personnages méchants fictifs comme ceux qu'on trouve dans des films ou des bandes dessinées. Ces noms propres, traduits tels quels en français, ne produiront aucun effet sur le lecteur français. Dans ce cas, une traduction par équivalence s'avère indispensable. Il faut ainsi trouver deux équivalents qui produisent le même effet chez le lecteur français, comme la proposition suivante :

Le chauffeur : Je vous jure, j'ai jamais autant rigolé de ma vie. Quand j'ai vu dans les journaux, les photos de ceux qui se portaient candidats, j'ai ri du fond du cœur. On dirait un gang de bandits.... Ils ont des têtes de loubards... zonards... C'est à mourir de rire. Ils nous sortent des gens que

<sup>529</sup> خالد الخمييسي ، تاكسي حواديت المشاوير ، دار الشروق 2006، ص 139

personne ne connaît. Il se peut que, même leurs propres mères n'aient jamais entendu parler d'eux.

Les équivalences dont il est question se situent aussi bien sur le plan cognitif qu'affectif, du fait qu'elle a pour but de reproduire le même effet chez le lecteur source comme chez le lecteur cible.

Il s'avère important de rappeler que les équivalences ne sont pas des libertés prises par rapport au vouloir dire de l'auteur. Etre fidèle à la langue du texte n'est pas être fidèle à l'auteur.

Tout ce qui vient d'être énoncé met en lumière les principes fondamentaux de la théorie interprétative de la traduction. Selon cette dernière, on ne traduit pas une succession de mots ou de phrases, mais un message dont on a auparavant appréhendé le sens. Ceci étant, le produit final n'est pas une correspondance linguistique, mais une équivalence textuelle.

La traduction par équivalence, selon M. Lederer, « a une validité générale quelles que soient les langues ou les types de textes, littéraires, ou techniques, textes de fiction ou de réalité ». <sup>530</sup>

La traduction implique la mise en application d'un même processus : lecture, compréhension du message et réexpression. Même si la nature des textes change, cette démarche fondamentale, elle, ne change pas. Seulement viennent s'y ajouter des éléments supplémentaires. Dans cette perspective, la traduction des textes littéraires, nécessiterait, outre ce processus commun, une recherche de forme, de style, de rythme, etc. ; la traduction des textes techniques impliquerait plutôt une recherche documentaire approfondie, une recherche terminologique ponctuelle, voire thématique pour quelques textes, et une mobilisation des connaissances encyclopédiques.

\*\*\*

---

<sup>530</sup> M. Lederer, *op.cit.*, 1994, p.51.

A la lumière de ce qui vient d'être exposé dans cette troisième partie, nous pouvons dire que l'analyse des différentes composantes de la langue avait pour objectif d'attirer l'attention sur un constat important pour la compréhension de la nature de la traduction, à savoir : dans le cadre de l'enseignement de la traduction, il convient de distinguer les problèmes posés par la méconnaissance d'une langue dont on n'a pas encore la maîtrise et les problèmes que pose la traduction à proprement parler, c'est-à-dire la compréhension et l'expression d'un message, alors que le maniement des deux langues est déjà acquis.

En d'autres termes, les différences qui existent inévitablement entre les langues ne devraient pas, à un niveau avancé de l'acquisition de la langue de poser des problèmes dans la pratique de la traduction. D'autant plus que les traducteurs sont censés posséder une connaissance assez poussée des deux langues.

En outre, l'apprenant devrait comprendre que la traduction ne porte pas sur la langue, mais sur le sens du texte et que pour traduire, il faut tout d'abord saisir ce sens. Ensuite, pour la restitution du message dans la langue d'arrivée, le traducteur ne procède pas à une analyse sémantique, syntaxique ou lexicale, afin d'établir des correspondances de significations entre les deux langues, mais cherche à transmettre le sens par des équivalences inédites.

L'analyse du texte joue un rôle important en traduction. Ceci étant, la didactique de la traduction devrait amener l'étudiant à réaliser qu'avant de traduire, il doit se documenter sur le texte et l'inscrire dans son contexte situationnel. En d'autres termes, il importe de connaître les circonstances qui entourent la production d'un texte. Une telle démarche fournit toutes les informations nécessaires à la compréhension et à la réexpression du vouloir dire de l'auteur.

La traduction ne consiste pas en un transfert de mots et d'expressions d'une langue à l'autre, mais en une communication du sens. Ce sens naît de la fusion des éléments linguistiques du texte et des paramètres du discours. Cela dit, il importe de préciser qu'il n'est pas question de traduire la langue, mais le message et les effets produits par celle-ci.

La compétence linguistique est un préalable indispensable pour la pratique de la traduction, mais elle n'est pas à elle seule suffisante puisque les textes s'inscrivent dans un contexte cognitif, c'est-à-dire ils renvoient à des faits, des émotions, des idées et des circonstances. Ils font appel au bagage cognitif du traducteur, qui constitue le complément de connaissances indispensable à toute bonne traduction. Si les dictionnaires englobent la langue, il faut chercher le savoir humain dans les livres et toutes les autres sources d'informations comme par exemple les médias, le Web, etc.

Au cours de la phase de l'apprentissage de la langue étrangère, l'étudiant, dans l'objectif de comprendre le système étranger, fait appel à son bagage cognitif qu'il possède dans sa langue maternelle. Il doit comprendre que la même démarche est à respecter en traduction.

La présente étude a tenté de donner des réponses aux principales interrogations de départ, à savoir : Comment rapprocher la didactique des langues et la traductologie qui sont deux disciplines autonomes ? Pourquoi procéder à un tel rapprochement ?

L'identification et l'analyse des éléments de convergence entre les deux disciplines permettent de combler les lacunes décelées antérieurement : donner un cadre théorique pertinent et une méthode appropriée à l'enseignement de la traduction dans les filières de langues étrangères au niveau universitaire.





## CONCLUSION

La didactique des langues étrangères et la traductologie sont reconnues aujourd'hui chacune comme une discipline à part entière. Devenues autonomes, elles se sont démarquées de la linguistique sans la rejeter totalement. Cette prise de position s'explique par le fait que les didacticiens et les traductologues ne voyaient pas d'implications didactiques ni traductologiques dans les travaux de linguistique du fait que cette dernière présente une description scientifique de la langue, sans pour autant permettre d'en tirer des conclusions à visée pédagogique ou pratique.

Malgré l'autonomie prônée par la recherche dans le domaine de la didactique des langues et celle de la traductologie, il a été constaté que les deux disciplines, ont de nombreux traits communs et sont complémentaires. Œuvrant à l'optimisation de leurs processus d'enseignement/apprentissage, elles traitent de problématiques proches. Les points de rencontre entre les deux disciplines se présentent aussi bien sur le plan théorique que sur le plan pratique, notamment en ce qui concerne la définition des objectifs ainsi que les stratégies d'enseignement/apprentissage adoptées.

Le parcours rapide des méthodologies qui ont marqué l'évolution de la didactique des langues étrangères a mis en lumière la conception de la traduction dans le cadre de cette discipline, celle d'une traduction axée plutôt sur la langue.

La traduction telle qu'elle se pratique dans la didactique des langues, entre dans la catégorie de ce que les spécialistes de la traduction appellent la *traduction pédagogique*. Cette dernière consiste en un enseignement de la langue étrangère par le biais de la traduction ou plus précisément par le recours à la langue maternelle de l'apprenant.

Il a été souligné l'importance de distinguer la didactique de la traduction des autres pratiques pédagogiques, telles la traduction pédagogique et la

stylistique comparée qui, toutes les deux, divergent de la première par leurs natures, leurs démarches, ainsi que leurs objectifs.

La question de la précision terminologique a été également soulevée. Il a été démontré que la terminologie en matière de traduction est loin d'être normalisée et que pour assurer l'efficacité de l'enseignement, il est indispensable de définir clairement les notions fondamentales. Raison pour laquelle nous précisons que la traduction visée par la présente étude n'est pas la traduction pédagogique, mais la traduction proprement dite. Cette dernière peut être appréhendée comme une initiation à la pratique de la traduction professionnelle qui, quant à elle, trouvera sa place dans le cadre d'une formation spécialisée au niveau Master.

La traduction que la présente recherche situe au niveau avancé de l'enseignement des langues ne se limite guère, comme il a été souligné à maintes reprises, à un simple passage de mots d'une langue à l'autre. Elle dépasse le stade la recherche des correspondances entre les deux langues en présence, pour se situer au niveau du discours. Dans cette optique, il serait indispensable de prendre en considération les facteurs extralinguistiques qui s'associent à la langue du texte pour en déterminer le sens.

