

Table des matières

Préface	5
<u>PARTIE I – RECHERCHE THÉORIQUE</u>	12
Section A	13
1. Introduction	13
2. Traduction à vue	19
2.1 En quoi consiste la traduction à vue ?	19
2.2 Pourquoi la traduction à vue ?	22
2.3 Exercices d’expression orale complémentaires	31
Section B	38
3. L’importance de la traduction dans l’enseignement du FLE : de la méthode traditionnelle à l’approche communicative	38
4. La traduction dans l’approche communicative et au-delà	42
5. Méthodes de traduction et d’interprétation	48
5.1 Méthode comparative	50
5.2 Méthode fonctionnelle	55
5.3 Méthode interprétative	57
6. Réflexions sur le processus traductif	64
7. Déverbalisation	68
8. Approche dialogique et interactive de la traduction	75
9. Approche pragmatique de la traduction	88
10. Pour une approche globale de la traduction au service de toute communication interculturelle	94
10.1 Dépassement de l’approche linguistique	94
10.2 Vers l’enseignement de la traduction interprétative en cours de langue	96

10.3 Approche transdisciplinaire	98
10.4 Approche globale de la traduction	103
Section C	110
11. Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue	111
12. Traduction mentale	120
13. Transfert et interférences	122
13.1 Mise au point terminologique	122
13.2 Transcodage ou équivalence	126
13.3 Interférences ou interlangue	133
13.4 Origine des interférences	143
13.5 Marques transcodiques	146
13.6 Surmonter les interférences	151
14. Erreurs de méthode	154
15. Stratégies d'apprentissage et de communication	159
16. Stratégies de production et de traduction	164
16.1 Stratégies de traduction	166
16.1.1 Evitement	167
16.1.2 Transfert	168
16.1.3 Réduction	168
16.1.4 Réexpression	174
16.1.5 Anticipation	180
16.1.6 Prise de risques	182
<u>PARTIE II – RECHERCHE EMPIRIQUE</u>	187
17. Cadre expérimental	188
17.1 Groupe ciblé	189
17.2 Approche plurilingue	191
17.3 Choix de l'anglais	196
17.4 Matériel pédagogique	199

17.4.1 Texte source	199
17.4.2 Tableau noir	211
17.4.3 Séquences vidéo	212
17.5 Comparaison entre le cadre expérimental et la formation des interprètes de conférence et des traducteurs professionnels	213
18. Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé	217
18.1 Importance du sens	217
18.2 Importance du contexte	218
18.3 Motivation	223
18.4 Rôle de l'enseignant	224
18.5 Blocages	226
18.6 Développer la confiance	228
18.7 Correction	230
18.8 Propositions alternatives	233
18.9 Langue de communication	234
18.10 Traduction des titres	235
18.11 Traduction vers l'anglais	235
18.12 Groupes hétérogènes	237
19. Procédés d'évaluation	239
19.1 Explication des tableaux et des graphiques	239
19.1.1 Tableau de constantes	241
19.1.2 Paramètres des graphiques	242
19.1.3 Notation sur les graphiques	250
19.2 Evaluation formative	253
19.3 Enregistrements audio	260
19.4 Transcriptions	261
19.5 Evaluation sommative	262
20. Analyse du déroulement étape par étape	268

20.1 Premières séances : leçon zéro	269
20.2 Etape 1 : compréhension du sens	273
20.3 Etape 2 : dissociation formelle I	280
20.4 Etape 3 : traduction à vue	287
20.5 Etape 4 : dissociation formelle II	290
20.6 Etape 5 : fluidité	292
20.7 Etape 6 : formulation	293
21. Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats	295
21.1 Remarques générales	295
21.2 Evaluation de l'appropriation et de la mise en œuvre des stratégies de traduction	300
21.2.1 Analyse individuelle	302
21.2.2 Interprétation des résultats	320
21.2.3 Comparaison avec un apprenant témoin	324
21.3 Evaluation de la progression de chaque étudiant	329
22. Résultats et limites de la recherche	354
23. Conclusions	360
24. Formation des formateurs	365
25. Recherches futures	368
Postface	372
Bibliographie	374
Liste des œuvres citées	374
Liste des œuvres consultées	388
Articles des revues et journaux électroniques cités	426
Annexe A	427
Annexe B	428

Préface

Tous les enseignants de Français Langue Etrangère (désormais FLE) s'accordent généralement à admettre leur immense frustration devant la tendance dominante chez les étudiants à vouloir *traduire* directement depuis leur langue maternelle ou leurs autres langues¹ quand ils s'expriment en français. Ma pratique de l'interprétation de conférence et de la traduction professionnelle m'a donné l'idée d'enseigner un exercice tiré de ces disciplines pour transmettre aux apprenants de FLE les techniques dont se servent les interprètes et les traducteurs, non pas dans le but de faire d'eux des traducteurs ou des interprètes professionnels, mais de remédier à cette reproduction automatique d'un système linguistique vers un autre. Contrairement à toute traduction littérale, voire linguistique, trop souvent préconisée dans l'enseignement des langues étrangères, la méthode mise en oeuvre par les interprètes consiste à faire abstraction de la forme de la langue source pour n'y puiser que le sens, ce sens étant ensuite réexprimé dans l'autre langue. Il s'agit avant tout de comprendre le message de l'orateur dans son ensemble pour pouvoir restituer un message équivalent dans lequel ne subsiste aucune trace de la langue source.

Or, lors de l'appropriation d'une langue étrangère, un système linguistique (voire deux ou trois, comme c'est le cas pour un grand nombre de nos étudiants) déjà connu de l'apprenant lui sert de tremplin, ce qui risque de contaminer la langue étrangère s'il n'a pas explicitement appris à éviter les interférences avec d'autres langues. C'est la raison

¹ Je suis très sensible à l'emploi systématique du terme « langue maternelle », concept inapproprié dans le contexte plurilingue sud-africain, où la soi-disant langue maternelle n'est pas nécessairement celle que les apprenants maîtrisent le mieux dans toute situation de communication. Je privilégierai par la suite le terme « langue(s) de référence » par lequel j'entends aussi bien une seule langue (la langue maternelle, la première langue, l'anglais ou toute autre langue dont les apprenants se servent comme référence) ou plusieurs langues qui se mélangent et sont en interaction chez l'apprenant (cas de figure le plus courant chez nos étudiants). Ainsi, je n'ai recours au terme de « langue maternelle » que lorsqu'il n'y a pas de risque de malentendu. Bien qu'il y ait possibilité d'avoir plusieurs langues de référence, c'est l'anglais, par sa large diffusion et sa ressemblance avec le français, qui constitue en général la principale langue de référence de nos étudiants. Ce point sera de nouveau abordé en détail dans la partie II qui porte sur la recherche empirique (cf. surtout les chapitres 17.1, 17.2 et 17.3).

pour laquelle je me suis inspiré de la traductologie pour introduire dans la didactique du FLE une approche qui porte ses fruits chez les interprètes de conférence et les traducteurs professionnels. Mon approche n'a pas la prétention de faire acquérir aux étudiants le même niveau de perfection linguistique que possède un interprète, mais simplement de les amener à s'exprimer dans un français correct qui ne porte quasiment aucune trace de leurs autres langues, autrement dit, de leur transmettre la « macrocompétence »¹ de gérer leurs différentes langues. Contrairement aux établissements de formation en interprétation et en traduction, qui exigent un niveau quasi parfait dans la langue étrangère avant d'apprendre les techniques de l'interprétation, mon objectif consiste en revanche à accélérer l'appropriation de la langue étrangère – sous les contraintes qui sont les nôtres – grâce à l'enseignement de la traduction à vue.

En effet, l'apprentissage du français au sein de l'établissement où j'ai le plaisir d'enseigner, a depuis un certain temps connu un regain d'intérêt phénoménal chez les étudiants, intérêt qui n'a malheureusement pas été suivi par une augmentation des effectifs du corps enseignant. Les conséquences sont, sans surprise, une baisse du nombre d'heures d'enseignement et une obligation d'enseigner à de grands groupes de plus en plus hétérogènes. De plus, un nombre plus important d'étudiants poursuit leur apprentissage du français au-delà de l'année de débutants (112 heures), par rapport au passé. Ces étudiants qui se retrouvent donc en cours avec d'autres étudiants ayant suivi cinq années de français au lycée, accusent de grosses lacunes.

Or, à ce niveau, une simple accumulation des connaissances est peu rentable pour acquérir une compétence en termes de communication, nécessaire pour réussir des études universitaires avec le français comme matière principale. Il faut provoquer chez ces étudiants un changement dans leur perception de la langue et faire appel à leur curiosité intellectuelle. Ils doivent parvenir à déduire le sens du français lors de la compréhension, grâce au contexte situationnel² et linguistique, même si les mots n'ont pas fait l'objet d'une explication. De même, ils doivent être en mesure de trouver les moyens

¹ Porquier et Py, 2004

² J'utilise le terme de « contexte situationnel », d'apparence pléonastique, pour désigner le contexte extralinguistique dans une situation de communication.

d'expression adéquats en dépit d'une compétence linguistique limitée, et de ne pas s'exprimer dans un français « affreusement traduit » de l'anglais. Cependant, c'est par le biais de la traduction¹ que je propose d'y parvenir, une traduction qui se situe au sein d'une approche pluridisciplinaire générale.

Pour citer M. Lederer : « lorsqu'on sait mal une langue, on la comprend à travers la sienne et l'on conclut que la traduction n'est que la transformation d'une langue en une autre »². Or, bien qu'il s'agisse ici d'un réflexe naturel, je refuse de l'accepter comme un fait accompli et mon approche vise justement à mettre en évidence la possibilité de se libérer de cet handicap pour la progression de nos étudiants. Grâce à la pratique de la traduction orale des textes d'actualité, les étudiants sont amenés à se constituer un lexique actif, et surtout une compétence stratégique pour pouvoir s'exprimer avec leurs propres moyens linguistiques à travers des mots et structures authentiques, au lieu de tomber dans une littérarité imprégnée de l'anglais ou de se trouver face à l'impossibilité de surmonter la première difficulté venue.

L'approche que j'applique ne se limite pas à la traduction. Bien qu'elle soit en effet puisée dans la formation de l'interprète, elle ne s'éloigne pas de celle préconisée dans la didactique des langues selon l'approche communicative. En effet, c'est cette approche interprétative qui, dans les années soixante, a permis à la traduction de sortir du domaine de la linguistique structurale pour la faire rentrer dans celui de la communication, changement identique à celui qui s'est opéré dans la didactique des langues dans les années précédant l'avènement de l'approche communicative.

Cette convergence concomitante vers une approche de la communication n'est pas anodine. En effet, le problème des interférences auquel je souhaite remédier ne survient pas uniquement lors de la traduction ; il s'agit d'un problème de communication dont même une maîtrise parfaite de la langue cible ne met pas à l'abri. Or, si nous admettons que l'apprentissage des langues et de l'interprétation puisse se conformer à une approche

¹ Dorénavant, j'utiliserai le terme de traduction pour désigner au sens large toute forme de traduction, qu'elle soit orale (c'est-à-dire l'interprétation) ou écrite.

² Seleskovitch & Lederer, 1986 : 289

identique, il n'en reste pas moins que, chez l'interprète, il s'agit de deux systèmes linguistiques bien assimilés, tandis que le système linguistique français chez l'apprenant de FLE est encore en train de se mettre en place. L'interprète maîtrise parfaitement la langue cible et parvient donc à tenir à distance sa propre langue et la langue source afin de ne pas rendre le sens confus lors de la réexpression. En revanche, l'apprenant de langues étrangères est davantage victime des interférences, justement à cause des déficiences linguistiques qu'il tente de combler en s'inspirant de sa langue de référence, ce qui freine son apprentissage et porte préjudice à son expression en langue étrangère. Lors de toute expression, l'apprenant de FLE est donc tenté par les transcodages¹, car il s'obstine souvent à vouloir copier sa langue de référence, au lieu de rechercher des moyens authentiques pour s'exprimer.

Etant donné que la méthode qui fait le succès de tout interprète consiste justement à faire abstraction de la langue de départ, cette approche sera bénéfique pour les apprenants de FLE. Pour mieux leur enseigner cette approche destinée à éviter la tentation du transcodage, c'est-à-dire à appliquer des équivalences de mots et d'expressions de leur langue, j'estime qu'il faut leur enseigner la traduction et les exercices d'interprétation, recréant ainsi la situation de l'interprète où le risque d'interférences est multiplié, justement dans le but de mieux apprendre à surmonter ces interférences.

L'enseignement de la traduction à vue ne constitue certainement pas une technique que l'on s'attend à rencontrer en cours de FLE et elle n'est pas non plus prise en considération dans la formation pédagogique à l'enseignement des langues étrangères. Pourtant, elle constitue un outil remarquable au service de l'amélioration de la compétence de communication des apprenants, pourvu qu'il s'agisse de la véritable technique telle qu'elle est employée chez les interprètes lors de leur formation ou, une fois celle-ci achevée, sous la forme d'un entraînement régulier nécessaire à leur formation continue. J'ai moi-même été confrontée tardivement à cette technique dans mon parcours personnel de perfectionnement linguistique, lors d'une formation à l'interprétation. Les

¹ En traductologie, le terme transcodage constitue le passage formel d'une langue à l'autre sans en assimiler le sens.

bénéfices que j'en ai retirés ne sont néanmoins pas négligeables, que ce soit en termes de gain de temps considérable dans le perfectionnement de la langue étrangère, de prise de conscience de la différence structurelle et conceptuelle existant entre les différentes langues ou de mise en place des stratégies de communication. C'est la raison pour laquelle je suis convaincue que cette technique pourrait faciliter l'enseignement dispensé au sein de l'établissement auquel je suis liée, afin de répondre à une situation d'enseignement de plus en plus contraignante.

En effet, les progrès en langue étrangère sont très limités lorsque les étudiants sont confrontés aux contraintes mentionnées ci-dessus, et ce d'autant plus chez les étudiants peu motivés. Ces derniers ont besoin de bien plus qu'une accumulation de vocabulaire, de lexique ou de règles de grammaire toujours plus précises. Certes, ils améliorent ainsi leur connaissance de la langue, mais à un rythme peu satisfaisant. Je ne suis pas pour autant opposée à l'enseignement explicite de la grammaire bien qu'il soit plus économique de partir du sens pour apprendre la forme. En effet, il s'agit dans mon approche autant de s'approprier le lexique et les règles de grammaire d'une manière implicite à partir de ces exercices de traduction que de mettre en pratique la grammaire qui a déjà été apprise. Plus généralement, cet apprentissage tel que je le conçois doit autant que possible suivre une approche textuelle, pour accorder la priorité à une grammaire du sens, conception qui est obligatoirement textuelle.

L'apprentissage ne doit donc pas se focaliser exclusivement sur l'acquisition des termes et des règles, mais au contraire sur la capacité à gérer les insuffisances. Il faut impérativement apporter aux étudiants les moyens de transformer leur savoir en savoir-faire, c'est-à-dire d'activer leurs connaissances quand ils en ont besoin pour améliorer leur performance grâce au recours à des stratégies de communication. Il ne leur suffit pas d'attendre d'avoir un niveau avancé et d'avoir appris tous les mots, tournures et règles avant de formuler leurs idées. Il faut, et ce dès un niveau A2¹, leur enseigner une méthode leur permettant d'exprimer leurs idées en mettant à profit les moyens linguistiques dont

¹ A partir de 100 heures de français selon les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR).

ils disposent déjà selon leur niveau sans vouloir les calquer sur leur langue de référence. Claude Hagège affirme à juste titre que l'« [o]n ne parle pas pour appliquer ou illustrer des règles de grammaire » mais que l'« [o]n parle pour transmettre du sens. »¹. Cette vérité est également valable pour la traduction. On ne traduit pas pour faire preuve d'une maîtrise du code linguistique et des expressions dans les deux langues (sauf dans la traduction dite *pédagogique*), mais pour véhiculer des idées. En revanche, l'enseignement d'une traduction du sens, également (ou avant tout) en cours de langue constitue la clé de l'amélioration en termes de communication. Le moyen que j'ai choisi parmi d'autres pour inculquer aux apprenants l'art de tenir à distance leurs autres langues et à communiquer en dépit d'une connaissance limitée du français est la pratique de la traduction à vue.

J'ai introduit l'enseignement de cette technique en 2005 dans la formation de mes étudiants au sein de l'établissement auquel je suis rattachée. Dans la seconde partie de cette étude, j'ai répertorié leurs progrès sur une période d'un an environ. Néanmoins, cette aventure ne se limite pas au cadre de cette thèse – l'approche en question constitue toujours le fondement de l'enseignement universitaire que je dispense. D'ailleurs, cette formation ayant éveillé la vocation d'interprète chez certains étudiants, le besoin s'est fait sentir de continuer l'enseignement de cette technique, mais également de proposer de véritables cours d'interprétation et de traduction professionnelle. Or, avant de pouvoir bénéficier de la filière de traduction et d'interprétation que je suis en train de mettre en place, il faudrait qu'un grand nombre d'apprenants ait atteint un niveau linguistique élevé. Pour ce faire, il fallait accélérer leur perfectionnement communicatif par l'application de cette approche interprétative, et ce dès un niveau précoce.

Dans un second temps, l'enseignement de cette approche mérite d'être élargi à d'autres départements de langues et à d'autres établissements qui souhaiteraient tenter l'expérience et en retirer des bénéfices pour eux-mêmes et pour leurs étudiants. C'est la raison pour laquelle j'animerai des stages de formation à l'enseignement de cette technique aux enseignants volontaires.

¹ Hagège, 1985 : 213

L'intérêt de l'enseignement de la traduction à vue à des apprenants de FLE

Notre dessein fut ambitieux : remettre en cause l'enseignement de la traduction pédagogique largement répandu jusqu'à présent, s'écarter des chemins battus pour plaider en faveur d'une approche intelligente en cours de FLE par le biais de la traduction interprétative et mettre en œuvre ce type d'enseignement auprès d'un grand nombre d'étudiants de niveau linguistique aussi varié que possible. Une telle démarche nécessitait d'enquêter sur le mécanisme de l'acte traduisant et sur sa mise en œuvre en didactique des langues, transcendant ainsi les limites disciplinaires pour conclure un mariage prometteur.

Cette étude se compose de deux parties : dans la première partie, nous présenterons l'approche générale et la technique particulière sur laquelle elle repose. Ensuite, nous ferons une étude historique de la réflexion sur la traduction en cours de langue et en établissement spécialisé, avant d'exposer les mérites d'une introduction de la traduction du sens en cours de FLE. Nous effectuerons ensuite une analyse des erreurs et des stratégies de traduction possibles. La seconde partie sera entièrement dédiée à la recherche empirique et à la réflexion méthodologique qui en a découlé. Outre une description de l'enseignement, nous passerons en revue les facteurs pratiques qui ont une incidence sur cet enseignement et nous exposerons notre méthode d'évaluation.

PARTIE I – RECHERCHE THÉORIQUE

Section A

1. Introduction

Ce premier chapitre, qui sert d'introduction au cadre dans lequel s'est déroulée la recherche, est consacré en grande partie à une exposition de la traduction à vue. Cependant, les réflexions qui font l'objet de cette thèse ne se limitent pas à cette technique. La traduction à vue ne constitue qu'un exercice parmi plusieurs autres auxquels nous avons recours dans l'espoir de répondre à un problème institutionnel, ces exercices ouvrant la voie à l'enseignement d'une approche axée sur le sens et la textualité. Il faut bien reconnaître que le temps où les universités transmettaient un savoir général est révolu et l'enseignement qu'elles dispensent se doit, de nos jours, de préparer les étudiants à l'insertion professionnelle.

Comme c'est le cas dans les sciences humaines en général et dans l'enseignement des langues en particulier, les étudiants doivent acquérir un savoir-faire orienté vers le monde moderne. Si, dans la pratique pédagogique du FLE, on a constaté que la compétence linguistique n'était pas suffisante pour communiquer, elle ne l'est pas non plus pour traduire. De la même manière que la didactique du FLE se veut de plus en plus communicative, la traduction ne met pas en jeu uniquement une compétence en langues, mais elle nécessite aussi l'acquisition d'une compétence stratégique et pragmatique axée sur la communication d'un message. Abandonnant toute conception purement formelle, la linguistique n'est plus considérée en termes de découpage structurel, mais doit adopter une conception textuelle. L'enseignement de la traduction en cours de langue qui s'inscrit dans une approche similaire, peut jouer un rôle charnière, favorisant ainsi le rapprochement de toutes ces disciplines. Par le biais de ce qui ressemble à un exercice de traduction ou d'interprétation, cette thèse propose une méthodologie qui répond à un problème de communication. La traduction est en effet un mode de communication unique où les processus cognitifs en jeu ont plusieurs points communs avec ceux qui s'opèrent lors de la communication monolingue en langue étrangère. La traduction nous propose une approche globale qui transcende les disciplines et les courants linguistiques,

ayant donc vocation à s'appliquer à toute branche des sciences du langage, voire des sciences humaines.

C'est dans cet objectif que cette thèse examinera et illustrera les tenants et les aboutissants que présente la technique de la traduction à vue en termes d'expression naturelle chez les étudiants, ainsi que les aspects didactiques qui jouent un rôle déterminant dans l'enseignement de cette technique de traduction-interprétation. Elle tiendra également compte des différences entre l'enseignement de cette technique en cours de FLE et une formation d'interprète de conférence. Les recherches effectuées dans les domaines de la didactique du FLE et de la traductologie seront prises en compte en priorité, sans négliger les travaux menés dans d'autres disciplines annexes de l'étude du langage, comme la linguistique textuelle, la sociolinguistique et la pragmatique, la philosophie du langage, la psychopédagogie...

S'agissant d'une technique qui nécessite d'être mise en pratique pour en comprendre la mécanique et en évaluer l'intérêt, il convient d'ores et déjà d'identifier le groupe ciblé. Une quarantaine d'apprenants de FLE volontaires à l'Université de Pretoria ont participé à cette étude qui s'est déroulée sur plus d'un an. Les cours de traduction à vue se sont toutefois prolongés bien au-delà de cette étude et sont toujours intégrés dans les modules que nous dispensons au sein de l'université mentionnée ci-dessus.

L'objectif principal de cette étude est purement pédagogique : l'enjeu consiste à déterminer dans quelle mesure les apprenants de FLE seront à même de tirer profit de la technique de la traduction à vue, et à identifier les compétences linguistiques et les aptitudes minima requises de la part des apprenants pour bénéficier de l'enseignement de cette technique. Il importe d'ailleurs de démontrer que l'appropriation de cette technique les aide à résoudre le problème intralinguistique posé par les interférences linguistiques qui compromettent leur performance.

Il existe également un objectif parallèle que nous avons déjà évoqué : faire profiter de cette technique des apprenants de FLE au sein d'autres établissements, de nationalités et

d'âges différents. Bien que nous ayons utilisé principalement l'anglais comme langue source de cette traduction, d'autres langues pourront être utilisées à la place dans d'autres établissements, selon la/les langue(s) parlée(s) dans le groupe et en même temps parfaitement maîtrisée(s) par l'enseignant. De plus, cette technique est tout à fait transposable à l'enseignement d'autres langues que le FLE et se révèle également bénéfique pour la traduction vers l'anglais ou toute autre langue, étant donné le changement de conception qui doit s'opérer chez tout traducteur à vue, en termes de l'impossibilité de transposer des structures d'une langue vers une autre. Pour cette raison, les francophones pourraient également bénéficier des cours de traduction à vue vers le français, de même que les anglophones pourraient bénéficier des exercices de la traduction à vue vers l'anglais.

Afin que cette étude puisse servir d'outil pédagogique à d'autres enseignants de langues étrangères, elle est accompagnée d'une méthodologie d'enseignement de cette technique et d'un système destiné à évaluer la performance et les progrès des apprenants, ce système étant le fruit d'un enseignement empirique qui nous a permis de mettre en œuvre cette approche. Ainsi avons-nous pu assortir la partie empirique et la première partie de cette thèse d'exemples rencontrés lors de l'enseignement empirique. Tous ces outils pédagogiques pourront ensuite faire l'objet de publications et être transposés vers l'enseignement d'autres langues par le biais de traductions ou de publications expliquant cette méthode dans d'autres langues, ou encore de stages proposés aux enseignants souhaitant être formés à cette technique, destinés à compléter la méthodologie.

Comme il s'agit d'une méthode nouvelle dans l'apprentissage des langues étrangères, l'idéal serait d'en évaluer l'intérêt à long terme, à la fois sur les plans pédagogique et communicatif, c'est-à-dire longtemps après la fin de la recherche empirique réalisée dans le cadre de cette étude. Néanmoins, un premier constat quant au succès ou à l'échec de cette méthode a néanmoins pu être réalisé à court terme car cette technique a en effet commencé à porter ses fruits dès les premières séances. Quant au seuil de compétence linguistique requise de la part des apprenants avant de bénéficier de cette technique, nous

sommes également en mesure de l'évaluer à court terme¹. Etant donné que nous poursuivons l'enseignement de cette approche bien au-delà du cadre de cette thèse, nous allons nous intéresser à nouveau au succès de cette technique, lors de publications ou colloques ultérieurs, en profitant d'un certain recul apporté par l'expérience et le temps passé. Nous envisageons par exemple de faire le bilan du parcours linguistique de certains étudiants ayant bénéficié de cette technique durant de nombreuses années.

Contrairement au premier objectif qui ne concerne que le monde pédagogique, l'objectif secondaire est justifié par le contexte actuel dans lequel cette étude s'inscrit en Afrique du Sud, car elle vise à répondre à un besoin national. Elle envisage de détecter et de préparer certains étudiants à fort potentiel, susceptibles de se lancer dans une carrière de traducteur ou d'interprète. Avec un soutien adapté de la part des parties concernées, il est possible de mettre sur pied l'infrastructure nécessaire à la formation d'interprètes pour le français en Afrique du Sud, répondant aux normes internationales en vigueur. Malgré l'existence d'un organe (*South African Translator's Institute*) qui propose un examen d'accréditation aux traducteurs et aux interprètes, ainsi que certains centres de formation spécialisés, la pratique de l'interprétation et de la traduction dans notre pays échappe à tout contrôle réglementé. A l'*University of the Free State* à Bloemfontein, le *Department of Afroasiatic studies, sign language and language practice* propose des projets linguistiques et dispense une formation pratique, sanctionnée par des diplômes de traduction et d'interprétation. Les langues proposées concernent principalement les onze langues officielles du pays, car l'objectif premier est d'alimenter le gouvernement local en services de traduction et d'interprétation, œuvrant ainsi pour la protection des droits linguistiques des peuples sud-africains².

Si cet effort effectué pour promouvoir les langues locales a été couronné de succès, cela n'est pas le cas pour le français, et il n'existe à nos jours aucune structure qui délivre un diplôme universitaire de troisième cycle³ d'interprétation avec le français. Néanmoins, le français, langue continentale et internationale, s'ajoute tout naturellement à la richesse

¹ Cf. chapitre 21 portant sur l'évaluation du groupe ciblé

² M. Erasmus, 2002 : 198, A. Lotriet, 2002 : 84

³ *Post graduate*

linguistique et culturelle de l’Afrique du Sud. Des organisations comme le *CGLUA*¹ et *SALGA*² ont de plus en plus besoin de traducteurs et d’interprètes pour le français, besoin souvent satisfait par des traducteurs et interprètes n’ayant suivi aucune formation dans ce sens. Sans vouloir remettre en cause la viabilité et la rentabilité de la politique linguistique d’Afrique du Sud, il semble clair que les autorités ont tout intérêt à former des praticiens linguistiques compétents pour le français.

Seule une formation sanctionnée par un diplôme de niveau Masters serait en mesure de fixer des critères et des normes de définition de la profession d’interprète et de reconnaître à l’interprète le statut de professionnel en Afrique du Sud, ce qui lui permettrait de vivre correctement de sa profession. De cette manière, l’Afrique du Sud pourrait répondre à son besoin grandissant en interprètes et en traducteurs qualifiés, notamment dans la perspective de la Coupe du Monde de Football qui y aura lieu en 2010.

Nous nous voyons désormais obligés de trouver une solution sud-africaine en proposant une formation approfondie en traduction professionnelle et en interprétation. En effet, le besoin dans ce pays est tel qu’il nécessite de former à la fois des interprètes de conférence et des interprètes de liaison (l’interprétation de liaison³ étant un type d’interprétation qui répond aux besoins linguistiques dans des situations moins formelles que des conférences, mais nécessitant tout de même une interprétation et un professionnalisme de grande qualité). Le nombre recrudescant de conférences qui ont lieu sur notre sol et notre rôle grandissant sur la scène internationale nécessitent une formation d’interprètes de conférence ; mais il est tout aussi nécessaire de former des interprètes et des traducteurs pour la cour et pour les besoins administratifs de divers services, comme l’hôtellerie et le tourisme, la médecine, le domaine technique, le sport...

C’est précisément ce type de formation spécialisée que nous sommes en train d’homologuer au sein de notre établissement et nous espérons pouvoir réunir d’ici un an

¹ CGLUA : Cités et Gouvernements Locaux Unis d’Afrique

² SALGA : *South African Local Government Association*

³ Souvent traduite par “*community-based interprétation*” en anglais, cf. R.P. Roberts, 2002 : 161

des enseignants professionnels pour dispenser une telle formation. Avant d’y parvenir, nous comptons sur l’approche interprétative introduite précocement en cours de FLE pour préparer des étudiants et pour permettre à un nombre important d’entre eux d’intégrer une telle formation spécialisée, car il ne faut pas oublier qu’il sera exigé un niveau de perfection très élevé en français pour en bénéficier. C’est la raison pour laquelle il est impératif d’accélérer l’apprentissage du français dans les premières années universitaires¹ et surtout de favoriser une expression authentique de la part des étudiants, expression rendue possible par l’approche que nous enseignons. Ceci nous ramène à la technique d’enseignement phare dans le cadre de cette approche, à savoir la traduction à vue. Il convient tout d’abord de définir la traduction à vue avant de préciser les raisons pour lesquelles notre choix s’est porté sur cette technique parmi tant d’autres.

¹ Au niveau *undergraduate*, c'est-à-dire au premier cycle

2. Traduction à vue

La traduction dite *à vue* consiste en une traduction orale d'un texte écrit. Il s'agit d'une technique difficile à maîtriser, même avec une parfaite maîtrise des langues concernées. Cependant, elle se révèle d'un grand intérêt pédagogique et surtout communicatif pour l'apprenant de FLE, qui peut non seulement perfectionner sa compétence en traduction mais également améliorer sa compétence linguistique. Il développera aussi une compétence discursive et textuelle, pragmatique, sociolinguistique, stratégique, en somme tous les éléments d'une compétence communicative langagière, lui permettant de surmonter les interférences linguistiques avec la langue de référence ou la langue source.

2.1 En quoi consiste la traduction à vue ?

Avant de formuler une définition de la traduction à vue, il nous semble plus urgent de nous pencher sur la notion de la traduction au sens général du terme, communément définie comme l'acte de passer d'une langue vers une autre, définition qui s'applique aussi bien à la traduction écrite qu'à l'interprétation. Cette définition nécessite toutefois d'être revue afin d'éliminer définitivement toute réflexion simpliste sur la traduction. Selon une première conception naïve, qui est malheureusement la plus répandue, la traduction consisterait en un transcodage d'un système de codes vers un autre et la seule contrainte réelle lors de cette activité serait le respect des règles grammaticales de la langue d'arrivée. La seconde qui en découle est qu'il suffit d'avoir un dictionnaire pour traduire d'une langue vers une autre. Nous estimons qu'il est d'autant plus impératif de rompre avec cette conception absurde que c'est aussi celle que partagent les étudiants en règle générale. Les dissertations que nous recevons quotidiennement en tant qu'enseignants en témoignent. Combien d'étudiants parviennent vraiment à se servir des dictionnaires à bon escient pour vérifier un mot ou une expression et non pas pour traduire une formulation qui existe en anglais uniquement dans leur tête ? Très peu, en réalité. Or, cette idée reçue persiste chez les étudiants, de même que cette utilisation

intempestive du dictionnaire. Pire encore, les étudiants n'apprendront jamais à éviter cet écueil au moment de l'expression et ils continueront à appliquer une méthode de traduction littérale par le biais d'une traduction mentale, faute de dictionnaire, si la première idée fautive n'est pas rejetée à tous les niveaux, et ce tout particulièrement chez les enseignants de langue. Le seul respect du code linguistique ne permet pas la communication, ni en cours de langue, ni ailleurs. Pour que la langue devienne discours, pour qu'elle communique un sens, il faut déployer des compétences extralinguistiques, voire pragmatiques¹, ce qui constitue un réflexe naturel dans la communication en langue première, mais qui est négligé lors de l'expression en langue étrangère.

Il faut impérativement développer un esprit critique de ce qu'est la véritable traduction, car une approche linguistique² de la traduction ne ferait qu'accentuer les problèmes de nos étudiants qui, bien qu'ils connaissent partiellement les règles, ne savent que très rarement les appliquer au contexte à bon escient. Ils ont donc tendance à vouloir transcoder non seulement les mots, mais aussi les règles de leur propre langue. Or, c'est justement contre cette conception formelle de la traduction qu'il faut lutter. Disons-le dès à présent avec E. Coseriu :

*[...] les langues ne se traduisent pas : elles n'en sont pas l'objet, mais, avec leur structure matérielle et sémantique, l'instrument ou le moyen de la traduction. Le véritable objet de la traduction, ce sont les « discours » ou « textes ».*³

Nous reviendrons largement sur ce qui fait la différence entre le niveau de la « langue » et celui du « discours » ou du « texte ». Pour le moment, nous nous contenterons d'identifier les dangers d'une approche linguistique – à la fois pour l'apprenant et le traducteur – et de signaler d'emblée que nous rejetons cette approche, pour en adopter une qui est orientée vers la textualité et le sens.

¹ Nous y reviendrons plus particulièrement dans le chapitre 9.

² Par *linguistique* nous entendons une conception excessivement formelle de la traduction qui se situe au niveau de la langue, contrairement à une traduction axée sur le sens (Cf. chapitre 5).

³ Coseriu, 1997 : 22

En effet, la traduction digne de ce nom ne s'occupe pas de systèmes et ne se focalise pas sur des règles. Elle est une reformulation, elle se préoccupe de réexprimer le sens du texte de départ d'une manière authentique à la langue et la culture cibles ; les règles de grammaire et les mots sont secondaires. Finalement, une traduction de qualité ne laisse pas soupçonner qu'il s'agit d'une traduction et donne donc l'impression d'être un texte original. Cette approche est la seule qui a droit de cité, aussi bien dans la traduction écrite que dans la traduction orale que constitue l'interprétation, ainsi qu'en didactique des langues. La traduction à vue en bonne et due forme s'inscrit parfaitement dans cette seconde approche, qui offre de nombreuses possibilités pédagogiques et professionnalisantes.

Par traduction à vue, les interprètes de conférence entendent la traduction orale au rythme légèrement inférieur à celui de la lecture d'un texte écrit. Elle s'effectue sans lecture du texte dans son entier ou de chaque phrase de bout en bout avant de traduire. La traduction à vue nous permet de passer rapidement d'une langue à une autre en limitant le temps de réflexion. Lors de la formation des interprètes en institution spécialisée, elle constitue une étape initiale, avant d'introduire l'interprétation consécutive ou simultanée, justement grâce à la technique de la compréhension et la réexpression simultanée qu'elle permet de mettre en place. Les interprètes de conférence se servent de cette technique au quotidien pour se maintenir à niveau ou lors de l'interprétation simultanée en cabine dans le cas où l'orateur leur fournit au préalable une version écrite de son discours. Les traducteurs s'en servent également sous une forme mentale avant de coucher leur traduction sur le papier. On demande également aux traducteurs ou interprètes de liaison de traduire à vue lors de réunions ou autres rencontres.

La méthode de cette forme orale de traduction repose sur la capacité d'accéder au sens du texte source en faisant abstraction de sa forme et de ses composants linguistiques¹ pour produire un message équivalent dans la langue cible. De plus, elle constitue un outil précieux pour apprendre aux étudiants à limiter les interférences avec l'autre langue de

¹ Ce que P. Padilla & A. Martin (1992 : 203) appellent « *formal distancing* » en anglais

travail, notamment l'anglais dans notre cas¹. Il s'agit cependant d'une technique difficile à maîtriser et les étudiants ont besoin en règle générale de plusieurs séances avant de parvenir à une véritable traduction fluide à *première vue*. Dans un premier temps, nous accepterons donc que les étudiants effectuent une exploration rapide de chaque phrase ou partie de phrase pour assimiler la technique. L'enseignant peut également procéder à une lecture à haute voix, lecture qui guidera les étudiants quant au sens grâce à une intonation exagérément marquée². Cette oralité de la traduction ne constitue qu'un des avantages de cette technique que nous examinerons ci-après.

2.2 Pourquoi la traduction à vue ?

Outre une compétence linguistique approfondie, il faut former les étudiants à la mise en œuvre de toutes les compétences dont ils disposent pour ne pas céder à la tentation des calques. Comme nous l'avons déjà évoqué, nous estimons que ces transcodages, aussi bien lexicaux que syntaxiques, constituent l'obstacle majeur à une meilleure expression de nos étudiants. Le moyen le plus efficace d'y remédier serait de puiser dans une discipline où cette opération de transcodage est formellement proscrite (pour ce qui est de la traduction professionnelle en tout cas) et où la tentation d'avoir recours à ces transcodages est multipliée. La traduction à vue s'est offerte à nous, car, encore plus efficace que la traduction écrite, elle s'apparente aussi à l'interprétation qui se distancie davantage d'une approche linguistique formelle.

Une production décevante en langue étrangère est largement imputable à ce que D. Little qualifie de « décrochage » entre la compétence linguistique et l'expression réelle³. Il précise que ce décalage est davantage marquant dans une situation exolingue⁴, puisque l'apprentissage (durant lequel les règles et le lexique sont assimilés) est rarement suivi

¹ Cf. chapitre 17.3 pour une justification de ce choix

² Cf. les étapes dans la méthodologie de la traduction à vue au chapitre 20

³ Little, 1998 : 156

⁴ Situation d'apprentissage où la langue étudiée n'est pas une des langues du pays

d'une « réalisation »¹, c'est-à-dire d'une mise à l'épreuve dans un but communicatif réel. Bien que, au sein de l'approche communicative, on œuvre pour atténuer ce phénomène grâce à une appropriation par la communication, un tel enseignement est rarement suffisant pour développer toutes les autres compétences dont l'apprenant a besoin pour aligner sa performance sur sa compétence linguistique. Or, les exercices de traduction encadrés permettent de s'exercer aux stratégies de communication afin de pallier des lacunes temporaires ou persistantes d'ordre linguistique sans avoir recours à des stratégies de transfert de sa langue de référence ou d'une autre langue tierce, qui compromettent davantage sa performance. Nous reviendrons longuement dans les chapitres 15 et 16 sur ces stratégies que nous souhaitons développer chez nos apprenants, par le biais de la traduction.

Etant donné que les interprètes et les traducteurs parviennent à surmonter les interférences, nous avons choisi la traduction à vue pour tenter de recréer le mieux possible la situation de l'interprète, à une différence près : nos étudiants s'expriment dans une langue étrangère en cours d'apprentissage. Cependant, nous avons tenté de réunir chez nos étudiants les autres critères qui caractérisent la situation du professionnel. De même que l'interprète, ils possèdent dans l'idéal une parfaite connaissance de la langue de départ et des connaissances thématiques suffisantes pour leur permettre de comprendre le sens du texte source. D'une part, l'anglais constitue la langue de départ et d'autre part, toute lacune de connaissance thématique est comblée de diverses façons par l'enseignant, des séquences vidéo, etc. Ainsi, la compréhension des étudiants devrait être suffisante pour appréhender le sens du message.

En revanche, l'interprète maîtrise également parfaitement la langue d'arrivée, ce qui lui permet de s'exprimer librement sans s'appuyer sur les formes de la langue source (cette abstraction de la langue source a bien sûr fait l'objet d'un apprentissage conscient). Contrairement à lui, les apprenants de FLE dont nous avons la charge manquent de ressources linguistiques pour reformuler ce sens dans un français idiomatique et ils ont encore davantage tendance à se reposer sur les mots et structures de la langue source au

¹ Little, 1998 : 159

moment de la réexpression, ce qui nous donne l'occasion de mettre en place des compétences stratégiques pour compenser d'éventuels déficits linguistiques ; autrement dit, pour combattre toute interférence de l'anglais de manière explicite.