Bien que le but poursuivi par la présente recherche soit le rapprochement entre la didactique des langues et celle de la traduction, il s'avère important de préciser qu'il est question de deux phases distinctes de l'apprentissage.

Partant du principe selon lequel on ne traduit pas pour comprendre, mais qu'il faut comprendre pour pouvoir traduire, il serait difficile de prétendre apprendre une langue en apprenant à traduire. La compétence linguistique est un préalable à l'enseignement et à la pratique de la traduction.

Il s'avère que la différence entre la didactique des langues et celle de la traduction réside dans le rapport d'antériorité de l'une par rapport à l'autre : la didactique des langues œuvre à l'acquisition et au développement des compétences communicatives. Ces dernières sont des prérequis pour la pédagogie et la formation à la traduction.

Il serait judicieux de remettre en question l'appellation de « traduction pédagogique » pour parler de la traduction dans la didactique des langues, puisqu'il ne s'agit pas de pratiquer des exercices de traduction dans le but d'apprendre la traduction. Il s'agit plutôt d'une mise en correspondance des langues étudiées afin de démontrer que les différences entre les langues se situent non seulement au niveau de la phonétique, de la syntaxe, de la sémantique, mais aussi au niveau des habitudes langagières développées par chaque collectivité.

L'étude descriptive de deux langues en contact permet de dégager les spécificités de chacune d'entre elles. Elle s'avère intéressante pour la didactique des langues dans la mesure où elle met en évidence l'autonomie de chaque système linguistique. Néanmoins, elle ne saurait servir l'enseignement de la traduction, basé sur le principe selon lequel la connaissance parfaite des deux langues en question – avec leurs ressemblances et leurs dissimilitudes – est un prérequis pour l'apprentissage de la traduction.

La stylistique comparée peut venir au secours du cours de langues étrangères. Dans ce cas-là, elle peut être considérée comme une alternative, susceptible de remplacer les exercices de thème /version en matière d'explication et de consolidation des structures de la langue.

Pour éviter les pratiques de transcodage, la traduction pédagogique, sous forme de thème/version pourrait être remplacée par des exercices portant sur des comparaisons entre des situations de la vie quotidienne dans la langue-culture étrangère et la langue-culture maternelle. De tels exercices seront un moyen efficace pour mettre l'accent sur les spécificités de la langue cible et sur les divergences entre les langues, il conviendrait de souligner à cet égard qu'il n'est pas question de traduction dans ce cas précis. La traduction proprement dite fera l'objet d'une formation spécialisée ultérieurement.

Dans cette perspective, il serait judicieux d'envisager un rapport de continuité entre l'enseignement/apprentissage d'une langue et celui de la traduction.

Si des difficultés d'ordre lexical, grammatical ou syntaxique pourraient apparaître au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, le problème ne devrait pas se poser au cours de la formation des traducteurs, puisque l'enseignement de la traduction ne commence qu'à partir du moment où les deux langues, maternelle et étrangères sont maîtrisées.

Certes, le dictionnaire représente une partie non négligeable du lexique de la langue mais il ne peut contenir le discours qui y reste toutefois éphémère. C'est la raison pour laquelle la mise en garde des étudiants contre le recours systématique aux dictionnaires bilingues s'avère indispensable.

C'est dans le cadre de la formation à la traduction qu'il sera question d'enseigner/apprendre le processus de l'opération traduisante, les différentes approches de la traduction. Bref, doter les apprenants d'un cadre théorique et d'une méthode appropriée leur permettant d'aborder tout type de texte et d'éviter les éventuels problèmes lors de la pratique de la traduction.

Quant à la finalité du cours de traduction, c'est faire acquérir à l'étudiant un savoir-faire (savoir traduire) en le sensibilisant à la conception de la traduction comme acte de communication. Pour ce faire, il importe que l'enseignement repose sur des textes authentiques, ce qui d'une part, met les étudiants en relation avec des problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie professionnelle, et d'autre part permet de prendre en considération tous les paramètres de la communication, à savoir : le contexte verbal, la situation, le destinataire, l'auteur, le savoir partagé, et le but de l'échange. Dans cette perspective, les étudiants comprendront que la mise en correspondance des deux langues n'est pas une méthode de traduction et que la traduction réussie est celle qui établit une équivalence globale entre le texte original et le texte traduit.

La tâche de l'enseignant ne consiste pas à faire assimiler un savoir, mais à faire comprendre le processus intellectuel par lequel le sens d'un message se transmet d'une langue à l'autre et à aider l'apprenant à développer son savoir-faire en matière de traduction.

Dans le cadre d'une formation spécialisée, la traduction n'est pas un moyen mais une fin. Elle requiert les compétences nécessaires pour le transfert du sens d'une langue à l'autre. Ces compétences sont les suivantes :

- Une compétence de compréhension : il ne s'agit pas de comprendre la langue étrangère, puisque la compétence linguistique est un préalable à la pratique de la traduction, mais de comprendre le sens à travers une analyse du texte. La mise en œuvre de la compétence de compréhension permet la saisie du sens non seulement par rapport aux signes linguistiques qui le dénotent, mais aussi par rapport au contexte et à la situation dans lesquelles il se situe.

- Une compétence de réexpression : il s'agit d'exploiter les techniques de rédaction déjà acquises, le texte traduit devant satisfaire à des exigences rédactionnelles telles que la rigueur et la clarté de l'expression.

La compétence de réexpression en traduction implique le recours aux mots, aux expressions et même au style et au registre de la langue, permettant de transmettre dans la langue cible non seulement le dit de l'auteur, mais aussi son vouloir dire.

Dans le cadre d'un cours de traduction, les étudiants apprendront que traduire consiste à réaliser un acte de communication. Dans cette optique, la langue ne sera qu'un instrument au service de la traduction en vue d'assurer la communication.

Pour apprendre à traduire, il s'avère important de comprendre la nature de la traduction et le processus par lequel passe l'opération traduisante.

Le traducteur est avant tout un médiateur, et aussi nécessairement un rédacteur. Son rôle n'est pas d'établir des rapports entre les langues puisqu'il ne cherche pas à traduire des mots, mais les sens et les valeurs portés par des discours.

La didactique de la traduction dans une optique professionnelle implique la prise en compte de deux principes. Le premier est celui de *l'authenticité et de l'intégralité du texte à traduire*, ceci en évitant de demander aux étudiants de

traduire des extraits ou des textes fabriqués sur mesure par le professeur. Quant au second, c'est celui du *texte comme un acte de communication*. Selon ce dernier principe, tout texte est une simulation d'une situation de communication : il y a un texte écrit par un auteur et adressé à un destinataire. Le sens constitue l'enjeu principal de l'acte de communication.

Bref, toute bonne méthode d'enseignement doit clairement préciser ses finalités, cerner les difficultés propres au domaine, fixer des objectifs d'apprentissage à atteindre en fonction des compétences à acquérir et préciser les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir et établir une progression dans la formation.

L'efficacité du processus de l'enseignement dépend de l'interaction entre deux acteurs fondamentaux : l'enseignant et l'apprenant. L'enseignant de langues a pour mission d'aider l'apprenant à faire usage de la langue pour communiquer. Pour ce faire, son rôle consiste à l'accompagner dans son apprentissage et de l'aider à adopter des stratégies communicatives.

Ainsi, il s'avère que la méthodologie joue un rôle déterminant dans l'aboutissement du processus de l'enseignement/apprentissage. D'où l'importance de revoir les méthodes anciennes afin de concevoir des outils pédagogiques innovants.

Si le progrès technique facilite la tâche de l'enseignant, la machine ne pourrait pour autant se substituer à lui. En effet, les machines ne sont que des outils mis au service de la méthodologie. En effet, elles n'ont pas réussi à faire leurs preuves ni dans la didactique des langues, ni dans celle de la traduction.

Au cours des dernières années, avec l'évolution méthodologique qu'a connu la didactique des langues et des cultures étrangères, la recherche dans ce domaine a tendance à établir des liens avec d'autres champs disciplinaires des sciences du langage à savoir, l'anthropologie, la sociologie, la psycholinguistique. La présente recherche a tenté de mettre en lumière les liens que la didactique des langues peut entretenir avec une discipline complémentaire, la traductologie.

La convergence entre les deux disciplines conduira la recherche dans le domaine de la didactique des langues vers une réhabilitation de la conception de l'enseignement / apprentissage de la traduction.

Les approches récentes de la didactique des langues prônent l'enseignement du sens qui constitue l'enjeu principal de la traduction. Par conséquent, elles favoriseront la compréhension du mécanisme de l'opération traduisante focalisée sur le sens.

La recherche en didactique des langues a commencé à converger vers celle de la traductologie à partir du moment où les didacticiens se sont orientés vers l'enseignement pragmatique de la langue et lorsqu'ils ont constaté que la prise en considération des situations de communication et des comportements des interlocuteurs est indispensable à l'apprentissage du sens étranger.

Dans le domaine de la didactique, il a été souligné l'utilité pour toute pratique d'une théorisation sous-jacente qui permet d'établir une méthodologie adéquate. C'est un apport de cet ordre que la théorie interprétative de la traduction peut offrir à l'enseignement de la traduction dans le cadre de la didactique des langues.

La présente étude a fait valoir la contribution du modèle interprétatif à la didactique des langues. Il constitue une théorie générale qui concilie les exigences de la pratique et la rigueur scientifique et qui peut s'appliquer à toutes les langues.

D'un autre côté, le modèle interprétatif ouvre de nouvelles perspectives pour la didactique des langues et il lui permet de résoudre des problèmes susceptibles d'intervenir aux niveaux avancés. En mettant en évidence le processus par lequel le message d'autrui est compris et les moyens par lesquels les idées sont exprimées, il démontre à l'apprenant la façon dont il doit se comporter lorsqu'il fait usage d'une langue étrangère.

Toutes ces observations nous amènent à constater que l'enseignement des langues et celui de la traduction mènent le même « combat », à savoir : combattre les mauvaises habitudes chez les apprenants. Si l'enseignement d'une

langue étrangère implique une lutte contre les interférences entre langue maternelle et langue étrangère, il incombe à l'enseignant de la traduction la tâche de combattre les réflexes de transcodage.

En outre, la théorie interprétative peut s'appliquer à l'enseignement des langues car le traducteur n'est autre que l'ancien apprenant de langue puisque, comme cela a été déjà démontré, la différence entre l'enseignement de la langue et celui de la traduction se situe au niveau du rapport d'antériorité de l'un par rapport à l'autre.

Le perfectionnement linguistique préconisé par la théorie interprétative consiste à apprendre à apprendre, et à ce titre les deux disciplines se rejoignent.

Il a été souligné à maintes reprises que le traducteur se comporte comme le locuteur normal. Pour parler ou écrire, il met en œuvre la langue tout en mobilisant ses compétences communicatives. Ceci étant, on attend de l'étudiant en langue étrangère, au bout de son apprentissage, d'utiliser la langue étrangère pour exprimer ses propres idées aussi spontanément qu'un natif.

La conclusion à tirer à la fin de la présente étude paraît tout à fait claire : enseignement de langues et enseignement de traduction suivent un même objectif, celui d'assurer chez l'étudiant une compétence communicative actionnelle. Les stratégies pédagogiques communicatives mises en œuvre dans un cours de langue pourraient constituer un travail préparatoire à l'apprentissage de la traduction.

Les deux disciplines visent un même objectif : acquisition d'un savoir-faire opérationnel. Dans la didactique des langues, il est question de savoir communiquer en langue étrangère ; dans la didactique de la traduction il s'agit de savoir communiquer le sens d'un message par le biais des langues (maternelle et étrangère).

Le rapprochement entre les deux disciplines a révélé trois types d'apports :

Premièrement : un apport théorique fondé sur le modèle interprétatif qui permet de comprendre que le processus de la traduction est celui de tout acte de communication.

Deuxièmement : un apport méthodologique à l'enseignement de la traduction, sous-tendu par la conception de la traduction en tant qu'acte de communication.

Troisièmement : un apport scientifique à la recherche par la mise en évidence de l'importance de l'ouverture interdisciplinaire.

Nous arrivons enfin à confirmer notre hypothèse de départ :

Langue et traduction sont étroitement liées. La convergence entre les deux disciplines qui ont fait l'objet de la présente étude, contribue à apporter des éléments de réponse à quelques problèmes auxquels se heurte l'enseignement de la traduction au niveau universitaire.

Pour optimiser le processus d'enseignement/apprentissage de langue ainsi que celui de la traduction, une ouverture interdisciplinaire s'avère souhaitable. Les deux disciplines peuvent entretenir entre elles des rapports de complémentarité.



# BIBLIOGRAPHIE

## 3.4 OUVRAGES EN TRADUCTOLOGIE

BALLARD M.,\*

\*(ed.) *La traduction : de la théorie à la didactique*, Presses Universitaires de Lille, Collection Travaux et Recherches, 1984.

\*(ed.) *La traduction à l'université : recherches et propositions didactiques*, Presses universitaires de Lille, 1993, nouvelle édition 1993.

\**Relations discursives et traduction*, Presses Universitaires de Lille, 1995.

BALLARD M., D'HULST L., (ed.) *Traductologie*, Arras, Artois Presses Université, 1997.

BASTIN G.-L., « Multilinguisme et traduction : un mariage de raison », in TINKUY n° 4, Février 2007, p. 44.

BERMAN A.,\*

\**L'Épreuve de l'étranger : culture et traduction dans l'Allemagne romantique : Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin*, Paris Gallimard, 1984.

\* *Pour une critique des traductions*, Gallimard, 1995.

BENJAMIN Walter œuvres, *L'Homme, le langage et la culture : essais*, Vol. 1 Paris Denoël, Gonthier, 1974.

BOUVERET-MOUNPAIN M. H., «Aventure au pays de la traduction automatique », *Le Français dans le Monde*, n° spécial Août / Septembre 1987.

CALZA J., «Les langues voisines et la traduction pédagogique », p. 136-141, *Le Français dans le Monde*, n° spécial Août / Septembre 1987.

CARY E., *Comment faut-il traduire ?*, Presses Universitaires de Lille, 1986 (1<sup>ère</sup> édition 1958).

CORMIER M., « Glossaire de la théorie interprétative de la traduction et de l'interprétation », p. 353-359, *META*, vol. 30 n° 4, décembre 1985.

CURTIS J. L., BALLARD M., (ed.) *La traduction plurielle*, Presses Universitaires de Lille, 1990.

DEJEAN LE FEAL K., «Traduction pédagogique et traduction professionnelle » *Le français dans le monde*, n° spécial p.107-112, août/septembre 1987

DELISLE J.,\*

\**L'analyse du discours comme méthode de traduction : Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*, Presses de l'Université d'Ottawa, 1985 (1<sup>ère</sup> édition 1980).

\**Les manuels de traduction : essai de classification*, Revue de traductologie TTR Volume V, n°1, Septembre 1992.

\**La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, Coll. «Pédagogie de la Traduction», 1993.

\*(dir.) Coll. *Regards sur la traduction*, Presses de l'Université d'Ottawa, 1999.

\**L'enseignement de l'interprétation et de la traduction : de la théorie à la pédagogie*, Ottawa, Éd. de l'Université d'Ottawa, 1981.

DELISLE J., et LEE-JAHNKE H. (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Coll. Regards sur la traduction, Presses de l'Université d'Ottawa, 1998.

DURIEUX C, \*

\**Fondement didactique de la traduction technique*, Didier Erudition, Paris, 1988.

\*«Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction », *Le français dans le monde*, n° 243, p. 66-70, août/septembre 1991.

DEROY Louis, *L'emprunt linguistique*, Paris, Les belles lettres, édition revue et augmentée 1980, 1<sup>ère</sup> édition 1956.

FORGES G., BRAUN A. (éds) *Didactique des langues, traductologie et communication*, Collection PED (Pédagogies En Développement), édition De Boeck Université, Paris Bruxelles, 1998

ECO UMBERTO,\*

\* *Les limites de l'interprétation*, éd. bompiani, Milan, traduit de l'italien par Miriam Bouzaher, 1990, éd. Grasset & Fasquelle, 2006.

\* *Dire presque la même chose : Expériences de traduction*, éd. bompiani, Milan, traduit de l'italien par Miriam Bouzaher, 2003, éd. Grasset & Fasquelle, 2006.

FORGES G., BRAUN A. (éds) *Didactique des langues, traductologie et communication*, Collection PED (Pédagogies En Développement), édition De Boeck Université, Paris Bruxelles, 1998.