Quoique l'interprétation et la traduction professionnelles fassent généralement l'objet d'une formation spécialisée de niveau Masters, un apprentissage de ces disciplines, et en particulier de la technique de la traduction à vue, présente de nombreux avantages pour les étudiants non diplômés. Outre le premier aperçu du métier d'interprète et de traducteur qu'elle leur fournit et le moyen d'éviter les interférences intempestives, la pratique de cette technique n'accélère pas seulement le développement d'une compétence de communication, mais aussi sa mise en œuvre, améliorant ainsi la performance des apprenants en français. La traduction à vue est également semblable à la communication monolingue dans sa forme interactive, à savoir le dialogue. Outre le fait qu'elle simule l'échange dialogique des participants, dans la mesure où elle réunit une compréhension et une production, elle constitue un véritable acte de communication qui s'inscrit au centre d'un dialogue réel¹. Non seulement le traducteur est à la fois le récepteur et l'émetteur du message, mais il y participe activement et puise le sens dans le contexte. Cette imitation d'une situation réelle d'énonciation est aussi porteuse de sens, comme nous le verrons ultérieurement dans cette partie.

Une question persiste cependant : comment l'apprenant de FLE, en dépit de ses connaissances linguistiques défaillantes, pourrait-il être susceptible de maîtriser cette technique extrêmement compliquée ? Heureusement, il ne se trouve pas dans la même situation que l'interprète, car c'est précisément l'environnement de la classe, ainsi que la présence de l'enseignant et des autres étudiants, qui concourent à sa réussite. L'étudiant n'est donc jamais mis en situation d'échec, car l'enseignant gère soigneusement la quantité d'aide qu'il convient de lui apporter. La traduction à vue présente en effet l'avantage de pouvoir être rendue plus ou moins contraignante. Au début de l'apprentissage, l'effort de compréhension et d'expression quasi simultanée peut être allégé, notamment en permettant aux étudiants de lire au préalable l'intégralité du texte

¹ Nous consacrons un chapitre entier (chapitre 8) à ce potentiel dialogique de la traduction.

ou certains passages du texte. A l'inverse, une fois la véritable technique maîtrisée, l'étudiant sera tenu de lire et de s'exprimer en simultanée. Quoi qu'il en soit, il est préférable que l'étudiant impose lui-même le rythme de traduction en fonction de sa propre vitesse de compréhension. Il peut ainsi ralentir sur des passages où l'information est plus dense ou lorsque le sens lui est moins apparent. En outre, il est possible de pallier en cours les ignorances en termes de connaissances du sujet et du lexique.

Le fait que la traduction à vue se prête parfaitement à l'apprentissage au sein de groupes hétérogènes constitue un atout supplémentaire. En contrôlant systématiquement leurs traductions, les étudiants plus faibles sont constamment aidés à atteindre le même niveau de précision que ceux étant parvenus à traduire par eux-mêmes. En outre, l'interaction et l'aide collective au sein du groupe sont encouragées par cet exercice. Les membres du groupe peuvent par exemple venir en aide à l'orateur en cas de trou de mémoire ou suggérer, après la prestation, d'autres possibilités de traduction, valorisant ainsi leurs connaissances¹.

De plus, la traduction à vue est un exercice hautement contextualisé. Si le contexte situationnel du texte ou du discours² est peu connu, il est, dans un premier temps, toujours élucidé et expliqué aux étudiants avant de procéder à la traduction. Cette contextualisation favorise une expression naturelle, car les étudiants n'auront pas besoin de s'appuyer sur le texte source pour comprendre le fil conducteur (ce qui empêcherait toute spontanéité d'expression). Bien au contraire, ils peuvent associer leurs connaissances extralinguistiques à leurs connaissances linguistiques pour comprendre. Ce n'est qu'une fois le sens saisi que ce sens peut être formulé clairement dans l'autre

¹ Cf. la description de l'enseignement au chapitre 19

² Nous souscrivons à l'assertion que tout comme un discours, un texte peut être écrit ou oral. Par texte, S. Moirand (1982 : 109) entend « toute unité discursive : le discours d'un guide touristique, une interview à la radio, une conversation au téléphone sont des « textes » au même titre qu'un article de presse, un tract, un roman policier, une communication scientifique ou une lettre administrative. ». Cf. également la définition selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 75) : « on appelle *texte* toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. » Nous appliquons cette acception universelle à toute référence abstraite au texte, comme dans « compétence textuelle » ; or, pour le besoin de la description concrète de l'enseignement de cette étude où le texte source est de nature écrite, le terme *texte* se rapporte au support pédagogique que constitue le texte de départ, rédigé en anglais en l'occurrence.

langue.

Au fur et à mesure de l'étude, nous avons encouragé les étudiants à s'informer davantage sur l'actualité afin que leurs connaissances sur le sujet soient suffisantes pour saisir le sens du message. Nous leurs avons notamment imposé des comptes-rendus sur l'actualité ou encore des petits quiz pour encourager une rapidité de réaction, cette rapidité étant précieuse au moment du passage vers l'autre langue. Ils peuvent en grande partie s'appuyer sur ce complément d'information au fur et à mesure qu'ils apprennent la technique consistant à ne pas lire les phrases de bout en bout mais à en appréhender le sens grâce à l'anticipation et bien sûr au contexte interlocutif et linguistique pour pouvoir émettre des suppositions quant au sens.

L'anticipation requise par la traduction à vue est également bénéfique pour éviter une focalisation excessive sur la forme de la langue source, sans quoi il y a tentation de transfert formel. En effet, lors d'une lecture globale en diagonale (qui est celle de la véritable technique de la traduction à vue), le traducteur n'a que le temps de déterminer les mots clés et les liens logiques pour tenter d'en déduire le sens, et il lui est pratiquement impossible de calquer les structures et les mots. D'ailleurs, l'enseignant peut sans peine sentir quand les pauses ou les hésitations des étudiants sont dues à une analyse formelle qui aboutit trop souvent à une traduction peu idiomatique.

Ceci nous amène à mettre en évidence l'avantage du caractère oral de la traduction à vue. L'oralité de cette traduction encourage une plus grande liberté d'expression. L'expression orale est normalement plus tolérante que la langue écrite en termes linguistiques. De plus, la spontanéité d'expression recherchée permet un résultat qui ressemble plus ou moins à un premier jet d'une traduction écrite. Contrairement à la traduction écrite qui demande donc un travail rigoureux de va-et-vient au sein du texte en vue d'une amélioration constante, l'étudiant en traduction n'a besoin de se concentrer que sur un texte de longueur beaucoup plus restreinte. Et une fois un problème de traduction résolu (plus ou moins bien), il peut immédiatement se concentrer sur le problème suivant. L'enseignant choisira de s'attarder ou non sur certains passages pour perfectionner le style ou pour

fournir davantage d'alternatives de traduction.

La nature orale de ces cours de traduction à vue fournit donc une réponse à un besoin de cours de conversation. En effet, nous avons généralement abordé cette technique au sein des cours que nous préférons intituler *cours d'expression orale*. Cette oralité se prête aussi à un travail de stylistique comparée entre l'anglais et le français (bien que nous soyons convaincu que cette démarche comparative doit rester implicite et ne jamais précéder la réexpression, c'est-à-dire elle ne doit jamais se faire dans le sens inverse, en partant de la stylistique comparée pour apprendre à traduire)¹. En effet, l'introduction de la traduction à vue pourrait révolutionner l'enseignement des langues étrangères, à la fois en rétablissant la traduction comme partie intégrante de l'appropriation d'une langue étrangère et en modifiant le traitement et la perception de la langue maternelle ou des autres langues qui caractérisent les apprenants.

En dépit d'une expression encore limitée dans la langue étrangère, les apprenants pourront tirer profit de cette technique après très peu de temps. Il s'agit en effet d'un exercice hybride qui s'apparente à la fois à la traduction et à l'interprétation, avec une large composante de reformulation, de paraphrase, voire d'explication, selon ce qu'exige le contexte pragmatique. Malgré la ressemblance du texte source avec celui de la traduction écrite, selon Déjean le Féal, « son oralité la soumet à la même loi que celle qui régit l'interprétation, à savoir l'instantanéité de la compréhension et de la formulation des contenus cognitifs »². Elle limite donc le temps de réflexion, incitant les apprenants à s'exprimer aussi spontanément que possible, comme s'ils étaient l'auteur du texte. Cette spontanéité est aussi importante dans le cadre de la traduction vers l'anglais que dans le cadre de la traduction vers le français. Il n'est pas rare notamment qu'un traducteur formule une phrase complètement artificielle, mal construite, voire agrammaticale, dans sa propre langue, simplement parce qu'il est influencé par la langue source. C'est précisément ce que, dans un premier temps, la traduction à vue tentera d'éviter.

¹ Cf. chapitre 5.1

² Déjean Le Féal, 1981 : 95

Le fait d'inclure la traduction dans les cours de langue étrangère au niveau universitaire ne constitue bien sûr pas une exception¹. Cependant, la traduction à ce niveau d'enseignement se limite malheureusement à une traduction mot à mot (autrement dit à une traduction littérale ou pédagogique), ce qui reste un exercice purement artificiel (autant que le résultat est artificiel), visant exclusivement une amélioration de la compétence linguistique². C. Durieux³ revient sur cette conception communément admise à propos de la traduction en cours de langue qui réduit « la langue à un code linguistique » et selon laquelle « la traduction consiste à le convertir en un autre code linguistique ». Il n'existe aucune ambiguïté chez E. Lavault à ce sujet : « traduction pédagogique n'est pas synonyme de pédagogie de la traduction, dans l'optique de la traduction professionnelle ». E. Coseriu est un autre auteur qui condamne une démarche de traduction par le transfert. Nous le citons de nouveau sur ce sujet : cette « traduction littérale » est « plutôt non-traduction ; en tout cas, ce n'est pas la traduction des traducteurs ». Mais ajoutons d'emblée que personne ne devrait adopter cette approche pour traduire.

Nous souhaitons donc définitivement rompre avec toute forme de traduction se limitant à un exercice linguistique. En effet, nous allons démontrer à travers ce qui suit que l'accumulation des automatismes et des connaissances linguistiques n'est pas synonyme de meilleure performance des étudiants. En revanche, il est nécessaire d'acquérir une compétence de communication, ce que seule une traduction naturelle (autrement dit non littérale) permet, car elle ne vise pas la traduction de chaque mot mais la communication du message d'une manière naturelle, sans laisser transparaître la structure de la langue source. Il ne s'agit donc pas de reproduire le nombre de mots, leur structure ou règles de grammaire, mais au contraire d'être fidèle au sens tout en tenant compte des contraintes

¹ Cf. chapitres 3 et 4

² Il semble qu'apparemment certaines universités britanniques s'inscrivent dans une approche du sens de la traduction, même en cours de langue, comme en témoigne l'œuvre éditée par Thomas & Towell (1985).

³ Durieux, 2005 : 37

de la langue cible. D'ailleurs, il faut remarquer avec Seleskovitch, Lederer et bien d'autres encore qu'il est impossible de rester à la fois fidèle au fond et à la forme¹.

Le grand intérêt de cette technique de la traduction à vue est le fait que les phrases ne sont pas lues d'un bout à l'autre avant de traduire, ce qui favoriserait les transcodages et donc une traduction non naturelle. En revanche, lors de la traduction à vue, il s'agit d'appréhender le sens d'un rapide coup d'œil avant de restituer l'idée avec ses propres mots, sans nécessairement commencer par les mêmes mots que dans le texte source et surtout sans en suivre l'alignement syntaxique. Le résultat est une traduction naturelle et agréable à entendre par un autochtone, ce qui, nous tenons à le rappeler au passage, devrait être l'objectif de toute traduction professionnelle, qu'elle soit écrite ou orale. Cette technique, qui se situe donc à mi-chemin entre traduction et interprétation, présente un avantage supplémentaire car elle pourrait à certains égards rapprocher ces deux disciplines.

En effet, la maîtrise de la traduction à vue constitue une étape fondamentale dans la formation d'un interprète. Bien que la situation d'enseignement des interprètes de conférence diffère considérablement de celle d'une classe de FLE², nous partageons le point de vue suivant : l'exercice de la traduction à vue ne permet pas uniquement aux futurs interprètes de perfectionner leurs compétences linguistiques, il favorise aussi la mise en place de certains automatismes et tactiques et les entraîne à produire un texte avec leurs propres mots et leurs propres structures, sans qu'ils se laissent influencer par le texte source. Ces compétences constituent des conditions *sine qua non* pour la réussite d'une interprétation consécutive ou simultanée.

C'est la raison pour laquelle nous estimons que cette technique ne devrait pas être réservée aux futurs interprètes. Outre les automatismes et les diverses stratégies³

¹ Cf. Lederer dans Seleskovitch & Lederer, 1986 : 70 « la fidélité au texte original exige que soient utilisés d'autres moyens linguistiques pour dire et faire comprendre la même chose » ou Lavault, 1988 : 84 « [...] pour bien traduire, pour être fidèle au sens, il faut souvent être infidèle aux mots. » Nous aurons largement l'occasion de revenir sur ce concept clé de la traduction que constitue la fidélité.

² Cf. chapitre 17.8

³ Cf. chapitre 16

destinées à combler une lacune linguistique ou à compenser une déficience temporaire comme un terme qui n'est pas présent à l'esprit dans le feu de l'action, d'autres compétences sont transmises pour limiter l'influence préjudiciable des autres langues¹. Les apprenants de FLE adoptent naturellement certaines stratégies pour apprendre le français, dont la traduction systématique vers et depuis la langue maternelle (ou principalement vers l'anglais pour le groupe ciblé). Cette opération s'effectue en général *mentalement*² et constitue pour eux une étape importante dans la compréhension ou l'appropriation d'un mot ou d'un groupe de mots. De la même manière, avant de s'exprimer, ils exécutent fréquemment l'opération inverse, c'est-à-dire qu'ils traduisent mentalement de l'anglais vers le français, ce qui entraîne des conséquences indésirables que nous étudierons par la suite³.

La pratique de la traduction à vue est également entièrement en phase avec les objectifs de la méthode dite *communicative* des langues étrangères où l'accent est mis sur l'importance de communiquer *pour de vrai*, de transmettre un véritable message et non de répéter des structures ou de dire des banalités juste pour assimiler la structure de la langue. Cette méthode encourage notamment les réponses authentiques et personnelles des étudiants, car il est peu utile de répéter les idées de quelqu'un d'autre ou encore d'être capable de former des phrases grammaticalement correctes mais dépourvues de sens. Il en va de même pour notre recherche où l'accent est mis sur le sens. Bien que le texte de départ nous permette de puiser le sens, son rôle s'arrête à l'étape de la compréhension. Le sens, une fois parfaitement saisi et assimilé par l'étudiant, donc personnalisé, est exprimé avec les mots et les moyens linguistiques certes limités, mais propres à l'étudiant sans qu'il s'inspire des mots ou de la forme de la langue source. Outre la traduction à vue, d'autres techniques peuvent pallier un tel apprentissage, mais la majorité d'entre elles conviennent mieux aux groupes d'un niveau plus avancé, comme nous l'indiquerons ci-après.

¹ Nous avons déjà mentionné le fait que, même si l'anglais sert le plus souvent de langue de référence, toutes les autres langues que les étudiants maîtrisent, voire avec lesquelles ils avaient été en contact, jouent un rôle lors de l'apprentissage du français. Nous distinguons entre les influences favorisantes l'expression et l'accès au sens d'une part, et les influences négatives (que nous appelons *interférences*) qui induisent l'apprenant en erreur, d'autre part (cf. aussi chapitre 13).

² Cf. chapitre 12

³ Cf. Section C

2.3 Exercices d'expression orale complémentaires

Nous espérons avoir suffisamment justifié notre choix de la traduction à vue comme exercice de prédilection de l'enseignement de notre approche. Pourtant, il en existe d'autres qui peuvent compléter cette technique et permettre à l'enseignant de varier les activités, de consolider les « bonnes » stratégies et d'élargir les compétences acquises.

Si le caractère oral constitué par la réexpression lors de la traduction à vue présente des avantages certains, la nature écrite du texte de départ présente certains inconvénients apparents. Il est plus difficile de dégager le sens d'un texte rédigé, et pour certains étudiants cette analyse du texte s'est avérée trop fastidieuse. En revanche, lorsqu'on écoute un texte oral, la voix, l'intonation et la gestuelle participent à la communication¹. M. Lederer confirme que « le déclic de la compréhension qui détache l'interprète des mots » est moins « apparent » dans le cas d'un texte écrit². De plus, les signes graphiques pourraient inciter les étudiants à se concentrer sur la structure linguistique et non pas sur le sens. Par ailleurs, comme la lecture d'un texte rédigé se fait toujours en décalage avec le moment de sa production, le contexte extralinguistique doit d'une certaine manière être reconstruit au moment de la lecture. Toutefois, si avec la traduction à vue nous avons justement misé sur ces défis pour mieux apprendre à les éviter, c'est parce que nous ne les jugeons pas insurmontables, à condition que l'enseignant y veille attentivement, par exemple en contextualisant davantage, en insistant sur la futilité de s'arrêter sur des segments linguistiques, etc.

Cependant, une autre technique tirée de la formation des interprètes, à savoir **la synthèse orale** (appelée également la *consécutive sans notes*) peut s'avérer un outil méthodologique incontournable, du moins dans un premier temps. Elle consiste à écouter un passage qu'il faut ensuite restituer de mémoire dans l'autre langue. L'objectif premier de cette technique est de ne retenir que les idées apportées et de les reformuler avec ses

¹ Ce constat explique pourquoi nous avons, dans un premier temps, procédé à une lecture phrase par phrase à haute voix en accentuant certains éléments, pour faciliter la compréhension des étudiants ou pour attirer leur attention sur telle ou telle partie de la phrase (cf. chapitre 20).

² Lederer, 1994 : 29

propres mots. Cet exercice pourrait sembler plus facile que celui de la traduction à vue où le texte de départ est écrit. Il est sans doute bien plus aisé de tenir à distance les mots et les structures de la langue d'arrivée d'un texte oral, car il est impossible de retenir les mots précis. Il peut également s'effectuer au sein de la même langue. Dans ce cas, le sens d'un passage en langue française restera présent dans l'esprit pour être ensuite rendu avec les mots des étudiants en français.

Nous estimons néanmoins que les résultats obtenus avec la synthèse orale sont moins fructueux, justement parce que les étudiants sont moins tentés par une traduction littérale, étant donné la nature orale du texte de départ. Or, avec la traduction à vue, la présence matérielle des signes graphiques multiplie le risque d'interférences ainsi que le risque de se contenter d'un transcodage. Les étudiants sont donc autant que possible confrontés au problème auquel nous tenons à remédier avec la traduction à vue. D'après le principe *qui peut le plus peut le moins*, ils adopteront éventuellement les stratégies appropriées lors d'une expression libre en langue étrangère. A condition que les étudiants parviennent à faire abstraction des mots et de la forme de la langue source qu'ils voient sur le papier pour ne traduire que le sens, notre premier objectif est atteint.

En raison de la difficulté de cet exercice de synthèse orale, qui exige une excellente mémoire et une concentration exceptionnelle, il n'est pas adapté aux groupes peu motivés qui sont parfois les nôtres¹. Néanmoins, rien n'empêche l'enseignant d'avoir recours à des exercices complémentaires de synthèse orale en cours de langue. De plus, cet exercice s'avère incontournable dans une formation spécialisée en interprétation et en règle générale, l'interprétation consécutive n'est abordée qu'une fois la synthèse orale parfaitement maîtrisée.

Outre la synthèse orale, d'autres exercices peuvent être introduits pour combler des lacunes de toute sorte. Des séances de journal télévisé en français permettent d'entretenir et d'élargir la culture générale des apprenants et d'approfondir leurs connaissances linguistiques. Une analyse très poussée peut être faite des structures et du vocabulaire

¹ Cf. chapitre 17.5 et 20, entre autres

utilisés, ou par exemple de l'emploi des temps verbaux, des articulateurs, des prépositions, etc., à partir du français oral ou écrit. Dans ce cas, les étudiants feront particulièrement attention à la forme du français. Cependant, l'enseignant doit s'assurer que les étudiants comprennent la différence entre ce genre d'écoute ou de lecture et celui qu'ils sont censés effectuer lors des exercices de traduction à vue où il ne s'agit surtout pas de se concentrer sur les structures et les mots en langue source, mais au contraire d'effectuer une lecture sélective et superficielle donnant uniquement accès au sens.

Nous ne saurions négliger les exercices de **reformulation** dans la même langue (donc français-français), qui nous permettent d'exercer les étudiants à l'emploi des stratégies compensatoires, de commutation et de permutation, de simplification, indispensables pour éviter les transcodages. Les exercices de simplification, dite de *généralisation*¹, sont particulièrement utiles chez des étudiants d'un niveau inférieur. Tous les exercices alternatifs sont exploités tout au long de l'enseignement, mais en particulier, lors de la deuxième étape de l'enseignement pour amener les étudiants à apporter un maximum d'équivalences lexicales, et ensuite pendant la quatrième étape où il est question de fournir des alternatives syntaxiques².

Cet exercice de reformulation permet d'inculquer toutes les stratégies de réexpression qui s'offrent à nous³ dans un bref délai. De plus, il permet également aux étudiants de se familiariser avec l'approche que nous appliquons et qui consiste à traduire par des équivalences de sens, traduction qui n'est rien d'autre qu'une reformulation dans une autre langue. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la reformulation peut même être introduite dans les groupes d'un niveau élémentaire (A2)⁴, en autorisant une marge d'approximation plus large, et l'enseignant doit continuellement stimuler la créativité langagière des étudiants. En outre, cet exercice, tout comme celui de la traduction à vue, se prête particulièrement bien à un travail de groupe où chacun propose librement sa reformulation, que ce soit d'un groupe de mots ou d'un passage plus long.

¹ Cf. chapitre 15 et 16 portant sur les stratégies

² Cf. chapitre 19 et 20

³ Cf. chapitre 16

⁴ CECR, *Conseil de l'Europe* (2001)

Nous savons d'expérience que l'on a tendance à croire qu'il est plus facile de traduire que de reformuler, étant donné le large vocabulaire que cet exercice nécessite. Les étudiants nous l'ont également fait remarquer à plusieurs reprises. Ce sentiment révèle justement à quel point nous avons tendance à ne pas encore suffisamment déverbaliser¹. En effet, la traduction à vue devrait complètement se détacher de la forme de la langue de départ pour ressembler en même temps à une traduction et une reformulation. Cependant, la réussite de cet exercice dépend de deux conditions : une compréhension parfaite du texte de départ et une souplesse d'expression. Cette dernière condition se développera tout au long de cet apprentissage. C'est aussi la raison pour laquelle, en cours de traduction à vue en groupe, nous incitons les apprenants à apporter un maximum de traductions alternatives, aussi bien sur le plan lexical que sur le plan syntaxique.

Ainsi, pour citer J. Dancette, cette « capacité à reformuler et à proposer plusieurs variantes de traduction avec une expressivité et une créativité accrue » garantit à certains égards que le sens pragmatique a été compris². Si cet exercice de reformulation certes hautement bénéfique reste très ardu à maîtriser, il s'avère pourtant réalisable en groupe où chacun peut y contribuer librement. Sa bonne maîtrise nécessite d'ailleurs une intuition en français assez développée, ce que seulement une vingtaine de nos étudiants possèdent à ce stade. Ces rares étudiants talentueux jouissent d'une grande rapidité de compréhension et d'une facilité à manier la langue. Ils constituent des candidats potentiels à une formation spécialisée de traduction et d'interprétation au niveau Masters, sous réserve d'une motivation et d'une rigueur exceptionnelles.

Il convient également de mentionner le cas de la **traduction à vue vers l'anglais**, pratique à laquelle nous avons eu recours plus fréquemment au début de l'enseignement empirique, avant de nous décider finalement pour la traduction uniquement vers le français. Nous pensions initialement que l'anglais en langue cible faciliterait la libre expression, étant donné que les étudiants auraient les moyens linguistiques nécessaires à

¹ Terme fréquemment employé par D. Seleskovitch et M. Lederer et qui fait l'objet du chapitre 7

² Dancette, 1997 : 103 "In-depth comprehension seems to be linked to the ability to formulate various translation variations with more expressiveness and increased creativity." (Traduction J van Dyk)

la réexpression. Mais après plusieurs séances, nous nous sommes rendu compte que la compréhension inadéquate du français en tant que langue source constituait une grande entrave pour certains étudiants qui avaient systématiquement recours au transcodage. De ce fait, nous concluons que la traduction vers l'anglais ne constituait pas la meilleure méthode d'apprentissage de l'approche de la traduction du sens. Comme le signale K. Déjean Le Féal¹, la méthode du sens ne s'installe pas automatiquement et même lors de la traduction vers la langue maternelle, « les étudiants [sont obnubilés] par les seules correspondances lexicales au point d'être apparemment incapables de se servir normalement de leur langue maternelle pour communiquer ». Néanmoins, nous avons plus fréquemment eu recours à la traduction à vue vers l'anglais, une fois que les étudiants se sont montrés capables de cerner le sens d'un texte en français.

L'interprétation dite *de liaison* constitue un autre exercice dont nous nous servons et dont nous commençons seulement à apprécier l'énorme potentiel pour l'enseignement du FLE. Cet exercice qui repose fortement sur des simulations de situations quotidiennes ou professionnelles², se prête à toutes sortes d'activités, qui sont en principe très appréciées des étudiants. Il peut prendre la forme de dialogues spontanés entre deux étudiants de langues différentes nécessitant l'intervention d'un apprenti interprète. Nous nous servons également de documents fabriqués mettant en scène des actes de communication de la vie quotidienne³. L'intérêt principal de ce type de dialogues réside dans sa forte contextualité, explicitée grâce à des commentaires (espèce de didascalies) qui accompagnent les scènes. De plus, la familiarité de ces scènes de la vie courante rend la traduction à vue de ces textes particulièrement aisée. Toutefois, avec des groupes plus avancés et en particulier dans le cadre d'une formation professionnelle, ces dialogues doivent idéalement traiter de sujets et de situations de plus en plus spécialisés, d'où la nécessité de fabriquer des corpus de textes à interpréter⁴. Ces corpus doivent consister en un ensemble d'actes de parole, laissant suffisamment de liberté aux intervenants lors des dialogues pour assurer une expression spontanée. Dans le cadre de l'enseignement au

¹ Déjean Le Féal, 1996 : 38

² Cf. H. A. Keith, 1985: 1-12

³ Citons à titre d'exemple le *Guide pratique de la communication* élaboré par Chamberlain et Steele et *Objectif express* de Tauzin et Dubois.

⁴ Cf. chapitre 24 : Recherches futures

niveau Masters de cet exercice, il sera également intéressant de faire intervenir des professionnels des domaines étudiés pour fournir une conversation aussi authentique que possible, encourageant ainsi une traduction naturelle inspirée du contexte situationnel.

Lors de cette pratique de l'interprétation de liaison, la télévision constitue également une ressource précieuse¹. Il est très utile de se servir des extraits vidéo des émissions de télé, surtout celles où un animateur pose des questions à un invité². L'authenticité et la contextualité que fournissent ces documents sont primordiales pour encourager une expression spontanée et pertinente d'un point de vue pragmatique. Les apprenants peuvent, à l'instar de ces émissions, improviser des interviews de personnalités par l'intermédiaire d'un « interprète ».

D'autres activités plus ludiques, par exemple des improvisations rapides, se sont également avérées intéressantes pour vaincre la timidité des apprenants et pour les habituer à « jongler » entre les deux langues. Ces exercices de formulation spontanée peuvent traiter des sujets d'actualité ou prendre la forme d'improvisations d'une présentation du journal télévisé, de recettes de cuisine, de la météo, etc. Ils peuvent s'effectuer en langue française, pour ensuite être traduits vers l'anglais ou vice versa.

Avant de clore ce chapitre, il convient de mentionner le cas de **l'interprétation consécutive** (la prise de notes). Bien que, en raison de sa difficulté, cette technique ait été réservée à des groupes de niveau avancé dans le cadre d'un module d'interprétation, la déverbalisation qu'elle encourage (et exige) constitue un intérêt pédagogique inouï pour éviter un transfert de la langue source. Lors de la prise de notes, le recours aux symboles, forcément surgénéralisés pour des raisons d'économie de temps et d'effort, ainsi que le laps de temps qui découle entre l'écoute et la restitution, permettent de faire entièrement

¹ Nous apprécions particulièrement le terme « gigantesque document authentique » employé par L. Porcher (2001 : 163), exposant l'intérêt phénoménal que constitue ce support dans le perfectionnement linguistique.

² Les émissions de TV5MONDE comme *Kiosque*, *l'Invité*, *7 jours sur la planète* ou *les 4 vérités de Télématin* (de la chaîne publique France 2) sont très utiles pour l'interprétation vers l'anglais. Pour celles vers le français, nous utilisons par exemple les séquences de *Hard Talk* sur le BBC, *Quadriga* sur la chaîne DW-world, *Interview* sur Euronews, etc.

abstraction de la forme d'origine¹. Les symboles notés ne jouent ainsi qu'un rôle de rappel du sens exprimé dans la langue source, ce qui empêche tout transcodage.

*

Ces premiers chapitres ont servi à situer la recherche dans le contexte institutionnel qui est le nôtre et nous avons évoqué l'intérêt théorique que présente la technique que nous avons sélectionnée. Avant de mettre cette technique en application, il convient de justifier l'approche interprétative que nous promouvons, ce que nous tâcherons de faire au cours de la prochaine section en parcourant les principaux courants qui ont marqué la didactique des langues et de la traduction contemporaine.

¹ Une telle surgénéralisation verbale est nécessaire pour limiter le nombre de symboles utilisés. Par exemple, un symbole par champ lexical convient en règle générale (nous reviendrons sur ce concept de surgénéralisation dans le chapitre 16 portant sur des stratégies de traduction).

Section B

3. L'importance de la traduction dans l'enseignement du FLE : de la méthode traditionnelle à l'approche communicative

Avant de pouvoir confirmer l'intérêt pédagogique que représente la traduction professionnelle pour l'apprentissage du FLE, il convient de se pencher sur sa place dans l'enseignement des langues à travers les siècles. Dans les chapitres suivants, nous nous attacherons à retracer les grandes lignes historiques concernant la place de la traduction dans l'enseignement du FLE depuis la méthode traditionnelle jusqu'au début des années 80. Ensuite, nous passerons en revue certaines approches tirées de l'enseignement de la traduction et de l'interprétation dans les instituts spécialisés, pour finalement défendre l'application d'une traduction interprétative en cours de langue.

La traduction faisait partie intégrante de la méthode traditionnelle. Comme cela a généralement été le cas dans l'apprentissage du grec et du latin, l'apprentissage d'une langue étrangère passait (selon Boyer, Butzbach, Pendanx)¹ « traditionnellement [...] par la traduction ou l'assimilation de séries d'équivalences sémantiques, lexicales ou grammaticales » dans la langue source et la langue cible, sans se soucier des interférences avec des autres langues. J.P. Cuq et I. Gruca² confirment que la traduction occupe une place importante dans cette approche, bien que son objectif principal se limite à appliquer les règles de grammaire et le vocabulaire introduits dans la leçon. Des extraits littéraires servaient de matériel lors de cette traduction.

Au XX^e siècle, le besoin croissant de communiquer avec différentes populations à des fins commerciales favorise la naissance de la méthode dite *directe*. On distinguait très

¹ Boyer, Butzbach, Pendanx, 1990 : 103

² Cuq et Gruca, 2003 : 234

Partie I, Section B, Chapitre 3 : L'importance de la traduction dans l'enseignement du FLE : de la méthode traditionnelle à l'approche communicative

clairement les « langues vivantes » des « langues mortes »¹, abandonnant ainsi pratiquement l'enseignement littéraire pour ces premières. Comme la langue étrangère constituait le seul moyen de communication sans se servir de la langue maternelle, la traduction n'avait aucune place dans cette méthode. Elle n'a pas non plus occupé de place centrale dans la *méthode audio-orale*, basée sur la répétition de « structures de base »². Cette méthode est aujourd'hui sévèrement critiquée en raison de l'absence de tout contexte qui entoure ces phrases répétées, et, toujours selon J.P. Cuq et I. Gruca, en raison du fait que cet « apprentissage privilégie la forme au détriment du sens »³.

Toute une série de méthodes audiovisuelles ont vu le jour dans les années soixante, dont une méthodologie européenne, appelée SGAV (structuro-globale audiovisuelle). L'image occupe une place importante dans ces méthodes audiovisuelles et elle est censée compenser d'une certaine manière l'absence de la langue maternelle en cours. Toute traduction était généralement exclue de cette méthodologie. Elle constitue un progrès par rapport aux méthodes précédentes car elle renferme généralement un contexte particulier (appelé *situation de communication*). Bien que la forme structurale prédomine, le sens est alors pris en considération.

M. Ballard revient sur l'exclusion de la langue maternelle au sein de ces approches directe et audiovisuelle :

*On a donc donné priorité à l'oral et à l'acquisition intuitive du langage sans référence à un autre système. Le sens des mots et des phrases, la valeur des structures ressortent de leur mise en équation directe avec le réel et en particulier avec une situation, l'idée étant qu'il faut penser dans la langue étrangère.*⁴

Quoique noble, l'objectif évoqué ci-dessus, à savoir de *penser dans la langue étrangère*, n'est pas facile à atteindre. En effet, contrairement à l'acquisition de la langue maternelle où il s'agit du premier système langagier qui se met en place, lors de l'appropriation de la

¹ Ibid. : 236

² Cuq et Gruca, 2003 : 239

³ Ibid. : 240

⁴ Ballard, 1988 : 37

Partie I, Section B, Chapitre 3 : L'importance de la traduction dans l'enseignement du FLE : de la méthode traditionnelle à l'approche communicative

langue étrangère, ce nouveau système est forcément perçu à travers le filtre de la langue maternelle ou des autres langues déjà apprises ou acquises qui en dictent les règles. La nouvelle langue est constamment comparée à celles-ci et les apprenants opèrent par déduction par rapport à la langue maternelle (ou l'anglais pour le groupe cible) qui sert de référence de toute compréhension et expression. Il est donc illusoire de vouloir bannir la traduction ou l'emploi de la langue maternelle ou de toute autre langue de référence de la classe, l'important étant d'apprendre comment traduire. Ainsi, l'argument selon lequel il faut éviter la traduction en cours de langue, sous peine de renforcer la recherche de correspondances, n'est pas valable dans le cadre de la traduction axée sur le sens que nous enseignons. Pour éviter des énoncés inintelligibles ou de se retrouver bloqués au moment de l'expression, les étudiants doivent acquérir la capacité de se faire comprendre en dépit d'une absence de traduction formelle.

Quoi qu'il en soit, le fait de sanctionner l'emploi des langues de référence n'empêchera nullement l'apprenant de s'en servir, ne serait-ce que mentalement. Dans l'enseignement de la traduction à vue, les autres langues sont donc valorisées : en effet, possédant en anglais des ressources de vocabulaire et de structures plus riches que dans toute autre langue étrangère apprise par la suite, l'apprenant anglophone, voire plurilingue, peut ainsi à priori se libérer de toute difficulté potentielle liée au sens et à sa compréhension du texte pour se consacrer pleinement à la reformulation du message en français. Cependant, l'apprentissage de la traduction à vue lui apprendra à constamment se garder d'utiliser l'anglais comme référence lors de la reproduction, car son intuition linguistique dans cette langue l'induit fréquemment en erreur. Les étudiants plurilingues à qui nous avons affaire ont à priori plus de facilité lors de la reproduction, comme ils ont en général déjà pris conscience de la relativité de toute langue de référence.

Heureusement la méthode directe n'a pas pour autant été jetée aux oubliettes, car elle a certains mérites reconnus que nous exploitons encore aujourd'hui. Au lieu de systématiquement traduire depuis l'anglais, pratique qui ne ferait que développer chez les étudiants de fâcheuses habitudes de transfert qui les rendent vulnérables aux interférences lors d'une traduction mentale, rien n'est plus naturel que de se servir des images et de

Partie I, Section B, Chapitre 3 : L'importance de la traduction dans l'enseignement du FLE : de la méthode traditionnelle à l'approche communicative

leur environnement pour apprendre certains aspects d'une langue. De plus, une traduction est souvent insuffisante pour s'appropriier les nuances de sens, d'où l'intérêt de la paraphrase et des dictionnaires unilingues. Or, étant donné que les étudiants ont tendance à traduire mentalement dans tous les cas, une traduction en cours peut faire gagner du temps, du moment qu'il ne s'agit pas d'une traduction mot à mot. Notre dessein est donc précisément d'accompagner les étudiants dans leur traduction mentale à travers un enseignement explicite de la traduction, et de leur apprendre comment faire le lien entre la nouvelle langue et leurs autres langues sans tomber dans le piège de la littérarité en succombant aux interférences. Leur connaissance des autres langues, qui constitue un atout dans leur apprentissage, peut également freiner leurs progrès s'ils n'ont pas explicitement appris à rompre avec l'habitude fort néfaste de la traduction littérale.

Avant d'aborder cet enseignement de la traduction, il convient d'examiner la place qu'occupe la traduction dans l'approche didactique qui fait encore école à ce jour. L'avènement de *l'approche communicative* au début des années 1980 a révolutionné l'enseignement des langues étrangères. Outre l'acquisition d'une compétence linguistique, cette approche vise à transmettre une *compétence communicative*, terme apparu dès la fin des années 1960¹ ou encore d'une *compétence pragmatique*². En comparaison avec les méthodes SGAV, l'accent n'est plus du tout mis sur les aspects identiques lors de l'apprentissage du français selon cette approche communicative. Il ne s'agit plus de se contenter de répéter des structures aléatoires ; elle vise à combler un besoin de communication en situation réelle et à mettre en œuvre une fonction communicative donnée. Encore généralisée aujourd'hui, l'approche communicative fournit selon nous un contexte propice à l'introduction de l'enseignement de la traduction à vue, car cette technique vise justement à exploiter ce que J.C. Richards qualifie de « fonction interactionnelle de la conversation »³, c'est-à-dire le besoin de communiquer un sens.

¹ Hymes, 1968 : 7 ; 1972 : 281

² Cook, 1988

³ Richards, 1983 : 249

4. La traduction dans l'approche communicative et au-delà

J.P. Cuq et I. Gruca¹ constatent à juste titre que les traducteurs professionnels font généralement preuve d'un certain scepticisme vis-à-vis du type de traduction utilisé dans l'enseignement des langues étrangères, appelée *traduction pédagogique*, et qu'ils déplorent l'absence de sens et de contexte dans ce type d'exercice, souvent réduit à un simple « transcodage », très propice aux interférences linguistiques. Ils rejettent également les exercices traditionnels de traduction écrite appelés thème et version, sous prétexte qu'ils risquent d'être trop littéraux, dénués de spontanéité, ce qui est probablement imputable à une utilisation abusive de dictionnaires bilingues dans la recherche d'équivalences fixes dans les deux langues. Or, ce n'est pas la pratique de la traduction en elle-même qui doit être remise en cause mais une telle utilisation de la traduction qui va selon nous à l'encontre de notre objectif premier, lequel ne consiste pas à vérifier la conformité à la langue source, mais celle au sens de l'original.

Au sein de la méthode communicative, nous assistons donc fréquemment à une sorte de réticence quant à l'efficacité de l'enseignement de la traduction et certains enseignants prétendent même qu'il serait plus efficace de consacrer du temps à des « activités de communication ». Cet argument serait entièrement fondé s'il s'agissait d'une démarche de traduction irréfléchie et purement linguistique, qui présente effectivement le véritable danger d'inculquer les réflexes du transcodage systématique aux étudiants. C. Klein-Braley² évoque les défauts des examens de traduction en Allemagne où il s'agit de traduction de textes littéraires tronqués, ce qui pose le problème de la littéralité de la traduction.

Cette pratique s'applique aussi bien à l'apprentissage sanctionné par les examens qu'elle évoque. De plus, ce cas est loin de se cantonner à ce pays (nous savons d'expérience qu'une telle pratique est largement répandue en France et ailleurs, hors institut spécialisé). Le résultat n'est ni une aptitude à la traduction, ni une amélioration de la

¹ Cuq et Gruca, 2003 : 361-362

² Klein-Brayley, 1996 : 18

Partie I, Section B, Chapitre 4 : La traduction dans l'approche communicative et au-delà

compétence communicative en langue étrangère des étudiants et une telle démarche jette un véritable discrédit sur tout enseignement de la traduction hors institut spécialisé. De plus, le fait de répéter ce qui a été dit sans déverbaliser¹ défavorise chez l'apprenant une communication spontanée et réfléchie. Or, l'approche de la traduction que nous prôtons vise justement à réhabiliter la traduction dans les cours de langues, non sans en renouveler l'approche pédagogique. En effet, la traduction du sens telle que nous la concevons s'inscrit pleinement dans une approche didactique communicative². La traduction professionnelle, comme l'interprétation, est un véritable acte de communication et toute formation à la traduction qui se respecte se doit de tenir compte de la situation professionnelle. La traduction, même en cours de langue, doit donc considérer le texte à traduire dans sa totalité, prendre en considération la finalité du texte, le client derrière le texte et le public visé par le texte, en somme le contexte pragmatique et référentiel³.