GEMAR J.-C., « Les méthodes de traductions », *Meta*, Vol.41, n°3, septembre 1996. p.497.

GOUADEC D.,\*

\* *Formation des traducteurs*, Actes du colloque international, Rennes 2 (24 - 25 septembre 1999), La maison du dictionnaire, Paris 2000.

\* «Autrement dire... pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs », *META*, volume 36 n° 4 p.543- 549, décembre 1991.

GUILLEMIN-FLESHER J., *Syntaxe comparée du français et de l'anglais : Problèmes de traduction*, Paris, Ophrys, 1980.

GRELLET F., *Apprendre à traduire, typologie d'exercices de traduction*, Presses Universitaires de Nancy, 1991.

HERBULOT F., « Traduire...Demain », *Les Langues Modernes*, n°1, p.73-79,1995.

HURTADO ALBIR A. « Compétence en traduction et formation par compétences », *La formation en traduction : pédagogie, docimologie et technologie I*, Erudit, volume 21, numéro 1, 1er semestre 2008, p. 17-64.

<http://www.erudit.org/revue/ttr/2008/v21/n1/029686ar.html>

OSEKI-DÉPRÉ Inès, *De Walter Benjamin à nos jours*, Honoré Champion 2007.

OSEKI-DÉPRÉ Inès, *Théories et pratiques de la traduction littéraire*, Armand Colin, 1999.

ISRAEL F., \*

\**Identité, altérité, équivalence ? La traduction comme relation*, En hommage à Marianne M. LEDERER, Actes du colloque international tenu à l'ESIT les 24, 25 et 26 mai 2000, Paris, Lettres modernes, Minard, 2002.

\**Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?*, Actes du colloque international tenu à l'E.S.I.T., le 6, 7 et 8 juin 1996, Didier – Erudition, 1998.

ISRAEL F. et M. LEDERER M. (ed.), *La liberté en traduction*, Actes du colloque international tenu à l'E.S.I.T. les 7, 8 et 9 juin 1990, Didier - Erudition, 1991.

\**La théorie Interprétative de la Traduction. III DE LA FORMATION...A LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE*, Textes réunis et présentés par Fortunato ISRAËL et Marianne M. LEDERER, Cahiers Champollion, nouvelle série, Paris-Caen, lettres modernes minard, 2005.

LERAT P., « Le traitement des emprunts en terminologie et en néographie », in *Cahier de lexicologie*, Didier Érudition, Paris 1987.

LADMIRAL J. R., \*

\*« La traduction dans l'institution pédagogique », *Langages*, n° spécial, 7ème année, n° 28, décembre 1972, Paris, Didier, Larousse, 1972.

\* « Traduction et connotation, in *Dilbilim*, tome 3, p. 161-246, 1978.

\*« Sourciers et ciblistes », in *Revue d'esthétique*, n°12, 1986.

\*« Pour la traduction dans l'enseignement des langues : "version" ; moderne des Humanités », *Les langues modernes*, n° 1, 1987, numéro spécial, p. 9-20.

\*«Traductologiques » *Le français dans le monde*, n° spécial, p.18-25, août/septembre 1987.

\**Traduire : Théorèmes pour la traduction*, (1<sup>ère</sup> édition Petite Bibliothèque Payot, 1979), 3<sup>e</sup> édition revue, Paris, Gallimard, coll. "Tel" n° 246, 2002.

\*«Traduire, c'est-à-dire ... phénoménologies d'un concept pluriel », *META*, Volume 40, n° 3 septembre 1995, p. 409-420, Presses de l'Université de Montréal, 1995.

LADMIRAL J. R., LIPIANSKY E. M., *La communication interculturelle*, Paris, A. Colin, 1989. (2<sup>ème</sup> édition 1991), 3<sup>ème</sup> édition 1995).

LADMIRAL J. R, MESCHONNIC H., «La traduction », *Langue Française*, n° spécial, n° 51, septembre 1981, Paris : Larousse, 1981.

\* « De la linguistique à la littérature: la traduction », in *Le Signe et la lettre. Hommage à Michel Arrivé*, textes réunis par Jacques ANIS, André ESKENAZI et Jean-François JEANDILLOU, Paris, L'Harmattan, 2002 (coll. "sémantiques", sous la dir. de Marc Arabyan), p. 337-347.

\* « L'esthétique de la traduction et ses prémisses musicales », *La traduction des livrets, Aspects théoriques, historiques et pragmatiques*, Presses de l'université Paris – Sorbonne, 2004.

\*« Lever de rideau théorique : quelques esquisses conceptuelles », in *Palimpsestes n°16 : De la lettre à l'esprit : traduction ou adaptation ?*, Presse de la Sorbonne nouvelle, 2004, p.15-30.

\* « Sourciers et ciblistes revisités », in *Au-delà de la lettre et de l'esprit : Pour une redéfinition des concepts de source et cible*, Actes du colloque Traduction/traductologie, UMH-ULB, 27 et 28 octobre 2006, Mons, CIPA, 2007. p.5-25.

\* LADMIRAL J.-R., *Sourcier ou cibliste*, coll. Traductologiques, Paris, Les Belles Lettres, 2014.

LAPLACE C., *Théorie du langage et théorie de la traduction : les concepts clefs de trois auteurs*, Kade (Leipzig), Coseriu (Tübingen), Seleskovitch (Paris), Coll. (Traductologie) n°8, Didier Erudition, 1994.

LAROSE R., *Théories contemporaines de la traduction*, Presses de l'Université du Québec, 1989 (2<sup>ème</sup> édition 1992).

E. LAVAUULT,\*

\**Fonctions de la traduction en didactique des langues, apprendre une langue en apprenant à traduire*, Didier Erudition, Coll. (Traductologie) n°2, 1985(1<sup>ère</sup> édition), nouvelle édition 1998.

\*« La traduction comme négociation », *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa, Les presses universitaires d'Ottawa. 1998. p. 79-95.

M. LEDERER M., \*

\*«La traduction : transcoder ou réexprimer ? », *ELA*, n° 12, p.7-25, octobre /décembre 1973.

\*«Synecdoque et traduction », *ELA*, n° 24, p.13-41, octobre / décembre 1976.

\**La traduction simultanée, expérience et théorie*, Minard Lettres Modernes, Paris, 1981.

\*«La théorie interprétative de la traduction », p. 11-17, *Le français dans le monde*, n° spécial août/septembre 1987.

\*(ed) *Etudes traductologiques*, Minard Lettres Modernes, 1990.

\**La traduction aujourd'hui – le modèle interprétatif*, Coll. (F « références »), Paris, Hachette, 1994.

MARC DE LAUNAY, *Qu'est-ce que traduire ?*, Vrin 2006.

MEDHAT-LECOCQ, H.\*

\* « Traduire le «sacré» dans la littérature égyptienne », *Synergies Monde arabe* n° 4, 2007, p. 23-34. Disponible sur internet : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/MondeArabe4/lecoq.pdf>

\*« Représentations sociales et représentations de l'étranger dans un cours de traduction arabe-français », *Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère*. George Alao, Héba Medhat-Lecocq, Soyong Yun-Roger et Thomas Szende (dir.), Paris, Editions des archives contemporaines, 2010, p. 37-46.

\*« La négociation interculturelle dans la formation des traducteurs professionnels », dans le cadre du Colloque international *Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ?*, PLIDAM, INALCO, Paris, 17-19 juin 2010. p. 213-223, 2012.

MESCHONNIC\*

\**Pour la poétique. II, Epistémologie de l'écriture, poétique de la traduction*, Paris Gallimard, 1986 (nouvelle édition 2001).

\* *Poétique du traduire*, Lagrasse, Verdier , 1999

\* *Et le génie des langues*, Presses universitaires de Vincennes, 2000.

\* *Ethique et politique du traduire*, Lagrasse, Verdier, 2007.

MOUNIN G.,

\**Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des Idées, 1963, Réédition en livre de poche, coll. (Tel), 1990.

\**Les Belles infidèles. Essai sur la traduction*, Presses universitaires de Lille, 1994. (1<sup>ère</sup> édition : Les Cahiers du Sud, Paris, 1955.)

NIDA E.-A., *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures, Involved in Bible Translating*, Leyde, E.J. Brill Archive, 1964.

NOWOTNA M., *Le sujet, son lieu, son temps : sémiotique et traduction littéraire*, Editions Peeters, Paris –Louvain 2002.

NOWOTNA M. *De l'amour à l'épistémologie, Bonne source – Bonne cible*, Colloque international autour de l'œuvre de Jean-René Ladmiral, Université de Paris-Sorbonne 3-4 juin 2010.

PERGNIER M., *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Librairie Honoré Champion, Paris 1978, (nouvelle édition P.U.L. Lille, 1993).

PIETRI E., *Problèmes théoriques et méthodologiques de l'analyse contrastive*, Actes du colloque du 29-31 octobre 1986, publication de la Sorbonne Nouvelle. 1988.

RICOEUR P.,\*

\* *Sur la traduction* , Paris Bayard 2004.

\* *Discours et communication* , Herne, 2006.

SELESKOVITCH D.,\*

\**L'interprète dans les conférences internationales – Problèmes de langage et de communication*, Minard Lettres Modernes, 1968, (2<sup>ème</sup> édition Paris, Lettres Modernes, 1983).

\*«Vision du monde et traduction », *ELA*, n°12, p.105-109, octobre/décembre 1973.

\**Langage, langues et mémoire, étude de la prise de note en interprétation consécutive*, Minard Lettres Modernes, Paris, 1975.

\*«Traduire, de l'expérience aux concepts », *ELA*, n° 24, p.64-91, octobre/décembre 1976.

\*«La traduction dans l'enseignement des langues et l'enseignement de la traduction », *Traduire*, n° 120, juillet 1984, p. 7-11.

\**Le français en contact avec l'anglais. En hommage à Darbelnet*, textes réunis par Seleskovitch, Didier Erudition, 1988.

SELESKOVITCH D. et M. LEDERER M., *Interpréter pour traduire*, Didier Erudition, Collection Traductologie, 4<sup>ème</sup> édition revue et corrigée, 2001(1<sup>ère</sup> édition 1984).

STEINER G., *Après Babel : une poétique du dire et de la traduction*, Albin Michel 1978. (Nouvelle édition 1991).

MATTAR A., *La traduction pratique*, Librairie orientale B. P., (4<sup>e</sup> édition revue et corrigée, Dar El Machreq), Beyrouth, Liban. 1986. 10<sup>e</sup> édition, Dar al Mašreq, 2007.

TATILON C.,\*

\**Traduire: pour une pédagogie de la traduction*, GREF, Coll. (Traduire, Ecrire, Lire) 1986.

\*«Traduire la parole publicitaire », *La linguistique*, Volume 14, n°1, p. 76-87, 1978.

TRUFFAUD L., *Méthodologie de la traduction, Structure et style*, Université de Genève, Ecole de traducteurs et d'interprètes.

VINAY J-P. et DARBELNET J., *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Nouvelle édition revue et corrigée (4<sup>ème</sup> édition), Paris, Didier 1977, (1<sup>ère</sup> édition Paris, Didier, 1958 : L'ouvrage est apparu la même année aux éditions Beauchemin, Montréal.)

VILLEGAS J.-C., « La peur de traduire ou le complexe du fort-en-thème », *Les langues Modernes*, N° 1, 1987, p. 45-42.

*La traduction collaborative : de l'antiquité à Internet*, Colloque tenu à Paris 05-07 juin 2014, organisé par l'université Paris 8 et l'International Association for Translation and Intercultural Studies (IATIS). Cité Internationale, Paris 8 et BNF.

AL KHAMISSI K., *Taxi*, Traduction de Emara et Fauchier Delavigne, Actes Sud, 2009.

خالد الخميسي. تاكسي. حواديت المشاوير. دار الشروق. 2006.

### 3.5 OUVRAGES EN DIDACTIQUE

ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L., *Education et communication interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.

BENADAVA S., « La civilisation dans la communication », *Le français dans le monde* n°184, p.79-80, avril 1984.

BENADAVA S., « D'une culture à l'autre », *Le français dans le monde* n°181, 1983.

BERARD E., *L'approche communicative, théories et pratiques*, Paris, CLE International, (coll. Didactique des Langues Etrangères) 1991.

BOYER H., BUTZBACH-RIVERA M., PENDANX M., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, coll. Le français sans frontières. Outils pédagogiques, Paris, CLE International, 1990.

BESSE H.,\*

\*«Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère » *Langue française*, n° 8, p. 62-77, décembre 1970.

\*« Enseigner la compétence de communication ? », *Le français dans le monde* n°153, p.41-47, mai - juin 1980.

\*« Eduquer la perception interculturelle », *Le français dans le monde*, n°188, 1984.

\**Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier CREDIF 1985.

BOYER H., « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en F.L.E. », *Revue de didactologie des langues-cultures*, juillet-décembre 2001, p. 333-340.

C. Bourguignon, *De l'approche communicative à l'« approche communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, 2006, p.58-73.

CAPELLE M. J., DEBYSER F., GOESTERJ. L., « Retour à la traduction », *Le français dans le monde*, n° spécial, Paris, Hachette, Août – Septembre, 1987.

CHARAUDEAU J., *Langage et discours : Eléments de sémio linguistique, théorie et pratique*, Paris, Hachette, 1983.

CICUREL F.,\*

\**Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international, (coll. « Didactique des langues étrangères »), 1984.

\**Lectures interactives en langue étrangère*, Coll. (F « autoformation »), Paris, Hachette, 1991.

\*« Compréhension des textes : une démarche interactive », *Le français dans le monde*, n° 243 p. 40-46, août/septembre 1991.

CICUREL F., BLONDEL E., *La construction interactive des discours de la classe de langue*, Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 1996.

CICUREL F., PEDOYA E., PORQUIER R., *Communiquer en français*, Paris, Hatier, 1987.

CICUREL F., LEBRE M., PETITOT G., *Discours d'enseignement et discours médiatiques pour une recherche de la didacticité*, Les carnets du Cediscor, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1994.

CORTES J. (et al.), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Coll. Essais, Paris, Didier – Crédif, 1987.

COSTE D.,\*

\* « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Remarques sur les années 1955-1970 », *Le français dans le monde*, p.12-21, 1972.

\*« A rebours », *Le français dans le monde*, n°100, p.69-76, 1973.

\*« Lecture et compétence de communication », *Le français dans le monde*, n°141, p. 25-34 novembre – décembre 1978.

\*« Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres », *Le français dans le monde*, n°153, p.25-34, mai – juin 1980.

\*« Interaction et enseignement : apprentissage des langues étrangères », *Etudes de linguistique appliquée*, nouvelle série, Paris : Didier Erudition, n° spécial 55, juillet - septembre 1984.

\**Un niveau-seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Paris, Hatier, 1981 (nouvelle édition Hatier Didier, 1995).

\**Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier - CREDIF, 1992. (1<sup>ère</sup> édition 1984).

\*(et al.) *Vingt ans dans l'évolution des langues (1968 – 1988)*, coll. LAL Paris, Hatier – Didier 8, 1994.

\*« Enseignement et formation à distance », *ELA*, n° spécial, Paris, Didier Erudition, janvier-mars 1999.

COSTE D., GALISSON R., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1988. (1<sup>ère</sup> édition 1976).

DEBYSER F., « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue française* n° 8, p. 31-61, 1970.

DE MARGERIE C., PORCHER L., *Des media dans les cours de langues*, Paris, CLE International, 1981.

DUCROT O., TODOROV T., *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Edition du Seuil, 1972, Nouvelle édition Seuil 1995.

FLAMAND J., *Ecrire et traduire, Sur la voie de la création*, Les éditions du Vermillon, Ottawa, Canada, 1983.

FORGES G. et BRAUN A., *Didactique des langues, traductologie et communication*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier, s.a., 1998.

GALISSON R.,\*

\* « Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger », *ELA*, nouvelle série, juillet – septembre, n°11, p.87-126, 1973.

\**Lexicologie et enseignement des langues*, Recherches /Applications, Hachette, 1979.

\**Polémique en didactique, Du nouveau en question*, Paris CLE International, 1980.

\**D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International, 1980.

\**Des mots pour communiquer, Eléments de lexicométhodologie*, Paris, CLE International, 1983.

\*« De la linguistique appliquée à la didactique des langues – cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire », *ELA*, n°79, juillet - septembre, 1990.

\**De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, 1991.

GALISSON R., PUREN C., *La formation en questions*, coll. (didactique des langues étrangères), CLE International, 1999.

GAONAC'H D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, coll. LAL, CREDIF, Hatier/Didier, Paris, 1991.