Néanmoins, en dépit d'une réticence pour le moins théorique ressentie dans la littérature didactique envers l'enseignement de la traduction, force est de constater que cette forme de traduction se pratique bel et bien dans la plupart des lycées et des institutions universitaires. Qu'elle s'inscrive dans une optique de perfectionnement linguistique ou de formation à la traduction, cette forme de traduction dite traduction pédagogique a doublement échoué. D'une part, ce type de formation donne aux étudiants l'impression erronée qu'ils savent traduire (bien que l'approche adoptée soit aux antipodes de celle recherchée dans la traduction professionnelle) ; et d'autre part, les étudiants qui ont appris à segmenter systématiquement chaque phrase en unités linguistiques pour transcoder la langue de référence vers le français auront toujours un handicap à l'expression.

Au vu de la distance qui sépare notre conception de la traduction de celle décrite ci-dessus, nous avons l'intime conviction qu'il faut non pas interdire formellement toute traduction (car elle se fera quand même chez les apprenants, ne serait-ce que

¹ Cf. chapitre 7

² La théorie du sens est aussi connue pour certains sous le nom de *théorie communicative de la traduction* (cf. K. Déjean Le Féal, 1996 : 31).

³ Cf. entre autres chapitre 8 et 9

Partie I, Section B, Chapitre 4 : La traduction dans l'approche communicative et au-delà

mentalement), mais enseigner une traduction du sens. La traduction à vue s'est offerte à nous comme l'exercice idéal pour enseigner cette approche, étant donnée sa nature orale déjà évoquée et le fait qu'elle constitue un atout indéniable en termes d'expression et de gain de temps par rapport à la traduction écrite. De plus, nous tenons à rappeler que malgré les objectifs pédagogiques visés par cette étude, notre approche ne s'apparente aucunement à la traduction pédagogique. Nous insistons sur le fait qu'aucune traduction (ou interprétation), que ce soit en institut spécialisé ou en cours de langue, ne doit constituer un exercice purement linguistique. Autrement dit, l'objectif de cet enseignement est effectivement pédagogique, bien que la méthode de traduction que nous enseignons ne se limite pas à un exercice scolaire : elle tient compte de tous les critères comme en situation professionnelle. Elle est fonctionnelle, interprétative, communicative, il s'agit donc d'une méthode de traduction professionnelle.

Il convient également de remarquer que nous ne suggérons à aucun moment que l'enseignant doit systématiquement tout traduire en cours de langue (d'ailleurs nous donnerons notre avis sur les limites d'une telle démarche comparative)¹. Il est très important que les étudiants fassent le lien entre le concept qu'ils connaissent déjà dans leur langue maternelle ou toute autre langue et son nouveau signifiant en français, démarche qu'une traduction littérale ne permettrait pas. Or, une traduction du sens sous-entend que l'on accepte que la forme sera différente pour désigner un concept identique. Nous aimerions donc à travers des exercices de traduction explicites former les étudiants à parvenir à réexprimer le sens dans une autre langue, sans traduire la *langue* (au sens Saussurien du terme). Ils seront ensuite en mesure d'apprendre de nouvelles formes en langue étrangère et de s'exprimer avec des mots et des structures qui ne ressemblent en rien à ceux de leur(s) langue(s) de référence.

La traduction du sens n'occupe jusqu'à présent aucune place dans l'enseignement du FLE, encore moins la traduction à vue. E. Lavault et K. Déjean le Féal semblent être deux des rares pédagogues qui reconnaissent l'intérêt de l'enseignement de la traduction à des fins pédagogiques, pourvu que ce soit une traduction professionnelle. Bien que Déjean le

¹ Cf. chapitre 5 et 10

Partie I, Section B, Chapitre 4 : La traduction dans l'approche communicative et au-delà

Féal écrit ultérieurement qu'il faut abandonner l'enseignement de la traduction en cours de langue, sous peine « d'entretenir la méprise sur la nature de la traduction » et d' « enraciner des réflexes de littérarité »¹, nous soulignons qu'elle a auparavant² reconnu l'énorme potentiel de l'enseignement de cette approche dans les cours de langues, comme en témoigne d'ailleurs cette citation :

*Le gain de temps qui en résulterait lors de la formation en traduction serait considérable. Mais le gain que les étudiants pourraient en retirer sur le plan de leur compétence de communication ne serait sans doute pas moins important.*³

Il ne faut certes pas confondre enseignement de la traduction pédagogique et enseignement de la traduction à des fins pédagogiques. L'approche de Déjean Le Féal citée ci-dessus s'inscrit d'ailleurs dans la droite ligne de celle que nous souhaitons enseigner – à des fins pédagogiques - par le biais de la traduction à vue.

J.P. Cuq & I. Gruca⁴ et M. Ballard⁵ se réfèrent à une forme orale de traduction enseignée, exercice qui encouragerait une traduction moins littérale, plus proche de la traduction à vue, mais en règle générale, elle ne s'effectue que vers la langue maternelle et sert à vérifier que le texte abordé a bien été compris. Les différentes contributions de l'œuvre éditée par N. Thomas et R. Towell⁶ semblent témoigner de quelques exceptions, bien qu'il s'agisse aussi en grande partie de la traduction vers la langue maternelle. Nous déplorons que Cuq et Gruca, en concluant sur le fait que l'inconvénient majeur de l'enseignement de la traduction réside dans l'absence de toute fonction communicative, ce qui résulte selon eux du fait que l'apprenant ne crée pas son propre texte, sous-estiment la valeur de l'enseignement de la traduction⁷. Leur objection pourrait être valable pour la traduction pédagogique, mais dans la traduction communicative que nous préconisons ici, où la principale contrainte pour l'apprenant est le message, ce dernier

¹ Déjean Le Féal, 1992 : 347

² Déjean Le Féal, 1987 : 107-112 (Cf. aussi chapitre 10)

³ Ibid. : 110

⁴ Cuq et Gruca, 2003 : 361

⁵ Ballard, 1988 : 38

⁶ Thomas & Towell, 1985

⁷ Cuq et Gruca, 2003 : 363

Partie I, Section B, Chapitre 4 : La traduction dans l'approche communicative et au-delà

reste entièrement libre de choisir les moyens de communiquer ce message. Nous aimerions dès à présent souligner que, dans l'intérêt de cette étude, un énoncé naturel correspondant au niveau linguistique de l'étudiant et formulé avec ses propres moyens linguistiques est de loin plus souhaitable et profitable qu'un énoncé calqué sur l'anglais. La compétence principale que nous souhaitons développer chez les étudiants lors de l'enseignement de cette technique est justement **la capacité à communiquer les idées du texte source sans se servir de sa forme.**

Un autre argument avancé par ces auteurs consiste à affirmer que la traduction éloigne l'apprenant de la situation réelle de communication : cet argument peut également être valable pour tout exercice effectué en cours (dans une situation d'apprentissage institutionnelle dite exolingue, comme dans notre cas), qui ne représente, bien évidemment, qu'une simulation de la véritable communication. Or, la traduction à vue des textes d'actualité s'inscrit toujours dans un contexte thématique précis. De plus, la situation d'énonciation du message est en principe très proche de sa réexpression.

Le fait que l'apprenant n'ait aucun « texte initial » à sa disposition dans une situation réelle ne l'empêche pas d'avoir recours à la traduction. Cuq et Gruca¹ négligent le fait que tout sujet locuteur ou allocutaire d'une langue étrangère est influencé par sa langue maternelle (ou par toute autre langue qu'il maîtrise). En l'absence d'un texte physique, tout locuteur est doté d'un répertoire de vocabulaire et de phrases dans toutes les langues qu'il maîtrise. Que l'enseignant évite d'y faire explicitement référence ou non, l'apprenant a néanmoins tendance à utiliser sa propre langue comme tremplin de tout échange. La situation fréquente qui consiste pour le locuteur à traduire mentalement avant de parler ou encore à traduire mentalement ce qu'il vient d'entendre est peu éloignée de ce qui se passe en cours de langue. L'objectif principal de la traduction à vue est justement d'enseigner aux étudiants comment traduire, que ce soit verbalement ou mentalement lorsqu'ils s'expriment à l'oral ou à l'écrit.

Dans la traduction mentale vers la langue maternelle (ou vers l'anglais pour le groupe

¹ Cuq et Gruca, 2003 : 363

Partie I, Section B, Chapitre 4 : La traduction dans l'approche communicative et au-delà

ciblé), les étudiants recherchent généralement une traduction littérale, faute de quoi leur compréhension se trouve entravée. La traduction à vue vise à surmonter cet obstacle, car il s'agit la plupart du temps d'une entrave purement cognitive. Au lieu de chercher à tout prix un équivalent dans leur langue, les étudiants prendront conscience de la valeur assignée aux mots et aux expressions. Rappelons avec M. Berns¹ que cette pratique trouve tout à fait sa place dans l'approche communicative où l'accent est mis sur l'apprentissage d'une langue en situation et où l'expression et la compréhension font partie d'un acte de communication et non pas d'une répétition de dialogues artificiels dépourvus de tout contexte, comme c'était le cas dans les exercices structuraux des années 60, inspirés de la linguistique structurale qui s'est concentrée sur l'étude des signes linguistiques au détriment du sens. Une traduction littérale n'aurait donc aucune place dans une telle approche communicative. En revanche, il existe un besoin urgent d'inclure la traduction du sens dans les cours de FLE.

Bien que l'enseignement d'une traduction du sens soit largement sous-estimé dans les cours de langue, depuis près d'un demi-siècle, elle est toutefois pratiquée dans des institutions spécialisées dans la formation de traducteurs et d'interprètes. Nous proposons dans le chapitre suivant de présenter les deux grandes conceptions de la traduction communément admises aujourd'hui.

¹ Berns, 1990 : 106

5. Méthodes de traduction et d'interprétation

Bien que les métiers d'interprète et de traducteur existent depuis la nuit des temps, ce n'est que vers le milieu du siècle précédent qu'un enseignement de l'interprétation de conférence et de la traduction professionnelle comme nous l'entendons aujourd'hui a vu le jour, suivi de près par de nombreuses tentatives de réflexion traductologique dans les années soixante¹. Ces métiers ont fait couler beaucoup d'encre depuis, et la plupart des grands auteurs étaient également des professionnels qui se sont largement fondés sur leur expérience personnelle. De nombreuses théories sont nées, venant aussi bien de linguistes, de praticiens professionnels que d'enseignants de la traduction. Les théories émises par la grammaire générative et transformationnelle n'ont pas connu de grand succès dans leur application à la traduction et celles qui nous ont apporté le plus de solutions sont aussi celles formulées par des pédagogues de la traduction et par des praticiens eux-mêmes. La théorie interprétative de Seleskovitch, que nous développerons ci-dessous, est d'ailleurs selon ses propres mots « inspirée de sa pratique »². Comme nous ne pouvons pas nous attarder sur les contributions apportées de par le monde, nous nous contenterons d'approfondir deux théories diamétralement opposées et situées aux extrémités de toute une série d'approches, qui s'étend de la traduction linguistique à la traduction interprétative, en survolant au passage une conception fonctionnelle de la traduction.

Pour ce faire, il convient de souligner que nous allons faire référence à plusieurs théories, méthodes et modèles de traduction que, dans un souci de simplification, nous ramènerons à deux conceptions que nous préférons qualifier d'*approches* de la traduction. D'un côté on trouve une conception horizontale de la traduction, que nous apparentons à une approche linguistique, comparative, contrastive, voire pédagogique, de la traduction. De l'autre côté on distingue une traduction verticale, dans laquelle s'inscrivent une traduction du sens et une traduction interprétative et pragmatique. Toutefois, ces deux

¹ Gile, 1995 : 36

² Seleskovitch, 1980 : 401

Partie I, Section B, Chapitre 5 : Méthodes de traduction et d'interprétation

conceptions ne se limitent pas à la traduction. Elles offrent deux vastes approches de la langue, voire de la communication : d'une part, linguistique et formelle et d'autre part, textuelle, pragmatique, interactive... Cette thèse repose sur cette distinction, car l'intérêt consiste à faire évoluer non seulement la conception des étudiants, mais aussi celle des enseignants par rapport à la langue, pour permettre de faire face aux défis qui sont les nôtres.

5.1 Méthode comparative

Nous aborderons premièrement la théorie linguistique qualifiée de *méthode comparative*. Cette approche de la traduction, inspirée de la linguistique comparée, est basée sur la comparaison des structures et des divers aspects grammaticaux. Une démarche linguistique semblable à celle élaborée par J.-P. Vinay et J. Darbelnet¹, G. Mounin², J. Guillemin-Flescher³, H. Chuquet et M. Paillard⁴, M. Ballard⁵, H. Van Hoof⁶ ou encore à celle défendue par M. Harvey⁷ sous le nom de *méthode contrastive*, soulève chez nous deux objections majeures. D'une part, nous ne pourrions concevoir de telles juxtapositions comme constituant une méthode de traduction. D'autre part, nous craignons qu'une telle analyse linguistique n'accroisse le risque d'interférences au détriment du sens et de la contextualité, favorisant ainsi une méthode de traduction littérale.

Certes, nous ne saurions nier l'apport de telles observations contrastives à la linguistique et nous remarquons que parmi ces œuvres, notamment celle de Guillemin-Fletcher, certaines constituent une analyse remarquable des deux langues qui en font l'objet. Cependant, nous ne partageons pas l'opinion de Harvey⁸, selon laquelle la stylistique comparée telle qu'elle a été conçue par Vinay et Darbelnet fournirait de véritables pistes de traduction. Il n'est nullement justifiable de baser une formation professionnalisante sur des observations contrastives (malgré l'objectif avoué par J. Vinay lui-même : « La SC [Stylistique Comparée] est essentielle pour l'enseignement et la pratique de la traduction »⁹). Une étude comparative stimule sans doute une réflexion linguistique, ce qui amène à faire une analyse lexicale, grammaticale, stylistique... Or, ce que Darbelnet

¹ Vinay & Darbelnet, 1958 : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*

² Mounin, 1963 : *Les problèmes théoriques de la traduction*

³ Guillemin-Flescher, 1981 : *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*

⁴ Chuquet & Paillard, 1987 : *Approche linguistique des problèmes de traduction*

⁵ Ballard, 1987 : *La traduction de l'anglais au français*

⁶ Van Hoof, 1989 : *Traduire l'anglais*

⁷ Harvey, 1996 : 45-66

⁸ Ibid. : 45-66

⁹ Vinay, 1983 : 426

qualifie de *linguistique différentielle au service de la traduction*¹ constitue à nos yeux une démarche peu fructueuse, car seul l'usage de ces langues, c'est-à-dire la pratique de la traduction, saura déterminer le véritable sens des énoncés.

Les sept *procédés techniques* de la traduction chers aux adeptes de la stylistique comparée ne permettent en effet qu'une analyse descriptive à *posteriori* et hors contexte. En quoi le fait de savoir que tel ou tel procédé se veut notamment *réduction du groupe verbal*, *étouffement* ou autre *chassé-croisé*² assurera-t-il une meilleure qualité de traduction lorsque le même cas se présentera de nouveau ? Ce n'est pas le fait de faire le tour des procédés disponibles qui apportera la solution légitime dans un contexte bien précis. En revanche, à partir de la solution appropriée en langue ciblée on pourrait effectivement constater que dans ce cas particulier, c'est par exemple une *adaptation* qui s'imposait, plutôt qu'une *transposition*, etc. Donc, cette méthode fournit certes des outils analytiques pour décrire ou commenter une traduction, mais ne permet pas de traduire.

J. Delisle³ n'en dit pas moins dans son analyse de *Stylistique comparée*, lorsqu'il affirme que la comparaison des langues ne constitue pas une méthode d'enseignement de la traduction et qu'une telle approche « descriptive et prescriptive » s'oppose à la vraie traduction professionnelle qui, elle, est *interprétative* et *communicative*⁴. Cependant, nous ne partageons ni l'avis de J. Delisle⁵ et de E. Lavault⁶, pour qui cette méthode pourrait constituer une méthode de perfectionnement linguistique, ni celui de E. Lavault selon lequel elle peut servir de « première étape »⁷ de l'apprentissage de la traduction. Son intérêt se limite pour nous à une analyse linguistique qui s'adresserait principalement aux étudiants d'un niveau avancé. L'introduction d'une telle comparaison au début de l'apprentissage de la traduction favorisera la mise en place de mauvais réflexes au détriment du sens.

¹ Darbelnet, 1969 : 135

² Termes tirés de H. Chuquet & M. Paillard, 1987

³ Delisle, 1988 : 70-81

⁴ Ibid. : 78

⁵ Ibid.

⁶ Lavault, 1985 : 70 - 71

⁷ Ibid. : 71

Partie I, Section B, Chapitre 5 : Méthodes de traduction et d'interprétation

De plus, la taxinomie des automatismes formels des différences entre les deux langues n'avancera guère le traducteur. Plus spécifiquement, nous pourrions nous demander dans quelle mesure un tel arsenal d'équivalences, de schémas et de solutions toutes faites serait réutilisable. Il est vrai que le traducteur professionnel dispose de toute une panoplie de correspondances accumulées au fil des années, mais il ne les emploierait pas dans n'importe quelle situation. Chaque texte n'est-il pas unique et ne pose-t-il pas des problèmes propres à un contexte singulier ? Pour traduire, il est avant tout nécessaire d'acquérir une compétence pragmatique. Cette condition est d'autant plus valable pour la communication en cours de langue où il est impératif d'apprendre à produire ses propres énoncés en langue étrangère adaptés au contexte précis.

Une telle conception contrastive n'est donc pas propice à l'apprentissage des langues, malgré l'ambition de la branche de la linguistique contrastive qui mise sans doute sur la comparaison des langues pour éviter les erreurs interférentielles. En effet, le simple fait de connaître les différences entre les langues ne permet pas d'éviter les écueils lors d'une opération de transfert. Outre le fait que ni l'apprenant ni le traducteur ne seront capables un jour de connaître toutes les dissemblances entre la langue source et la langue cible, le plus grand inconvénient d'une telle comparaison est justement qu'elle ne saurait rendre compte du caractère idiomatique de chaque langue, spécificité qui ne tient qu'au contexte d'énonciation. Ainsi, au lieu de comparer les langues, nous préconisons de les séparer lors de l'expression et de la traduction. Nous aurons largement l'occasion de revenir sur cette approche ci-après.

Non seulement cette méthode comparative ne permet ni d'apprendre une nouvelle langue ni de résoudre des problèmes de traduction, mais elle présente en effet un réel risque pour l'apprenant. Surtout au début de son apprentissage, l'étudiant ne doit pas être tenté de s'accrocher à de tels *procédés* de traduction pour combler ses lacunes linguistiques. Nous estimons qu'il vaut mieux transmettre aux étudiants les moyens de trouver par eux-mêmes des solutions, sans nécessairement inclure une étape de réflexion formelle. Toute analyse linguistique à priori est donc peu rentable et elle l'est d'autant moins lors de la traduction à vue, traduction instantanée et (comme toute traduction digne de ce nom)

reposant sur la situation pour trouver la traduction appropriée. Notre objectif est précisément d'amener les étudiants à faire appel au contexte pragmatique et référentiel et à leur compétence pragmatique et stratégique pour combler leurs lacunes¹. Or, seule une approche plus globale centrée sur le sens permettrait une telle réflexion...

En outre, une division formelle du texte en « Unités de Traduction »², dont se préoccupent entre autres Vinay & Darbelnet et Van Hoof³, témoigne de leur perception exceptionnellement formelle de la traduction, comme le fait d'ailleurs remarquer J.R. Ladmiral⁴. Vinay et Darbelnet évoquent le terme « unité de pensée » qu'ils considèrent en tant qu'équivalent d'« unité de traduction »⁵. Le terme « unités de sens » fréquemment employé chez M. Lederer⁶, semblerait mieux adapté. Elle constate à juste titre que ces unités « ne correspondent pas à un explicite verbal de longueur fixe »⁷ ou encore que « les unités de sens sont plus difficiles, sinon impossibles, à cerner avec précision »⁸. Bien qu'en interprétation cette conception puisse avoir un certain intérêt pour l'enseignement de cette discipline (l'interprète ne commence pas à traduire par les mêmes mots que ceux du discours d'origine, il attend l'arrivée de la première unité de sens, qui selon les langues peut être plus ou moins longue), nous considérons que la question de savoir à quel niveau il faut délimiter ces unités (à savoir au mot, voire à un niveau inférieur au mot, au groupe de mots, à la phrase, au texte) soulève un faux problème. Le fait de vouloir *découper* le texte en segments pour traduire par une transformation d'unité par unité constitue un exercice linguistique et non une méthode de traduction fidèle au sens de départ. Le sens ne se réduit pas à la somme de toutes les unités, il émerge indépendamment de toute unité et se situe surtout à un niveau extralinguistique, voire supralinguistique.

Il est donc déplorable que ces théories, qui prétendent nous offrir un mode d'emploi de la

¹ Cf. en particulier chapitre 9, 15 et 16 ci-dessous

² Vinay & Darbelnet, 1958

³ Van Hoof, 1989 : 83-101

⁴ Ladmiral, 1995 : 203-211

⁵ Vinay & Darbelnet, 1958

⁶ Cf. Lederer, 1978 : 323-332 ou encore Lederer, 1994 : 27

⁷ Lederer, 1994 : 27

⁸ Ibid. : 56

Partie I, Section B, Chapitre 5 : Méthodes de traduction et d'interprétation

traduction assorti de solutions et de techniques à appliquer, ne soient pas convaincantes dans la pratique. Une telle conception linguistique ne ferait qu'améliorer la compétence linguistique, au mépris de tous les autres aspects d'une compétence de communication, sans parler d'une compétence de traduction.

Fort heureusement nous ne sommes pas les premiers à formuler des réserves quant à l'ambition de cette méthode qui se veut méthode de traduction. Une telle ouverture d'esprit fait écrire à R. Goffin :

*Comme l'objet de la traduction est non pas une comparaison de systèmes linguistiques statiques mais une opération de communication, les effets de sens se manifestent dans le discours et la valeur des énoncés. La traduction est un savoir-faire dynamique qu'il faut opposer au savoir statique qu'est la compétence linguistique.*¹

De la même manière que l'on ne s'exprime pas mieux simplement si l'on connaît les théories du langage, on ne traduit pas mieux si l'on s'appuie sur un certain nombre de procédés linguistiques ou de généralités comparatives. Si étude comparative il y a, elle doit impérativement succéder à la reformulation. Si toutes ces circonstances sont réunies et si l'apprentissage se fait sous la houlette d'un enseignant averti et attentif, cette approche linguistique peut effectivement compléter une approche axée sur le sens que nous traiterons ci-après.

Avant de nous pencher sur cette approche, il convient de préciser que l'utilisation du terme *approche linguistique* ci-dessus correspond à la conception de l'ESIT² et des principales écoles d'interprétation et de traduction en France et que l'acceptation qui est faite de ce terme ne fait pas l'unanimité de par le monde³. L'usage que nous en faisons, surtout lorsqu'il s'agit d'évaluation de la qualité de la traduction, désigne une traduction excessivement formelle et donc une qui s'éloigne de notre conception de la traduction professionnelle.

¹ Goffin, 1985 : 30

² Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs, Université Paris III, Centre Universitaire Dauphine

³ J. House (1997) propose, par exemple, une approche "linguistically orientated" et fait encore référence à une "approche linguistique-textuelle" (Ibid. : 16) qui s'apparente à celle qui est la nôtre.

5.2 Méthode fonctionnelle

Il convient aussi de mentionner brièvement la *Skopostheorie*¹ ou encore l'*approche fonctionnelle*², selon lesquelles la « fonction communicative »³ ou la « finalité »⁴ constitue le facteur déterminant de la traduction, fonction qui peut même être entièrement modifiée par rapport au texte source⁵. Dans ce cas, selon K. Reiss, la question n'est pas de savoir dans quel but le texte source a été écrit, mais dans quel but et pour qui le texte est traduit⁶. H.J. Vermeer souligne l'importance pour le traducteur de connaître ces éléments, généralement communiqués par le commanditaire de la traduction⁷. Pour Vermeer, c'est avant tout le traducteur qui est l'*expert*, puisqu'il est responsable de l'exécution du texte source final⁸. Par conséquent, c'est lui qui apprécie le *skopos* du texte à partir de tous les variables disponibles⁹. Pour tenir compte de la langue et de la culture ciblées, et en fonction de la finalité du texte, le traducteur doit dans une certaine mesure adapter, si besoin est, non seulement son style de traduction, mais aussi certaines réalités, comme des références culturelles. En effet, Reiss et Vermeer signalent que la traduction n'est non seulement *interlinguale* mais aussi *interculturelle*¹⁰. Le traducteur doit donc être apte à choisir les meilleures stratégies de traduction (c'est-à-dire en restant plus ou moins proche du texte source) pour servir le mieux possible la situation donnée et le public visé.

Toujours selon Vermeer, la traduction serait donc avant tout utile¹¹, fonction qu'elle ne saurait remplir si le traducteur se contente d'un simple *transcodage* vers une autre

¹ Théorie élaborée par K. Reiss et H. Vermeer (Cf. Vermeer, 1989 dans Venuti, 2004 : 227-238).

² Approche formalisée entre autres par C. Nord : Cf. Nord (1991), Nord dans Dollerup & Lindegaard (1994) et Nord (1997).

³ Baker, 1998 : 31

⁴ Cf. Balacescu & Stefanink, 2003 : 23

⁵ Reiss et Vermeer remarquent d'ailleurs que le changement de fonction est le cas le plus fréquent (1984 : 45).

⁶ Reiss, 1971 dans Venuti, 2004 : 168-179 (traduction libre J van Dyk)

⁷ Vermeer, 1989 dans Venuti, 2004 : 227

⁸ Ibid. : 228

⁹ Reiss et Vermeer (1984 : 101) définissent justement le *skopos* comme une variable qui est fonction des destinataires cf. « *Der Skopos ist als resipientenabhängige Variable beschreibbar* ».

¹⁰ Reiss & Vermeer, 1984 : 24

¹¹ Ibid. (cf. le terme anglais *servicable* qu'emploie Vermeer)

langue¹. Et selon M. Snell-Hornby, il n'est plus question de préserver le plus *possible* d'éléments de l'original, mais uniquement ce qui est *nécessaire* à la finalité du texte². Une telle approche fonctionnelle, qui se préoccupe du « sens textuel en situation »³, semble donc caractérisée par une rupture définitive avec toute conception formelle de la traduction, au profit d'une approche hautement pragmatique qui tient compte du message dans son contexte de production et de réception. Ainsi, cette conception de la traduction serait entièrement conciliable avec l'approche du sens qui fait l'objet du point suivant.

¹ Ibid.

² Snell-Hornby, 1988 : 45 (Traduction libre, les italiques sont de notre fait)

³ Reiss & Vermeer, 1984 : 58 : « *Textsinn-in-Situation* »

5.3 Méthode interprétative

A l'opposé de la théorie linguistique se situe la *théorie interprétative* que l'on doit surtout au *groupe de l'ESIT*¹ et principalement à l'enthousiasme de Danica Seleskovitch². Cette théorie interprétative, appelée aussi *théorie du sens*, consiste à appliquer les principes de l'interprétation de conférence à la traduction écrite. D'ailleurs, pour Seleskovitch³, la même théorie devrait être valable pour la traduction écrite et orale. En effet, bien que le résultat de ces deux types de traduction soit différent (à savoir un texte à lire et relire pour la traduction écrite et, pour l'interprétation, un texte oral délivré en temps réel et destiné à l'écoute uniquement), le processus mental mis en jeu est analogue.

Contrairement à l'approche linguistique qui repose sur une comparaison formelle entre les langues, l'approche interprétative relève avant tout d'une compréhension suivie d'une réexpression de ce qui a été compris, une réexpression du sens, ce qui amène sans doute Seleskovitch⁴ à parler de « traduction réfléchie ». Cette approche sous-entend donc une approche moins formelle que celle de la méthode comparative, bien que la conception de la traduction telle qu'elle est exprimée par les auteurs de la *Stylistique comparée*⁵ nous semble conciliable avec une conception interprétative (cf. Darbelnet : « la bonne traduction est celle qui rend le sens de la langue de départ avec les moyens de la langue d'arrivée »⁶). Rappelons toutefois que la méthode comparative basée sur la linguistique différentielle, néglige la dimension pragmatique. Elle ne permettrait donc pas de réexprimer le véritable sens voulu par l'auteur du message. En revanche, la méthode interprétative repose sur la prise en compte de tout l'apport pragmatique, comme le précise Seleskovitch :

La théorie interprétative affirme que l'objet à exprimer ne se dégage pas seulement de la sémantique étroite de la langue mais bien de l'ensemble des éléments cognitifs qui fusionnent avec

¹ Il s'agit d'un groupe d'interprètes et de traducteurs professionnels activement impliqué dans la recherche et l'enseignement de ces disciplines.

² Cf. Gile, 1995 : 53

³ Seleskovitch, 1991 : 298

⁴ Ibid., 1975 : 53-55

⁵ Vinay & Darbelnet, 1958 : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*

⁶ Darbelnet, 1969 : 140

Partie I, Section B, Chapitre 5 : Méthodes de traduction et d'interprétation

*la partie stable des significations linguistiques, et que la langue d'expression retrouve tous ses droits à partir du moment où le sens est dégagé.*¹

Notons dès à présent que cette prise en compte de la somme des compléments cognitifs, ou des « paramètres situationnels du message » si l'on préfère le terme de M. Pergnier², situe cette approche au sein d'une approche pragmatique d'une portée plus vaste et correspondant à celle que nous défendrons par la suite³.

Pour mieux cerner cette approche, nous citerons Marianne Lederer, autre tenante de cette théorie, également interprète de conférence et enseignante à l'ESIT comme Seleskovitch :

*La théorie interprétative [...] a établi que le processus consistait à comprendre le texte original, à déverbaliser sa forme linguistique et à exprimer dans une autre langue les idées comprises et les sentiments ressentis. Ce constat, initialement fait sur la traduction orale, ou interprétation de conférence, s'applique aussi à la traduction écrite.*⁴

Selon cette approche, il s'agit donc d'une *interprétation* du sens des textes, même à l'écrit, grâce aux connaissances linguistiques, extralinguistiques et concernant la situation de communication, qui précède toute réexpression. Nous verrons par la suite de quelles conditions dépend la compréhension et quelles stratégies permettent la réexpression, double opération qui se trouve au centre de cette étude et qui permet d'assurer le succès de notre enseignement. En effet, « la preuve qu'on a compris quelque chose c'est qu'on peut l'énoncer en d'autres mots »⁵. La traduction que nous prônons ne se contente donc pas d'« énoncer ce qui a été compris » dans une autre langue, elle se doit de le réexprimer avec des formes linguistiques nouvelles. Et il en va de même pour l'interprétation où la simultanéité exclut toute analyse et reproduction formelles.

Nous souscrivons entièrement à la conception de Seleskovitch et Lederer selon laquelle

¹ Seleskovitch, 1980 : 408

² Pergnier, 1981 : 260

³ Cf. entre autres les chapitres 8 et 9

⁴ Lederer, 1994 : 11

⁵ F. Jacques, 1981 : 360 attribue ces propos à Aristote

Partie I, Section B, Chapitre 5 : Méthodes de traduction et d'interprétation

une étape de compréhension (qu'elles apparentent à une étape de « déverbalisation »¹) est incontournable. Néanmoins, nous éprouvons des réticences quant aux différentes interprétations de ce terme, susceptibles de sous-entendre que le sens pourrait être *soustrait* des mots². Quoi qu'il en soit, sans compréhension, aucune traduction fidèle n'est réalisable. C'est précisément cette étape obligatoire de compréhension qui exclut toute conception structurale ou linguistique de la traduction. Nous trouvons chez A. Hurtado Albir ce constat qui illustre fort bien la conception de la traduction selon Seleskovitch :

*Tout processus de compréhension déclenche donc inmanquablement une exégèse, une interprétation. Cette exégèse montre bien que comprendre va au-delà du linguistique : s'il faut comprendre pour traduire, traduire va aussi forcément au-delà du linguistique.*³

Bien que de nombreux auteurs aient constaté la futilité d'une traduction formelle, comme nous l'avons vu, l'approche de la traduction linguistique est loin d'être rejetée. Ces auteurs utilisent plusieurs termes pour évoquer la traduction linguistique, que ce soit pour parler d'un mot, d'une expression ou du texte entier. J.-C. Gémar⁴ qualifie la traduction linguistique d'« équivalence formelle » par opposition à la traduction d'« équivalence fonctionnelle »⁵. Pour Seleskovitch et Lederer il s'agirait de « type de traduction, où seule intervient la signification que les mots possèdent dans les codes linguistiques respectifs »⁶ et non pas « le sens univoque »⁷ qui, lors de la traduction en bonne et due forme, ressort de la situation de communication, ou encore d'« équivalences permanentes entre mots et marques grammaticales hors situation », contrairement aux « équivalences *ad hoc* au niveau du sens, seules pertinentes pour la traduction des textes et des discours »⁸.

¹ Notamment Lederer (1994), Seleskovitch & Lederer (1986)

² Nous aborderons ce sujet plus amplement au chapitre 6, qui porte sur le processus traductif et au chapitre 7, qui s'intitule *Déverbalisation*.

³ Hurtado Albir, 1990 : 59

⁴ Gémar, 1995 : 163

⁵ Cf. chapitre 13.1 pour une mise au point terminologique

⁶ Seleskovitch et Lederer, 2002 : 146

⁷ Lederer, 1981 : 205

⁸ Seleskovitch, 1986 : 183

Partie I, Section B, Chapitre 5 : Méthodes de traduction et d'interprétation

Pour M. Lederer, « [v]ouloir interpréter une phrase isolée présentée sans intention communicative [...] ne peut aboutir qu'à des hypothèses. Par contre, lorsqu'une phrase est intégrée dans une situation et dans un discours [...] on s'appuie sur une situation et un contexte cognitif pertinent, qui en font surgir un sens et un seul. »¹. Elle élargit cette notion d'équivalence au-delà du niveau des mots et même des phrases pour atteindre une *équivalence textuelle* : « la traduction [...] doit viser à établir une équivalence globale entre le texte original et le texte traduit »². C. Durieux³ fait le même constat lorsqu'elle se déclare contre les exercices de traduction linguistique pratiqués dans l'enseignement des langues et en faveur d'une traduction du sens qu'elle pratiquait, apparemment sans le savoir : « [...] j'applique la théorie du sens, c'est-à-dire que l'objet de la traduction telle que je la conçois spontanément est le sens véhiculé par le texte et non la langue qui permet de l'exprimer ». Etant donné que cette expérience a également été la nôtre, nous pouvons espérer qu'un grand nombre de pédagogues l'appliquent à leur insu.

M. Pergnier⁴ s'exprime également en faveur d'une approche de la traduction qui s'inspire de sa forme orale, c'est-à-dire de l'interprétation. Cette tendance à appliquer l'approche interprétative à la traduction est loin de faire l'unanimité et, d'après Seleskovitch⁵, nombreux sont ceux qui voient une différence entre la traduction où l'on traduit le sens linguistique et l'interprétation où l'on traduit « le sens au-delà des mots »⁶. Il est vrai que la traduction orale s'apparente plus à la situation d'un dialogue où le sens se dégage forcément plus aisément qu'à l'écrit où le lecteur se situe d'une certaine manière en dehors du sujet. A l'écrit, le traducteur doit faire un effort pour *reconstruire* le contexte référentiel et en dégager le sens. Néanmoins, le processus cognitif est semblable : dans les deux formes, il s'agit de comprendre le message et de le réexprimer. F. Herbulot insiste d'ailleurs sur le fait que cette opération est non seulement nécessaire pour bien traduire, mais elle s'effectue aussi naturellement tous les jours : l'interlocuteur écoute et comprend le sens (et non pas les mots), il réfléchit à ce qu'il entend et réagit d'une

¹ Lederer, 1981 : 205

² Lederer, 1994 : 51

³ Durieux, 1988 : 9

⁴ Pergnier, 1978 : 199-204

⁵ Seleskovitch, 1978 : 333

⁶ Traduction J van Dyk

manière ou d'une autre¹.

Dans tout acte de communication, il y a toujours une dimension humaine qui est détentrice de sens. Dans la communication monolingue, celui qui s'exprime ne pense pas en structures linguistiques, de même que l'interlocuteur n'écoute pas les signifiants, mais il cherche à leur attribuer un sens. Le véritable message est particulier à chaque contexte et à chaque intervenant. La contrainte de se servir de structures linguistiques pour le communiquer ne doit pas le compromettre. Lorsqu'on s'exprime, on choisit bien les mots qui conviennent le mieux pour communiquer le message, en fonction de la situation et du public. Et quand on dit par exemple *Je me suis mal exprimé*, cela signifie *Je crains que mon choix de mots n'ait d'une certaine manière brouillé le message que je souhaitais faire passer*. Or, la communication naturelle ne nous permet pas de nous préoccuper trop longuement de la formulation. Le message à communiquer l'emporte sur sa forme. Un autre locuteur pourrait utiliser d'autres mots pour dire une chose similaire et le message ne serait pas pour autant moins clair. Pour reprendre les propos de Seleskovitch, le traducteur doit « utiliser dans sa langue d'expression des formes linguistiques différentes de l'original, mais celles-ci désignent les mêmes notions, qu'on les appelle sens, idée ou réalité. »². La forme seule ne serait donc pas porteuse de sens, mais plutôt la *parole* (au sens saussurien du terme), l'extériorisation de la pensée humaine.

Seleskovitch qualifie la communication de « va-et-vient entre la pensée informe et la parole »³. Cependant, il semble que le fait que la parole se serve de la forme pour véhiculer une pensée préexistante, constitue un obstacle majeur pour l'apprenant d'une langue étrangère. Etant donné qu'il ne peut pas verbaliser librement ses pensées en langue étrangère, il s'arrête à la formulation et se raccroche aux formulations les plus familières, c'est-à-dire les formes de sa langue maternelle ou d'une autre langue qu'il maîtrise davantage. Or, s'il se focalise trop sur la forme, il ne pourra jamais mettre à profit sa compétence linguistique en langue étrangère.

¹ Herbulot, 2004

² Seleskovitch, 1985 : 24

³ Seleskovitch, 1968 : 86

Partie I, Section B, Chapitre 5 : Méthodes de traduction et d'interprétation

Au vu de toutes ces raisons, nous avons choisi d'enseigner une approche inspirée de la théorie interprétative en cours de langue, qui nous permet de nous concentrer sur le sens du message, comme nous le résume M. Lederer :

La théorie de l'interprétation ne s'intéresse ni à la langue saussurienne ni à la compétence chomskyenne [...] elle s'intéresse à la situation de communication où se manifeste uniquement la parole ou, si l'on préfère la performance. La parole, la langue plus l'individu, est le résultat conjugué du fonctionnement d'une langue et de celui des mécanismes cérébraux d'un individu.¹

Par ailleurs, les termes *théorie* ou *modèle* ne conviennent pas entièrement à notre démarche. Nous avons retenu une approche globale, une conception de la traduction qui s'apparente à celle de la théorie du sens (comme elle a été conçue pour la pratique et l'enseignement de l'interprétation et de la traduction professionnelle). Or, notre but, rappelons-le, est de l'appliquer en tant qu'approche en cours de langue étrangère, approche qui nous permet de réduire au maximum les interférences qui entravent une expression correspondant au niveau linguistique des étudiants.