GAONAC'H D., MAC NALLY D., BALLAIRE M. F. (ed), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Coll. Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Hachette, 1990.

GERMAIN C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, 1993.

GIRARD D., *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Armand Colin – Longman, 1972.

GREEN J., *Le langage et son double*, Seuil, 1987.

HYMES D. H., traduction de MUGLER H. ; note liminaire de JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, Minit, Paris, 1963, réédition « Point », 1968.

DELL H. HYMES, 1974 *"Toward Linguistic Competence"* traduction en français *'Vers la compétence de communication'*. 1984, Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif, 219 pages.

KERBRAT-ORECCHIONI C.,\*

\**L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980.

\**Les interactions verbales*, Tome I, Armand Colin, 1990.

MARCHAND L., *Méthode intuitive illustrée (la), le premier livre de français ou la famille Dupont*, [1<sup>ère</sup> éd. Paris, imp. de J. Mersch, 1920-1922, 2 vol.in-8°] (22<sup>e</sup> éd. Francophonie et Langue Française,[F.E.L.F.], Paris 1991 ).

A. MARTINET, *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin 1964

MARTINEZ P. *La didactique des langues étrangères*, PUF. 2006.

MAUGER G., *Cours de Langue et de Civilisation française*, Paris, Hachette, 1953.

MOGET M. T., *De vive voix*, Paris, Didier, 1972.

MOIRAND S.,\*

\**Situations d'écrit : compréhension, production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, coll. (DLE) 1993, (1<sup>ère</sup> édition 1979 imp Pollina).

\**Une histoire de discours...Une analyse des discours de la revue LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 1961 – 1981*, Hachette, 1988.

LANGUE FRANCAISE N° 24

\**Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, (coll. « F/Formation ») 1990, (nouvelle édition 1992).

MOIRAND S., PEYTARD J., *Discours et enseignement du français : les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette, 1992.

NUNAN D., *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PIAGET J., *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Armand Colin, 1967.

PENDANDX F., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette F.L.E., (coll. « F/Formation ») 1998.

PIETRI E., *Problèmes théoriques et méthodologiques de l'analyse contrastive*, Actes du colloque du 29-30 octobre 1986, publication de la Sorbonne Nouvelle.

PORCHER. L.,\*

\**Vers la dictature des médias*, Paris, Hatier, 1985.

\**Enseigner-diffuser le français : une profession*, Paris, Alliance française, Hachette, 1987.

\**Télévision, culture, éducation*, Paris, Armand Colin, 1994.

PORQUIER R., « Remarques sur les interlangues et leurs descriptions », *ELA* n° 63, 1986.

PORQUIER R., WAGNER E., « Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner », *Le Français Dans le Monde*, n° 185, p. 84-92, 1984.

PUREN C.,\*

\**Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan (1ère édition 1988), nouvelle édition CLE International 1996.

\*«*Innovation et variation en didactique des langues étrangères* », *Le Français Dans le Monde*, n°244, p. 39-48, Octobre 1991.

\**La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF, Didier, 2000, (1<sup>ère</sup> édition 1994), Paris, CREDIF – HATIER (Coll. Essais).

\* « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues » in *la traduction comme exercice*, *Les langues modernes*, n°1, 1995.

\* « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » in *Langues Modernes* n°3/2002, juil.- août- sept 2002. Disponible sur internet : [www.christianpuren.com/.../PUREN\\_2002b\\_Perspective+co-actionnelle-p.7](http://www.christianpuren.com/.../PUREN_2002b_Perspective+co-actionnelle-p.7)

PUREN C., BERTOCCHINI P., COSTANZO E., *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 1998.

RICHTERICH R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Collection F (Recherche / Applications), Paris, Hachette, 1985.

RIVENC P. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3, La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck Université, 2003.

ROULET E., « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés », *ELA*, n°21, p.43-80, 1976.

RUSSIER C., STOFFEL H., VERONIQUE D., *Interactions en langue étrangère : [1ère partie des actes du colloque international Acquisition d'une langue étrangère]*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1991.

SZENDE T., *Second Culture Teaching and Learning: An Introduction*, Bern: Editions Peter Lang, 2014.

VERONIQUE D., VION R., *Des savoir-faire communicationnels*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995.

WILLIS J., *A framework for Task-Based Learning*, Longman, London, 1996.

ZARATE G.,\*

\**Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993, (2<sup>e</sup> édition 1995).

\**Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986. (2<sup>e</sup> édition 1987).

\*Journée co-organisée par ZARATE G., CANDELIER M., *Les représentations en didactique des langues et cultures*, CREDIF, Ecole normale supérieure de Fontenay Saint-Cloud, 1997.

CECR, Un cadre Européen commun de Référence pour les Langues :  
apprendre, enseigner, évaluer, 2000, Disponible sur internet :  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf)

### 3.6 THESESES

BALLARD M., Eléments pour une didactique de la traduction, thèse d'Etat,  
Paris III, 1991.

BRUNETTE L., Contribution à la pédagogie de la révision en pays bilingue, le  
cas du Canada, Paris III, E.S.I.T, 1995.

CICUREL F., Discours d'enseignement et pratiques discursives :  
descriptions, objets méthodologiques, implications didactiques, Grenoble, 1996.

CORMIER M., Traduction technique et pédagogie (anglais – français), Paris  
III, E.S.I.T, 1986.

COUBARD F., L'activité de compréhension de l'oral en binôme hétérogène :  
l'exemple du FLE, Paris III, 1998.

DAUTRY C. L., Atelier d'écriture, écriture créative et productions d'écrits  
dans une formation d'enseignements de FLE, Paris III, 1996.

DE NUICHEZE V., Interactions et didactique d'une langue-culture étrangère :  
approche ethnopraxématique du français langue étrangère, Grenoble 3 : 1989.

DROZDALE E., Le phénomène franglais dans les médias, Paris III, E.S.I.T,  
1991.

FIOLA M., La notion de programme en didactique de la traduction  
professionnelle, le cas du Canada, Paris III, E.S.I.T, 2003.

GAUTHERON BOUTCHATSKY C., FLE et psychanalyse, Paris III, 1996.

HELLAL Y., Les degrés et les variations de la créativité en traduction, Paris  
III, E.S.I.T, 1982.

HENRY J., La traduction des jeux de mots, Paris III, E.S.I.T, 1993.

JACOB H., Propositions pour la création d'un séminaire de traduction dans un département de langues modernes au Nigeria, Paris III, E.S.I.T, 1989.

JUHEL D., Bilinguisme et Traduction au Canada. Le rôle sociolinguistique du traducteur, Centre international de Recherche sur le bilinguisme, Canada, Paris III, E.S.I.T, 1982.

MISRI G., La traduction des figements et des modèles dans les Mille et une nuits, Paris III, E.S.I.T, 1986.

ROCHARD M., Traduction dogmatique et traduction du sens, Paris III, E.S.I.T, 1983.

PLASSARD F., Place de la lecture dans le processus de traduction, Paris III, E.S.I.T. 2002.

MOGHANI A. Traduire le discours comique, INALCO, 2006.

# ANNEXE

OPERETTE *AL LAYLA A-KKABIRA* DU CELEBRE COMPOSITEUR SAYYED  
MEKKAWI, ECRITE SUR LES PAROLES DU POETE SALAH JAHINE.