Nous sommes convaincus que l'ouverture d'esprit rendue possible par la traduction interprétative provoquera une véritable rupture avec la méthode linguistique enseignée dans les cours de traduction à des étudiants en langues. Ce renversement de valeurs est d'autant plus urgent que les habitudes prises par les étudiants en cours de traduction se manifestent au moment de l'expression en langue étrangère. Nous laissons à D. Seleskovitch le soin de récapituler sa conception de la traduction que nous partageons. Elle recouvre également notre conception de toute communication et constitue la seule qui mérite une place en cours de langue :

On peut traduire au niveau élémentaire du système linguistique, et on aura fait des dictionnaires, on aura fait des grammaires, on aura fait toutes sortes de choses au niveau des deux langues. On peut traduire à un deuxième niveau que j'appellerai supérieur puisqu'il fait intervenir un nombre d'éléments importants, c'est le niveau de l'actualisation. Le système non pas dans sa virtualité, mais dans son actualité. Il est incontestable que si l'on veut sortir du glossaire, du dictionnaire et de la grammaire comparée, on arrive au stade de la langue telle qu'elle est utilisée, de l'emploi de

¹ Lederer, 1985 : 25

Partie I, Section B, Chapitre 5 : Méthodes de traduction et d'interprétation

la langue. On se situe alors dans l'actualisation, où disparaissent les polysémies, où disparaissent les ambiguïtés.

Le troisième niveau auquel peut se situer la traduction est celui où l'on déverbalise. Si dans ma propre langue, je comprends ce que l'on me dit, je ne réfléchis pas à la façon dont ça a été dit, je réagis non pas aux mots mais au vouloir dire derrière les mots et je laisse s'évanouir la chaîne parlée.

Si l'on prend modèle sur le langage naturel, on voit que les interlocuteurs réagissent au sens des paroles. Dans une situation normale, c'est le même type de réaction que nous avons lorsque nous traduisons : nous réexprimons le sens que nous comprenons.¹

Les bienfaits d'un apprentissage de la traduction interprétative seraient donc incontestables pour favoriser une expression naturelle chez nos étudiants. A partir du moment où ils prennent conscience des risques qu'ils encourent en voulant « transcoder » leur système linguistique en cours de traduction où l'influence de la langue maternelle est accentuée, leur communication en langue étrangère s'en trouvera améliorée. Il est d'ailleurs d'autant plus important d'exposer au maximum les étudiants à la tentation de succomber aux interférences linguistiques qu'il est impératif de leur enseigner la manière d'éviter des énoncés dénaturés par une reproduction systématique de phrases, de structures et de propriétés stylistiques de leurs langues. C'est un enseignement de ce type que nous proposons dans ce qui suit.

¹ Allocution de clôture de Seleskovitch dans Israël, 1998 : 290

6. Réflexions sur le processus traductif

Avant d'aborder l'enseignement empirique, il convient de faire le point sur certains concepts récurrents dans cette thèse et dont l'interprétation peut porter à confusion. Il ne semble pas y avoir de consensus parmi les auteurs de la traductologie en ce qui concerne la description du processus traductif. Certains identifient des modèles à deux phases (à savoir une phase d'*analyse* et une phase de *synthèse*, ou encore d'*interprétation* et de *dénomination*¹), d'autres y voient trois phases nommées de diverses manières (une phase de *transfert* interviendrait entre les deux phases évoquées précédemment) ou encore des phases d'*assimilation*, de *confrontation* et de *restitution*². Les fondatrices de la théorie interprétative, D. Seleskovitch et M. Lederer³, ont également isolé trois phases, une phase de déverbalisation qui s'interpose entre la première phase (qui s'apparente à une compréhension) et la dernière phase (une réexpression). Cependant, d'autres tenants⁴ de cette même théorie interprétative se limitent aux deux phases fondamentales de compréhension et de réexpression, sans doute pour résumer les deux étapes impératives, sans pour autant exclure une quelconque autre opération permettant une traduction réfléchie. J.-R. Ladmiral⁵ (qui en identifie deux notamment) tente de lever cette ambiguïté en suggérant que l'opération de déverbalisation ne constitue pas à ses yeux une phase à part. D'ailleurs c'est toute la conception de la déverbalisation qui a besoin d'être réexaminée, ce que nous proposons de faire dans le chapitre suivant. Pour le moment, comme nous ne voulons pas soulever un faux problème, il nous semble utile de proposer une conception de l'activité traduisante qui se prête à une interprétation inclusive des autres conceptions citées dans ce chapitre.

Contrairement à cette conception par phases, C. Nord⁶ préfère un « modèle circulaire » à plusieurs étapes où la dernière étape, la structuration du texte d'arrivée, fermerait la boucle. Nous estimons qu'aucun des modèles précités n'est satisfaisant pour décrire les

¹ Coseriu, 1997 : 25

² Schumacher, 1979 : 308-314

³ Seleskovitch et Lederer, 1986 : 137

⁴ Cf. entre autres Ladmiral, 1992 : 331, 2005 : 476 ; Déjean Le Féal, 1992 : 344 ; Herbulot, 2004, etc.

⁵ Ladmiral, 2005 : 476

⁶ Nord, 1991 : 32-33

Partie I, Section B, Chapitre 6 : Réflexions sur le processus traductif

opérations cognitives qui constituent l'acte traduisant et s'effectuent en pratique en quasi-simultanée. Il découle donc d'une observation pratique de ce processus que ni la traduction orale ni la traduction écrite ne peuvent ainsi être découpées en étapes, car la réalité est autre : pendant que l'on décode l'information, on est déjà en train de la reconstruire, de même qu'on est toujours en train de comprendre au moment de l'étape de réexpression.

Il ne faudrait donc pas en déduire que ces deux opérations incontestables, à savoir la compréhension et la réexpression, se succèdent lors de l'acte traduisant. Admettons par ailleurs avec M. Ballard que « la traduction est une opération complexe où exploration du sens et reformulation s'interpénètrent »¹. Ce processus ne peut donc pas être segmenté en étapes, car dès l'audition nous sommes en train d'appréhender et d'assimiler le sens. Même pour la traduction écrite où le traducteur lit en principe l'intégralité du texte au préalable, ce dernier est forcément déjà en train de traduire mentalement ou de repérer les éventuelles difficultés. La conception de Ladmiral² semblerait pour nous la plus appropriée, car la déverbalisation aurait lieu tout au long du processus. Nous proposons donc une conception *en spirale* de ce processus avec le sens comme fil conducteur, conception qui mettrait en relief le caractère récurrent de toute opération cognitive lors de la traduction.

Cette description en spirale est *a fortiori* valable pour considérer le processus qui se déroule lors de la traduction à vue. Etant donné le rythme accéléré imposé par cet exercice, plusieurs opérations mentales coïncident et se superposent. Grâce à la technique de l'anticipation, la lecture globale précède de peu l'expression. Ainsi ne pouvons-nous pas concevoir qu'une étape d'assimilation du sens s'effectue avant une reconstruction de ce sens. En réalité, le sens se trouve au niveau du texte entier et également hors du texte, ce qui ne permettrait guère de le saisir par petits bouts. Plutôt qu'un déroulement linéaire, il s'agirait donc d'un constant aller-retour où le traducteur est continuellement en train de faire sien un sens global.

¹ Ballard, 1988 : 42

² Ladmiral, 2005 : 476

Partie I, Section B, Chapitre 6 : Réflexions sur le processus traductif

Il est donc futile de rechercher ce sens au niveau de la forme lors de la lecture, car le sens est tout autre que la somme des significations des mots. Pour cette même raison, il faut éviter de vouloir s'appuyer sur la langue de départ au moment de la mise en mots. C'est justement cette prédominance et cette omniprésence du sens qui excluent tout transcodage linguistique. Cette perception devrait aider à atteindre nos objectifs principaux chez les apprenants de FLE, à savoir une attention particulière sur le sens et une restitution avec leurs propres moyens linguistiques et des formes authentiques en français.

Nous constatons ainsi qu'une telle perception du processus traductif apparente ce dernier à la communication dialogique normale où le sens arrive aussi en tant que parole ou discours et non en formes graphiques ou auditives à décoder. Comme le sens est effectivement non linguistique, l'expression du sens peut prendre plusieurs formes, qu'elles soient verbales (expression écrite et orale) ou gestuelles – la langue des signes en est la preuve. Si l'énonciateur dit *silence s'il vous plaît, Taisez-vous !, le bébé dort, chut* ou s'il se couvre la bouche avec l'indexe, le message véhiculé pourrait être équivalent, bien que les différentes formes ne se ressemblent aucunement. Le sens émerge de la situation d'énonciation, ce qui détermine aussi une préférence pour une certaine forme plutôt que pour une autre qui conviendrait à une situation d'énonciation donnée. Parallèlement, le sens seul détermine les formes de la traduction. Nous donnons une fois de plus la parole à D. Seleskovitch :

Toute personne qui ouvre la bouche pour parler a en elle un vouloir dire dissocié des structures linguistiques ; toute personne qui appréhende la parole d'autrui libère le sens transmis par les mots. Dans toute communication orale, la parole se fait pensée non-verbale, et la pensée non-verbale se fait parole.¹

Dans une conversation, on réagit à ce sens en y introduisant un sens nouveau avec nos propres formes linguistiques. Il en va de même pour le traducteur qui restitue toujours le message avec des formes nouvelles, bien qu'il n'y introduise aucun sens nouveau. Tout

¹ Seleskovitch, 1975 : 7

Partie I, Section B, Chapitre 6 : Réflexions sur le processus traductif

processus ou toute étape d'analyse formelle étant exclu, une conception en spirale du processus traductif oral et écrit schématiserait l'opération du traducteur ; ce dernier interprète tous les paramètres comme ils lui parviennent, de manière non linéaire puisqu'ils s'entremêlent et s'accumulent pour former un sens complet qu'il restituera à son tour. Ainsi, un découpage en deux ou trois étapes ne saura exprimer toute la complexité de ce processus de manière satisfaisante. De même, l'incontournable *déverbalisation* ne pourrait être assimilée à une étape. Ceci nous amène justement à une mise au point de cette conception de déverbalisation, terme indéniablement associé à la traduction interprétative.

7. Déverbalisation

Comme la théorie interprétative de la traduction de Danica Seleskovitch, qui se trouve au centre de notre approche de la traduction, repose sur la déverbalisation, elle mérite qu'un chapitre lui soit consacré. Tous les grands interprètes de notre époque semblent reconnaître le bien-fondé de ce processus, bien que certains s'interrogent sur la capacité d'y parvenir, même en tant qu'interprète professionnel¹.

Nous avons déjà exposé nos réserves quant au point de vue de Lederer et Seleskovitch selon lequel on « déverbalise » lors de la phase de compréhension pour ensuite « reverbaler » au moment de la réexpression. Lederer² signale que cette « déverbalisation » doit s'opérer « entre la compréhension d'un texte et sa réexpression dans une autre langue ». P. Kussmaul associe une traduction réussie à une verbalisation de notre compréhension³ et E. Coseriu⁴ voit également dans l'activité traduisante une phase où l'on « déverbalise » puis une seconde phase où l'on « reverbale ». Pour A. Widlund-Fantini⁵, la phase de déverbalisation consiste en « l'oubli des mots et des phrases qui ont fait naître ce sens », définition qui soulève tout de même quelques polémiques.

J.-R. Ladmiral nous apporte une définition semblable de cette notion, quoique plus technique, pour décrire le processus traductif :

Concrètement, il s'agit de « laisser tomber », d'oublier les signifiants du texte source (To), tout en retenant (aux deux sens du mot) les éléments de signification et même en les intellectualisant, en les conceptualisant, en les faisant passer du verbo-linguistique au logico-cognitif, pour pouvoir les faire réapparaître grâce à un ajustement de signifiants nouveaux dans l'autre langue (Lt).⁶

Nous ne contestons en aucune manière le fond de ces définitions, cependant nous

¹ Cf. Mouzourakis, 2005

² Lederer, 1994 : 213

³ P. Kussmaul, 1995 : 100, traduction J van Dyk

⁴ Coseriu, 1997 : 25

⁵ Widlund-Fantini, 2006

⁶ Ladmiral, 1992 : 331

estimons qu'il faut aborder avec la plus grande prudence le phénomène d'un éventuel *oubli des mots*. Il nous semble ainsi nécessaire de redéfinir ce concept de la déverbalisation pour en circonscrire le sens et l'importance que nous lui accordons.

Nous n'avons nullement la prétention de pouvoir répondre à la grande question de savoir quel rapport existe entre la pensée et le langage. Cependant, nous aimerions exprimer notre intuition à ce sujet dans une tentative de cerner le concept de la déverbalisation. Bien que la pensée normale ne semble pas exclure le langage, elle ne comprend aucune phase d'analyse linguistique. De même, la parole en tant que formalisation de la pensée ne peut pas non plus être soumise à une analyse linguistique. Autrement dit, la compréhension ne passe pas automatiquement par une analyse formelle de la parole, ce qui n'exclut pas pour autant la possibilité d'une telle analyse si elle fait l'objet d'un effort conscient.

Ainsi, la déverbalisation, telle que nous la concevons, ne constitue pas non plus un acte conscient. Prenons cette citation de D. Seleskovitch :

*Il se produit une déverbalisation que ne laisse subsister qu'un état de conscience du sens ; celui-ci peut alors s'exprimer avec spontanéité, en toute liberté par rapport aux moyens d'expression de la langue originale.*¹

Il est incontestable que le sens est le seul objet de cette réexpression et que toute conception formelle risque d'aboutir à une traduction littérale. Ainsi, il ressort de cette citation qu'une déverbalisation *se produit* lors de la compréhension, ce qui laisse sous-entendre qu'il s'agit d'un acte plus ou moins inconscient. En réalité on ne comprend pas le sens après avoir oublié les mots, au contraire, toute focalisation sur les mots nécessiterait un acte conscient.

Reprenons l'argument de Coseriu que nous avons déjà cité plus haut² : l'objet de la traduction n'est pas un code, mais « le discours » ou « le texte », c'est-à-dire la réalisation

¹ Seleskovitch, 2002 : 41

² Coseriu, 1997 : 22 (cf. chapitre 2.1)

de la langue. En effet, la différence entre un code et un discours réside justement dans le fait que le sens et les interlocuteurs sont absents dans le premier mais présents dans le texte, le discours, la parole, le verbe... Dans la branche de la pragmatique, la *langue* devient *discours* ou encore *parole* au sens saussurien du terme¹ grâce à l'acte d'énonciation au même titre que la *compétence* chomskyenne y devient *performance*. Cette parole se situe ainsi à mi-chemin entre la langue et la pensée. Notre raisonnement n'est pas soumis au langage, il semble plutôt être l'inverse. Nous choisissons les mots les plus adaptés en fonction de l'idée que nous souhaitons exprimer, opération il est vrai fastidieuse en langue étrangère. Or, une fois exprimée, notre pensée n'est plus une entité formelle et nous ne pouvons pas séparer le sens de son expression.

Ce *discours* est donc transformée par l'intervention humaine et ne peut plus être considéré comme la somme des signifiants. En revanche, il est l'incarnation de la pensée, du *vouloir dire* de l'auteur ou du locuteur et de ce fait, son expression est indéniablement liée au sens de l'énoncé. Le sens est indissociable de l'énonciateur, car il exprime une pensée subjective (dans le sens de sujet pensant et parlant) à un sujet ciblé dans une situation référentielle². Symétriquement, si le sens se manifestait par un geste, il serait également impossible de vouloir séparer le geste de son sens.

L. Truffaut nous met justement en garde contre le risque de confondre « *signification linguistique et sens, code et message, savoir et comportement, recodage et compréhension/réexpression* »³ et il nous apporte des éléments de réponse quant au sens qu'il accorde à son tour au processus de déverbalisation, lorsqu'il compare la « traduction de dictionnaire » à une traduction dépourvue de déverbalisation. Bien que le terme *déverbalisation* se prête donc à une interprétation focalisée sur la langue, il vise en revanche à éviter toute conception formelle du sens.

¹ Remarquons au passage que nous ne partageons pas l'interprétation de la parole de Lederer lorsqu'elle affirme que « [l]a parole est un système sémiotique parmi d'autres ; elle contribue à l'apparition du sens mais ne le contient pas. » (1994 : 95). Notre conception de la parole est moins formelle, car en tant qu'extériorisation de la pensée, la parole est bien dotée de sens.

² Cf. le chapitre suivant

³ Truffaut, 1997 : 20

Par déverbalisation, nous entendons donc la capacité dont dispose le traducteur à faire abstraction des mots et de la construction syntaxique pour saisir le véritable sens exprimé. Par analogie, on utilise également le terme *déverbalisation* pour désigner le fait de tenir la forme à l'écart lors de la compréhension, afin d'interpréter toutes les données contextuelles nécessaires à la compréhension du sens. Finalement, la déverbalisation désigne aussi la réexpression du sens à l'aide de moyens linguistiques autres que ceux inspirés du texte de départ. Autrement dit, déverbaliser est l'action contraire du transcodage ou de la traduction littérale et dans le cadre de cet enseignement elle constitue notre principale arme pour lutter contre les interférences. Par *déverbalisation* et *reverbalisation*, nous entendons donc respectivement *compréhension/interprétation* et *réexpression/reformulation*. C'est dans ces sens-là que nous utiliserons ces termes dorénavant.

D. Gile¹ remarque à juste titre que la déverbalisation s'effectue lors de la communication quotidienne. Si pour lui il s'agit d'« oublier la structure linguistique »² au fur et à mesure que les phrases se déroulent, nous n'y voyons que la capacité d'interpréter le caractère implicite des paroles grâce à la situation de communication, c'est-à-dire grâce à notre compétence pragmatique³ ou, comme le signale M. Yaguello⁴, grâce à notre « compétence communicationnelle ». Citons-en un exemple très élémentaire : Un étudiant qui a la fâcheuse habitude d'arriver en retard en cours arrive de nouveau avec une vingtaine de minutes de retard et nous lui demandons *Quelle heure est-il ?* S'il est capable de déverbaliser il comprendra que ce n'est pas l'heure en elle-même qui nous importe, mais plutôt nous souhaitons qu'il n'arrive plus en retard à l'avenir.

Par ailleurs, dans la communication humaine quotidienne, rares sont les personnes qui s'arrêtent aux unités constitutives de la parole⁵, mis à part peut-être les linguistes et les lettrés. Comprendre est en premier lieu une opération non linguistique chez le locuteur

¹ Cité par Mouzourakis, 2005

² Traduction J van Dyk

³ Cf. chapitre 8 et 9

⁴ Yaguello, 1998 : 26

⁵ Cf. Dejean le Féal, 1976 : 43 : « La forme ne nous frappe que lorsqu'elle est incorrecte, inconnue ou particulièrement belle. »

natif pour qui les sons ou les signes graphiques évoquent d'abord un sens. De même, le non natif tente avant tout d'y associer un sens. Toutefois, comme il ne la maîtrise pas bien, les signes acoustiques et graphiques lui demeurent parfois opaques, au même titre que cette thèse ne correspondra qu'à des signes graphiques pour quiconque ne lit pas le français. Or, pour le lecteur francophone, le fait de lire ces mots sur le papier ne constitue pas un acte de décodage, mais un acte de compréhension.

De même, l'objet de cette thèse ne se réduit pas à la démonstration d'une certaine compétence en français mais plutôt elle tient à exposer nos idées. Le lecteur de cette recherche s'attend donc à plus qu'un style élaboré. De même, la littérature, dotée d'un aspect esthétique certain, n'est pas dépourvue de fond. Voici un exemple extrême : même si le procédé qui est employé par les surréalistes et qui a donné naissance au poème débutant par *le cadavre exquis boira le vin nouveau* semble être une exception, le procédé n'est pas dépourvu de sens. Le fait que sa composition repose entièrement sur le hasard ne témoigne pas de l'absence d'une quelconque réflexion. Ainsi, le sens de ce poème ne réside pas dans sa forme, et la démarche profonde de ces auteurs surréalistes mérite de retenir notre attention.

Bien que la raison d'être des langues ne se résume pas à la communication d'un message, nous ne saurions nier le fait que la volonté de partager un sens n'y est pas étrangère. Dans une situation de communication potentiellement dialogique, cette volonté de communiquer peut justement donner forme à la langue, et non pas l'inverse. En conséquence, la somme de toutes les unités ne fera jamais sens tant qu'elle ne trouve pas son expression dans une situation réelle de communication porteuse de sens. Cette conception du langage peut être extrapolée au niveau de la traduction. Qu'elle soit purement communicative ou de nature interprétative¹, qu'elle soit orale ou écrite, la traduction digne de ce nom constitue également un acte de communication qui se déroule dans un contexte dialogique précis. Il serait donc inutile de vouloir intervenir au niveau de la langue, et encore plus de tenter de séparer la langue du sens. Autrement dit, le sens déverbalisé n'est pas le produit d'une tentative de dissociation de sa forme (cette

¹ Cf. chapitre 10

perception nous semble aussi illusoire que celle d'une approche formelle de la traduction selon laquelle une juxtaposition des mots serait créatrice de sens). Le sens déverbalisé suppose donc l'assimilation de l'intégralité du vouloir dire, déverbalisation rendue possible en situation énonciative.

Nous avons déjà évoqué la principale différence entre la traduction et l'expression normale : le traducteur, lui, n'exprime pas ses propres idées, mais plutôt un message préexistant. Bien que ce message lui parvienne sous une forme différente de celle dans laquelle il doit le rendre, il n'est pas pour autant nécessaire de le *déformuler* pour ensuite le *reformuler*. Si le résultat de cette opération prouve clairement qu'une restructuration a eu lieu, il s'agit d'une opération automatique d'expression naturelle en langue cible. Nous n'y voyons donc aucune étape intermédiaire, mais plutôt un *processus* de compréhension qui s'étend sur tout le message et nous permet de nous *approprier* le sens (et non pas d'en extraire un sens) pour le réexprimer sous une forme nouvelle.

Nous souhaitons clore ce chapitre en citant deux récents articles à ce sujet, qui rejoignent la conception de la déverbalisation que nous avons exposée ci-dessus et qui permettent également de l'élargir. D'après J.-R. Ladmiral, comme il l'affirme dans son article intitulé *Le salto mortale de la déverbalisation*¹, cette déverbalisation suppose un « saut aventuré »², opération incontournable pour le traducteur personnellement impliqué dans l'activité traduisante. Cela nécessite donc de sa part un acte audacieux, s'il se soucie de *communiquer* le sens et non pas de *faire passer*³ le sens lors de la traduction. Une telle conception, qui consiste à *risquer* une traduction, ne laisserait donc aucune place à une analyse formelle, démarche qui au contraire *trahirait* le sens. Balacescu et Stefanink reviennent à leur tour sur cette déverbalisation dans leur *Défense et illustration de l'approche herméneutique en traduction*⁴. Pour ces auteurs, le rôle du traducteur ne se limite pas à celui d'« un 'passeur' qui fait passer le sens »⁵. D'après eux, lors de la déverbalisation, le traducteur ne se contente donc pas de comprendre le sens voulu par le

¹ Ladmiral, 2005 : 473-487

² Ibid. : 485

³ Ibid. : 485

⁴ Balacescu & Stefanink, 2005 : 634-642

⁵ Ibid. : 636-637

locuteur ou l'auteur, il doit également recréer ce sens à partir de ce que lui a compris. Cette conception se trouve donc dans la droite ligne de la réflexion de Seleskovitch à ce propos pour qui cette réexpression est « effectivement une explication dans l'autre langue du sens assimilé »¹. Balacescu et Stefanink affirment aussi que le traducteur saisit ce sens sans aucun « effort conscient », donc « de façon intuitive »², constat qui correspond entièrement à notre conception de la déverbalisation.

Enfin, dans son essai intitulé *The Hermeneutic motion*³, G. Steiner s'exprime sur cette intervention du traducteur ; selon lui, cela suppose un *transport violent*, qu'il qualifie par le terme anglais de « *rapture* »⁴, c'est-à-dire de *ravissement* ou d'une sorte d'agression. Pendant le passage du texte source au texte cible, le traducteur « perturbe » en quelque sorte l'équilibre, à cause de sa propre compréhension. Toutefois, en tant qu'*exégète*, celui-ci se doit de *compenser* les perturbations et de rétablir l'équilibre pour parvenir à une fidélité au texte source⁵. Or, comme nous le verrons dans les chapitres suivants, cette fidélité ne lui est possible que s'il prend en compte consciencieusement le contexte pragmatique dans lequel s'inscrit sa traduction. Dans ces conditions seulement, et puisque le traducteur ne s'exprime pas dans le vide, la déverbalisation devient alors un processus intuitif. En résumé, la déverbalisation constitue à la fois une opération nécessaire si on veut traduire de manière fidèle et un processus naturel si on traduit de manière intelligente.

¹ Laplace, 1994 : 249

² Balacescu & Stefanink, 2005 : 637

³ Steiner, 1975 dans Venuti, 2004 : 193-198

⁴ Ibid. : 196

⁵ Ibid. : 197

8. Approche dialogique¹ et interactive de la traduction

Après avoir longuement abordé notre conception de la traduction, nous allons maintenant proposer d'autres « approches » qui se complètent et qui constituent des points d'entrées différents de l'approche globale axée sur le sens que nous appelons de nos vœux. Cette approche appliquée à la traduction porte le nom d'approche interprétative. Comme nous l'avons vu dans ce qui précède, la traduction interprétative, contrairement à une traduction linguistique, repose non seulement sur une composante langagière, mais également sur la prise en compte des partenaires de la communication et de tous les aspects contextuels. Nous allons dans ce chapitre nous pencher sur une approche qui ouvre la voie à une mise en valeur de la dimension humaine et fonctionnelle de l'activité traduisante à travers une analyse de la situation interactive et dialogique dans laquelle elle s'inscrit. Dans le chapitre suivant, nous approfondirons cette conception fonctionnelle en mettant en avant l'autre composante qui distingue notre approche d'une conception purement linguistique, à savoir la prépondérance du contexte pragmatique.

Tous les éléments situationnels participent à la construction du sens, et comme nous l'avons déjà dit, ce sens ne saurait se confondre avec la forme. Ainsi, nous débutons ce chapitre avec une citation de F. Jacques, philosophe du langage et de la communication :

On ne parvient à appréhender le sens effectivement communiqué par une phrase (non pas le sens littéral, reconstruit par application des règles d'un langage L), que si certaines conditions que nous appelons dialogiques sont réunies.²

Dans son œuvre *Dialogiques : Recherches logiques sur le dialogue*³, Jacques propose un point d'entrée pragmatique pour exploiter la situation de communication par excellence, celle du *dialogue référentiel*. Ce modèle repose sur la « dimension relationnelle et interlocutive » du dialogue, ainsi que sur sa « fonction référentielle »⁴. S. Moirand⁵,

¹ Terme emprunté à F. Jacques (1979), philosophe dont l'œuvre a largement inspiré le présent chapitre.

² Jacques, 1981 : 355

³ Jacques, 1979

⁴ F. Quince, 2002

⁵ Moirand, 1990 : 143

Partie I, Section B, Chapitre 8 : Approche dialogique et interactive de la traduction

didacticienne pour sa part, souligne également cette « visée pragmatique », c'est-à-dire « la fonction » et « l'intention sous-jacente » des actes de parole dans le dialogue. Pour le philosophe Jacques, la communication d'un sens intelligible et « univoque » relève d'une « compétence pragmatique »¹ qui tient compte de ces « conditions dialogiques », conditions que nous allons peu à peu articuler au cours de ce chapitre. Celles-ci « doivent être remplies par toute situation d'énonciation pour que les énoncés y soient possibles et aient un sens »². Avant d'exposer notre hypothèse, qui penche en faveur d'une approche dialogique de la traduction, il convient de définir la traduction comme notion dialogique, illustrant ainsi le fait qu'une forme de traduction basée sur un simple transfert ne s'inscrit pas dans une telle conception dialogique.

Nous proposons d'abord de porter notre regard sur la situation discursive complexe que constitue la traduction, orale comme écrite. Contrairement à une conception naïve de l'activité traduisante, le rôle du traducteur ne se réduit pas à celui de médiateur dans un dialogue entre l'énonciateur et l'interlocuteur. Comme nous l'avons constaté dans le chapitre précédent, pour que le message en langue source arrive intact en langue cible chez son destinataire, le traducteur-interprète doit lui-même participer activement au dialogue. En interceptant la parole de l'émetteur, il doit se l'approprier, avant de la réexprimer. Le traducteur-interprète devient ainsi agent de communication dans un dialogue particulier, une espèce de *double-dialogue*, où il exécute le double rôle de récepteur-émetteur pour chaque intervention.

Il s'agit bien d'une situation dialogique, que le texte soit de nature écrite ou orale. J.-C. Gémar l'a déjà constaté, et il définit l'acte traduisant comme « un acte dialogal, quoique solitaire et isolé, et même muet, tout en étant une opération éminemment individuelle »³. Au niveau plus pragmatique, qui fait justement l'objet de notre réflexion, l'interprétation dite *de liaison* est bien évidemment la forme de traduction qui s'apparente le plus au dialogue, étant donné sa nature orale, relativement informelle et son mode de discours, constitué dans la majorité des cas d'un dialogue entre deux personnes ne partageant pas la

¹ Cf. chapitre suivant

² F. Jacques, 1979 : 76

³ Gémar, 1990 : 659

Partie I, Section B, Chapitre 8 : Approche dialogique et interactive de la traduction

même langue. Ce contact direct et la réaction quasi simultanée sont très caractéristiques d'un dialogue. Néanmoins, l'interprétation de conférence et la traduction écrite constituent également des situations dialogiques, et ce même si un certain laps de temps s'écoule entre la production et la reproduction. Il faut donc considérer la situation dialogique au sens le plus large possible, ce que nous tenterons d'illustrer par la suite.

Citons d'abord A. Klimkievicz à propos de la traduction poétique : « Analyser, interpréter ou traduire un texte de manière dialogique, c'est entrer en dialogue avec l'auteur/narrateur et par lui avec les autres auteurs et individus que lui servaient d'interlocuteurs. »¹. Ou encore : « La traduction dialogique est celle qui prend en considération la voix qui parle, son intonation et ses interlocuteurs. La forme n'est qu'un moyen qui s'actualise et par laquelle la voix s'exprime pour rejoindre l'autre »². Au même titre que la communication dialogique habituelle, tout acte traduisant se destine ainsi à trouver une certaine résonance chez le destinataire, résonance que seule l'intervention du traducteur rendrait possible.

Pour certains genres de textes, une traduction commentée pourrait éventuellement s'imposer. Pensons notamment à la poésie où le commentaire peut faciliter le déclenchement de la réaction désirée, mais citons également la traduction de textes sacrés comme la Bible, la Thora ou le Coran, qui demandent une traduction très particulière nécessitant souvent des justifications ou des explications. Certains textes spécialisés pourront également comporter des annotations pour fournir des informations supplémentaires ou pour éclaircir une terminologie technique peu transparente. Quoi qu'il en soit, nous constatons que la traduction au sens large du terme peut être assimilée à un dialogue, étant donné qu'il s'agit d'une interaction entre deux ou plusieurs partenaires autour d'un discours (ou d'un texte).

De toute évidence, la compréhension joue un rôle primordial dans tout échange dialogique. Or, cette compréhension émerge du contexte pragmatique commun et des

¹ Klimkievicz, 2000 : 180

² Ibid. : 189

Partie I, Section B, Chapitre 8 : Approche dialogique et interactive de la traduction

conditions de production, de la même manière que la production successive dépend premièrement de la présence et de la nature des intervenants, puis de leur compréhension mutuelle. Comme pour toute communication dialogique, le traducteur doit interpréter le message qui lui arrive en direct ou en différé tout en prêtant attention au lieu et au moment de production, ainsi qu'à l'objectif recherché.

A partir de cette comparaison avec la situation dialogique, nous pouvons également établir un parallèle avec l'« interaction interlingue » que M.-T. Vasseur qualifie de « rencontre entre deux personnes qui ne partagent pas une même langue »¹. Or, contrairement à l'activité interlangagière que décrit Vasseur, où l'un des partenaires (le « locuteur alloglotte »²) communique dans la langue de l'autre, dans le cas où l'interprète et le traducteur interviennent, ces deux personnes (ou le locuteur et son public) ne peuvent pas (ou ne souhaitent pas) « se rencontrer » car elles ne partagent pas la même langue et chacune souhaite s'exprimer dans sa propre langue. Seul l'interprète, qui se situe au croisement de ces deux systèmes linguistiques et de ces deux cultures, peut engager une activité interlangagière pour rendre possible l'existence d'une situation de communication dialogique.

Nous avons déjà vu que le traducteur assumait un double rôle dans ce dialogue, ce qui nous permet de parler de double dialogue. Certes, le traducteur n'est pas le destinataire final du message, et le locuteur vise en priorité l'auditeur qui a directement accès au texte original. Mais il peut également viser un auditeur indirect ou même virtuel, celui-ci étant incapable de donner sens au message, faute de maîtriser la langue source et souvent de connaître la culture du sujet parlant. Le traducteur, lui, est capable de déverbaliser le message et de le rendre dans une forme linguistique et référentielle accessible au destinataire final. En effet, son acte traduisant ne se limite pas à une opération linguistique, car ce ne sont pas seulement des langues qui séparent les deux partenaires, mais aussi l'ensemble de leur univers référentiel. Dans l'interaction interlingue, ces univers se confrontent et tentent de se rencontrer, et c'est justement l'interprète qui

¹ M.-T. Vasseur, 2005 : 71

² Ibid. : 55

Partie I, Section B, Chapitre 8 : Approche dialogique et interactive de la traduction

permet cette rencontre, à condition qu'il ne se limite pas à *traduire* leur propos. En revanche, le traducteur doit dans un premier temps faire sien ce propos pour pouvoir ensuite le restituer dans le contexte dialogique et dans la forme la plus appropriée possible pour faciliter la compréhension mutuelle. Nous posons donc que l'acte traduisant est une activité interlangagière qui permet la communication interculturelle.

Nous retrouvons ce dynamisme inhérent du traducteur chez Vasseur dans son *approche interactionniste*. Cette approche qui « s'intéresse à la communication concrète [et dont le développement] a accompagné l'introduction d'une nouvelle façon de considérer les activités langagières, un mouvement qui allait déjà dans le sens d'un dépassement d'un modèle codique de l'analyse linguistique »¹, car l'intervention humaine du traducteur est nécessaire pour dépasser ce « modèle codique » unidimensionnel.

En effet, sans intervention *corporelle* (dont le contraire serait une intervention *machinale*), la fonction référentielle serait laissée de côté et le dialogue réduit à un dialogue de sourds. C'est la raison pour laquelle une traduction faite par une machine n'apporterait jamais rien de plus qu'un produit purement formel et truffé d'ambiguïtés. Par conséquent, toute tentative de transcodage d'un système linguistique vers un autre (c'est-à-dire une traduction linguistique) ne ferait guère mieux que la machine. Bien que la machine puisse théoriquement remplir la première condition requise chez un traducteur, à savoir le respect des règles grammatico-syntaxiques de la langue cible², elle est absolument incapable de respecter deux autres exigences dont, selon nous, dépendent la communication, car au fond, il ne suffit pas qu'un énoncé soit grammaticalement correct, il doit être pragmatiquement acceptable. Premièrement, la machine est incapable de cerner le sens contextuel communiqué, c'est-à-dire de déverbaliser. Deuxièmement, elle ne saurait véhiculer le message sous une forme adaptée à la situation de communication et tenant compte du système référentiel du récepteur.

W. Wills cite également trois niveaux de compréhension, à savoir syntaxique, lexicale et

¹ Ibid. : 62

² Force est de constater que la machine ne peut même pas toujours respecter ces règles, puisqu'elle n'est pas dotée de l'intelligence nécessaire pour dissiper les ambiguïtés formelles.

Partie I, Section B, Chapitre 8 : Approche dialogique et interactive de la traduction

pragmatique. Selon lui, la machine à traduire ne répond que très partiellement au niveau de compréhension lexicale (rappelons que la signification lexicale hors contexte n'est pas le *sens*) et en aucune manière en ce qui concerne la question pragmatique et contextuelle¹. De plus, nous constatons que même au niveau syntaxique la machine est loin d'être infaillible, puisqu'elle est incapable de résoudre des problèmes de sens qui relèvent des facteurs d'ordre syntaxique.

La machine ne possède ni l'intuition ni l'imagination nécessaires à toute rencontre. En outre, comme l'indique J. Delisle², il lui manque une certaine créativité, ce qui l'empêche de « faire des choix raisonnés » pour atteindre son objectif langagier le mieux possible. De la même façon que toute opération d'inférence lui est impossible, elle ne peut pas non plus entreprendre des démarches d'adaptation nécessaires pour rectifier son énoncé s'il n'atteint pas son public ou ne provoque pas l'effet désiré chez l'interlocuteur. En revanche, même s'il ne peut pas contribuer au contenu sémantique du message, le traducteur peut l'adapter en fonction du récepteur pour s'assurer que le message souhaité arrive intact à bon port, dans la mesure où il ne trahit pas l'intention de l'orateur. Dans certains cas comme l'interprétation consécutive, l'interprète peut même solliciter soit l'orateur soit l'auditoire pour savoir si le message a besoin d'être reformulé, voire explicité. C. Laplace nous rappelle également que le sens déverbalisé lors de la traduction est « fondamentalement dynamique »³, ce qui sous-entend que le traducteur, pour l'avoir appréhendé, a pris acte du sujet, de la situation, de la finalité, etc. Une telle conception dynamique du traducteur ne laisse donc aucun doute quant à la condition humaine de l'activité traduisante qui ne peut en aucun cas être générée artificiellement.

Toute situation communicative est potentiellement dialogique. Parallèlement, la vraie traduction serait donc toujours communication dialogique, puisqu'elle est la cumulation d'un contexte interlocutif commun et d'une subjectivité (dans le sens où un sujet parle à autrui). Comme un thème de conversation et un langage ne sont pas suffisants pour

¹ W. Wills, 2004: 780 (Traduction par nos soins de l'anglais : “*Of these three levels or areas of understanding, computer programmes can cope with syntactic properties to a considerable degree, semantic (lexical) properties to some degree and pragmatic (contextual) issues to zero degree.*”).

² Delisle, 1990 : 71

³ Laplace, 1994 : 166

Partie I, Section B, Chapitre 8 : Approche dialogique et interactive de la traduction

constituer un dialogue, le partage des codes et du sujet ne suffit pas au traducteur, car il ne reçoit pas non plus le message sous forme de code ; en réalité, il reçoit la parole personnalisée par l'émetteur, qui émerge du contexte pragmatique donné. Comme un dialogue proprement dit qui trouve son origine dans la situation de communication, l'énonciation traductive s'inscrit dans un contexte précis.

En outre, toute communication dialogique implique une subjectivité partagée, elle est donc *intersubjective*¹, reposant sur la réciprocité. Aucune communication n'est possible sans la présence de l'autre. Les interlocuteurs partagent non seulement la situation spatio-temporelle, mais aussi un certain savoir du monde qui leur permet de se comprendre. Pour F. Jacques, le sens communiqué et la fonction référentielle émergent de cette « dualité de locuteurs »². V. Susana³ signale que cette *relation interlocutive* de Jacques « permet aux individus de se reconnaître mutuellement une identité personnelle. En ce sens, être une personne c'est être apte à communiquer : être capable de faire usage de sa compétence pragmatique en contexte ». Jacques distingue deux relations au sein de cette communication dialogique, à savoir de « l'homme avec les choses en qualité de référent [...] et simultanément de l'homme avec l'autre homme dans une relation interlocutive »⁴.

La conception dialogique de F. Jacques élargit d'une certaine manière le rôle du destinataire dans *l'énonciation*, qu'il qualifie, contrairement à *l'énoncé*, d'« activité conjointe de mise en discours où locuteur et allocutaire sont des instances en relation actuelle »⁵. En effet, la présence de l'autre lors de toute communication détermine la forme de l'énonciation, et surtout son contenu. L'énonciateur extériorise sa pensée par la voix et tout son corps et toute son âme y participent. Il choisit ses mots non pas au hasard, mais pour rencontrer l'autre. F. Jacques explique qu'il « fait acte de présence en prenant la parole »⁶, ce que l'autre fera à son tour.

¹ F. Jacques, 1982 : 21

² Ibid., 1979 : 107

³ Susana, 2002

⁴ Jacques, 1982 : 34

⁵ Ibid., 1985 : 30

⁶ Ibid., 1979 : 51

Partie I, Section B, Chapitre 8 : Approche dialogique et interactive de la traduction

Le traducteur ne se préoccupe pas, lui non plus, de l'énoncé que, selon L. Truffaut¹, « [...] on peut disséquer dans l'absolu et à partir duquel on peut refaire un autre énoncé imaginaire ». En revanche, il a affaire à « l'énonciation d'une pensée, à partir d'une forme déjà organisée pour une finalité sociale, dans la langue de traduction – c'est-à-dire, pour nous, le processus d'une réexpression toujours aléatoire ». Certes, à la différence d'une situation dialogique normale, le sujet de communication est imposé au traducteur qui n'a pas le droit d'omettre un élément de sens ni d'ajouter sa propre idée. Cette traduction serait néanmoins « imprévisible »² et différente pour chacun, puisque le traducteur reste libre de formuler sa restitution comme bon lui semble pour transmettre le message à un public donné, bien qu'il soit soumis aux contraintes de la situation de communication. Le traducteur adopte le rôle du locuteur, il s'efface quand il dit « je » en désignant l'émetteur, contrairement à ce dernier qui se définit par la première personne. Cependant, il partage le contexte référentiel tantôt avec le locuteur, tantôt avec l'allocutaire³. C'est lui qui peut, grâce au cadre commun, faire correspondre les acceptions des mots et les présupposés des participants à l'activité discursive afin de les inscrire dans une *co-énonciation*.

Une telle approche dialogique de la traduction répond également au modèle tripartite formulé par C. Hagège sous le nom de *Théorie des trois points de vue*⁴. Ces trois composants, qui d'après Hagège sont « interdépendants », « complémentaires » et indissolublement liés⁵, représentent aussi pour le traducteur les trois contraintes à respecter pour rester fidèle à son art. Comme tout énonciateur, ou « énonceur psychosocial »⁶ selon le terme employé par Hagège, le traducteur est tenu de respecter la première perspective appelée *morphosyntaxique* qui lui impose les règles de la langue d'arrivée et l'oblige à prêter attention au rapport des termes entre eux. Pour autant, il se

¹ Truffaut, 1997 : 16

² Ibid.

³ Jacques, 1982 : 34

⁴ Hagège, 1985 : 207-233

⁵ Ibid. : 208

⁶ Ibid. : 235-266. Ce terme reflète à nos yeux d'une manière très convenable le fait que l'énonceur ne s'exprime pas dans le vide car, selon Hagège, *l'énonceur psychosocial* « réunit en lui-même tous les types d'usages de la langue en fonction des situations » (Ibid. 239). Il est « dialogal par nature, même quand la situation de discours n'est pas dialogique » (250).

Partie I, Section B, Chapitre 8 : Approche dialogique et interactive de la traduction

doit de prendre en compte les points de vue *sémantico-référentiel* et *énonciatif-hiérarchique* qui délimitent le contexte dialogique. Ces deux points de vue lui imposent respectivement de rendre le sens référentiel voulu (une fois ce sens déverbalisé) et de considérer la situation d'énonciation du message, c'est-à-dire à la fois du contexte pragmatique qui a donné naissance à l'énonciation par son auteur original et du nouveau contexte énonciatif dans lequel le traducteur s'adresse à son destinataire.

Les retombées d'une approche dialogique pour l'enseignement des langues sont incontestables. L'apprenant apte à communiquer doit pouvoir entrer en conversation, poursuivre une interaction face à face et être en mesure d'y réagir d'une manière cohérente en fonction du contexte interlocutif commun. Il est tout autant contraint de respecter les trois points de vue car il est censé communiquer un sens pertinent dans un contexte pragmatique donné, tout en respectant les normes imposées par ce nouveau code. Se contenter de répéter les énoncés tout faits, du genre *le ciel est bleu*, n'aurait aucune valeur communicative. En revanche, et ce même si les trois perspectives sont interdépendantes et contraignantes, dans la mesure où l'apprenant ne s'exprime pas dans le vide mais s'adresse plutôt à une personne douée d'intelligence dans une situation porteuse de sens, même des énoncés inacceptables d'un point de vue grammatical, par exemple **Je n'ai compris rien* (le point de vue 1 qui concerne la syntaxe n'est de toute évidence pas respecté ici) ou **je suis vingt-cinq* (au lieu de *J'ai vingt-cinq ans*), sont susceptibles d'être compris par son interlocuteur. Bien évidemment, ce dernier ne comprend pas grâce à sa compétence linguistique, la compréhension relève plutôt d'une compétence beaucoup plus vaste, appelée compétence pragmatique (que nous analyserons davantage dans le chapitre suivant). De même, le traducteur étant avant tout communicateur, il doit être à même de mobiliser les trois perspectives pour être fidèle à son art. Il doit savoir mettre en jeu l'ensemble des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique, d'abord pour saisir le message et ensuite pour le livrer sous une forme appropriée.

Dans ce dialogue particulier que constitue la traduction professionnelle, c'est donc le traducteur qui, du fait de sa position privilégiée, rend possible l'interaction entre le

Partie I, Section B, Chapitre 8 : Approche dialogique et interactive de la traduction

locuteur et son co-locuteur. Non seulement il permet l'interaction entre les deux interlocuteurs, mais il participe aussi à cette « co-activité »¹. Cette conception interactive du rôle du traducteur ne fait donc pas de lui un médiateur mais au contraire le place au centre de l'interaction. Les rôles des partenaires au dialogue sont interchangeableables, de la même façon le traducteur est aussi à son tour *co-énonciateur* et *co-interprète*, avant que le destinataire ne puisse assumer ce rôle, ce qui permet de nouveau au traducteur de devenir à son tour émetteur dans la séquence suivante. F. Jacques nous signale qu'en effet, l'énonciateur ne parle pas à quelqu'un mais avec quelqu'un. Et dans une traduction dialogique de ce type, l'interlocuteur réagira non pas à *une traduction*, mais bien à un message authentique. Sans traducteur participant, aucun dialogue ne serait donc possible et les deux participants au discours feraient mieux de s'exprimer par des gestes au lieu de faire appel à un traducteur qui, par souci de littérarité, ne remplit pas son devoir d'agent de communication. Inversement, une traduction réussie permet la rencontre des esprits. L'énonciation traductive s'inscrit donc dans un contexte pragmatique dialogique plus étendu que celui d'un dialogue normal. En résumé, une conception interactive de la traduction devient non seulement possible, mais aussi indispensable.

Notre hypothèse, comme nous l'avons déjà dit, est valable pour toute forme de traduction, que ce soit la traduction orale (l'interprétation) ou la traduction écrite, et pour tout genre de traduction, qu'il soit spécialisé ou littéraire. Si le destinataire d'une interprétation est sans doute amené à devenir locuteur à son tour, le lecteur d'une traduction ne reste pas pour autant passif. Semblable au lecteur d'un texte original, il comprend ce qu'il lit et y réagit à sa façon. Même si c'est en différé par rapport au moment de l'écriture, pour comprendre il doit autant prêter attention au contexte linguistique et extralinguistique que n'importe quel lecteur. Cette compréhension telle que Jacques la conçoit consiste à « appréhender ce que les mots du locuteur veulent dire dans une occasion d'énonciation »². Le philosophe précise qu'il ne s'agit pas d'un « acte d'appréhension momentanée, mais d'une capacité, d'une disposition, de quelque chose

¹ Vasseur, 2005 : 61

² Jacques, dans Parret & Bouveresse, 1981 : 367

Partie I, Section B, Chapitre 8 : Approche dialogique et interactive de la traduction

qui est de l'ordre d'une compétence »¹, compétence pragmatique à laquelle nous consacrons le prochain chapitre.

Nous aimerions terminer ce chapitre en revenant sur les trois conditions émises par F. Jacques, qui, selon lui, commanderaient la situation dialogique. Dans sa participation à l'ouvrage *Meaning and understanding*², cet auteur élabore pour sa part un « jeu de règles »³ qui « simultanément doivent être réalisées pour qu'une phrase soit pragmatiquement pertinente et pragmatiquement compréhensible de la part des énonciateurs »⁴. De plus, ces trois conditions ne constituent pas forcément une liste exhaustive. Il ajoute qu'elles « sont compatibles et que leur méconnaissance affecte gravement les succès de l'interlocution »⁵. Nous sentons que la situation traduisante constitue effectivement une situation dialogique et pour corroborer notre intuition, nous allons à présent examiner si ces conditions sont également réunies chez le traducteur-interprète.

Jacques pose ainsi la première condition :

- 1) *Les participants doivent être aptes à assurer leur identité personnelle dans toutes les positions de l'acte de communication : investir la parole, la céder, la reprendre ; se relayer à son écoute pour contrôler sa forme linguistique. Sans cette aptitude, aucune énonciation ne pourrait contracter une force communicative.*⁶

Admettons que de prime abord le traducteur ne réponde apparemment pas à ce critère, étant donné qu'il n'agit pas pour son propre compte, mais pour celui des co-énonciateurs. Or, le fait est que son rôle ne se résume pas à celui d'un médiateur, mais il prend part à la communication à part entière quand il assume entièrement le rôle et la personnalité de l'énonciateur dans une situation pragmatique donnée. Bien qu'il parle au nom de l'orateur initial lorsqu'il dit « je », il se réalise en tant qu'acteur de communication.

¹ Ibid. : 362

² Ibid. : 353-386

³ Ibid. : 385

⁴ Ibid. : 382

⁵ Ibid. : 384

⁶ Ibid. : 382

Partie I, Section B, Chapitre 8 : Approche dialogique et interactive de la traduction

- 2) *Les participants doivent être capables de faire des conjectures sur ce que veut dire leur partenaire, notamment par des expressions référentielles¹*

Cette seconde condition s'applique tout particulièrement au traducteur, et ce lors des deux opérations inverses qu'il est amené à effectuer : la compréhension et la réexpression. D'une part, il doit comprendre à la fois l'explicite et l'implicite des propos du locuteur pour rendre justice à son vouloir dire. D'autre part, il doit anticiper l'effet de ces propos sur l'auditeur/le lecteur. Autrement dit, le traducteur choisit ses propres mots en fonction de ce qu'il souhaite évoquer chez l'interlocuteur, ce sens étant prédéterminé par les propos de l'orateur initial, mais n'imposant en rien la forme. Cette anticipation est non seulement impérative pour garantir la réussite de la communication, mais elle est aussi la condition *sine qua non* qui permet de la faire progresser, c'est-à-dire de multiplier les échanges.

- 3) *les partenaires doivent maîtriser l'ensemble des déterminants pragmatico-dialogiques du contexte : non seulement le lieu et le moment des paroles échangées, mais aussi l'ensemble de connaissances et présuppositions propres à chacun²*

La troisième condition veut donc que le locuteur puisse faire des « présuppositions » quant aux références telles qu'elles sont exprimées par son interlocuteur, tout en s'appuyant sur son propre vécu et sa vision du monde. Pour Jacques cette capacité comprend aussi le fait de se mettre d'accord sur le sens à conférer au référent (Jacques parle de « consensus pragmatique » ou de co-référence)³. Encore une fois, toutes ces dimensions caractérisent une traduction du sens. C'est précisément cette appréciation globale de la situation dialogique qui permet au traducteur d'être fidèle à son art. Nous ne le répétons jamais assez : il est présent à part entière et s'implique aussi bien dans la compréhension que dans sa réexpression. Il traduit intelligemment, compte tenu de l'ensemble des paramètres dialogiques, et ce grâce à sa compétence pragmatique. En guise d'introduction au chapitre suivant, citons encore une fois F. Jacques à ce propos :

¹ Jacques, 1981 : 382

² Ibid. : 383

³ Ibid. : 369, voir aussi ci-dessous

Partie I, Section B, Chapitre 8 : Approche dialogique et interactive de la traduction

*La compétence pragmatique serait alors la capacité pratique d'acquérir par stratégies l'arrière-plan de présuppositions communes, nécessaires pour établir un contexte adéquat d'interprétation et de validation des énoncés.*¹

Nous constatons à travers la synthèse ci-dessus que la traduction qui répond à ces critères est donc très éloignée de celle qui se limite à un transfert formel. Ainsi pouvons-nous assimiler la traduction professionnelle à une forme de communication dialogique dont la réussite repose entièrement sur la compétence pragmatique du traducteur. A l'inverse, nous avançons qu'une traduction qui néglige l'un de ces paramètres ne permet pas la communication interculturelle.

¹ Jacques, 1981 : 383

9. Approche pragmatique de la traduction

L'importance primordiale de prendre en compte la dimension pragmatique dans la communication langagière n'est plus à démontrer. Contrairement à une approche linguistique classique, une approche pragmatique de la langue s'inscrit dans le domaine sociolinguistique au sens le plus large, car toute interaction dépend précisément de la compétence pragmatique. Nous avons démontré dans le chapitre précédent que la situation dialogique reposait sur cette dimension pragmatique pour donner un sens à la dimension purement formelle des énoncés. Une telle approche est indispensable pour tenir compte de son usage et de ses utilisateurs. Cette conception situationnelle et fonctionnelle appliquée à la didactique des langues a largement contribué à l'approche communicative telle que nous l'entendons aujourd'hui. Après avoir examiné les conditions *sine qua non* à la communication dialogique et auxquelles répond la traduction, nous formulons à présent l'hypothèse selon laquelle une approche pragmatique est également valable pour toute démarche traductive, acte de communication par excellence, qu'elle soit orale ou écrite.

Une telle vision pragmatique de la communication dialogique anéantit toute perception structuraliste de la langue. Or, bien que les didacticiens reconnaissent en principe la nécessité d'une dimension pragmatique en cours de FLE, elle n'y trouve que timidement sa place. Combien de méthodes soi-disant communicatives ne proposent qu'une application de l'aspect grammatical qui a été appris, certes en contexte, mais sans laisser la place à la créativité, à la rencontre ? Par conséquent, si l'enseignement de la traduction généralement pratiquée en cours de langue néglige l'aspect pragmatique, comment pourrait-il se vouloir communicatif ?

Dans l'œuvre *Meaning and understanding*¹ déjà citée, F. Jacques estime qu'outre le problème linguistique lié à la compréhension, le contexte pragmatique permet de

¹ Jacques, 1981 : 353-386, édité par Parret & Bouveresse

Partie I, Section B, Chapitre 9 : Approche pragmatique de la traduction

comprendre ce qui est vraiment dit :

*Il s'agit de comprendre ce qui est dit. Or dire quelque chose ce n'est pas seulement produire une énonciation munie d'une certaine structure phonologique, morphologique, syntaxique. C'est aussi l'émettre en de certaines circonstances, selon un certain rapport interlocutif.*¹

En plus de sa composante linguistique, la communication du sens émerge donc d'une composante pragmatique, laquelle inspire l'idée que la pragmatique formerait même « la base intégrante de la théorie linguistique » car elle « seule étudie le langage au niveau de sa réalisation »². Vasseur qualifie l'activité pragmatique de « *mise en fonctionnement* du langage »³. En citant Wunderlich⁴, Jacques affirme que la pragmatique est l'étude « des règles et conditions tout aussi générales et intériorisées qui doivent être remplies par une situation de communication en général pour que des énoncés soient acceptables et aient un sens ».

Une telle approche est propice à la pratique de la traduction au sens large, et d'autant plus de la traduction en cours de langue. En effet, tout refus d'une conception linguistique de la traduction s'ouvre à une approche contextuelle ou pragmatique de la traduction, car elle permet d'introduire une dimension de plus dans laquelle la traduction du sens s'inscrit inéluctablement et tout naturellement. Dans la situation didactique qui est notre préoccupation prioritaire, la traduction à vue repose largement sur cette compétence pragmatique pour saisir le sens et pour combler les lacunes linguistiques.

C'est précisément cette conception pragmatique de la traduction (appelée tantôt interprétative, tantôt fonctionnelle) que nous appliquons en cours de langue. Répondant principalement à un besoin pédagogique, les exercices de traduction à vue ne sont certes qu'une simulation de traduction qui remplit un besoin réel de communication, mais sans doute au même titre que la question *Qu'avez-vous fait le week-end dernier ?* en cours de langue. Comme l'enseignant vise sans doute d'abord un objectif linguistique, en

¹ Jacques, 1981 : 160 citant Ziff (1972 : 26) pour la première phrase

² Ibid. : 384

³ Vasseur, 2005 : 61

⁴ D. Wunderlich, 1972. Pragmatique, situation d'énonciation et déixis, *Languages*, XXVI, pp. 34-35

Partie I, Section B, Chapitre 9 : Approche pragmatique de la traduction

l'occurrence l'emploi des temps du passé, son objectif global est l'expression réelle en langue étrangère. Il en va de même pour les exercices de traduction que nous animons. Ces derniers visent dans un premier temps l'appropriation d'une méthode de traduction et de communication, pour être ensuite opérationnels dans l'expression réelle en langue étrangère lors d'une situation dialogique (ou comme véritable agent de communication en tant que traducteur professionnel, pour quelques rares étudiants doués).

Ainsi, nous simulons une situation de communication réelle qui respecte l'ensemble des règles pragmatiques de *rétro-référence* (à savoir le renvoi aux personnes) et de *co-référence* (le renvoi aux choses)¹ sur lesquelles repose le dialogue référentiel. L'approche pragmatique se situe en effet au centre même de la traduction que nous recommandons, celle où l'apport pragmatique, c'est-à-dire la somme des « compléments cognitifs » (d'après le terme de Seleskovitch), nous permet d'atteindre notre objectif plus large : optimiser la performance de nos étudiants lors de l'expression en langue étrangère grâce à l'élimination des interférences négatives. Dans la pratique de la traduction à vue en cours, ce résultat devient possible à partir du moment où les étudiants cessent de puiser le sens dans les formes de la langue source et parviennent à s'appuyer sur le contexte pragmatique et sur tous les éléments implicites qui véhiculent le sens, comme dans un dialogue réel. La négligence de cet aspect pragmatique déboucherait sur une compréhension littérale qui serait vouée à l'échec dans toute situation de communication. A titre d'exemple, nous ne pouvons pas nous tromper sur le sens des propos suivant, entendu dans le contexte d'un bureau où nous sommes debout face à un interlocuteur assis : *Vous ne voulez pas vous asseoir ?* La valeur communicative ici n'est pas celle d'une question qui attend une réponse. Il s'agit au contraire d'une incitation à l'action.

Cet exemple montre encore une fois que le sens dépasse largement les limites de la langue, voire celles de la situation dans laquelle se déroule le dialogue. En effet, le référent extralinguistique est non seulement déterminé par le contexte actuel, mais il tient compte aussi de l'univers référentiel des partenaires. Donc, si on néglige l'importance de prendre en compte cette compétence pragmatique et de *déverbaliser* non pas les mots,

¹ Jacques, 1982 : 34

Partie I, Section B, Chapitre 9 : Approche pragmatique de la traduction

mais toute la situation dialogique, on risque de comprendre le sens de travers. Comment, dès lors, tenter d’y répondre ou, à plus forte raison, de le réexprimer lors de l’acte traduisant ? Toute formulation et toute traduction qui négligent cette dimension, formulent effectivement un sens littéral et incongru.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que pour la traduction, la présence du traducteur est également indispensable pour véhiculer la pensée initiale qui vise un destinataire tout autre. Pour intercepter cette pensée, le traducteur doit mobiliser ses connaissances préalables et tenir compte de tous les autres éléments spatio-temporels présents et absents, comme n’importe quel destinataire d’un message. Le traducteur ne s’exprime pas dans le vide. Pour établir le contact entre les deux participants au discours, il se réalise en tant que sujet parlant au même titre que l’initiateur du message. Il doit donc faire appel à des compétences autres que linguistiques, à savoir sa connaissance du monde, sa compétence discursive et stratégique, bref, pragmatique, pour que sa propre langue devienne acte de communication et pour qu’elle soit porteuse de sens.

Nous remarquons qu’il s’agit en fait de développer chez l’apprenti traducteur les mêmes compétences que celles visées par l’approche communicative en cours de FLE. Or, notre démarche permet de faciliter l’appropriation de ces compétences chez l’apprenant de FLE justement grâce à la traduction, situation de communication où elles sont même davantage sollicitées. Notre objectif principal reste donc inchangé par cette approche pragmatique : faire en sorte que toute compréhension et expression (souvent la conséquence d’une traduction mentale) s’inscrivent dans un contexte pragmatique donné où une valeur contextuelle¹ dépasse la valeur linguistique. Cette double prise en compte de la valeur pragmatique est largement exploitée dans les exercices de traduction à vue. Non seulement la compréhension du texte de départ repose sur ce contexte pragmatique, mais la réussite de la réexpression dépend aussi en grande partie de l’emploi des stratégies de compensation d’éventuels déficits linguistiques et de la capacité à anticiper, technique qui relève également de la compétence pragmatique.

¹ Jacques, 1981 : 371

Partie I, Section B, Chapitre 9 : Approche pragmatique de la traduction

Notre dessein sous-jacent se résume donc à faire prendre conscience aux étudiants de la relativité des mots. Ce n'est pas l'agencement des mots selon un code linguistique qui leur confère le sens voulu, mais plutôt le fait de les inscrire dans une situation de communication. Il ne s'agit donc en aucun cas d'un sens littéral ou même d'un sens sémantique, mais d'un sens référentiel et pragmatique que vise cette approche. Cela est valable pour n'importe quelle situation de communication : en cours de FLE, en cours de traduction, ou bien en dehors du cours. Nous tenons à rappeler que l'appropriation d'une langue ne se limite pas à l'apprentissage de mots et de règles, il s'agit prioritairement d'être opérationnel en situation de communication réelle. Pour ce faire, il faut donc transmettre une véritable compétence pragmatique aux étudiants, compétence à mettre à profit lors de la communication. Cette compétence pragmatique s'inscrit donc au centre du développement de la compétence communicative que nous souhaitons.

Par ailleurs, cette compétence, telle que nous la concevons, englobe celle qui est appelée compétence textuelle ou discursive, car le contexte référentiel est aussi bien constitué de la cohérence du texte avec les réalités extralinguistiques que d'un renvoi au sein du texte ou discours. Si toute énonciation se produit dans un contexte pragmatique particulier, tout énoncé dépend de ce qui le précède ou lui succède dans la chaîne de communication. F. Jacques cite l'*anaphorisation*¹, un aspect qui, parmi d'autres, contribue à la cohésion interphrastique et à la progression. Cette textualité doit être comprise chez l'étudiant qui saura l'exploiter pour dégager le sens du texte et pour construire son propre texte (ou discours) cohérent et cohésif.

Nous avons justifié notre intuition selon laquelle la traduction est un acte pragmatique, autrement dit un acte de communication au centre d'un dialogue réel. Parallèlement à cela, nous avons démontré que la traduction linguistique n'a aucune place dans un dialogue réel. Nous aimerions clore ce chapitre en cédant une dernière fois la parole à Francis Jacques qui nous rappelle que dans une situation dialogique, les deux opérations, à savoir la compréhension et l'expression, se déroulent réciproquement. Cet échange s'applique aussi bien à la conversation ordinaire qu'à l'acte traduisant. Voici ses

¹ Jacques, 1979 : 100

Partie I, Section B, Chapitre 9 : Approche pragmatique de la traduction

commentaires d'un extrait de poème de Paul Eluard que nous reproduirons également. Ces quelques mots ont sans doute ému plus d'un interprète, car, malgré la ressemblance fortuite, ses propos cadrent parfaitement :

On objectera que faire intelligemment une opération est différente de suivre intelligemment son exécution. C'est l'autre qui aurait l'initiative, je ne fais que regarder ou écouter. Est-ce bien sûr ?

Je suis un étrange animal

Mes oreilles te parlent

Ma voix t'écoute et te comprend

nous prévient le poète (Paul Eluard, Le Phénix, Paris : Seghers, 18). Il y a un sens où parler et écouter c'est tout un. Il n'y a pas d'un côté moi qui signifie et d'un autre côté toi qui comprends (si tu peux). Ce sont mes oreilles qui te parlent parce que je signifie pour autant que je te comprends. C'est ma voix qui t'écoute parce qu'au fur et à mesure que je parle, j'écoute ou plutôt je parle l'écoute que je te prête de ma propre parole.¹

Une citation qui résume la véritable communication dialogique – celle où écouter c'est comprendre et se faire écouter c'est se faire comprendre. Aucune communication ne serait possible autrement et la traduction et l'interprétation qui ne cherchent pas à comprendre, qui se limitent donc à une répétition machinale, excluent toute communication. Ainsi, une approche de la langue qui se veut communicative ne laisse aucune place à un tel transcodage. De la même manière, le fait de vouloir réduire l'acte traduisant à une copie de sa forme, sans tenir compte du contexte référentiel et pragmatique, implique l'abandon total des compétences sur lesquelles repose la méthode communicative du FLE.

¹ Jacques, 1981 : 365

10. Pour une approche globale de la traduction au service de toute communication interculturelle

Acte de communication par excellence, la traduction détient la clé de l'ouverture sur autrui, thème situé au cœur des préoccupations des sciences humaines, pourvu que cette communication ne soit pas entravée par le filtre personnel que constitue notre propre conception du monde. Comme nous l'avons déjà évoqué, nous considérons que la portée d'une approche interprétative excède largement le domaine de la traduction. En tant que première étape d'une progression vers une approche globale de toute communication, l'introduction de la traduction du sens dans les cours de langue permettra de déclencher un renversement des conceptions au sein de tous les courants des sciences du langage. Nous nous risquons même à avancer que l'abandon de la traduction linguistique dans toutes les sphères de la communication pourrait mettre fin à la prolifération des nombreuses traductions médiocres que l'on voit et entend quotidiennement et qui contribuent au dysfonctionnement de la communication entre les différents peuples de la planète.

10.1 Dépassement de l'approche linguistique

L'abandon de toute conception formelle de la traduction doit être initié dans l'enseignement si on souhaite qu'il se généralise à long terme. Chez l'apprenant, cette évolution mettrait fin au transcodage systématique d'une langue vers une autre¹, fâcheuse habitude inculquée durant des années d'apprentissage. Bien qu'elle soit très critiquée, l'approche linguistique de la traduction se retrouve malgré tout trop fréquemment dans l'enseignement des langues, parce que les enseignants adeptes de cette approche l'appliquent également à l'enseignement de la grammaire et du lexique. Tout mot et toute nouvelle formule rencontrés en cours de langue passent ainsi par le filtre de la langue de référence ; ce procédé incite les étudiants à rejeter ce qui semble différent de la forme de

¹ Cf. la partie II où il est question de certains étudiants (notamment V) chez qui la traduction linguistique était malheureusement très fortement ancrée.

la langue de référence et à accepter tout ce qui paraît proche de cette langue. Quand une traduction non littérale s'impose, le processus cognitif est plus complexe car il nécessite souvent une restructuration conceptionnelle. A titre d'exemple, prenons les formules comme *il n'y a pas photo* ou *plus de peur que de mal...* pour lesquelles la traduction anglaise nécessite une adaptation. Or il est fréquent que certains étudiants jugent la traduction du sens de ces formules insatisfaisante, bien que la langue anglaise offre des dizaines de tournures parfaitement pertinentes dans une situation donnée. Cette obstination des étudiants à vouloir tout transférer n'est pourtant pas une fatalité. E. Lavault¹ remarque à juste titre le besoin de « revoir la traduction pédagogique à la lumière de la traduction interprétative ». Cet auteur revient sur les préjudices causés par l'enseignement d'une traduction linguistique et déplore que cette formation doive souvent s'accompagner d'un « désapprentissage visant à éliminer les habitudes prises au cours des études de langues »², dans le cas où les étudiants souhaitent poursuivre une formation spécialisée en traduction ou en interprétation.

Nous avons déjà constaté que la traduction linguistique avait échoué dans ces deux objectifs, à savoir l'appropriation de la langue étrangère et l'apprentissage du métier de traducteur. En revanche, la traduction du sens s'inscrivant dans une approche globale peut répondre à ce double besoin. Etant donné les contraintes grandissantes auxquelles doit faire face l'enseignant de langue en termes de groupes trop importants, de diminution du nombre d'heures d'enseignement, etc., l'approche du sens peut en effet bouleverser les conceptions chez les étudiants en langues et ainsi accélérer leur progression. Elle transmet non seulement une compétence linguistique, mais aussi et avant tout une compétence de communication et même des aptitudes dépassant le cadre de la communication en langue étrangère. Finalement, pour ceux chez qui l'enseignement de la traduction du sens a suscité une vocation de traducteur ou d'interprète, la formation spécialisée sera plus aisée, comme le fait remarquer Lavault³, étant donné qu'ils auront déjà appris à communiquer pour de vrai et non pas à traduire les langues comme c'est le cas en règle générale.

¹ Lavault, 1988 : 75

² Ibid. : 74

³ Cf. ci-dessus

10.2 Vers l'enseignement de l'approche interprétative en cours de langue

Bien que la théorie du groupe de l'ESIT ait fait l'objet de quelques critiques¹ sous prétexte qu'elle manque d'une certaine vérification empirique, il n'en reste pas moins que cette théorie du sens a fait ses preuves dans l'enseignement dispensé bien au-delà de cet établissement et aujourd'hui la restitution du sens est généralement considérée comme l'élément clé de toute traduction professionnelle. D'ailleurs, Marianne Lederer destinait son œuvre à avoir « des retombées sur la façon d'enseigner la traduction »². Or, si l'approche linguistique est de moins en moins appliquée à la traduction professionnelle, nombreux, pourtant, sont les enseignants qui l'appliquent toujours pour enseigner la traduction à des étudiants de langues étrangères.

Rares sont les auteurs qui ont déjà reconnu l'énorme potentiel de l'enseignement de l'approche interprétative de la traduction en cours de langue. Parmi ces auteurs en faveur d'une généralisation de cette « traduction interprétative », on trouve E. Lavault déjà cité³. Ressentant le besoin de faire entrer la traduction interprétative dans les cours de langue, elle propose dans *Traduction & didactique*⁴ des exercices et des jeux de rôle fort intéressants pour attirer l'attention des étudiants sur l'importance de la situation d'énonciation qui conditionne la traduction. Ailleurs⁵, Lavault plaide en faveur d'un enseignement de la traduction interprétative en milieu scolaire, particulièrement dans les cours d'anglais en France. Nous pouvons seulement déplorer que son approche de la traduction n'ait pas fait école au sein du système éducatif en France et ailleurs.

Une autre tenante de cette théorie, à savoir K. Déjean le Féal que nous avons également citée⁶ ci-dessus, s'exprimait déjà depuis une vingtaine d'années en faveur d'un enseignement de la traduction professionnelle, y compris en cours de langue⁷. Selon elle, le seul moyen d'introduire un tel enseignement à grande échelle serait de former les

¹ Cf. Gile, 1995

² Lederer, 1994 : 10

³ Cf. chapitres 2.2, 3 et 10.1 ci-dessus

⁴ Lavault, 1988 : 67-75 ; Lavault, 1988a : 77-87, édité par D. Laporte

⁵ Lavault, 1985

⁶ Cf. chapitre 3

⁷ Déjean Le Féal, 1987 : 107-112

enseignants à la traduction professionnelle, ambition que nous estimons toutefois peu envisageable. Une telle formation des professeurs de langues semble en effet peu réaliste, comme le laisse entendre le fait qu'elle ne soit pas généralisée. Elle est sans doute encore moins envisageable dans notre situation pédagogique en Afrique du Sud. Premièrement, la traduction professionnelle digne de ce nom requiert une formation bien trop spécialisée et soutenue, ce qui n'est hélas pas à la portée de n'importe quel enseignant de langue. Deuxièmement, nous ne manquons pas de professeurs traducteurs dans ce pays qui est le nôtre (combien ne s'improvisent pas déjà traducteur ou interprète ici ?). En revanche, il serait beaucoup plus utile et réalisable de viser une généralisation de l'approche globale de la traduction professionnelle. Au lieu de proposer une formation professionnalisante, il convient d'initier les pédagogues à l'approche du sens et ce par le biais des exercices oraux fortement contextualisés. C'est précisément une formation de ce type que nous souhaitons proposer aux enseignants volontaires. Etant donné le succès que la traduction à vue a connu auprès des étudiants, nous envisageons d'employer cette même technique, comme nous l'expliquerons au chapitre 24.

Tout comme les auteurs Déjean le Féal et Lavault précitées, nous nous distancions de toute analyse comparative lors de l'enseignement de la traduction aux étudiants que nous encadrons. Certes ces derniers sont encore en train d'acquérir la langue étrangère et ils ne peuvent pas aspirer à un niveau professionnel à court terme, mais une attention excessive à la forme de la langue ne favorise ni le développement d'une compétence de traduction ni celui d'une compétence de communication. Au contraire, le bien-fondé d'une approche du sens la destine aussi bien à l'enseignement de la traduction professionnelle et à l'interprétation qu'à l'enseignement de la traduction en cours de langue et l'enseignement de la langue sans exercices de traduction. C'est bien de cette approche dont nous avons fait bénéficier nos étudiants dans le cadre de cette étude en leur enseignant la traduction à vue, non pas comme une fin en soi, c'est-à-dire dans l'optique de faire d'eux des interprètes et des traducteurs, mais avant tout comme un moyen de perfectionner leur compétence communicative.

Nous estimons qu'à partir d'un niveau A2¹, il est indispensable d'inculquer l'approche d'une traduction du sens en cours de langue. Néanmoins, à partir d'un niveau plus élémentaire encore, les étudiants devront être sensibilisés à une telle approche, même s'il n'est pas envisageable d'enseigner la traduction d'une manière explicite aux débutants. L'aperçu d'une conception intelligente de la traduction, quoique mentale, leur fournira les moyens de traduire pour eux-mêmes une fois qu'ils auront appris qu'aucune langue ne peut être transposée vers une autre. Nous avons l'intime conviction que toute conception linguistique de la traduction fait obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère chez certains étudiants et le limite chez d'autres. En revanche, le fait de déclencher dès un niveau élémentaire chez les étudiants la prise de conscience du caractère dynamique de la langue, peut non seulement accélérer leur apprentissage, mais également leur apporter un savoir-faire qui leur sera utile pour l'avenir.

10.3 Approche transdisciplinaire

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la traduction à vue s'offre à nous comme la technique issue de la formation des interprètes la plus abordable et la plus rentable à introduire en cours de FLE. En appliquant une approche interprétative, l'appropriation de cette technique en cours de langue peut accélérer considérablement les progrès des étudiants. Or, la communication du sens n'est sûrement pas l'apanage de l'interprète ou du traducteur. Notre démarche consistait précisément à puiser dans les apports de différents courants de pensée au sein des sciences humaines pour formuler une approche globale et pluridisciplinaire.

C'est avec la plus grande précaution que nous interprétons l'affirmation de L. Truffaut lorsqu'il constate qu'il ne faut pas confondre linguistique (qui, selon lui, relèverait de la science du langage) et traduction (qui appartiendrait à la science de la communication interculturelle)². Si nous avons également opposé ces deux conceptions de la langue pour

¹ Plus de 100 heures de français selon le CECR, *Conseil de l'Europe* (2001)

² Truffaut, 1997 : 15

distinguer une traduction excessivement formelle de celle qui se veut pragmatique, notre conception post-structuraliste de la linguistique n'exclut pas pour autant l'interaction langagière et ne néglige pas les contextes référentiel et énonciatif.

D'ailleurs, nous remarquons que ce n'est pas un hasard si la théorie interprétative¹ de la traduction s'est développée dans le contexte d'une remise en question de la méthode structuraliste dans la didactique du FLE. Ces deux disciplines semblent concourir au rejet d'une perception formelle de la langue au profit d'une approche centrée sur le fond, c'est-à-dire le sens. A la même époque, dans les sciences du langage, la branche de la linguistique textuelle s'est forgée une place, notamment grâce à la contribution de E. Coseriu², H. Rück³, H. Weinrich⁴ et plus récemment J.-M. Adam⁵, bien que ce domaine reste encore relativement peu exploité. Les apports de la pragmatique durant ces dernières décennies ajoutent également une dimension interactive à la linguistique moderne, de même que la sociolinguistique fournit le cadre pour une approche interculturelle. Citons enfin l'autre sous-domaine des sciences du langage, et non le moindre : la didactique des langues, qui se veut décidément communicative. Il est incontestable que la contribution réelle de tous ces courants linguistiques confère enfin aujourd'hui aux sciences du langage le statut de sciences de la communication.

Une traduction post-structuraliste est donc obligatoirement une traduction communicative qui permet à la traductologie, science de la traduction et de l'interprétation, de se situer à la pointe des travaux réalisés dans les sciences du langage. Nous constatons donc qu'un cheminement généralisé vers une approche communicative, voire dialogique, s'opère dans les sciences du langage. Si E. Coseriu constate que l'objet de la traduction est bien le texte, c'est que dans sa conception du langage, le sens se situe également au niveau

¹ Nous avons déjà expliqué que nous préférons le terme *approche interprétative* ou *approche du sens*. Comme nous tenons également à appliquer cette conception par la suite à l'enseignement de la linguistique, le terme *approche textuelle* s'imposera sans doute dans ce contexte.

² Coseriu, 1980 : Dans l'ouvrage intitulé *Textlinguistik*, cet auteur a délimité 3 « niveaux linguistiques » dont le troisième concerne le niveau du texte, qu'il définit comme *l'acte de parole ou une structure d'actes de paroles, énoncés par un locuteur particulier dans une situation particulière, dont la forme peut bien évidemment être orale ou écrite* (Traduction J van Dyk).

³ Rück, 1980

⁴ Weinrich, 1989

⁵ Adam, 1999 et 2005

Partie I, Section B, Chapitre 10. Pour une approche globale de la traduction au service de toute communication interculturelle

textuel, c'est-à-dire au niveau du discours¹. Nous trouvons chez V. Susana ce paragraphe qui selon nous illustre fort bien la conception textuelle de la linguistique et de toute communication que nous partageons :

Le texte n'est pas un fragment linguistique, il est une unité de sens dans sa totalité : on ne signifie que via le texte ; l'interrogation s'y détermine et s'y accomplit le plus pleinement. On comprend le lien entre communication du sens et textualité, lorsque l'on examine l'organisation des trois axes de la signification. En principe, l'axe linéaire de la langue (syntaxique), l'axe référentiel (sémantique) et l'axe de la communicabilité (pragmatique) sont unifiés dans le texte par un critère. Le texte est unifié s'il adopte un même procès de thématisation où ce à quoi il se réfère est mis en débat.²

Si une traduction qui s'inspire de la linguistique structurale, transformationnelle, descriptive, voire contrastive, s'avère insuffisante, la traduction a tout à gagner en s'inspirant d'une telle approche textuelle de la linguistique. De la même manière que l'apprentissage privilégié de la grammaire doit être celui d'une grammaire textuelle qui ne se fait pas au niveau des mots ou des phrases, mais au niveau du texte, la traduction d'une langue ne doit se faire ni au niveau des mots ni au niveau des phrases, mais directement au niveau textuel. Il n'existe aucun doute chez K. Reiss et H.J. Vermeer à ce sujet et ils affirment que l'unité minimale de la traduction est bien le texte ; les mots ne constituent que des éléments textuels³. Rappelons aussi avec ces auteurs que la traduction se préoccupe du sens (*der Sinn*) ou du vouloir dire (*das Gemeinte*) qui est toujours textuel (ils parlent alors de *Textsinn-in Situation*), contrairement à la signification (*die Bedeutung*) qui, elle, ne concerne que des correspondances mot à mot hors contexte⁴.

S. Campbell⁵ exprime d'ailleurs la nécessité de développer une « compétence textuelle » (« *au-delà du niveau de la phrase* »⁶) chez des étudiants qui traduisent vers la langue

¹ Cf. son œuvre dédiée à ce sujet de la linguistique textuelle (Coseriu, 1980)

² Susana, 2002

³ Reiss & Vermeer, 1984 : 30 : « *Die primäre Translationseinheit ist der Text. Wörter interessieren den Translator nur als Textelemente.* »

⁴ Ibid. : 58 : « *Damit ist Translation nicht nur an Bedeutung, sondern an Sinn/Gemeintes, also an Textsinn-in-Situation, gebunden.* »

⁵ Campbell, 1998 : 56-71

⁶ Ibid. : 60 (traduction J van Dyk)

seconde, leur permettant de traduire de « manière authentique d'un point de vue stylistique »¹. C. Nord argumente également en faveur d'une approche basée sur une « analyse textuelle ». L'éventail des compétences qu'elle souhaite développer en cours de traduction (compétence en réception et analyse de textes, compétence de recherche, compétence de transfert, compétence en production de texte, compétence en évaluation de la qualité de la traduction, compétences linguistique et culturelle pour les langues source et cible)² montre sans ambiguïté à quel point cette approche de la traduction est éloignée d'une approche traditionnelle purement linguistique.

La compétence textuelle apparentée à la *compétence discursive* se trouverait donc incluse dans une compétence pragmatique au côté des compétences stratégique, sociolinguistique et bien sûr linguistique, réunies sous le terme de « compétence communicative ». J. Delisle³ parle également d'une « compétence encyclopédique », d'une « compétence de compréhension » et d'une « compétence de réexpression », qui sont toutes des aptitudes essentielles dans la traduction.