- M. Guignol, un renseign'ment
  - Que cherchez- vous M. Le 'Umda ?
  - Comment on va (aller) à *El Metwalli* ?
  - Ah, c'est tout près d'ici, j vais vous dire.
  - Ben, allez-y, dites moi.
  - Allez par là, tout droit, tout droit...
  - Hmhm !
  - Là, A vous de trouver un bâtiment ...
  - Là, jusqu'à trouver un bâtiment ...
  - Coupez à droite, au vendeur de fūl.
  - Son kiosque est au coin d'une rue.
  - Son kiosque est au coin d'une rue
  - Tournez à droite, après à gauche.
  - Passez deux rues et prenez la troisième.
- يا حضرة الارجوز قولي  
نعم يا عمدة عاوز ايه  
منين بروحو المتولي  
اه ده نواحيننا وحقولك عليه  
طيب ياللا قولي عليه  
- امشي كده على طول على طول،  
- هممم!  
لحد ما تلاقي عمارة  
- لحد ما الأجي عمارة  
- تكسر يمين تلقى بتاع فول،  
- هممم! Humhm !  
- دكانته على ناصية حارة  
- دكانته على ناصية حارة  
- تدخل يمينك في شمالك  
- هممم! Hmhm !  
- شارعين وفي الثالث تكسر  
- شارعين وفي الثالث أكسر

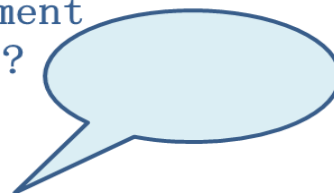
- Je passe deux rues et je prends la troisième. - على اليمين، واخذ بالك
- Vers la droite... m'avez-vous bien compris (vous me suivez? ) ! - هممم!- وتمشي على طول تتمخطر
- Hmhm ! – Allez-y par là flâne ça et là. - وأمشي على طول أتمخطر
- J'y vais par là, je flâne ça et là. - تفضل كده تمشى وتأنف،
- Continuez ... ne cessez pas d'avancer et de tourner ... - هه!
- Ahh ! - و تخش من مطرح ما طلعت
- Entrez par ici et ressortez par là - و أخش من مطرح ما طلعت
- J'entre par là et ressorts par le même endroit - و لما تلقى مقلة لب...
- Dès que vous trouvez un vendeur de pépins... - و لما ألجى مقلة لب...
- Dès que je trouve un vendeur de pépins ... - تعرف بانك تهت و ضعت
- Vous saurez que vous vous êtes égaré (vous êtes perdu)! - أه ! دي وصفة سهلة،
- Ah, voilà qui est très simple ! - سهلة قوي
- Très très simple ! - و دي وصفة هاييلة.
- Et très bien expliqué ! - هاييلة قوي
- Oui, très très bien! مع السلامة، مع السلامة، مع السلامة، يا أبو عمّة ماييلة.
- Au revoir, au revoir, au revoir, Monsieur au Turban Blanc.

## TEXTE 1

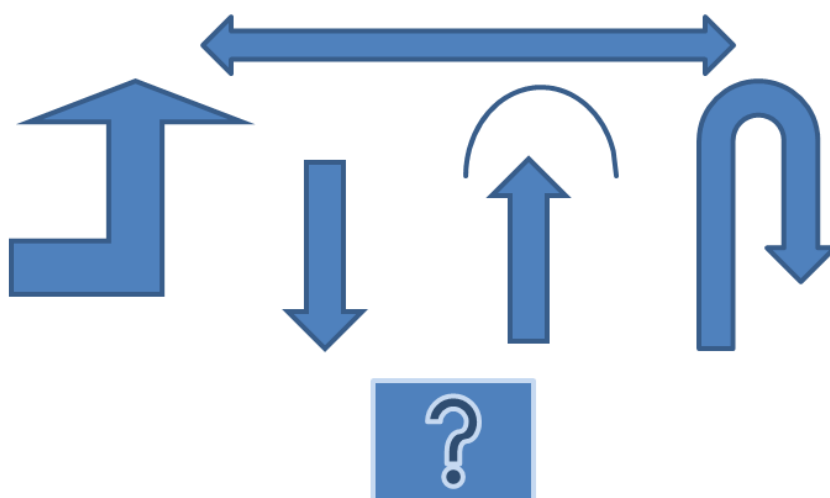
M' sieur Guignol,  
s' il vous plaît!



Oui, M. le 'Umda, comment  
puis-je vous aider ?



Comment va-t-on à El-Metwalli ?



Euh ??? c'est quelque part  
par là!!! j'vous explique ..

????



Ben! allez-y expliquez-moi



– Allez par là,  
tout droit ...  
tout droit ...  
– Ouais !



Jusqu' à trouver un immeuble



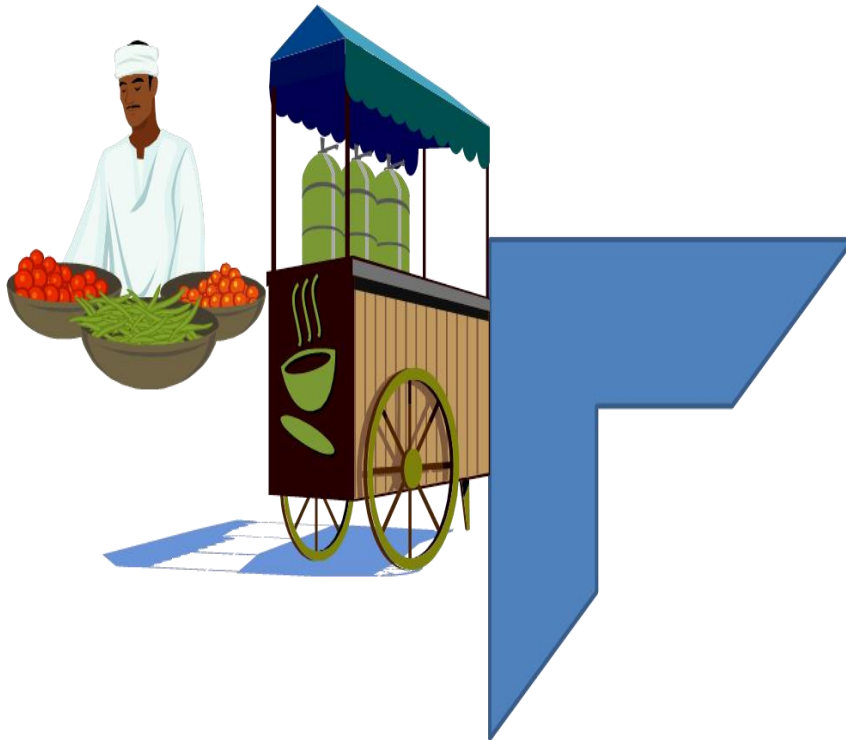
Jusqu' à trouver un immeuble ...



- Coupez à droite,  
au vendeur de *fūl*  
- Ouais!



Son stand est au  
coin d'une rue...

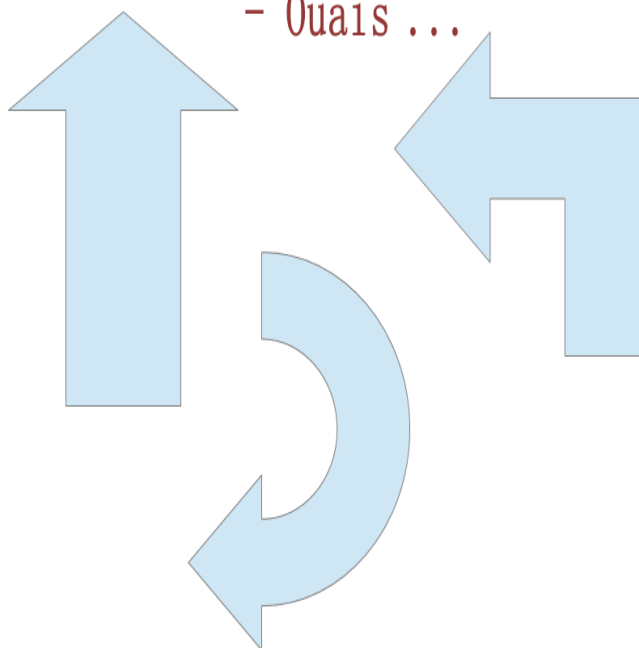


Son stand est au  
coin d'une rue ...



-Tournez à droite, et à gauche

- Ouais ...



Passez deux rues  
et prenez la troisième



Je passe deux rues  
et je prends la troisième

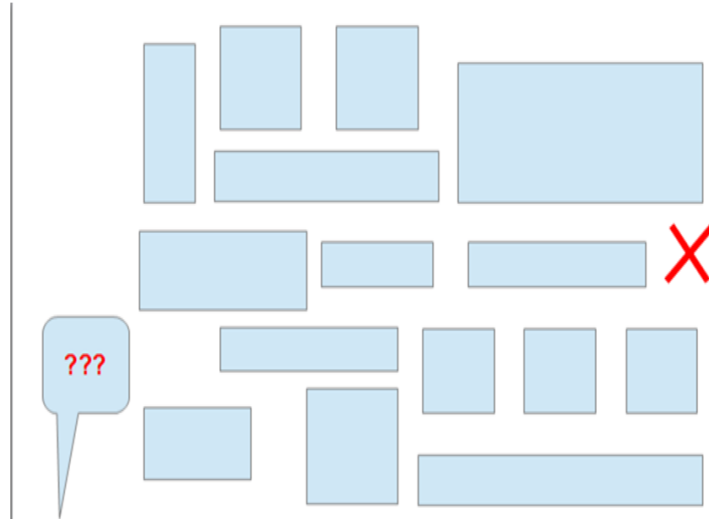


- Sur la droite ...  
vous me suivez ?