Notons que les compétences citées sont celles qui ressortent en premier lieu pour les besoins de la traduction, et elles sont loin d'être les seules. D'une manière générale, nous constatons une très grande souplesse chez les auteurs quant au nombre et à la délimitation de ces compétences⁴, que ce soit dans la didactique ou la traduction. Toutefois, nous ne souhaitons pas proposer un inventaire plus rigoureux ou un classement exhaustif des compétences. S'il y a une conclusion à tirer de cette profusion d'analyses des compétences, elle serait la suivante : ces compétences ne sont pas juxtaposées, au contraire, elles contribuent (au même titre que les aptitudes, les habilités et les stratégies) à ce qui constitue une compétence englobante, appelée compétence de communication, que l'on peut définir comme « une liste ouverte de (sous) compétences »⁵. Nous

¹ Ibid. : 56

² Nord, 1992 : 47 (traduction libre, J van Dyk)

³ Delisle, 1984 : 235-236

⁴ A titre d'exemple, le CECR en cite trois principales, qu'il définit comme compétences « à communiquer langagièrement », (Conseil de l'Europe, 2001 : 86-101) à savoir des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique, chacune comprenant plusieurs sous-composantes. Van Ek (citée par Little, 1998 : 158) en dénombre six et Narcy (1990) propose un schéma très détaillé.

⁵ Cf. cours de Didactique de D. Abry et J.-E. Le Bray

aimerions évoquer aussi une certaine compétence plurilingue que nous citerons à plusieurs reprises dans cette étude. Comme n'importe quelle approche de la traduction soucieuse d'inclure la composante pragmatique et consciente qu'un nombre infini de facteurs entre en jeu lors de toute communication, l'approche communicative en didactique des langues doit tenir compte de cette ressource. Cette compétence plurilingue devient ainsi un pilier central de l'approche de communication globale, en particulier dans notre contexte sud-africain.

Dans la conversation dialogique de tous les jours où l'échange entre le locuteur et le co-locuteur nécessite un va-et-vient constant entre compréhension et création, les étudiants exercent aussi, outre cette compétence plurilingue, leur compétence pragmatique et toutes les autres compétences. Nous avons longuement argumenté sur le fait que le développement d'une compétence pragmatique chez les étudiants serait facilité par les exercices de traduction interprétative en cours de langue. L'intérêt de la communication n'étant pas de dire des banalités, la compétence pragmatique, associant à notre sens la compétence discursive et référentielle, tient compte de la capacité à puiser le sens dans le contexte référentiel extralinguistique et syntaxique, ce qui nous permet de traiter ces informations reçues et d'y réagir.

Si la pragmatique a permis d'introduire la situation de communication dans la linguistique, elle permet aux étudiants en cours de FLE d'acquérir les aptitudes nécessaires pour communiquer dans des situations dialogiques normales. En outre, comme nous l'avons démontré dans le chapitre précédent, la prise en compte de cet aspect pragmatique en traduction constitue une condition *sine qua non* de la véritable traduction du sens. Ces disciplines voisines, à savoir la linguistique, la didactique des langues et la traduction, semblent donc se détourner toutes d'une conception linéaire, structurale et linguistique de leur matière, pour adopter une approche pragmatique soucieuse de respecter la textualité, voire la contextualité et la situation d'énonciation pour cerner le véritable message du texte.

En résumé, nous pouvons formuler la conclusion suivante sur cette évolution généralisée

qui s'opère depuis quelques décennies dans ces courants : au fond, toutes ces disciplines charnières ont comme finalité la communication du sens dans une situation réelle de communication, peu importe si on l'apprend en cours de langue ou en cours de traduction. La didactique des langues aura donc tout à gagner en appliquant une approche axée sur le sens directement à l'enseignement de la traduction en cours de FLE, ainsi qu'à l'enseignement de la grammaire textuelle. A travers la traduction à vue, les apprenants peuvent tirer profit de cette approche globale qui leur permet en même temps de modifier leur perception de la langue étrangère et d'acquérir les compétences nécessaires pour entrer en dialogue en langue étrangère. Ainsi, grâce à une approche interprétative de la traduction, nous souscrivons donc à la fois à une approche dialogique, interactive, pragmatique et textuelle de la linguistique, de la didactique des langues et de la communication.

10.4 Approche globale de la traduction

Après avoir rejeté toute approche linguistique comme méthode de traduction et proposé une approche interprétative qui se veut également fonctionnelle, communicative, pragmatique, textuelle, dialogique, etc., il est temps d'adopter une conception globale unique, valable pour toute forme de traduction, qu'elle soit spécialisée, littéraire ou pratiquée à des fins pédagogiques. En effet, seule une approche globale permet de rendre compte de tous les éléments qui entourent l'acte traduisant et il appartient au traducteur de varier son style et de privilégier certaines stratégies de traduction en fonction de tous ces paramètres dont il doit tenir compte pour être fidèle à son art. Selon E. Nida¹, il y a trois facteurs qui déterminent les décisions du traducteur :

Premièrement, la nature du message et le genre du texte imposent une certaine manière de traduire. Qu'il s'agisse de la traduction d'un poème, d'un mode d'emploi ou encore d'un discours officiel, il faut non seulement recourir à des stratégies différentes, mais aussi très souvent mobiliser des traducteurs différents et formés pour un certain genre de traduction.

¹ Nida, 1964 dans Venuti, 2004 : 154

Deuxièmement, le traducteur peut privilégier l'intention de l'auteur ou de l'orateur, ou finalement choisir de considérer le public et la langue cibles comme déterminants. Cependant, le fait de donner la priorité à tel ou tel facteur ne signifie pas que le traducteur ignore l'existence des autres facteurs. Au contraire, c'est grâce à sa compétence pragmatique et à la prise en compte de tous les paramètres qu'il parvient à faire des choix intelligents pour servir au mieux sa vocation.

Toutefois, et indépendamment de tous ces paramètres, il a toujours recours à la même approche professionnelle, quels que soient la nature de son texte, le facteur auquel il souhaite donner la priorité, la stratégie à laquelle il a recours, ou encore son choix de privilégier la simple communication ou de préférer interpréter son message pour une raison donnée. Si chaque texte et chaque situation d'énonciation imposent une façon particulière d'aborder la traduction, il ne s'agit pas pour autant de définir au préalable une méthode de traduction à appliquer au cas par cas. Nous avancerons même l'idée selon laquelle le concept d'une méthode de traduction n'a plus droit de cité. A partir du moment où nous acceptons de reconnaître que la traduction de qualité ne se situe pas au niveau de la langue (niveau auquel s'opère les fameux *procédés* de traduction identifiés par Vinay et Darbelnet¹), nous abandonnons toute réflexion restrictive sur la traduction. De même que nous ne saurions souscrire qu'à une seule philosophie du langage, nous ne pourrions qu'appliquer une approche globale de la traduction à tout acte traductif. Cependant, le traducteur adopte une certaine stratégie pour répondre à telle ou telle contrainte et pour atteindre tel ou tel objectif, grâce à la prise en considération de l'ensemble des différents facteurs. Une approche de la traduction n'aurait donc de sens que dans la pratique. Ainsi, aucune méthode linguistique, comparative ou descriptive hors contexte ne saurait être légitime et une approche globale applicable à toute situation de traduction et de communication interculturelle s'impose.

Prenons à titre d'exemples trois situations de traduction différentes. Premièrement, l'interprète qui traduit un discours officiel a toutes les chances de rencontrer un texte soigneusement préparé au style relativement soutenu. L'orateur pèserait sans doute

¹ Vinay & Darbelnet, 1958

chaque mot pour émouvoir son public au mieux, voire le rallier à sa cause. Le traducteur prend donc acte de tous ces aspects. Il peut prêter une attention particulière à la forme, pour respecter celle de son orateur, sans pour autant négliger la fidélité au contenu et tout en opérant des choix en fonction de son auditoire et de la langue et la culture ciblées. Dans le cas d'une interprétation comme celle du fameux discours tenu par Dominique de Villepin devant le Conseil de sécurité de l'ONU en qualité de ministre des Affaires étrangères pour défendre l'opposition de la France à la guerre en Iraq, le traducteur a tout intérêt à rendre le message d'une manière convaincante, en mettant en valeur le style et toutes les subtilités caractérisant le discours d'un tel haut responsable. L'immense responsabilité qui pèse sur les épaules du traducteur a été démontrée récemment lorsque les médias ont relayé l'interprétation fautive des propos du leader du Hamas et premier ministre palestinien en fonction selon lesquels il reconnaissait l'Etat d'Israël...

Un texte d'un autre genre requiert une tactique différente. La traduction d'un mode d'emploi serait abordée d'une toute autre manière. Dans ce cas, l'auteur s'efface et le style doit avant tout être clair et dépourvu de toute ambiguïté pour expliquer, par exemple, à un lecteur comment il doit utiliser la perceuse qu'il vient d'acheter sans se blesser et sans la retourner au vendeur, ce qui représente une lourde responsabilité tout de même...

Prenons comme dernier exemple la traduction d'une chanson, qui est sans doute le genre de texte le plus fastidieux à traduire, étant donné la contrainte du rythme et l'authenticité et les images évoquées dans le texte source. Par conséquent, le traducteur peut se trouver dans l'obligation de prendre certaines libertés avec le contenu, car la prosodie, le style et évidemment la forme de la langue cible sont tellement différents, sans parler du champ de référence du public ciblé.

Suite à ces trois exemples très différents, nous pouvons tout de même identifier un point commun : dans chaque cas, le traducteur interprète tous les paramètres (linguistiques, extralinguistiques et pragmatiques) de manière intelligente afin de saisir d'abord le

message dans sa globalité (notre conception de la déverbalisation¹) et de donner ensuite la priorité à tel ou tel aspect en fonction justement du contexte précis et de la finalité de la traduction. Le traducteur ne traduit jamais dans le vide, car le texte source n'existe pas dans le vide. Qu'il traduise pour son propre compte ou non, qu'il ait affaire à un texte de type pragmatique² ou littéraire, le texte s'inscrit toujours dans un contexte bien précis. Pour des textes pragmatiques, comme c'est le cas pour le mode d'emploi ou le discours politique, le contexte est en principe facilement identifiable, ce qui n'est pas toujours le cas pour les textes littéraires. Cependant, même si la littérature est d'ordre fictif, elle renferme également un contexte situationnel et culturel, voire plusieurs contextes. Il n'en reste pas moins qu'un traducteur doit être capable d'adapter un texte au contexte et à la culture cibles, en fonction du genre et de la finalité du texte.

M. Snell-Hornby³ nous propose quelques hypothèses relatives aux différentes stratégies de traduction qui s'imposent pour des genres de textes différents. Or, le traducteur ne décide pas *à priori* et une fois pour toutes de traduire de telle ou telle manière ou d'avoir recours à tel ou tel *procédé de traduction*, l'adaptation se fait automatiquement s'il déverbalise correctement. Selon cet auteur, les textes spécialisés ne renferment qu'une seule situation, ce qui facilite l'identification de la fonction de la traduction. En revanche, la fonction et la situation d'un texte littéraire dépendent davantage de l'interprétation du lecteur. Cependant, comme le précise toujours Snell-Hornby, plus le genre est littéraire, plus le texte source prend de l'importance et mérite d'être considéré « comme une œuvre d'art »⁴ qui se sert de la langue comme moyen d'expression. C'est donc en toute connaissance de cause que le traducteur opère ses choix et décide de rester plus ou moins fidèle au fond ou à la forme afin de servir son art le mieux possible.

Si la déverbalisation est omniprésente dans chacun des trois exemples cités ci-dessus, nous pouvons également constater qu'une opération est absente de la démarche traduisante dans ces trois situations de traduction : une analyse formelle. Le traducteur ne

¹ Cf. chapitre 7

² C'est-à-dire non littéraire ou de genre spécialisé, par exemple la traduction technique, scientifique, juridique...

³ Snell-Hornby, 1988 : 115

⁴ Ibid.

tente en aucun cas de déchiffrer un soi-disant code ou choisit au préalable de privilégier par exemple une modulation, un emprunt, etc., pour traduire. Ce choix se fait intuitivement au moment de la déverbalisation, si le traducteur souhaite parvenir à la fidélité globale qui est à la fois fidélité au sens du message, à l'auteur et au but recherché par ce dernier ou son commanditaire en fonction du texte et du contexte référentiel et pragmatique. En effet, c'est ce sens déverbalisé, sens que Coseriu situe à juste titre au niveau du discours, du texte¹, que le traducteur doit appréhender dans toute situation de traduction. Cette approche se situe dans la droite ligne de l'analyse qui en est faite par C. Laplace². L'objet de la traduction est bien ce sens déverbalisé, défini ainsi par cet auteur :

[...] un sens qui tient compte de la situation, du contexte, qui est interprétation du discours, en le mettant en relation avec des connaissances qui sont pertinentes en fonction du sujet traité. Ce sens ne se constitue pas d'une pièce, il se développe dans une constante interaction de ce que l'on est en train de comprendre avec ce qui l'a été précédemment, c'est un processus fondamentalement dynamique.³

Ainsi, bien que l'approche de la langue et de la traduction soit globale, le sens issu de ce *processus dynamique* ne peut être qu'unique, valable pour une seule situation de communication ou de traduction. A partir du moment où nous reconnaissons l'existence de ce sens légitime unique, il est incontestable que chaque situation de traduction exige une traduction qui soit valable uniquement pour cette situation et cette finalité données, ce qui n'exclut pas pour autant la validité d'autres possibilités de traduction exprimant la même idée. Toujours est-il que l'approche de la traduction est indépendante de ces facteurs, en somme elle est universelle.

Selon la situation et la fonction visées, le traducteur peut néanmoins choisir de traduire d'une manière plus ou moins instrumentalisée (l'accent est mis sur la fonction communicative) ou au contraire de façon plus herméneutique (avec une conception plus interprétative du texte). Si la communication prime lors de la traduction du mode

¹ Coseriu, 1997 : 22 (cet auteur utilise également ces termes indifféremment)

² Laplace, 1994 : 97-177

³ Laplace, 1994 : 166

d'emploi, la valeur artistique, serait décisive pour la traduction de la chanson. Il n'est pourtant pas question de déterminer *à priori* quelconque *méthode* qu'il faut appliquer, puisque, comme nous l'avons vu précédemment, aucun *procédé* de traduction ne peut rendre compte du sens déverbalisé. Citons de nouveau Laplace à ce propos :

Le traducteur qui travaille correctement, c'est-à-dire en déverbalisant et en reverbalsant, n'a en général pas besoin de recourir à des techniques particulières pour faire passer le sens. Le sens est objet d'interprétation, il est ce que construit le sujet par sa propre activité à partir de ce qui est explicitement exprimé.¹

Voilà pourquoi il faut traduire de manière intelligente et réfléchie et ne jamais en substituant mécaniquement un élément hors contexte à un autre. Cette approche de la traduction intelligente est pourtant toujours identique, indépendamment de tout facteur extérieur qui gouverne les choix du traducteur ; ce n'est qu'à partir des solutions de traduction que l'on peut juger si une traduction est plus ou moins adaptée ou proche du texte.

En effet, seule une approche aussi cohérente et globale permet à la traduction de servir la communication interculturelle, quels que soient son but et sa forme, qu'elle soit de nature fonctionnelle, esthétique, ou autre. Et cette même approche appliquée à toute traduction professionnelle – littéraire et pragmatique, orale et écrite – est précisément la seule valable pour la traduction, également pour la traduction en cours de langue. Elle doit toujours se pratiquer en contexte dans le respect de tous les paramètres pour éviter un transfert formel. Seule une telle approche globale et complète permettra aux étudiants de parfaire leur expression en langue étrangère dans une situation réelle de la communication, et ce en mettant à profit tous leurs moyens linguistiques et autres. Cette approche globale appliquée en cours de langue constitue donc la définition même de la traduction au service de la communication interculturelle.

¹ Ibid. : 171

*

Nous venons de passer en revue les principales conceptions de la traduction, aussi bien en institution spécialisée qu'en didactique des langues étrangères. Dans aucune de ces deux structures, une traduction linguistique ou contrastive n'a su livrer des résultats satisfaisants ; la traduction interprétative, elle, sait répondre à ce double défi. Grâce à cette approche, la traduction est donc réhabilitée et occupe désormais une place privilégiée en cours de langue où elle offre de nombreux avantages que nous approfondirons dans les prochains chapitres. Nous avons également vu que cette approche interprétative de la traduction s'inscrivait dans l'approche globale retenue que nous appliquons à des domaines divers en cours de FLE. Appelée tantôt approche du sens, approche communicative, approche pragmatique ou approche textuelle selon le domaine d'application, elle permet de réunir les autres dimensions nécessaires pour que la traduction et toute communication en cours de FLE deviennent échange dialogique.

Section C

Cette section de la recherche théorique vise à exposer les bénéfices retirés d'un enseignement de la traduction en cours de FLE en termes de progression communicative des apprenants. Au cours des prochains chapitres, nous nous interrogerons principalement sur l'origine des insuffisances d'expression chez les étudiants, avant de proposer des solutions pour remédier à ce problème. Nous nous pencherons tout d'abord sur le caractère idiomatique de la langue et la capacité du sujet non autochtone à évaluer cet aspect. Puis, nous nous intéresserons au processus mental qui s'apparente à la traduction, à savoir la traduction mentale. Ensuite, nous passerons en revue une série de stratégies possibles, assorties d'un schéma récapitulatif. Nous analyserons chacune de ces stratégies en les classant selon leur intérêt potentiel pour les apprenants, en allant des stratégies les plus préjudiciables jusqu'à celles que nous souhaitons développer en priorité. Pour finir, nous ferons des prévisions quant au rôle joué par le profil de l'apprenant et son niveau linguistique dans le recours à ces stratégies. Ces suppositions nous aideront par la suite à évaluer l'emploi réel des différentes stratégies par les apprenants au sein de la partie empirique.

11. Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

Au fur et à mesure que la connaissance du français, c'est-à-dire la compétence linguistique (ce que Noam Chomsky¹ définit comme « ce qu'il sait implicitement ») augmente chez l'apprenant, sa performance (la mise en œuvre de cette compétence) devrait s'améliorer au même rythme. Force est de constater que la courbe de sa performance ne suit pas celle de sa compétence en langue étrangère. Or, si une langue était un système purement formel, ces deux courbes seraient identiques. L'apprenant qui connaît les règles fondamentales des deux langues devrait pouvoir passer d'une langue à l'autre en appliquant les règles respectives pour former des phrases, mais son appropriation incomplète et son expérience limitée de la langue ne lui permettent pas encore de disposer de cette *intuition linguistique* dont bénéficie le fameux *native speaker* de Chomsky.

Faute d'intuition linguistique suffisante dans la langue étrangère, les apprenants font de fausses généralisations dues aux interférences avec leur langue de référence et toute autre langue tierce qui les induisent en erreur. Contrairement à l'autochtone qui *acquiert* la langue de manière naturelle, il s'agit bien d'un *apprentissage* pour nos étudiants, processus progressif où l'intuition n'est pas le résultat automatique d'une accumulation du vocabulaire et de règles de grammaire. De ce fait, elle ne constitue pas toujours un support fiable, mais elle peut se développer grâce à une attention explicite à l'écoute ou à la lecture ou, de préférence, à une immersion linguistique totale. En attendant, le manque d'intuition peut toutefois être compensé, compensation qui fait l'objet d'un apprentissage explicite dans les cours de traduction à vue que nous proposons aux étudiants.

Avant d'examiner cette question de l'intuition, il convient de tirer au clair deux concepts, à savoir celui de *l'autochtone* et celui de *l'intuition parfaite*. Le premier perd tout son sens dans le contexte plurilingue que représente l'Afrique du Sud. Une très large proportion de la population sud-africaine maîtrise plusieurs langues, certes parfois de manière imparfaite, mais ils disposent d'une certaine intuition (ou de « représentation

¹ Chomsky, 1966 : 9-10

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

métalinguistique »¹⁾ plus ou moins bien développée des langues dans lesquelles ils communiquent. Ainsi, très peu de locuteurs peuvent être considérés comme de vrais locuteurs natifs, ce qui ne les empêche pas pour autant de formuler des énoncés idiomatiques. Dans le cas de l'appropriation du français toutefois, les circonstances sont toutes autres : il s'agit d'une langue étrangère apprise en situation exolingue. Cette situation requiert un effort supplémentaire pour développer l'intuition en français car en règle générale les apprenants ne peuvent pas immédiatement mettre en œuvre ce qu'ils ont appris en cours, sauf avec l'enseignant et les quelques francophones présents sur le campus.

Cette réflexion nous amène à la seconde précision : l'intuition d'une langue est acquise progressivement et elle augmente avec le temps de contact avec cette langue. En effet, l'apprenant débutant dispose déjà d'une intuition en français, même si elle est très approximative, voire inexacte. Son répertoire langagier lui fournit déjà une certaine perception de la langue, perception qu'il perfectionnera probablement tout au long de sa vie s'il le souhaite. Cette perception du français vue par le non natif constitue son interlangue², un système incomplet qui peut se perfectionner au fur et à mesure que son intuition se développe, comme nous le verrons par la suite. En situation exolingue, l'apprenant doit cependant faire un effort supplémentaire pour poursuivre un français idiomatique, sans se référer constamment aux autres langues.

La préférence de l'auteur M.-T. Vasseur pour le terme « situation interlingue »³ fait ressortir une perception dynamique de l'apprentissage qui se doit d'être *interaction langagière* ou *activité interlingue*. Dans une situation interlingue, l'apprenant doit donc constamment rectifier sa perception du français, et l'amener à ressembler au français du francophone, au lieu de se contenter d'un transfert de son propre système, car le résultat de ce transcodage ne sera ni correct ni idiomatique. C'est la raison pour laquelle nous rejetons toute hypothèse selon laquelle le français de nos étudiants ne deviendra jamais idiomatique, parce qu'ils se trouvent en situation exolingue, et par conséquent ils feraient

¹ El Fitouri, 2003 :26

² Cf. le chapitre 13.3

³ Vasseur, 2005 : 69

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

mieux de calquer leur langue maternelle ou une autre langue pour tenter de compenser ce manque d'exposition au parler authentique de l'autochtone. Une telle supposition constitue une erreur à nos yeux et nous considérons cette attitude comme hautement préjudiciable aux étudiants. Nous estimons que l'enseignant ne doit pas sanctionner une production peu idiomatique, ni une expression contenant quelques erreurs de langue, mais il se doit de sanctionner une démarche de transfert récurrente qui favorise une expression décevante et fait obstacle à une expression idiomatique. Nous allons à présent étudier les facteurs dont dépend cette intuition.

Une fois que l'apprenant sait faire abstraction de la structure de sa/ses langue(s) de référence et parvient à ne traduire que le sens, il doit théoriquement être en mesure de réussir sa traduction, pourvu que sa compétence linguistique soit suffisante. Malheureusement, le produit de cette *invention* de phrases qu'il n'a pas encore entendues est souvent artificiel, faute de connaître toutes les associations des mots et autres contraintes qui dépendent plus de l'usage ou du caractère idiomatique que de la grammaire.

Lorsqu'il traduit vers la langue étrangère, sa maîtrise du caractère idiomatique de l'anglais assure justement une parfaite compréhension du texte source en anglais, du moins en théorie. Or, on a beau dire qu'une fois le sens saisi, l'apprenant est libre de choisir les équivalences les plus appropriées à la situation contextuelle, il reste que des lacunes au niveau de sa perception de la langue étrangère font obstacle à une production d'énoncés idiomatiques, voire au respect des normes stylistiques et grammaticales. La perception chomskyenne de la compétence d'un sujet parlant, selon laquelle il peut produire un nombre infini d'énoncés à partir d'un nombre fini d'éléments (mots et règles) appris, semble n'être que l'apanage des autochtones.

De même, la faculté langagière dont dispose l'être humain, semble ne pas permettre à l'apprenant de français de se transformer en véritable francophone. V.J. Cook¹ constate que si l'on atteint en règle générale « *l'état final* » (c'est-à-dire une connaissance

¹ Cook, 1988 : 175

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

complète) de sa langue maternelle à l'âge adulte, on ne l'atteint pratiquement jamais en langue étrangère. Cependant, et fort heureusement, une maîtrise parfaite ne constitue pas une condition préalable à la communication. D'ailleurs, dans une approche plurilingue¹, la notion de « maîtrise idiomatique » ou de « maîtrise parfaite » d'une langue s'avère plus complexe. Nos apprenants, du fait de leur plurilinguisme généralisé, semblent nourrir une conception plus large de ce qui est idiomatique dans une langue, surtout en anglais (principale langue de référence de nos apprenants). La grande variété linguistique qu'ils rencontrent avec la langue anglaise pourrait rendre moins nette leur vision de ce qui est « acceptable » dans une langue. Ils auraient sans doute tendance à admettre une plus grande souplesse dans leur expression en français, ce qui peut être bénéfique ou préjudiciable selon les cas.

Quoi qu'il en soit, les exercices de traduction que nous proposons n'ont pas pour objectif principal une expression idiomatique. Dans un premier temps, il est plus important de désapprendre aux étudiants à calquer leur français sur l'anglais. D'ailleurs, tout effort dans ce sens leur ferait automatiquement gagner en authenticité et donc éventuellement en idiomaticité. Une phrase grammaticalement acceptable qui fait passer un message équivalent en français est souvent suffisante dans le cadre de l'étude. Les étudiants gagneront en intuition au fur et à mesure qu'ils apprendront à mettre en œuvre leur compétence linguistique, ce qui leur permet d'abandonner la démarche de transfert.

En revanche, l'intuition peut se développer plus vite que la connaissance linguistique, notamment dans le cas où un apprenant se trouve dans le pays de la langue qu'il étudie. Dans une telle situation endolingue, l'immersion linguistique apporte cette capacité intuitive, autrement dit, cette connaissance implicite, sans que la grammaire de cette langue lui soit explicitement dévoilée². Donc, en situation endolingue l'apprenant semble dépendre davantage de son environnement et de ce qu'il arrive à *absorber* que de son intuition innée, comme dans le cas de sa langue maternelle.

¹ Cf. chapitre 17.2

² C'est d'ailleurs le cas de l'apprenant F qui a vécu plusieurs années dans des pays francophones, sans pour autant avoir appris la langue explicitement.

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

Plusieurs pédagogues et linguistes se sont intéressés à ce sujet de l'appropriation d'une langue, qu'elle soit acquise de manière naturelle ou apprise dans le cadre d'un enseignement. Pourtant, beaucoup de questions restent en suspens. D'une part, comment l'apprenant peut-il s'approprier ce qui est inné chez le locuteur natif ? D'autre part, comment l'apprenant peut-il apprendre ce que l'autochtone ou l'étudiant en situation endolingue acquiert naturellement ? Pour J.V. Cook, l'apprentissage d'une langue étrangère en cours est en principe « *non naturel* »¹, et si « interaction sociale » il y a, elle reste malheureusement « artificielle »², malgré l'effort de l'enseignant pour adopter une approche communicative. Une absence de séjour linguistique dans les pays de la langue étudiée et un manque de documents authentiques constituent sans doute une entrave majeure au développement de cette intuition. Le niveau linguistique de l'enseignant et sa maîtrise idiomatique du français entrent également en jeu.

Or, en tant qu'enseignant non natif, nous rejetons toute conception fataliste, sachant qu'il est tout à fait possible de développer et de transmettre aux étudiants un français idiomatique, et surtout d'autres compétences, dont une compétence stratégique qui leur permet même d'aller au-delà de leur compétence linguistique. En outre, la pléthore d'outils pédagogiques disponibles de nos jours permet en grande partie de combler ce manque.

D'une part, une solution pour faire progresser les étudiants pourrait se trouver en dehors de la salle de classe. Des bourses mises à disposition par l'Ambassade de France pour financer les séjours linguistiques constitueraient le moyen idéal, mais leur nombre reste largement insuffisant. Pour tenter de compenser cette pénurie de bourses, nous devons exploiter toutes les ressources. Toujours avec le soutien de l'Ambassade, nous avons notamment constitué un centre de documentation où une large sélection de revues, de magazines, de DVDs et de livres en langue française est mise à la disposition des étudiants. De plus, nos étudiants ont accès toute la semaine à la chaîne francophone *TV5MONDE*. En effet, les médias constituent une ressource fabuleuse : ils représentent

¹ Cook, 1988 : 176

² Ibid. : 178

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

non seulement le support de base de notre enseignement, mais ils méritent aussi d'être exploités en tant que support « non pédagogique », c'est-à-dire les apprenants doivent lire et regarder la télévision en langue française pour le plaisir. Il est important d'amener les apprenants à se rendre compte que non seulement ils consultent la presse et regardent la télévision pour apprendre le français, mais aussi et surtout ils apprennent le français pour pouvoir accéder aux informations, aux connaissances et au divertissement qu'offrent les médias et la littérature francophones. Nous encourageons également des échanges entre nos étudiants et les nombreux francophones que nous avons le privilège d'accueillir au sein de notre département. Nous mettons notamment des salles de réunion à disposition à cet effet dans l'enceinte de notre établissement.

D'autre part, nous considérons que la première responsabilité de l'enseignant consiste à trouver une solution en cours de langue. Faute d'intuition en français, l'étudiant anglophone mise naturellement sur sa langue maternelle ou une langue qu'il maîtrise bien, si l'enseignant ne le met pas en garde contre cette pratique. Face à cette réalité, il ne serait pourtant pas légitime de déclarer notre impuissance à amener les apprenants à atteindre un parler non contaminé par leurs autres langues. En revanche, l'enseignant se doit de mobiliser tous les moyens pour y parvenir, voire changer de pédagogie. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons fournir aux étudiants les outils avec lesquels ils pourront s'exprimer pour de vrai, tout en développant une véritable intuition en français, sans laisser transparaître leurs autres langues. L'enseignant doit leur faire comprendre l'inutilité de transcoder ce qui ne doit pas l'être, car le fait de laisser passer de telles reproductions ne rend nullement service aux étudiants. Si nous n'accordons que peu d'importance à ce manque d'intuition au début de l'enseignement de la traduction à vue, nous en prenons conscience. Nous comptons sur notre approche axée sur le sens pour amener les étudiants à s'exprimer dans un français authentique, qui aura toutes les chances de devenir idiomatique par la suite.

En effet, la « créativité du langage » que N. Chomsky définit comme *la capacité du locuteur à produire de nouvelles phrases qui soient immédiatement comprises par*

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

*d'autres, bien qu'elle ne ressemblent aucunement aux phrases habituelles*¹, appartient également à l'apprenant d'une langue étrangère, qui ne devrait donc en aucun cas se contenter d'une reproduction formelle de sa langue de référence. Le CECR tient compte justement de cette attitude de l'apprenant qui doit devenir responsable de son apprentissage. Ayant compris la méthode, il s'exercera aux différentes stratégies en déployant toutes les ressources linguistiques à son actif. Il prendra des risques pour développer un parler authentique. Finalement, il écouterá les autochtones de manière intelligente pour élargir sa réserve lexicale et grammaticale.

Tout en s'inspirant des structures qu'il a entendues chez des autochtones, l'apprenant doit réaliser un effort pour exprimer ses propres idées, et c'est précisément ce procédé qui devrait triompher chez lui. Ainsi, au lieu de vouloir imiter, en vain, son système linguistique de référence, l'apprenant doit se forger un nouveau système en puisant dans des ressources authentiques qui sont à sa disposition. Il ne peut pas se contenter de répéter passivement des énoncés tout faits qu'il a entendus auparavant ou puiser dans « une réserve de modèles appris par une constante répétition et un minutieux entraînement »², comme le croyaient les structuralistes. Une telle démarche se ferait de nouveau au mépris du contexte et de la dimension culturelle du message. En l'absence d'une intuition suffisante en français, il faut à notre sens mettre en jeu cette *cohérence* déterminée par le contexte pour former le cadre qui permettra de développer la créativité du langage chez nos apprenants. Si les étudiants arrivent à aller au-delà de la forme de la langue pour que le sens prédomine, l'imitation des autochtones deviendra un aspect positif. En situation réelle de communication, ils pourront réagir à ce qu'ils sont en train de dire et d'entendre, entrer en interaction et ainsi reconceptualiser la langue étrangère. Si toutes ces conditions sont réunies, ce mimétisme peut effectivement constituer un moyen d'accroître la performance de l'apprenant.

Notre dessein quant à la traduction vers le français s'inscrit parfaitement dans cette optique, dans la mesure où nous préconisons justement que les apprenants mettent à

¹ Chomsky, 1966 : 11 (traduction libre effectuée par nos soins)

² Chomsky, 2001 : 37

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

profit l'ensemble de leurs compétences pour traduire le sens et ne se contentent pas de calquer les formes de la langue de départ. En effet, plus ils tentent de copier leurs énoncés sur des formules originales de la langue maternelle, moins leurs énoncés seront idiomatiques, et ce même s'ils sont parfaitement acceptables d'un point de vue grammatical.

De plus, l'idiomaticité s'évalue souvent d'après une abondance de formules relatives à un phénomène de mode, ce qui rend d'autant plus difficile pour l'apprenant en situation exolingue (et même pour des francophones expatriés) d'en estimer le caractère idiomatique ou de juger de l'acceptabilité de leurs énoncés. Citons à titre d'exemple, le terme *blogueur* qui est apparu il y a peu ou encore celui de *la fracture sociale* mis à la mode par Jacques Chirac lors de sa campagne électorale de 1995 ; n'importe quel francophone qui a accès aux médias reconnaîtrait aujourd'hui dans ce terme la traduction consacrée de l'anglais *the social divide*. Malgré une compétence linguistique quasi-parfaite, en effet seul l'autochtone est en mesure d'émettre des jugements exacts sur l'idiomaticité. Il s'agit ici d'un point essentiel que l'apprenant et, plus encore, l'enseignant doivent prendre en compte. Le caractère idiomatique et grammatical d'une langue relève fortement du domaine de l'affectif, ce qui est en général acquis implicitement à un très jeune âge chez l'autochtone, et il est impossible d'acquérir cette faculté simplement en prenant connaissance du système formel de la langue. D'où la définition généralement admise d'une langue maternelle : langue que l'on apprend avant l'âge de cinq ans au sein de la famille. Or, dans le cas de nos apprenants plurilingues, il est clair que cette notion de langue maternelle n'a plus lieu d'être, car nombre d'entre eux disposent d'une intuition très développée dans les langues qu'ils ont apprises par la suite, et ils ne disposent pas toujours de cette intuition dans la langue qu'ils définissent comme leur langue maternelle.

En effet, si on peut acquérir une intuition, ce n'est en aucune manière en s'appuyant sur une autre langue. Beaucoup de nos apprenants ont acquis l'anglais grâce à un contact très poussé avec cette langue (notamment en tant que langue d'instruction). Une telle acquisition se faisait donc aussi par immersion et grâce à l'usage quotidien de la langue

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

pour exprimer et comprendre le sens, et non pas par un apprentissage formel hors contexte. Ainsi, pour reprendre les termes de Saussure, il ne suffit pas de se servir des « combinaisons ... [du] code de la langue »¹ déjà entendu, mais bien au contraire il importe de véhiculer du sens à travers un « acte de parole » (qui, au sens saussurien, désigne « un acte individuel de volonté et d'intelligence »²).

Tout locuteur, plurilingue ou monolingue, qui apprend une langue réunit en principe des capacités intellectuelles qui lui permettent de mettre en place un nouveau système langagier. Or, pour ce faire, il doit savoir que ce système ne ressemblera à aucune autre langue, d'où l'avantage des plurilingues qui sont sans doute déjà passés par ce constat. Outre une faculté de langage, tout étudiant est en effet doté d'une faculté intellectuelle qui lui permet de penser. Et c'est justement la cumulation de langage et de pensée qui lui permet d'exprimer du sens. Sur ce point, les non autochtones se trouvent évidemment sur un pied d'égalité avec les natifs. Sachant exprimer du sens dans leurs autres langues, ils doivent également le faire en langue étrangère dans un vrai but communicatif. Pour toutes ces raisons, nous constatons que l'accumulation des règles et structures ne suffit pas pour l'apprentissage, que ce soit d'un point de vue linguistique ou intellectuel.

Le procédé traité ci-dessus est donc en rupture totale avec la tendance naturelle qui incite les apprenants à tout exprimer à travers le filtre de la langue maternelle en la traduisant mentalement. Considérons maintenant de plus près cette traduction mentale pour voir en quoi elle consiste.

¹ Saussure, 1995 : 31

² Ibid. : 30

12. Traduction mentale

La tendance à traduire mentalement s'explique par le fait que l'apprenant d'une langue étrangère dispose déjà de son propre système langagier qui englobe l'ensemble des concepts à son actif, contrairement à l'enfant chez qui la verbalisation et la conceptualisation s'effectuent simultanément. Lorsqu'il apprend la deuxième langue, il ne reconceptualise pas nécessairement et de ce fait, il est tenté par la traduction des mots et des phrases qui lui sont familiers pour parler des concepts qu'il connaît déjà. De plus, comme le suggère B. Kirstein, l'apprenant préfère visiblement traduire un terme nouveau vers sa langue plutôt que d'en inférer le sens à partir des différents contextes dans lesquels le terme apparaît¹. Quand l'apprenant ne peut pas s'exprimer à haute voix, cette traduction reste mentale. Luc Steels parle d'une « *inner voice* »² (voix intérieure) qui s'active pour nous aider à « conceptualiser » ce que nous venons d'entendre ou à « verbaliser » nos pensées avant de les communiquer. Tandis que l'autochtone peut oser formuler des énoncés automatiquement et ne prendre conscience de ce qu'il dit qu'au moment où il prend la parole, il n'est pas rare que l'apprenant ressente le besoin de simuler ses propos mentalement avant de les prononcer.

L'enseignant ne peut nier cette stratégie de traduction (souvent une démarche inconsciente) que les étudiants mettent en œuvre. Loin de proscrire la traduction, il doit l'exploiter avec les étudiants pour éviter une production dénaturée sous l'influence de la langue maternelle. Bien que l'anglais et le français soient des langues proches, elles ne sont pas isomorphes. Aucune langue ne saurait être réduite à une simple traduction d'une autre, car outre les différences structurelles, chaque langue possède sa propre manière de conceptualiser. Ainsi, les tentatives de traduction aveugle et irréfléchie produisent souvent des énoncés syntaxiquement faux ou peu idiomatiques. De plus, si le natif qui apprend sa langue maternelle apprend cette langue en contexte (la verbalisation se fait pour parler des situations réelles de la communication), l'apprenant, quant à lui, qui traduit tout simplement entre sa langue maternelle et la langue étrangère, néglige souvent

¹ Kirstein, 1972 : 76

² Steels, 2003a : 11

la dimension culturelle et le contexte de l'énoncé. Bien que le contexte situationnel n'influence guère la traduction de certains termes que l'on peut simplement transcoder de la langue source, il est primordial pour la traduction des énoncés entiers, comme nous le démontrerons dans le chapitre 13 ci-après.

Lors de la traduction à vue, l'apprenant traduit directement à haute voix au lieu de traduire mentalement ou de *préparer* les propos avant de les communiquer. A ce moment-là, l'enseignant pourra accompagner les apprenants et il attirera leur attention sur les calques à éviter et sur la manière de limiter l'influence linguistique préjudiciable en tenant compte du contexte et du sens à transmettre.

Ce procédé étant évidemment difficile, l'apprenant a besoin de s'entraîner et d'être guidé lors des exercices de traduction à vue. C'est bien sûr le rôle de l'enseignant qui doit avoir été formé à cet effet¹. Malheureusement, pour l'apprenant de français, il existe bien une limite à sa capacité à faire abstraction de sa langue maternelle, étant donné ses lacunes linguistiques en français. Nous tenterons d'en tirer des conclusions à la fin de cette recherche. Néanmoins, bien que cette expression soit très imparfaite, l'apprenant gagnera peu à peu en grammaticalité et en idiomaticité à mesure qu'augmente son intuition du français. Au début de l'enseignement, nous attachons une grande importance à la méthode : apprendre aux étudiants à se faire comprendre en mettant à profit les moyens linguistiques réduits dont ils disposent, sans faire de blocage s'ils ne trouvent pas les correspondances pour un mot ou une formule, c'est-à-dire à éviter les interférences linguistiques et à se faire comprendre grâce à des équivalences sémantiques.

¹ Cf. chapitre 24 ci-dessous

13. Transfert et interférences

13.1 Mise au point terminologique

Etant donné que notre sujet englobe plusieurs disciplines, le métalangage employé dans cette thèse se rapportant aux spécificités des processus cognitifs que constitue l'opération traduisante, comprend une terminologie très vaste tirée à la fois du domaine de la traductologie et de celui de la didactique. Nous estimons que l'usage qui en est fait dans les diverses disciplines n'est toutefois pas incompatible et l'emploi de ces termes est nécessaire, surtout dans la situation qui est la nôtre où les deux disciplines se rencontrent lors de l'enseignement de la traduction en cours de FLE à des fins pédagogiques. Plus généralement, nous souhaiterons promouvoir un enrichissement mutuel entre ces disciplines, car cet échange a malheureusement été négligé par le passé, comme le remarque à juste titre M. Lederer¹. En effet, la théorie interprétative de D. Seleskovitch datant de 1968 précède l'entrée de la pragmatique en didactique (qu'a permis l'avènement de l'approche communicative) d'une dizaine d'années, alors que la rupture conceptionnelle qui s'est incontestablement opérée dans ces deux disciplines est analogue.

Avant de poursuivre notre analyse des phénomènes du transfert et de l'interférence, certaines précisions s'imposent pour élucider certains termes qui se trouvent au centre de cette thèse, à savoir *correspondance*, *équivalence*, *transfert*, *interférence*, *transcodage* et (dans une moindre mesure) *marque transcodique*. Il ne s'agit pas d'une tentative de normalisation terminologique, nous souhaitons seulement préciser l'usage que nous faisons de ces termes. Nous estimons qu'il est bénéfique de les employer dans n'importe quel cours qui se rapporte à la traduction, que ce soit dans le cadre d'une formation en traduction professionnelle ou d'un cours de FLE. Nous recommandons donc à tout enseignant de traduction de les réemployer à bon escient.

Commençons par le couple *correspondance-équivalence* pour lequel nous adoptons la

¹ Lederer, 1998 : 25

distinction faites par les tenants de la méthode interprétative. M. Lederer¹ définit la traduction linguistique comme une traduction par correspondances et la traduction interprétative comme celle qui opère par équivalences. Une traduction linguistique (appelée aussi traduction pédagogique ou linéaire dans cette recherche) se préoccupe donc d'établir des correspondances formelles (terme à terme) entre le texte source et le texte cible. Une traduction du sens (traduction interprétative ou verticale) exclut au contraire une telle pratique, dans la mesure où sa forme (c'est-à-dire les mots choisis, le registre, le style) n'est en aucune manière déterminée par la forme du texte source, mais uniquement par le sens de celui-ci et tous les autres paramètres référentiels et pragmatiques. La prise en compte de ces facteurs implique donc une forme linguistique forcément nouvelle, bien que le sens soit équivalent.

Nous avons déjà évoqué la distinction faite par J.-C. Gémar² entre une « équivalence formelle » et une « équivalence fonctionnelle ». E. Nida établit une distinction similaire en opposant une équivalence formelle à une équivalence « dynamique »³, cette dernière visant en priorité une production qui respecte l'authenticité de la langue et de la culture ciblées. Dans un souci de simplification, nous réserverons le terme *correspondance* pour désigner toute ressemblance formelle et le terme *équivalence* pour désigner une équivalence fonctionnelle ou une équivalence de sens.

Nous citons à titre d'illustration un paragraphe tiré d'un texte traité en cours :

President Thabo Mbeki has joined other world leaders in calling for the immediate cessation of hostilities in the Middle East. Speaking at the G8 Summit in St Petersburg, Russia, Mbeki described the situation as dangerous.⁴

Les mots soulignés sont les seuls qui peuvent être traduits par des correspondances, tandis que le reste doit faire l'objet d'une reformulation. Une traduction (qui a nullement

¹ Lederer 1998 : 24

² Gémar, 1995 : 163

³ Nida, 1964 dans Venuti, 2004 : 156-167

⁴ www.sabcnews.com, *Mbeki calls for stop to hostilities in the Mideast*, 17 July 2006

la prétention d’être la meilleure possible) de ce passage serait :

Lors du Sommet du G8 qui s’est tenu à Saint Petersburg en Russie, le Chef de l’Etat sud-africain Thabo Mbeki et ses homologues ont parlé d’une seule voix au sujet du conflit au Proche Orient. Dans son discours, le président Mbeki a qualifié la situation d’inquiétante et il a lancé un appel en faveur d’un cessez-le-feu sans délai.

Dans le cadre de l’évaluation de la qualité, J. House¹ revient sur ce terme d’*équivalence* qu’elle considère comme le *critère de base* pour évaluer la qualité d’une traduction². Elle précise qu’il s’agit de l’équivalence de sens, ce sens étant non seulement sémantique (se limitant à des signes et à ce qu’ils désignent), mais aussi et surtout pragmatique, car le contexte situationnel particulier impose une traduction pragmatiquement équivalente³. Roberts et Pergnier n’en disent pas moins quand ils écrivent au sujet de l’équivalence que « la traduction n’est pas la recherche d’équivalences statiques au niveau des signes et de leurs signifiés [...] il s’agit d’un phénomène pragmatique mettant en jeu des facteurs extralinguistiques dynamiques. »⁴.

Les trois termes *transfert*, *interférence* et *marque transcodique* appliqués à la didactique des langues nous fournissent les définitions suivantes que nous empruntons respectivement à V. Castellotti⁵ et à R. Porquier & B. Py⁶.

R. Porquier & B. Py fournissent des définitions suivantes du transfert et de l’interférence :

Nous désignerons par transfert le processus psychologique consistant à utiliser dans la construction de l’interlangue des ressources tirées de L1. Et par interférence les manifestations formelles de ce processus.

Ces auteurs définissent la marque transcodique comme

toute forme dénotant d’une façon ou d’une autre la présence d’une autre langue dans le répertoire du locuteur et/ou de ses partenaires, quelle qu’en soient la nature exacte, la cause ou la fonction.

¹ House, 1997 : 31, 32

² Ibid. : 31 “fundamental criterion”

³ Ibid. : 32 “Thus, an adequate translation text is a pragmatically and semantically equivalent one.”

⁴ Roberts & Pergnier, 1987 : 392

⁵ Castellotti, 2001 : 115, 116

⁶ Porquier & Py, 2004 (pages non numérotées)

La définition de V. Castellotti à propos de l'interférence est la suivante :

Phénomène désignant l'incursion, à l'intérieur d'une production dans une langue, de formes appartenant à une autre langue.

Elle qualifie les marques transcodiques ainsi :

Marques qui, dans un discours, renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques.

En revanche, l'acception plus large du terme *interférence* généralement admise par la traductologie, nous convient davantage. Pour cette branche, une interférence désigne toute contamination linguistique, que ce soit la présence formelle d'un élément d'une langue dans une autre ou tout écart de la norme d'une langue sous l'influence d'une autre. De la même manière, le terme de *transcodage* appartenant en particulier au domaine de la traductologie a également une acception très large. Pouvant désigner à la fois une traduction littérale, une substitution mécanique d'un terme à l'autre et n'importe quelle opération de transfert, ce terme s'applique donc au processus de transcodage, ainsi qu'à sa manifestation. Compte tenu qu'un transcodage convient dans certains cas de traduction, nous distinguons les transcodages intempestifs des transcodages qui ne sont en réalité que de simples correspondances légitimes.

Ces correspondances, tels les termes techniques, ont besoin d'être transcodées. Il ne faut donc éviter que les transcodages intempestifs et la traduction littérale. Par exemple, la traduction consacrée de *greenhouse effect* est bien la correspondance du terme *effet de serre*. Ici il ne s'agit ni d'un transcodage intempestif ni d'une traduction littérale. Cependant, le fait de traduire *greenhouse gas* par **gaz à serre* à la place de *gaz à effet de serre* constitue un transcodage intempestif commis sous l'influence de la langue source. De même, le fait de traduire *gaz à effet de serre* par l'anglais **greenhouse effect gas* serait un transcodage et en l'occurrence une surtraduction.

Pour résumer, nous retenons de ces définitions les termes suivants : *le transfert*, pour désigner le processus qui consiste à se servir d'une (des) autre(s) langue(s) et *l'interférence*, pour décrire l'influence des autres langues. Par *marque transcodique*, nous

entendons le terme générique qui désigne toute trace d'interférences, d'emprunts et autres calques. En revanche, le terme *transcodage*, de par son application et sa large portée, fera référence à toute activité traduisante qui s'effectue par correspondances formelles.

13.2 Transcodage ou équivalence

Nous avons délibérément décidé de ne pas élaborer de typologie des interférences que les apprenants ont rencontrées lors de la traduction à vue des textes d'actualité, ni de dresser une taxonomie de termes ou expressions susceptibles d'entraîner des interférences. Ce choix se justifie par l'impossibilité de rendre ces mots dans leur contexte situationnel précis, au risque de laisser de côté le caractère polysémique de certains de ces termes et expressions, ainsi que l'importance que revêt la contextualité lors de toute traduction ou toute comparaison. Une telle démarche irait par ailleurs à l'encontre de l'intérêt sous-jacent de cette étude qui est de partir du contexte pour s'approprier le sens. De plus, ces glossaires ne manquent pas, plusieurs études de stylistique comparée ont examiné une telle comparaison entre l'anglais et le français¹ et, comme nous l'avons déjà indiqué, nous ne préconisons pas un enseignement de la traduction au niveau universitaire qui s'inspire d'une comparaison linguistique des langues.

De surcroît, une tentative d'établir un glossaire des équivalences n'aurait aucun intérêt, car le terme équivalence sous-entend qu'il y a une pléthore de possibilités et seul le contexte énonciatif dans lequel un mot et une tournure se trouvent pourrait valider telle ou telle équivalence. Il est vrai que certains termes sont complètement transparents et l'apprenant peut s'appuyer sur ses langues de référence pour les traduire. Or, un tel transfert doit toujours faire l'objet d'une réflexion métalinguistique, car certains termes et formules peuvent s'avérer trompeurs, notamment ceux où la polysémie n'est pas partagée de la même manière par les deux langues. Citons à titre d'exemple le problème posé par les mots français *premier* et *important*, qui ne se traduiraient pas automatiquement par les

¹ Cf. par exemple les œuvres citées au chapitre 5.1 dont la plus connue est sans doute celle de Vinay et Darbelet, 1958

adjectifs anglais *first* et *important* (cf. *la ville la plus importante de la région* ou *le premier constructeur automobile de France*). Selon les langues et les cultures, des mots identiques peuvent aussi avoir des connotations différentes, et seule une équivalence peut rendre ces différences. A titre d'exemple, comparons la connotation que peut prendre le mot *déporter* en français. Si le terme anglais *deport* est approprié pour parler des sans-papiers qui sont contraints de quitter le pays d'accueil, le français préfère le terme *rapatrier*, *expulser*, *reconduire à la frontière*, *renvoyer dans le pays d'origine* ou encore l'euphémisme *éloigner de la France*... Pensons aussi par exemple à ce qu'évoque le mot *hijack* en Afrique du Sud ; connotation que ne sauraient rendre le terme *détournement de la route* proposé par le dictionnaire français, ni d'ailleurs les expressions employées dans les médias francophones, à savoir *carjacking*, *vol à la portière*. La paraphrase *vol de voiture avec agression du conducteur* serait sans doute plus adaptée.

Néanmoins, nous ne nions pas l'intérêt certain de réaliser des glossaires ou des fiches terminologiques (à l'instar des fameux glossaires thématiques des interprètes et des traducteurs professionnels) pour les nombreuses correspondances de termes dont la traduction ne pose aucun problème méthodologique. Il en va ainsi pour les termes consacrés que Seleskovitch et Lederer appellent aussi « invariables »¹. Ces auteurs précisent que ces termes qui englobent notamment les noms propres, les chiffres et les termes techniques sont en règle générale monosémiques. Certains de ces termes peuvent cependant prendre plusieurs acceptions selon les contextes à la fois extralinguistique et linguistique.

A titre d'exemple, le terme *développement durable* se traduit exclusivement par *sustainable development*, au même titre que *Pékin* se dit *Beijing* en anglais. Ces termes doivent donc se retrouver tels quels dans la traduction. Néanmoins, Seleskovitch et Lederer nous mettent en garde contre toute traduction automatique pour éviter que les correspondances de ces termes ne soient connues sans véritablement en avoir saisi ou interprété le sens. Par exemple, le fait de savoir que le terme français *ESB* se dit *BSE* en anglais va bien sûr nous permettre de traduire ce terme transcodable, mais si l'on ignore,

¹ Seleskovitch et Lederer, 2002 : 51

par exemple, qu'il s'agit de la maladie couramment appelée *maladie de la vache folle*, il sera difficile de rester fidèle au sens dans le reste du texte.

En revanche, si les ouvrages lexicographiques sont utilisés de manière intelligente, ils deviennent un outil qui assure un gain de temps indispensable pour tout traducteur ou interprète professionnel, surtout lorsque celui-ci est amené à traduire dans un domaine hautement spécialisé. Pour l'enseignant de la traduction, ces glossaires sont également d'un grand intérêt et nous invitons tous futurs enseignants de cette technique à se constituer de tels glossaires assortis de leurs propres exemples. Nous citons ci-dessous à titre d'exemple quelques termes plus ou moins consacrés fréquemment rencontrés dans l'enseignement de cette étude :

Des noms propres :

IMF	Le FMI
WTO	L'OMC
WHO	L'OMS
NHS	Le NHS (prononcé à la française) ou le Service de santé national de la Grande Bretagne (et non pas SSN)
FBI	Le FBI (prononcé à l'anglaise)
CIA	La CIA (prononcé à la française)
(Health) Department	Ministère (de la Santé)

Les toponymes :

West Bank	La Cisjordanie
CEEC	Les PECO

Des fonctions politiques :

European Commissioner (in charge of Enlargement)	Le Commissaire européen (à l'élargissement)
Secretary of State	Secrétaire d'état ou Ministre des Affaires étrangères

Autres termes :

General elections	Les élections législatives
Human Rights	Les Droits de l'Homme
Suspended sentence	Peine de prison avec sursis
Fingerprints	Les empreintes digitales
Bird flu	La grippe aviaire
Senior citizen	Le troisième âge
Value for money	Un bon rapport qualité-prix
Community service	Travaux d'intérêt général
Tax payer	Contribuable
Forensic doctor	Médecin légiste

Ces termes transcodables possédant un concept identique dans les deux langues conservent donc un sens unique hors contexte. Ils se trouvent en principe tels quels dans les dictionnaires ou les glossaires et sont invariables. Le traducteur et l'interprète apprennent à les connaître au fur et à mesure qu'ils travaillent et que leur culture générale s'enrichit. Par ailleurs, les médias constituent en principe une meilleure source d'appropriation de ces termes qu'un dictionnaire. Ces termes doivent être pris dans leur ensemble et leur traduction ne s'invente pas, autrement dit une traduction littérale est impossible puisqu'en règle générale, ils font l'objet d'une traduction consacrée.

Les termes transcodables pour lesquels on trouve normalement une correspondance dans le dictionnaire sont les seuls à être *traduisibles*. Tous les autres mots ou groupes de mots qui ne se prêtent pas à une traduction *automatique* seraient donc *intraduisibles*. Ce concept d'intraduisibilité prend ainsi un nouveau sens dans la mesure où tout ce qui est *apparemment* intraduisible doit être rendu par d'autres formes et doit donc plutôt être considéré comme *intranscodable*. Si « les correspondances répondent à des besoins ponctuels »¹, les mots intraduisibles constituent la « quasi-totalité de mots »² qui doivent ainsi être rendus par des équivalences. Dans la mesure où ces « mots » deviennent « intraduisibles », c'est le contexte à lui seul qui fait ressortir le sens, et tout sens peut être restitué d'une manière ou d'une autre. Il n'est donc pas question pour le traducteur professionnel de *mots intraduisibles*. Nous préférons les considérer comme des *idées réexprimables*.

Afin de bien réussir leur traduction, les étudiants doivent donc toujours considérer ces termes dans leur contexte interlocutif et chercher le *vouloir dire* de l'auteur pour leur attribuer le sens approprié à la langue et culture cibles. Puis, au moment de la réexpression, ils doivent se garder d'une *traduction linguistique* influencée par la langue de départ qui en serait une équivalence formelle, mais ils doivent au contraire rendre le message par une équivalence de sens. Ils sont libres ensuite de restituer le sens à l'aide des équivalences qui conviennent à la situation d'élocution.

¹ M. Lederer, 1994 : 51

² D. Seleskovitch, 1968 : 142

Pour ne citer qu'un bref exemple élémentaire rencontré dans un texte traité au cours de notre enseignement : si l'anglais parle du *price of a loaf of bread*¹ pour indiquer le prix d'une denrée quotidienne, le français dirait plutôt *le prix d'une baguette*. Or, dans un contexte asiatique par exemple, aucun de ces deux termes ne constituerait de référence parlante pour un Chinois... A ce sujet, Lederer² parle d'« une part de liberté, c'est-à-dire d'invention d'équivalences discursives » dans la traduction, touchant ainsi à un thème important. Bien que la traduction impose certaines contraintes, elle permet et requiert aussi une grande liberté d'expression. C. Thiery³ affirme à juste titre que ce jeu entre contrainte et liberté est nécessaire pour assurer l'impératif de fidélité au sens désigné de la traduction. Cependant, au même titre qu'une traduction littérale, une adaptation excessive ne permet pas d'être fidèle au sens, et entre ces deux extrêmes, une traduction équivalente ou une *paraphrase*⁴ permet, selon M. Snell-Hornby, *d'exprimer la pensée ou le sens de l'original sans reproduire les mots servilement*⁵.

Similaire à la traduction littérale, toute conception linguistique ou comparative limite cette créativité de réexpression équivalente, réduisant la traduction à des formules toutes faites et peu heureuses. De plus, contrairement à la situation de « grande liberté d'expression » évoquée ci-dessus qui appartient à l'autochtone, l'apprenant de FLE auquel nous avons affaire, ne dispose pas de l'intuition nécessaire pour cerner les nuances subtiles des équivalences toutes faites qui s'offrent à lui⁶. Pensons seulement aux expressions imagées, dont le soi-disant équivalent ne convient que rarement à toute situation d'énonciation. En outre, l'apprenant est incapable de juger à quel point une tentative de reproduction serait empreinte d'erreurs dues à ce transcodage intempestif, et encore moins de repérer que telle traduction manquerait de naturel. Ainsi, la meilleure solution pour celui qui ne maîtrise pas parfaitement la langue serait de tenter une réexpression avec ses propres mots, peu importe si sa traduction comporte quelques

¹ Cf. www.newsademic.com, *Three zeros off Zimbabwe money*, 3 August 2006: « A Zimbabwean has to pay, for example, a five or six figure sum for something as small as a loaf of bread. »

² Lederer, 1991 : 305

³ Thiery, 1991 :231-238

⁴ Snell-Hornby, 1988 : 11 (terme que cet auteur emprunte à J. Dryden)

⁵ Ibid. (traduction J van Dyk)

⁶ Cf. chapitre 11 consacré à ce sujet.

imperfections d'ordre linguistique. Parallèlement, lorsqu'il s'exprime normalement en langue étrangère, il faut appliquer une démarche identique pour assurer une énonciation authentique et intelligible.

En bref, comme le rappelle fréquemment Seleskovitch et Lederer, l'emploi de transcodages doit donc se faire avec *circonspection* et non pas de manière *intempestive*. Le fait de transcoder dans le cas où des équivalences s'imposent est considéré comme une erreur commise « sous l'influence de la langue étrangère »¹, autrement dit, une erreur qui résulte d'une interférence linguistique. L'emploi de calques et de faux amis constitue souvent le premier symptôme d'une habitude déplorable des transcodages. Or, d'autres écarts interférentiels risquent de compromettre la qualité de la langue, voire d'entraver la communication. Bien que certains faux amis s'emploient de plus en plus par des francophones, nous avons jugé utile d'exiger que les étudiants évitent de tels transcodages. Ainsi, ce qui pourrait ressembler à de l'hypercorrection de notre part, est en réalité un effort tendant à développer chez les étudiants la dissociation formelle entre les langues.

Nous citons ci-dessous quelques exemples de faux amis ou de calques phonologiques sur lesquels les étudiants volontaires ont fréquemment butés durant cet enseignement. La traduction proposée, rappelons-le, n'est valable que dans un contexte interlocutif particulier pour remplir une fonction précise :

¹ Seleskovitch et Lederer, 2002 : 146

Anglais	Traduction sous l'influence de l'anglais	Traduction correcte
v. to affect	affecter	influencer, toucher
advice	avis	conseil
contain (a virus)	contenir	circonscrire
counterparts	aontreparties	homologues
subsidies	subsidés	subventions
adj. farm, comme dans <i>farm talks</i>	ferme	agricole
investigate	*investiguer	enquêter
global	global	mondial
n.m. supporter (of a politician)	supporter	sympathisant, partisan
v. support	supporter	soutenir
college	college	université
representative	*representative	représentant
official	*officiel/officier	responsable (ou les autorités, le gouvernement, etc. selon le contexte)
express	*exprimer	exprimer
concerns	*concernes	inquiétudes

Rappelons que même les termes *à priori* les plus transparents nécessitent une traduction intelligente. Citons à titre d'exemple la traduction d'un acte de naissance qui nous a été confiée récemment. Dans l'une des rubriques il fallait traduire l'énumération *city, town or village*. Dans un texte rédactionnel, il aurait été inapproprié de traduire cette énumération par leurs correspondances linguistiques des différents termes, notamment, *grande ville, ville et village*. Selon le contexte, nous ne pourrions en distinguer que deux catégories et un énoncé comme *Big discrepancies exist between British cities, towns and villages* pourrait être restitué par *La Grande Bretagne n'échappe pas aux inégalités réelles entre la ville et la campagne*. Or, dans un document officiel cette distinction est de taille. Si une distinction à trois éléments s'impose, il faut pourtant être certain que la distinction en français coïncide avec celle faite par l'administration anglo-saxonne...

Le traducteur doit aussi être très vigilant lorsqu'il a affaire à des expressions figées. La traduction des expressions imagées – même celles pour lesquelles il existe des équivalences non formelles (cf. *jeter un pavé dans la mare : to set the cat among the pigeons, to rock the boat, etc.*) – tout comme les jeux de mots n'ont rien d'automatique. C'est avant tout l'usage qui impose la traduction et une traduction littérale serait inadaptée, ce que prouvent ces quelques exemples : Quand le français dit *tu penseras à*

acheter du pain, par exemple, le traducteur doit interpréter le message *n'oublie pas d'acheter du pain* et le rendre en anglais avec une tournure qu'emploierait naturellement un anglophone dans cette situation particulière. Un apprenant de français ne traduira jamais automatiquement *It was worth the money* par la formule *J'en ai eu pour mon argent* s'il ne l'a jamais entendue auparavant et ne dira pas non plus *Fais comme chez toi* quand il reçoit un invité (cf. l'anglais *make yourself at home*), ou encore *it's about time*, en français *il est grand temps*, voire *c'est pas trop tôt*. Ces quelques exemples concourent donc à montrer que la capacité de réussir les traductions idiomatiques ne serait possible que pour une personne possédant une très grande expérience de la langue étrangère.

Bien qu'il n'existe aucune méthode miracle pour connaître toutes les expressions idiomatiques et bien que le non autochtone ne les connaîtra probablement jamais toutes, nous souhaitons à travers la traduction à vue attirer l'attention des apprenants sur ce problème afin qu'ils puissent mieux le contourner. Quoi qu'il en soit, dans le cas où on ignore si un terme est transcodable ou non, il est préférable de paraphraser ou de procéder par d'autres stratégies de compensation au lieu de tenter des traductions littérales ou des transcodages, opérations qui n'ont que peu de chances de rendre un sens équivalent.

13.3 Interférences ou interlangue

Nous avons déjà souligné la richesse indéniable que constitue la situation de plurilinguisme dans laquelle se trouvent nos étudiants. Or, contrairement à l'acquisition de la langue maternelle à un jeune âge où il s'agit d'une assimilation naturelle de la langue, l'appropriation d'une autre langue à l'âge adulte est plus fastidieuse. Le problème n'est pas tant lié à l'âge qu'à l'existence d'un autre système langagier déjà en place, et en apprenant une langue étrangère on part toujours de ce système linguistique (voire de deux ou trois comme c'est le cas pour un grand nombre de nos étudiants). Or, ces systèmes d'appui peuvent être perçus soit comme un élément positif (que nous appelons la compétence métacommunicative¹), soit comme un obstacle (synonyme d'interférence),

¹ Cf. chapitre 15

étant constamment en conflit avec un quelconque nouveau système que l'on tente de s'approprier.

A ce propos, nous citons à présent V. Castellotti¹ pour définir notre conception du rôle des autres langues en cours, qui à cause de notre attachement à la fois à la didactique et la traduction pourrait sembler ambiguë :

*Le choix de favoriser un certain type de démarche d'accès au sens, en effet, **impose** inévitablement de se poser la question du rôle de la (des) langue(s) déjà connue(s) dans cette approche des signes en langue inconnue. On peut, dans un premier temps, décider d'ignorer ce « déjà-là » ou d'en tenir compte ; on peut ensuite, si l'on accepte de reconnaître la réalité de sa présence, tenter de l'évacuer de la classe de langue étrangère, considérant qu'il fait obstacle ou, pour le moins, écran à l'appropriation d'une autre langue ; on peut, à l'inverse, s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une langue étrangère.*

En premier lieu, notre choix d'un recours à la traduction sous-entend déjà que nous reconnaissons la présence des langues de référence et d'autres langues tierces chez nos apprenants et que nous ne visons aucunement à les évacuer, entreprise contreproductive et illusoire, du fait de la traduction mentale qui s'opère inévitablement. Tout en encourageant une revalorisation de leurs connaissances langagières préalables, en tant que traducteur, nous ne pouvons tolérer ni des traductions littérales, ni une expression copiée sur d'autres langues pour la simple raison qu'une telle démarche n'est le fruit d'aucune opération langagière intelligente. En revanche, si nous en restons au constat que la communication plurilingue se définit par un transfert mécanique, notre apprentissage ne favoriserait jamais une communication authentique ni des traductions de qualité.

Il faut donc aller au-delà de cette revalorisation du répertoire langagier pour apprendre à en tirer de vrais bénéfices afin d'éviter que cette confluence de plusieurs langues ne débouche sur une contamination des langues les unes avec les autres. Nous constatons donc en conclusion que la référence à d'autres langues est nécessaire, à condition qu'elle soit contrôlée, afin de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle. Voici une

¹ Castellotti, 2001 : 7

définition de cette notion qui a depuis quelques années inversé la vision des langues et des êtres plurilingues, telle qu'elle est perçue par Coste, Moore & Zarate :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel¹. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut [sic] des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.²

Tout en louant les vertus de cette approche plurilingue³, nous constatons le défi énorme qu'implique cette *gestion* du répertoire plurilingue, d'où la préoccupation de cette recherche. Bien que l'on encourage nos étudiants à puiser dans leurs ressources langagières afin d'accélérer l'accès à la nouvelle langue, il faut impérativement leur enseigner comment et à quel moment faire abstraction de ce melting-pot linguistique. Et comme il s'agit d'un réflexe naturel que de se laisser guider par ces autres langues, les étudiants doivent apprendre en cours de FLE à lutter consciemment contre ces influences, pour que cette habitude devienne également un réflexe en dehors du cours.

Un autre aspect déjà évoqué qui ressort de la définition précitée et que l'on retrouve fréquemment dans les études qui entourent le CECR⁴ concerne la compétence « partielle » de ces langues, aspect très actuel en Afrique du Sud. En effet, plusieurs locuteurs ne maîtrisent les langues que partiellement, ce qu'illustre la fréquence importante du phénomène des « alternances codiques »⁵. Néanmoins, ces alternances peuvent également être volontaires, de même que l'emploi des emprunts. Ce mélange est très fréquent en Afrique du Sud dans le langage informel, où il est relativement bien toléré. Cependant, cette contamination est moins flagrante lors de la communication

¹ C'est nous qui soulignons

² Coste, Moore & Zarate, 1998 : 12

³ Cf. chapitre 17.2 ci-dessous

⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues, (Conseil de l'Europe, 2001)

⁵ L.-J. Calvet 2002 : 28 (Cf. l'anglais « code switching », par exemple chez Haugen, 1979 : 77)

formelle où un effort tout particulier est en principe exercé pour éviter les conséquences de ces interférences.

Bien qu'elles soient en grande partie volontaires, les alternances codiques constituent tout de même une interférence dans la mesure où on s'accroche au système d'une autre langue qui sert de référence. Ce phénomène est semblable à ce qui arrive à nos étudiants lorsqu'ils tentent d'ordonner leurs idées en langue étrangère, s'ils n'ont pas appris à éviter ces influences. Etant donné que ces interférences sont susceptibles de s'accroître en cours de traduction à vue, nous nous sommes justement servi de cet exercice pour que les étudiants fassent attention à ce que leur plurilinguisme ne devienne pas une entrave à l'expression.

A ce sujet, C. Hagège¹ nous définit l'alternance codique comme « un procédé le plus souvent *conscient* », contrairement à l'interférence qui serait « un croisement *involontaire* entre deux langues »². Alors que nous ne nous préoccupons pas vraiment des alternances codiques qui ne se trouvent généralement pas dans les traductions de nos étudiants (bien qu'elles soient occasionnellement présentes dans leurs commentaires ou remarques qui se trouvent au sein des traductions à vue)³, les interférences se situent au cœur de notre intérêt. Si, comme le signale Hagège, les interférences sont involontaires, il est d'autant plus important d'attirer l'attention des étudiants sur ce problème dont la manifestation par des transcodages intempestifs peut quant à elle être soit volontaire soit involontaire.

C'est justement parce que ces interférences surviennent involontairement que l'apprenant doit constamment se garder de tout transfert, afin d'éviter un maximum d'interférences (d'autres influences, notamment des interférences au niveau phonétique et stylistique, sont plus difficiles à éviter). En effet, le risque d'interférences est trop réel et leurs effets tellement préjudiciables pour l'apprenant (lequel est rarement en mesure de juger si le résultat d'une opération de transfert est valable ou non), qu'il convient d'y remédier le

¹ Hagège, 1996 : 239

² Les mots en italique sont de notre fait.

³ Cf. chapitre 21

plus tôt possible. Si nous estimons qu'un niveau A2¹ est suffisant pour commencer la traduction à vue, nous commençons dès un niveau débutant à attirer l'attention des étudiants sur ce problème.

Cependant, nous aurions pu considérer ce processus de transfert comme une étape dans l'acquisition d'une langue, dans l'espoir que l'utilisation de cette stratégie s'atténue au fur et à mesure que s'améliore le niveau de l'apprenant. Toujours est-il qu'il s'agit d'une habitude préjudiciable et une telle démarche constitue une perte de temps pour l'apprenant, car à la place, l'étudiant aurait pu s'exercer à l'emploi des paraphrases, à une simplification des énoncés, etc. Nous sommes convaincus qu'il est de notre responsabilité, en tant qu'enseignants, d'inculquer aux apprenants les avantages liés à la recherche de solutions et à l'exercice d'un parler authentique. D'une part, le problème ne se règle que rarement avec le temps et les mauvaises stratégies ont tendance à persister et à créer trop souvent des « fossilisations », c'est à dire des erreurs qui ne sont plus reconnues comme telles². D'autre part, une telle démarche consistant à donner libre cours au transcodage abusif freine la progression et empêchera de nombreux étudiants d'atteindre un jour un niveau avancé.

Le simple fait d'éviter une démarche de transfert mécanique ne suffit toutefois pas et le problème du croisement entre les systèmes est beaucoup plus complexe. En effet, l'interlangue ne relève pas d'une accumulation de nouveau lexique et de règles chez l'apprenant pour finalement arriver à un français de plus en plus parfait. L'apprenant crée ses propres règles et son propre système français. S'il n'est pas entièrement basé sur celui de sa langue de référence (encore une forme de transfert) il est néanmoins défini par rapport à celle-ci. Il s'agit donc de son interlangue, terme que nous allons à présent élucider et distinguer de celui d'interférence.

J.-P. Narcy³ différencie justement « les stratégies basées sur la Lm [langue maternelle] et menant fréquemment à des erreurs d'interférence, des stratégies basées sur les

¹ Niveaux du CECR, Conseil de l'Europe : 2001

² Narcy, 1990 : 95

³ Ibid.

connaissances de la L2 [la langue étrangère dans notre cas], qui mènent en principe à des erreurs de surgénéralisation¹ » entre les langues. Dans un article datant des années soixante, D. Coste² reconnaissait déjà que les erreurs étaient aussi bien de nature « interlinguistiques » qu'« intralinguistiques » constatant que les fautes « ne résultent pas seulement d'un croisement entre deux langues et d'un simple jeu de transfert et d'interférences linguistiques, mais d'une activité généralisante du sujet [...] ».

Il faut donc remarquer avec V. Castellotti et M. De Carlo que les énoncés en langue étrangère ne sont pas toujours une traduction de la langue maternelle de l'apprenant, mais qu'il s'agit « d'hypothèses avancées par l'apprenant pour résoudre les problèmes que lui pose la faible connaissance du système linguistique étranger »³. Le concept d'« interlangue » a néanmoins besoin d'être approfondi davantage. D. Flamant-Boistrancourt définit l'interlangue comme un « système intermédiaire que se constitue un apprenant »⁴. G. Toury⁵ précise que ce système intermédiaire entre la langue source et la langue cible est susceptible d'entraîner des interférences lors de la prestation de l'apprenant. Pour ses besoins de communication, l'apprenant se crée ainsi son propre idiolecte qui n'est pas un système ou un code, mais plutôt une conception du français vu en l'occurrence par un anglophone, d'où la tendance à vouloir tout ramener à l'anglais. Or, nous verrons que l'anglais n'est pas la seule langue responsable des interférences chez nos apprenants. De la même manière, leur interlangue n'est pas influencée uniquement par l'anglais, mais elle est empreinte de toutes les langues qu'ils connaissent. D'ailleurs, l'interlangue n'entre pas en jeu uniquement chez les apprenants, puisque même les traducteurs professionnels maîtrisant parfaitement leurs langues subissent occasionnellement des influences qui apportent des traces de manifestations interférentielles à leur interlangue. Voici à présent une définition plus complète de V. Castellotti citant Vogel⁶ à propos de l'interlangue :

¹ Ce terme de surgénéralisation entre les langues source et cible ne doit pas être confondu avec les stratégies de généralisation lexicale dont il est question plus loin (cf. chapitres 15 et 16).

² Coste, 1975 : 17

³ Castellotti et De Carlo, 1995 :50-51

⁴ Flamant-Boistrancourt, 1987 : 67 (dans la collection de Blanc, Le Douaron et Véronique)

⁵ Toury, 1979 : 223

⁶ Castellotti, 2001 : 71 ; Vogel, 1995 : 19

Partie I, Section C, Chapitre 13 : Transfert et interférences

[L]a langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible.¹

Or, l'interlangue contient non seulement certains éléments issus d'autres langues, mais elle est aussi souvent le résultat d'inférences biaisées de la part de l'apprenant. De plus, comme le souligne le terme *d'activité interlangagière*, employé par M.-T. Vasseur², cette interlangue n'est pas figée, elle est au contraire en constante évolution. Elle peut systématiquement s'aligner sur la langue cible, mais elle peut aussi bien se détériorer, faute de contact avec la langue, ou faute de recours aux bonnes stratégies de communication. Si l'apprenant conçoit la langue comme une version transcodée de sa langue de référence, son interlangue ne sera jamais correcte, et encore moins idiomatique.

A l'aide d'exemples, Boyer, Butzbach & Pندانx³ attribuent les interférences intempestives à l'absence de « parallélismes » entre la langue source et la langue cible. Ce constat (qui ne nous apprend rien de nouveau) explique certes pourquoi un simple transcodage donne des résultats catastrophiques, mais il ne dit pas pourquoi certains étudiants parviennent mieux que d'autres à faire abstraction de l'autre système. Au lieu de relever les dissimilitudes entre les différentes langues ou de les comparer (comme le fait d'ailleurs la stylistique comparée), il vaudrait mieux adopter une autre démarche. Faute de pouvoir connaître tous les « non parallélismes », il vaut mieux abandonner toute tentative de transcodage. C'est en ce sens-là que les sujets non anglophones sont sans doute « avantagés » dans nos cours de traduction à vue. S'ils doivent éventuellement faire un effort supplémentaire pour appréhender le sens d'un texte en anglais, ils ont l'avantage de ne pas avoir l'anglais comme seule langue de référence, ce qui pourrait réduire la tendance à tout vouloir transcoder. De plus, leur état de bilinguisme avéré, voire de multilinguisme, constitue en principe un atout dans l'apprentissage ultérieur d'une langue.

¹ C'est nous qui mettons en relief.

² Vasseur, 2005

³ Boyer, Butzbach & Pندانx, 1990 : 103

En revanche, l'apprenant non averti aurait tendance à se servir aveuglément de sa/ses langue(s) comme référence. Sous l'influence de ces langues, il serait moins réceptif aux nouvelles tournures et occasionnellement même tenté de rejeter toute forme déviante de celle qu'il connaît dans sa langue maternelle, à moins que l'enseignant ne sanctionne ces calques d'un système sur un autre. Nous connaissons sans doute tous cette réaction face à la découverte d'une nouvelle expression *ah, c'est comme en anglais*, donc c'est facile et l'apprenant arrive sans peine à l'assimiler à son vocabulaire en français. Dans le cas contraire où il n'y aurait aucune corrélation entre les deux systèmes la réaction est en revanche *ah, ce n'est pas comme en anglais*, donc ce n'est pas logique et l'apprenant est susceptible de le rejeter.

De telles réactions tiennent à nos sens à une comparaison métalinguistique destructive. Les auteurs V. Castellotti et M. De Carlo¹ insistent toutefois sur le fait que la comparaison n'entraîne pas systématiquement d'effets négatifs. Les apprenants qui connaissent bien le système de leur première langue comprendront mieux celui de la langue étrangère. Dans ce cas, « la langue maternelle ne constitue plus un obstacle ou une source de confusion », mais elle devient au contraire un élément positif². Ils considèrent alors la langue maternelle « comme point de départ pour l'accès à la langue étrangère » et elle peut devenir un moyen de réflexion comparative. Notre conception n'est pas étrangère à ce phénomène, et nous encourageons cette approche qui modifie la perception de la langue maternelle et surtout de la connaissance plurilingue dont dispose l'apprenant, négligées depuis trop longtemps, sous prétexte qu'elles perturbaient l'apprentissage. D'ailleurs, comme nous l'avons évoqué précédemment, nous n'assimilons pas cette langue de référence uniquement à une langue incontestablement maternelle. Dans notre situation multilingue, il peut s'agir également de l'anglais ou d'une combinaison de langues. Toutefois, il convient de préciser qu'une valorisation des langues de nos étudiants constitue une attitude et non pas une méthode d'apprentissage d'une langue étrangère.

¹ Castellotti et De Carlo, 1995 : 78

² Ibid. : 82

Par « réflexion comparative » nous entendons une activité métalinguistique intelligente favorisée par la connaissance des langues en règle générale. Or, si une telle comparaison translinguistique (que M. Okada et al. appellent « cross-language comparison »¹) et la capacité d'émettre des jugements grâce à cette connaissance métalinguistique s'avèrent fort bénéfiques pour l'appropriation du français², une comparaison et une focalisation excessive sur son propre système linguistique peuvent perturber son apprentissage. Bien que nous admettions qu'une telle comparaison intelligente est également intéressante pour la traduction, nous tenons à rappeler que nous ne la considérons pas comme une méthode de traduction.

Appliquée à notre situation plurilingue, cette activité interlangagière mérite d'être conçue comme une démarche positive au cours de laquelle l'apprenant fait appel à sa compétence plurilingue pour s'approprier le français. L'enseignant se doit d'accompagner les apprenants vers une autre conception de la langue et de leur transmettre les bonnes stratégies qui permettront à leur interlangue de s'aligner à terme sur le français, au lieu de se limiter à un système copié sur l'anglais. Par ailleurs, nous estimons que le transfert calqué dont se contentent certains étudiants ne devrait même pas être qualifié d'interlangue.

En revanche, une interlangue qui mérite d'être valorisée est celle d'un apprenant qui s'efforce de mettre en œuvre des stratégies de compensation intelligentes, et ce même s'il se trompe ou si le résultat de l'opération est imparfait, car il profitera ainsi de ses compétences métalinguistiques³, démarche par laquelle nous entendons une réflexion et non pas une opération de transfert. Nous citons de nouveau C. Hagège⁴, cette fois au sujet

¹ Okada et al., 1996 : 116

² L'enseignant peut jouer un rôle déterminant dans la stimulation d'une telle réflexion translinguistique. Par exemple, lorsqu'il aborde la différence entre « savoir » et « connaître », il n'y a rien de plus simple que de faire remarquer que c'est pareil en afrikaans. Même les étudiants possédant une faible maîtrise de l'afrikaans pourraient trouver cette comparaison utile. Ou encore, pour l'apprentissage des adjectifs possessifs, il peut faire la comparaison avec l'allemand, sachant qu'il y a un nombre important de germanophones présent et de nombreux étudiants apprennent l'allemand simultanément avec le français.