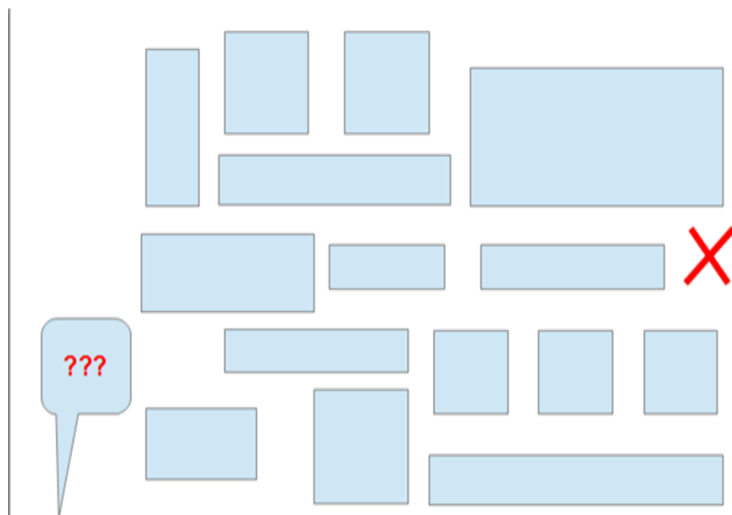
- Ouais !



Allez-y, Tranquille  
Flânez ça et là!!!



J'y vais, tranquille  
je flâne ça et là!!!



## TEXTE 2

Chanson extraite du film *Rendez-vous avec la vie*, 1953, de Ezz ad-Dīne Zū al-Fiqār,

الو احنا هنا، ونجحنا أهو في المدرسة  
بارك لنا و هات لنا وياك هدية كويسة  
الو احنا هنا و نجحنا أهو في المدرسة

احكي له ازاي احنا اتعبنا وأخذنا مية على مية  
وقولي له كما ازاي جنبنا كل الدرجات النهائية

خدنا سؤالين في الجغرافيا و جاوبنا عليهم بالعافية  
سين سؤال : أين تقع في الخارطة أوربا ؟  
جيب جواب : تبقى على شمال كبري القبة  
سين سؤال : فين صحراء مصر الغربية ؟  
جيم جواب : بعد الرست هاوس بشوية

الو احنا هنا، ونجحنا أهو في المدرسة  
بارك لنا و هات لنا وياك هدية كويسة  
الو احنا هنا و نجحنا أهو في المدرسة

و الانجليزي سيبك منه ومتسألش ابدأ ابدأ عنه  
ضعيفة فيه جدا معرفش غير بس أي لوفيو فيري متش  
وأما في النحوي والصرف، جاوبنا بالكلمة وبالحرث

سين سؤال : هل تعرفي كان وأخواتها ؟

جيم جواب : وأعرف عماتها أه وخالتها

الو الو احنا هنا، ونجحنا أهو في المدرسة

بارك لنا و هات لنا وياك هدية كويسة

الو الو احنا هنا و نجحنا أهو في المدرسة

Traduction littérale :

« Allô, allô, nous sommes ici et nous avons réussi à l'école

Félicite-nous et apporte-nous avec toi un bon cadeau

Allô, allô, nous sommes ici et nous avons réussi à l'école

Raconte-lui comment nous nous sommes fatigués et nous avons pris 100sur 100.

Raconte-lui aussi comment nous avons eu toutes les notes finales »

« Nous avons eu deux questions en géographie

et nous avons de la peine à y répondre.

Q , question : Où se situe sur la carte l'Europe ?

R, Réponse : Elle se trouve à gauche du pont El Oba.

Q , question : Où est le désert de l'Egypte occidental.

R, Réponse : Un peu après le « Rest House ».

Allô, allô, nous sommes ici et nous avons réussi à l'école

Félicite-nous et apporte-nous avec toi un bon cadeau

Allô, allô, nous sommes ici et nous avons réussi à l'école

Et l'anglais laisse-le tomber et n'en pose pas du tout du tout de question

J'y suis faible et je n'e connais que i love you very much

« Mais dans la grammaire et la conjugaison,

Nous avons répondu avec le mot et la lettre.

Q : Connais-tu *Kana* et ses sœurs ?

R. : Et je connais ses tantes paternelles Ah ! et maternelles »

Allô, allô, nous sommes ici et nous avons réussi à l'école

Félicite-nous et apporte-nous avec toi un bon cadeau

Allô, allô, nous sommes ici et nous avons réussi à l'école

Traduction proposée :

« Allô, allô, coucou c'est nous, on a réussi nos examens

Félicite-nous et apporte-nous un beau cadeau

Allô, allô, coucou c'est nous, on a réussi nos examens

Dis-lui qu'on a bien bossé... On a décroché 20/20

Dis-lui encore qu'on a pu battre tous les records ».

« On a eu 2 questions en géo, qu'on n'a pas traité avec brio :

Q : Où se trouve sur la carte l'Europe ?

R : A gauche du pont de notre quartier

Q : Où se situe le désert occidental égyptien ?

R : Un peu après l'aire de l'autoroute du Caire. »

« Allô, allô, coucou c'est nous, on a réussi nos examens

Félicite-nous et apporte-nous un beau cadeau

Allô, allô, coucou c'est nous, on a réussi nos examens

Et l'anglais ? laisse-tomber,

je n'y connais que I love you very much

« Allô, allô, coucou c'est nous, on a réussi nos examens

Félicite-nous et apporte-nous un beau cadeau

Allô, allô, coucou c'est nous, on a réussi nos examens

« Quant à la grammaire et la syntaxe,

On y a répondu du tac au tac.

Q : Citez la famille du verbe *KANA*.

R : Ah ! Je connais toute la famille, ses sœurs et toutes ses belles sœurs

Allô, allô, nous sommes ici et nous avons réussi à l'école

Félicite-nous et apporte-nous avec toi un bon cadeau

Allô, allô, nous sommes ici et nous avons réussi à l'école.

## Etudiants observés dans le cadre de la présente recherche

<b>Etudiant</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>L3</b>
<i>1</i>	<i>A</i>		
<i>2</i>	<i>A</i>		
<i>3</i>	<i>F</i>		
<i>4</i>		<i>A</i>	
<i>5</i>		<i>A</i>	
<i>6</i>		<i>F</i>	
<i>7</i>			<i>A</i>
<i>8</i>			<i>A</i>
<i>9</i>			<i>F</i>
<i>10</i>			<i>F</i>

**A : langue maternelle ARABE**

**F : languematernelle FRANÇAIS**



## IMAN MASSOUD

RÉFLEXIONS TRADUCTOLOGIQUES ET DIDACTIQUES : VERS UN ESPACE DE RENCONTRE  
ENTRE LES DEUX DISCIPLINES  
Domaine arabe - français

### Résumé

La présente recherche a pour objectif de souligner la nécessité de la réflexion traductologique et de l'ouverture interdisciplinaire pour réhabiliter la conception de la traduction et améliorer sa pédagogie dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Elle a pour ambition d'établir des rapports de complémentarité entre la didactique des langues et celle de la traduction. Dans une perspective communicationnelle, les deux disciplines pourraient se rejoindre sur de nombreux points.

Ce travail de recherche propose de définir les conditions d'une possible convergence entre deux approches :

- L'approche actionnelle préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues pour l'enseignement/apprentissage des langues et cultures étrangères.
- L'approche discursive fondée sur la Théorie Interprétative de la Traduction, constituant une base pour la didactique de la traduction.

Mots clés : Traduction, didactique, langues étrangères, enseignement, approches.

### Abstract

This research seeks to highlight the need for reflections within Translation studies for an interdisciplinary approach to the designing of translation and how to improve its pedagogy within the framework of the teaching of Foreign Languages, with the aim to establishing complementary links between Foreign Language teaching and Translation. From a communicational perspective, the two disciplines could have a lot in common.

We propose to define the conditions for a possible convergence between two approaches:

- The Action-oriented approach recommended by the Common European Framework of Reference for Languages for the teaching and learning of foreign languages and cultures.
- The Discursive approach based on the Interpretative Theory of Translation which constitutes a basis for the pedagogy of translation.

Key words: Translation, didactic, foreign language, teaching, approaches