³ Cf. les chapitres 15 et 16 portant sur les stratégies

⁴ Hagège, 1996 : 59

de la « conscience métalinguistique » qui selon lui « peut être une bonne base de l'acquisition bilingue ». Sa définition de cette conscience métalinguistique, à savoir « l'aptitude à prendre une distance d'observation vis-à-vis des formes mêmes que l'on emploie en parlant », traduit à nos yeux de manière très efficace l'attitude intelligente que doit adopter l'apprenant. Le sujet plurilingue étant capable du recul par rapport à ce qui vient spontanément dans une langue, cela peut l'aider à s'approprier une autre langue, au lieu d'accorder la priorité à une attitude analytique vis-à-vis de la forme sous peine de négliger le sens.

Il ne faut donc pas se contenter de concevoir l'interlangue d'un Sud-africain plurilingue comme un système composé d'une combinaison de connaissances souvent calquées malencontreusement sur toutes les langues de référence (son éventuelle langue maternelle et avant tout l'anglais) et le français. Au contraire, il est question d'activité interlangagière où ce système imparfait et instable est confronté à des formes correctes. L'apprenant ne produit pas seulement dans la langue étrangère, il entend aussi cette langue, il la lit et la comprend. Il est donc question d'*interaction interlingue*¹ au cours de laquelle l'apprenant initié à l'approche du sens puise dans ses ressources langagières et les met en oeuvre à bon escient à l'aide de bonnes stratégies. Ces stratégies, nous le verrons par la suite, sont des stratégies que nous appelons *intra*linguistiques. Autrement dit, à l'intérieur du français, l'apprenant cherche des substitutions et des combinaisons pour véhiculer le sens, et non pas systématiquement des stratégies *inter*linguistiques ou *trans*linguistiques², dans le sens où il fait appel aux ressources des autres langues.

Avant d'examiner ces stratégies de plus près, nous allons dans les pages suivantes approfondir notre description des interférences en tâchant de remonter à leur origine, avant d'examiner leur manifestation sous la forme de marques transcodiques. Pour finir,

¹ Vasseur, 2005 : 55

² Il convient de préciser que seuls les deux termes suivants ont été retenus : *stratégies interlinguistiques* et *stratégies intra*linguistiques. Par *stratégie interlinguistique*, nous entendons la démarche par laquelle le sujet non anglophone se réfère à la langue source ou n'importe quelle autre langue que le français, notre langue cible ; il ne s'appuie donc pas sur son *interlangue*, comme le laisse entendre le terme. En revanche, les *stratégies intra*linguistiques concernent pour nous la référence au français, que ce soit le français « standardisé » ou le français tel qu'il est vu par l'apprenant non francophone, c'est-à-dire son interlangue. Nous reviendrons là-dessus dans le chapitre 16.

nous proposerons une tentative de solutions pour atténuer leur influence.

13.4 Origine des interférences

Avant toute tentative d'identification de l'origine des interférences diverses et variées que nous rencontrons dans la situation plurilingue qui est la nôtre, il faut garder à l'esprit que l'interlangue même contient des interférences, ou plus précisément, de fausses généralisations qui sont dues à l'influence d'autres langues. Les interférences fleurissent durant l'activité interlinguistique, au point que l'on ne peut plus faire la distinction entre les interférences et l'interlangue imparfaite. Cela explique aussi pourquoi il est difficile, voire irréalisable en pratique de distinguer entre les erreurs dues à l'influence de l'interlangue encore incomplète et celles qui tiennent aux interférences linguistiques ponctuelles.

Citons à présent quelques interférences élémentaires pour appuyer ce constat, en commençant par quelques erreurs classiques chez les anglophones : l'absence d'accord entre l'adjectif et le sujet de la phrase ou encore l'absence d'accord de l'adjectif possessif avec le sujet de la phrase, ce qui donne notamment **Elle parle avec sa père*. Nous pouvons supposer qu'un sujet germanophone ne connaîtrait pas ce problème car en allemand, les adjectifs possessifs s'accordent avec leur nom, comme en français. Ce n'est pas parce que le germanophone ait déjà développé une certaine intuition en français pour ne pas énoncer une telle phrase, c'est son jugement intuitif de sa langue de référence qui lui *interdit* un énoncé pareil.

Il en va de même pour les pronoms personnels qui sont indirects dans une langue et directs dans l'autre, par exemple *je l'écoute* devient fréquemment **je lui écoute* dans la bouche d'un anglophone n'ayant pas pertinemment appris cette structure. Une autre erreur fréquente qui témoigne d'une interférence évidente de l'anglais serait par exemple de dire **le Prince Albert le deuxième* ou **le Pape Benoît le seizième*. Parfois ces interférences sont tellement légion lors de l'expression qu'il n'est pas rare que

l'interlocuteur francophone se dise *tiens, j'apprends l'anglais quand un tel ou un tel s'exprime en français*.

Lorsque l'étudiant hispanophone demande *Puis-je faire une question, s'il vous plaît ?*, nous pouvons supposer avec une quasi-certitude que le choix du verbe *faire*, inapproprié en français, provient de l'influence de sa langue maternelle et non de l'anglais ; en effet, on dit *faire une question* en espagnol, soit *hacer una pregunta*. En revanche, un énoncé parfaitement intelligible, mais grammaticalement incorrect d'un étudiant, par exemple **Je n'ai rien dormi*, pourrait s'avérer plus complexe. Cet énoncé émis par un afrikanophone est sans doute le résultat d'une interférence de sa langue maternelle, *Ek het niks geslaap nie* étant grammaticalement acceptable. Son intuition en français semble faire défaut et l'intuition de sa langue maternelle prend le dessus. En revanche, dans la bouche d'un anglophone, nous ne pouvons supposer une interférence, car **I did not sleep nothing* est également inacceptable en anglais standard, de même que l'allemand **Ich habe nichts geschlafen*. Leur intuition de la langue maternelle devrait les avertir de cette erreur. Cependant, cette tournure très courante chez les anglophones peut également tenir à une surgénéralisation du français ou même de sa langue maternelle où l'étudiant élabore ses propres règles sur le modèle *Je n'ai rien compris*, un énoncé avec une structure apparente identique, mais qui ne lui pose aucun problème de grammaticalité (l'apprenant ignore sans doute la qualité transitive du verbe *comprendre*, contrairement à *dormir* qui est un verbe intransitif). Quoi qu'il en soit, un francophone dirait plutôt *je n'ai pas fermé l'œil de la nuit*, l'anglophone *I didn't sleep at all*, le germanophone pourrait naturellement préférer *ich habe überhaupt nicht geschlafen* et même en afrikaans on pourrait dire *Ek het nie 'n oog toe gemaak nie...*

Ces exemples illustrent notre impuissance face à la désignation de l'origine de certaines erreurs et toute objection quant à notre capacité à juger s'il y a interférence ou non, quelle que soit son origine, serait entièrement légitime. Nous sommes bien obligés de le reconnaître, car ce processus mental s'avère trop complexe et nous ne pourrions jamais dire avec certitude ce qui a influencé l'apprenant à tel ou tel moment, et encore moins connaître ses stratégies de raisonnement, sauf si on l'interroge à ce sujet. Tout comme

c'est le cas pour les stratégies employées par l'apprenant¹, nous ne pouvons que supposer une influence particulière sur la base de son parcours et des langues auxquelles il a été exposé. Ceci serait d'ailleurs impensable dans un cas comme le nôtre où, en dehors des 11 langues officielles, certains étudiants d'origine étrangère sont sans doute influencés par d'autres langues encore. Comme il est impossible de tenir compte de toutes les langues des étudiants (que nous ne maîtrisons bien évidemment pas) et de toutes les influences dont ils sont susceptibles d'être victimes, nous ne pouvons identifier avec certitude ni la langue en cause, ni s'il s'agit véritablement d'une interférence. De manière plus générale, nous ne saurions quantifier de façon scientifique un processus cognitif hautement complexe. Au mieux, étant donné qu'un énoncé est rarement le fruit du hasard, nous ne pouvons que supposer que les interférences en sont probablement la cause.

Une telle entreprise d'identification et de classification des interférences s'avère donc injustifiée et vaine et nous sommes fondés à conclure que l'interlangue est selon toute évidence un système complexe. D'une part elle est encore en évolution, et d'autre part après un certain contact avec la langue les fausses généralisations ou transferts peuvent être corrigés. Or, certaines erreurs sont tellement ancrées qu'elles deviennent des erreurs « fossilisées ». Ce cas de figure qui tient d'abord au transfert non corrigé, est extrêmement fréquent, d'où l'intérêt de notre lutte constante contre les interférences.

Ainsi, pour les besoins de cette recherche nous allons cantonner notre commentaire aux interférences facilement identifiables ayant pour origine la langue de départ, en l'occurrence l'anglais. De plus, comme nous allons justifier plus loin² notre choix de se servir de l'anglais comme autre langue de travail en raison de sa grande diffusion, il serait légitime de supposer que cette langue est à l'origine de la grande majorité des interférences que nous souhaitons éviter chez nos apprenants.

¹ Cf. les chapitres 15, 16 et 21

² Cf. chapitre 17.3

13.5 Marques transcodiques

Dans ce qui suit, nous allons expliquer comment ces interférences se manifestent chez l'apprenant d'une langue étrangère. Constatons tout d'abord qu'elles opèrent sur plusieurs niveaux. Nous en évoquerons plus loin les influences socioculturelles qui risquent d'influencer les étudiants. Cependant, les niveaux les plus repérables sont les niveaux phonétique, syntaxique, lexical et stylistique. Bien que le premier niveau d'interférence puisse paraître le plus apparent à un non spécialiste qui ne remarquerait l'origine des étrangers que d'après leur accent, il nous semble peser moins lourd dans le cadre de cette étude. Tout d'abord, l'élimination de toute trace d'accent n'est pas un de nos objectifs identifiés. Si nous ne souhaitons nullement négliger la phonétique lors de l'apprentissage, nous constatons simplement lors de l'évaluation que cet aspect semble fort heureusement moins d'actualité dans notre situation plurilingue où l'accent n'empêche que rarement la communication, ce qui voudrait dire tout simplement que nos étudiants ont la chance d'échapper en règle générale aux problèmes liés à une mauvaise prononciation. C'est la raison pour laquelle nous avons délibérément choisi de ne pas insister sur ce point.

Il est évident que la situation linguistique particulière de l'Afrique du Sud joue un rôle positif chez nos étudiants. Grâce à leur plurilinguisme, la grande majorité de nos étudiants ont à leur actif une plus grande connaissance des langues, souvent très variées chez certains apprenants, et ils disposent déjà d'une plus grande gamme de sons, ce qui leur permet sans doute d'*imiter* l'accent français plus aisément que le ferait en moyenne un anglophone monolingue, par exemple. Néanmoins, dans d'autres situations d'enseignement, la grande diversité d'accents non francophones venant des quatre coins du monde peut faire l'objet de plus amples commentaires. Chez un très grand nombre de non francophones (qu'ils soient issus de pays anglo-saxons, des Balkans, d'Asie, etc.), l'accent est dans certains cas tellement marqué qu'il gêne la compréhension, malgré le niveau de français quasi parfait de ces locuteurs (donc nettement supérieur au niveau linguistique des apprenants soumis à cette étude).

Exception faite pour l'accent, la langue maternelle impose aussi ses structures (ordre des mots, relations logiques entre les idées) et son lexique si l'on ne fait pas d'effort conscient pour combattre ce phénomène. Ce sont justement ces interférences que nous souhaitons éviter, car à nos yeux, elles constituent l'entrave principale à la progression des étudiants. Ces interférences, dont la principale cause est la traduction mentale (à laquelle nous nous sommes intéressés précédemment¹), interviennent constamment au cours d'une expression en langue étrangère et elles s'accroissent dans les exercices de traduction orale ou écrite, étant donné la présence physique de l'anglais. Si l'effet de ces interférences peut se mesurer dans le cas d'une traduction orale ou écrite, celui d'une traduction mentale reste peu décelable, d'où la nécessité de faire faire de la traduction aux étudiants en langues étrangères pour pouvoir leur enseigner la manière de lutter consciemment contre les interférences, autrement dit de traduire intelligemment. Ainsi, nos étudiants apprennent explicitement à écarter leurs autres langues en cours de traduction, pour y parvenir lorsqu'ils s'expriment normalement en langue étrangère.

Pour cette raison, la lutte contre ces interférences se trouve au centre de notre étude empirique. S'il est possible de désigner *grosso modo* le niveau lexical ou syntaxique auquel l'interférence se manifeste, nous restons bien démunis devant l'identification de toutes les interférences les plus subtiles, notamment au niveau stylistique. Nous préférons donc identifier et commenter les interférences évidentes. Pour ce faire, nous avons inclus deux paramètres qui sanctionnent ces transcodages intempestifs, l'un au niveau des mots et des syntagmes (transcodages lexicaux) et l'autre au-delà des mots (transcodages syntaxiques). Nous en citons quelques exemples tirés de nos recherches empiriques :

Les transcodages lexicaux peuvent prendre la forme de faux amis (traduction du mot anglais *college* par le mot français *collège* alors que le sens ne coïncide pas), de calques (l'emploi de *markes* à la place de *notes* pour traduire *marks*), d'emprunts, de termes impropres, d'anglicismes, de barbarismes, etc. Il s'ajoute à cela tout transfert maladroit (cf. **représentatrice des étudiants* à la place de *représentante* pour traduire *representative*), des correspondances phonologiques (**les enfants attendent l'école* au

¹ Cf. chapitre 12

lieu de *fréquentent l'école* ou une version plus simple *les enfants vont à l'école* pour traduire *the children attend school*), etc. Les transcodages syntaxiques concernent une reprise inappropriée des structures et des tournures, souvent le résultat d'une traduction littérale (cf. *payeur d'impôts* au lieu de *contribuable* pour *tax payer*). D'autres exemples vont des solécismes (par exemple **j'ai très beaucoup mangé*, l'accumulation de *very much* étant possible en anglais) aux tournures dénaturées par la langue source ou calquées sur celle-ci (cf. *être dans le même bateau* à la place de l'équivalent français *être logé à la même enseigne*), en passant par des incohérences ou des lourdeurs au niveau du style ou du registre employé¹. Cependant, il n'est pas rare que ces transcodages syntaxiques concernent des phrases entières où l'ordre des mots est servilement reproduit, des phrases découpées à l'identique sans modification des liens logiques qui les enchaînent, etc.

Parmi ces marques transcodiques, certaines sont facilement décelables, comme les calques ou les transcodages de termes phonologiquement proches. En effet, les mots qui se ressemblent phonologiquement n'ont pas toujours des acceptions identiques. Il existe en outre une tendance que D. Gile appelle « naturalisation sauvage »², qui consiste à tenter de *franciser* les termes anglais : à titre d'exemple, on peut trouver **cloning* (le terme anglais identique, prononcé à la française) au lieu de *clonage*. Dans le cas de ces erreurs interférentielles typiques, l'origine du problème est évidente et l'on peut immédiatement y remédier. Or nous avons vu que dans la majorité des cas, il est véritablement impossible d'attribuer telle ou telle maladresse à des interférences, et ce d'autant moins si la langue source n'est pas en cause.

Nous n'avons pas fourni ces quelques exemples d'erreurs dans le but de les classer dans le cadre de la recherche empirique et encore moins de les sanctionner selon un système d'évaluation quantitatif³. En revanche, en les identifiant nous avons l'intention d'agir sur

¹ A cette occasion, il nous semble pertinent de préciser que notre vision est entièrement décalée par rapport à celle de certaines études comparatives, notamment celle qui est exprimée dans Vinay & Darbelnet (1958). Tandis que nous considérons les calques, les emprunts et la traduction mot à mot comme résultats des interférences qu'il faut justement combattre, ces auteurs, pour leur part, les voient (en plus des autres procédés comme la transposition, la modulation, l'adaptation, etc.) comme des solutions aux difficultés de traduction.

² Gile, 1995 : 133

³ Cf. chapitres 19.2 et 19.5

le comportement traduisant et sur la démarche profonde des étudiants, et non pas d'éliminer les manifestations interférentielles ponctuelles. Parmi ces écarts interférentiels, certains ne seront effectivement même pas remarqués en tant que tels par des autochtones, tandis que d'autres peuvent rendre l'énoncé inintelligible (sauf peut-être à l'oreille de l'enseignant expérimenté dans ce phénomène). Toujours est-il que l'étudiant pourrait éviter ces erreurs en changeant de stratégie de communication.

Nous avons vu dans les chapitres précédents que, faute d'intuition, l'apprenant peine à distinguer ce qui est français de ce qui ne constitue que des calques. Lorsque les apprenants proposent en français le mot *concernes* pour traduire l'anglais *concerns* ou *extendé* pour *extended*¹, ils estiment la plupart du temps que ces créations sont vraiment possibles. S'ils proposent ensuite le mot *expirer* pour traduire *expire* (traduction possible), la démarche est aussi condamnable car elle ne met en œuvre aucune réflexion. Il en ressort clairement qu'une telle stratégie de transfert systématique freine la progression des étudiants puisque ces derniers auraient certainement pu contourner le problème en ayant recours à d'autres stratégies, à savoir des stratégies de substitution.

Cependant, les influences des autres langues ne se limitent pas à des *interférences linguistiques* préjudiciables. L'apprenant est également doté dans sa langue maternelle des compétences autres que linguistiques, par exemple une compétence pragmatique, stratégique, sociolinguistique... Ces compétences ont en principe une influence positive pour tout type de communication, dans la mesure où l'énonciateur qui est capable de mettre en œuvre sa compétence pragmatique en situation dialogique le ferait sans doute lorsqu'il communique en langue étrangère. De même, la connaissance d'autres langues est indéniablement liée à la connaissance du monde, ce qui permet l'accès au sens.

Pour autant, toutes les compétences ne sont pas toujours transposables et elles peuvent avoir une influence qui pénalise l'énonciateur. Pour considérer les interférences non

¹ Cf. par exemple les traductions des apprenants C, F, N, O, P, V, AD et AE dans l'évaluation des stratégies au chapitre 21.2

linguistiques, D. Hymes¹ parle d'« interférences communicatives ». A l'instar des influences linguistiques, qui sont en quelque sorte l'option « par défaut » en l'absence de compétence en langue étrangère, l'énonciateur met aussitôt en jeu ses propres règles socioculturelles pour gérer ces interactions, faute de savoir socioculturel dans la langue étrangère. Ainsi, bien que l'expression en langue étrangère soit irréprochable du point de vue linguistique, certaines influences culturelles peuvent devenir un handicap. Prenons l'exemple classique du Français qui a l'habitude de couper la parole. Si son interlocuteur est issu d'une culture où ce comportement est jugé impoli, il devra transgresser sa propre loi socioculturelle pour s'imposer lors d'un débat. Imaginons donc le handicap pour un Japonais ou autre Asiatique, qui doit aller à l'encontre de ses règles culturelles pour prendre la parole dans la conversation.

Les influences montrées par l'exemple ci-dessus, sont généralement très subtiles, relevant souvent du domaine de la pragmatique. Pour le traducteur, cette compétence pragmatique, peut être déterminante, comme nous l'avons vu. Ainsi, au cours de la traduction à vue, nous insistons sur le respect de ces règles pragmatiques, ce qui permet aux étudiants d'éviter toutes sortes d'interférences nuisibles à leur expression. Il s'agit donc dans notre enseignement de transmettre aux étudiants une autre approche qui, au lieu de se focaliser sur chaque marque transcodique, s'intéresse à la démarche de l'étudiant qui en est à l'origine. Dans ce qui suit nous proposerons cette approche de l'apprentissage et de la traduction qui va permettre de contourner les difficultés par d'autres moyens que le transcodage.

Nous avons déjà souligné l'occasion idéale que constitue la traduction à vue pour les apprenants : ceux-ci sont confrontés à leurs autres langues et arrivent ainsi à surmonter l'obstacle que peut représenter leur influence. En effet, grâce à la présence simultanée des deux langues et au passage constant de l'anglais (la langue de référence par excellence) à la langue étrangère et vice versa, les étudiants apprennent (avec l'aide de l'enseignant, bien entendu) à ne pas s'en tenir aux mots ou aux structures en recherchant des correspondances lexicales, terminologiques ou structurelles lorsqu'ils communiquent. Le

¹ Hymes, 1968 : 18

texte rédigé leur fait donc subir davantage d'interférences linguistiques dans la mesure où ils ont sous les yeux les mots et les structures de la langue source. Cette présence constante les conduirait naturellement à s'appuyer davantage sur les mots et la forme de leur langue au lieu de s'exprimer avec leurs propres mots, provoquant ainsi des transcodages intempestifs. Or, si on leur apprend à faire abstraction de la forme de cette langue pour ne traduire que le sens quand ils traduisent à vue, ils seront d'autant plus prémunis contre l'influence linguistique au moment de communiquer leur propre message oral. Comme il n'est cependant guère envisageable d'éviter toutes les interférences possibles, nous considérons que cet enseignement est productif si les étudiants volontaires parviennent à changer d'approche et à éviter toute démarche de transcodage systématique, peu importe si des interférences surviennent ponctuellement. Les exercices de traduction les obligeront à se servir de leur propre style et de leurs connaissances déjà acquises en français. En outre, comme leur expression est encore imparfaite, ils chercheront à combler leurs lacunes le plus vite possible quand ils seront en contact avec le français.

13.6 Surmonter les interférences linguistiques

Nous avons vu que plusieurs facteurs et plusieurs langues pouvaient conditionner la performance de l'apprenant d'une langue étrangère. De même, l'apprenti traducteur est influencé non seulement par sa langue maternelle, mais aussi et davantage par la langue source. Il lui faut donc fournir un effort supplémentaire pour écarter cette langue. Bien que l'anglophone soit capable de s'exprimer dans un anglais parfait en situation unilingue, le fait d'avoir le français en langue source peut lui faire perdre son expression naturelle. Malgré son intuition en anglais, s'il tente de « copier » la structure du texte de départ au moment de traduire, il risque de déformer sa propre langue maternelle ou toute autre langue qu'il est censé maîtriser. Or, lors de la traduction vers la langue étrangère, ce phénomène risque de se généraliser et dans toute production en langue étrangère, ce même transfert risque alors de s'opérer mentalement, portant préjudice à l'expression.

Ce transfert systématique précisément est largement responsable du grand décalage qui existe entre la compétence linguistique et la performance d'un étudiant qui s'exprime en langue étrangère. Notre objectif dans ce qui suit consiste donc à amener les apprenants à faire appel aux autres compétences de communication qui leur permettront d'améliorer leur performance, à commencer par celle qui consiste à écarter les autres langues maîtrisées pour éviter toute contamination linguistique. Il n'est pas question de faire table rase de toutes leurs connaissances dans les autres langues (nous avons vu que ce facteur contribue plutôt à l'appropriation d'une nouvelle langue), mais de faire abstraction de la forme de ces langues lors de toute production, pour éviter qu'elles fassent obstacle à une expression naturelle.

Une fois que les apprenants ont appris à tenir leurs autres langues à distance, ils doivent néanmoins disposer des moyens nécessaires pour s'exprimer en langue étrangère, des moyens linguistiques évidemment, mais également d'autres compétences pour justement contourner les difficultés d'ordre linguistique. Au lieu de rester bloqués devant une lacune, de solliciter l'aide de l'enseignant ou de dévier vers une autre langue, les étudiants doivent parvenir à déployer des stratégies compensatoires pour s'en sortir, en dépit d'une compétence linguistique limitée. Or, cette compensation ne repose pas sur un transfert mental de la langue de référence, elle consiste au contraire à reformuler leurs idées par un français qui correspond à leur niveau. C'est ce comportement dit *de réalisation*¹ que nous transmettons aux étudiants par le biais de la pratique de la traduction.

Nous constatons toutefois que les influences interlinguistiques ne sont pas les seuls facteurs en cause en cas de performance décevante. D'autres facteurs peuvent entrer en jeu et accentuer les interférences, mettant en cause plus ou moins la motivation de l'étudiant, allant d'une faible connaissance du sujet à l'ignorance totale, en passant par la négligence, la passivité et la fatigue. Les étudiants peu motivés hésitent fréquemment devant l'effort qu'exige le recours à des stratégies adaptées, mais également devant l'impératif de réflexion et la nécessité de comprendre le sens sous-jacent. Cependant,

¹ Cf. chapitre 16

l'incompréhension des idées n'est pas toujours un signe de mauvaise volonté de la part des étudiants. Il ne faut pas oublier que la concentration est primordiale et constitue un facteur qui peut certes s'améliorer avec l'entraînement, mais qui nécessite une certaine capacité mentale. Malgré un effort conscient pour limiter le transfert mécanique, certains étudiants replongent aussitôt dans la littéralité à l'apparition d'une difficulté. Le fait d'intervenir sur ces autres facteurs augmenterait donc les chances d'aboutir à un résultat positif. Cet enseignement que nous proposons se doit ainsi d'instaurer une situation de confiance, favorisant la motivation et une rupture avec des vieilles habitudes peu efficaces.

Cependant, lorsque le niveau de compétence linguistique est trop bas, certains étudiants ne résistent tout simplement pas au réflexe de copier une langue mieux maîtrisée. Ce facteur, qui fait l'objet des derniers chapitres de cette thèse, nous permettra de déterminer le niveau minimum requis pour bénéficier de cette technique¹. Nous devons ainsi veiller à ce que les étudiants bénéficient d'un minimum de connaissances linguistiques pour s'exprimer sans se sentir frustrés par l'exercice. Nous soupçonnons l'existence d'un niveau seuil en-dessous duquel l'interlangue est tellement incomplète et insuffisante, que les apprenants ne peuvent pas faire autrement que de compter sur leur langue de référence. En revanche, sans nécessairement connaître tous les mots dont ils peuvent avoir besoin, ils devront s'efforcer de surmonter les difficultés par leurs propres moyens, démarche qui leur permettra éventuellement d'améliorer leur compétence linguistique. Toutes ces hypothèses seront mises à l'épreuve dans la seconde partie de cette thèse qui traite de la recherche empirique.

¹ Voir partie II, chapitres 22 et 23

14. Erreurs de méthode

Nous nous sommes déjà interrogés sur les différentes formes des interférences. Nous avons choisi de qualifier ces manifestations de *marques transcodiques* plutôt que d'*erreurs* en raison du faible intérêt d'une focalisation excessive sur les erreurs. L'objectif premier de notre pédagogie, à l'égard d'une telle démarche, est de transmettre aux apprenants les moyens de combattre les interférences de manière efficace et de contourner les erreurs grâce au recours aux bonnes stratégies de communication et de traduction. Néanmoins, comme l'origine de ces interférences est difficilement décelable, nous ne pourrions tenter de les cerner et de les mesurer qu'en fonction des déviations par rapport aux buts recherchés.

Faerch et al.¹ remarquent à juste titre que les erreurs de production ne nous permettent pas d'identifier des stratégies de communication employées, de même que les erreurs de traduction ne constituent que des indices très limités pour émettre des hypothèses quant aux stratégies de traduction mises en œuvre². En effet, certaines erreurs ne sont pas attribuables au déploiement de « mauvaises » stratégies, de même qu'un emploi des mauvaises stratégies n'entraîne pas forcément des erreurs. Nous avons déjà remarqué qu'un transcodage ponctuel pouvait parfois livrer la meilleure traduction d'un terme ou d'une tournure. Parallèlement, une traduction littérale ponctuelle n'équivaut pas forcément une absence de déverbalisation, comme le montre cette citation de C. Donovan :

La littéralité n'est pas condamnable en tant que résultat, mais elle l'est en tant que méthode. Une traduction littérale n'est pas nécessairement le fruit du transcodage. Elle peut très bien être le produit – approprié dans une situation précise – de la reformulation du sens.³

Pourvu que ce résultat ait fait l'objet d'une déverbalisation elle ne serait donc pas condamnable. En revanche, une traduction mot à mot systématique est largement

¹ Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984 : 161

² Cf. chapitre 21.1

³ Donovan, 1998 : 286

condamnables, quelles qu'en soient les conséquences.

Selon nous, l'identification de chaque erreur n'est donc pas un objectif prioritaire car elle serait contre-productive et susceptible de compromettre la spontanéité des étudiants. En revanche, nous souhaitons encourager les stratégies de compensation et de prise des risques en tant que démarche de traduction dans le but d'amener les étudiants à oser formuler des hypothèses et à contourner les difficultés. C'est le seul moyen pour l'apprenant de développer une expression authentique qu'il pourra perfectionner au fur et à mesure de son parcours linguistique. De plus, les incorrections sont nécessaires en ce sens qu'elles nous renvoient à une multitude d'interférences et de fautes dans la logique de l'étudiant, souvent liées à une mauvaise compréhension. Bien que nous nous servions d'un exercice tiré de la pratique et de la formation du métier d'interprète, nous soulignons que nous sommes en rupture avec la méthode habituelle pour sanctionner les erreurs en cours spécialisés de traduction et d'interprétation. Notre cours constitue en revanche un cours d'apprentissage et de perfectionnement de la langue et ce n'est que dans le cas d'une formation ultérieure à l'interprétation et à la traduction professionnelle qu'une tolérance moindre de l'erreur sera de mise.

Un transcodage abusif peut s'appliquer aussi bien à une traduction littérale d'un mot isolé qu'à une traduction des significations correspondantes (par exemple le fait de traduire *course contre la montre* par l'anglais *race against the watch* au lieu de *race against time*). Enfin, il se peut également qu'un transcodage soit beaucoup plus subtil : dans ce cas précis, nous ne serons pas en mesure de fournir un exemple, car une traduction peut être parfaitement grammaticale et idiomatique sans être véritablement appropriée pour restituer le sens désigné au niveau textuel et dans un contexte précis.

Pour toutes ces raisons, nous préférons distinguer les *erreurs de méthode*, qui tiennent compte des stratégies de transfert employées et qui constituent le plus souvent des erreurs pragmatiques, c'est-à-dire quand le contexte référentiel, la situation interlocutive et la fonction pragmatique sont négligés. Nous comptons deux catégories d'erreurs de méthode :

- une incapacité à saisir le sens du texte de départ
- une démarche de transfert de la forme du texte de départ, ce qui se manifeste par des transcodages intempestifs de toute sorte et par une traduction littérale

Remarquons que la seconde erreur découle souvent de la première. Pour R. Towell¹, l'erreur que constitue la « stratégie de transfert » ne devient problématique que si le sens n'a pas été correctement cerné. Néanmoins, un transfert systématique peut selon nous avoir lieu en dépit d'une parfaite compréhension et il est plutôt question d'un recours à une mauvaise stratégie², donc d'une erreur de méthode. Quoi qu'il en soit, nous décelons un manque de déverbalisation dans les deux cas, donc une incapacité à appliquer l'approche interprétative.

Nous ne nous occuperons donc pas de quantifier les erreurs commises ou évitées, nous attachons plus d'importance à la prise de conscience par les étudiants d'une démarche volontaire pour éviter ces interférences. Une fois les erreurs commises, nous pouvons tenter une dissociation des erreurs de forme (langue, registre, style, etc.) et des erreurs de fond (contenu du message). Bien qu'une telle distinction semble facile en théorie, toutes les imprécisions linguistiques ont en réalité un impact sur le sens du message. Ainsi, étant donné la difficulté d'accéder à la démarche employée à partir du produit fini, nous tentons de faire la distinction entre une opération de transfert systématique et une démarche de réflexion et de compensation (stratégies de transfert ou de réalisation)³.

Une autre remarque concerne l'énorme ampleur prise par cette stratégie de transcodage, qui comprend en effet toute traduction qui n'est pas une traduction par des équivalences. Parallèlement, une démarche de transcodage prend une acception aussi large, acception que nous avons reprise dans l'évaluation de la recherche empirique (cf. partie II). En effet, chaque langue a une façon différente de désigner un phénomène donné, que ce soit à un niveau aussi évident que le mot ou à un niveau hautement plus implicite. Pour citer un exemple très élémentaire, si l'on dit *montre* en français pour désigner l'objet que l'on

¹ Towell, 1985 : 115

² Cf. chapitre 16

³ Cf. chapitre 16

porte au poignet et qui nous indique l'heure, on désigne l'objet identique en anglais par le terme *watch* (littéralement « regarder ») et en allemand par *Uhr* (« heure »). M. Lederer s'est d'ailleurs longuement exprimée sur cet aspect appelé *synecdoque*¹. Pour A. Widlund-Fantini, la synecdoque fournit précisément une « preuve irréfutable qu'il n'est pas possible de transcoder des mots pour faire passer le sens »². E. Coseriu³ s'exprime sur ces erreurs de traduction qui, pour lui, sont souvent « dues à une désidiomatization incomplète (qui porte aux calques linguistiques) ou une idiomatization fautive ». Elles tiendraient donc à une incapacité à déverbaliser, c'est-à-dire à saisir le sens désigné en dehors de la forme et à une volonté de suivre servilement cette forme dans un premier temps et une incapacité à reformuler le sens ensuite, au moment de l'expression.

Or, il est souvent difficile de définir les limites entre les erreurs de méthode et les erreurs liées à une insuffisance linguistique. A l'instar des interprètes, nos étudiants se reposent sur leur compétence linguistique dans la langue de départ (l'anglais) et sur leur connaissance thématique (complétée par l'enseignant) pour s'approprier le sens du texte. Toutefois, de même que nous ne sommes pas en mesure d'envisager de quantifier les interférences subies par les étudiants, nous ne pouvons que diagnostiquer un manque de compréhension à partir du produit fini. Etant donné que notre recherche consiste essentiellement à traduire vers la langue étrangère, l'erreur de méthode qui concerne l'incapacité à dégager le sens du texte de départ n'est que rarement imputable à une compréhension incomplète au niveau de la langue du texte de départ, mais elle peut bel et bien résulter d'une interprétation hasardeuse du sens global. Dans la majorité des cas, une tentative de compréhension linguistique, c'est-à-dire une volonté de tirer du sens de la forme, en serait la cause. J.R. Ladmiral⁴ qualifie justement les non-sens, contre-sens et faux sens d'erreurs d'interprétation. Ensuite, une fois que le sens est assimilé, il ne peut être faussé que s'il est mal formulé, d'où le constat selon lequel des faux sens sont dus en principe à une expression insatisfaisante en langue cible. En outre, les maladroites

¹ Notamment Lederer, 1994 : 58-62

² Widlund-fantini, 2006a

³ Coseriu, 1997 : 25

⁴ Ladmiral, 1995 : 61-64

peuvent également être imputables à des interférences linguistiques qui brouillent l'information communiquée au point que le sens se trouve corrompu. Dans d'autres cas en revanche, il se peut que le sens reste intact, mais les interférences débouchent sur des erreurs de forme qui compromettent la grammaticalité de l'énoncé.

D'ailleurs, d'un point de vue pédagogique, nous jugeons mineures les incorrections de sens qui ne résultent pas d'une erreur de méthode (ce qui n'est évidemment pas le cas en situation professionnelle). Cependant, dans notre enseignement présent, où nous tenons à développer la compétence pragmatique chez les étudiants, un énoncé impertinent révèle en général que l'étudiant néglige tel ou tel aspect pragmatique. Quant aux erreurs de langue qui ne sont pas imputables à une tentative de transcodage, elles ne posent pas à nos yeux de problème méthodique. Quoiqu'une amélioration du niveau linguistique ne soit qu'un objectif à long terme, l'élimination des erreurs qui tiennent à un problème de méthode lors de la réexpression aura un impact direct d'abord sur les compétences générales et communicatives, c'est-à-dire sur la performance, et ensuite sur la compétence linguistique.

Nous aimerions terminer ce chapitre en rappelant que bien que nous ayons consacré plusieurs chapitres à cerner la complexité du problème auquel nous souhaitons remédier, notre objectif n'est pas descriptif. Nous allons à présent proposer des solutions tirées du métier d'interprète, qui pour la grande majorité font également partie des stratégies communicatives dont chacun se sert quotidiennement. En effet, la capacité à écarter la langue source passe avant tout par la mise en œuvre de certaines stratégies, aussi bien dans la communication naturelle que dans la traduction. Ainsi, l'apprenant d'une langue étrangère, au même titre que le traducteur ou l'interprète, ou tout énonciateur, doit apprendre à exploiter sa compétence stratégique pour contourner les difficultés et nous visons justement à transmettre cette aptitude à nos apprenants pour éviter les transcodages intempestifs qui compromettent leur expression. Nous consacrerons les deux derniers chapitres de cette partie théorique à l'exposition des stratégies diverses et variées dont l'emploi à bon escient contribue directement à une meilleure expression des étudiants.

15. Stratégies d'apprentissage et de communication

Les stratégies qui feront l'objet des deux chapitres suivants ont été inspirées par les modèles et les analyses élaborés notamment par les chercheurs M. Ehrman, R. Oxford¹, E. Tarone², C. Faerch, K. Haastrup, R. Phillipson³, Kasper⁴ et J.-P. Narcy⁵ et que nous avons adaptés pour élaborer notre schéma des stratégies de la traduction⁶. Nous n'avons pas la prétention de proposer une synthèse des stratégies d'apprentissage et de communication existantes qui ressortent des travaux en didactique des langues. Notre objectif est tout autre, il s'agit d'introduire une perspective personnelle des stratégies principalement compatibles avec l'apprentissage de la traduction à vue que nous proposons pour remédier à des problèmes communicatifs.

Bien que l'enseignant puisse conseiller aux étudiants de recourir à certaines stratégies plutôt que d'autres, leur emploi réel n'est pas toujours observable, que ce soit pour les stratégies d'apprentissage, de communication ou encore de traduction. J. Atlan⁷ fait remarquer que « [n]ous observons les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie ». En citant Faerch & Kasper, J.-P. Narcy⁸ évoque des « marqueurs de stratégies » implicites et explicites qui sont de précieuses indications (remarquons à ce propos l'intonation interrogative, révélatrice d'une prise de risque, d'un appel à l'aide implicite, etc.). Or, l'enseignant ne peut que supposer le déploiement de telle ou telle stratégie. C'est la raison pour laquelle nous avons régulièrement invité les étudiants à verbaliser leur démarche profonde durant les cours de traduction et nous sommes convaincus que cette prise de conscience est également utile à l'apprenant. Durant les dernières semaines de la recherche empirique nous avons également interrogé les apprenants sur les stratégies qu'ils avaient adoptées pour arriver à telle ou telle solution, suite à la traduction individuelle d'un article. Leurs explications nous ont aidé à

¹ Ehrman & Oxford, 1990 : 313-314

² Tarone, 1988

³ Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984 : 154-166

⁴ Faerch & Kasper, 1980

⁵ Narcy, 1990 : 89-99

⁶ Cf. chapitre 16

⁷ Atlan, 2000 : 5

⁸ Narcy, 1990 : 93

Partie I, Section C, Chapitre 15 : Stratégies d'apprentissage et de communication

évaluer notre enseignement et nous ont permis de déterminer dans quelle mesure ils parvenaient à privilégier certaines stratégies plutôt que d'autres au bout de quelques séances d'exposition à notre approche. Néanmoins, comme nous allons le voir, les étudiants ne sont pas toujours en mesure d'identifier les stratégies auxquelles ils ont recours, à moins d'avoir reçu une certaine explication sur le sujet. En effet, les stratégies impliquent généralement une opération cognitive complexe et plusieurs stratégies peuvent être en cause en même temps.

En outre, nous avons ressenti le besoin de nous interroger sur les raisons pour lesquelles certains étudiants avaient rejeté les stratégies que nous leur conseillions, au profit des stratégies inadaptées à l'apprentissage. Il en est ressorti le constat suivant : dans certains cas où un manque de motivation était en cause, ils se contentaient tout simplement de communiquer l'information minimale sans vraiment vouloir perfectionner leur français, ce qui ne devrait pas mettre en cause les bienfaits de cet enseignement. Cette évaluation a inspiré le chapitre 21 et a fait l'objet d'enregistrements et de retranscriptions.

Avant d'aborder les stratégies de traduction, quelques remarques concernant les stratégies d'apprentissage s'imposent, bien que l'analyse de ces stratégies sorte largement du cadre de cette étude. Nous avons déjà mentionné l'hypothèse selon laquelle le plurilinguisme sud-africain favoriserait l'appropriation du français. L. Dabène et al.¹ font référence au « profil métalinguistique » de l'apprenant qui, s'il est fortement développé, favorise la réflexion sur la langue et le recours à de bonnes stratégies d'apprentissage, en principe celles qui ont porté leurs fruits (selon l'apprenant) lors d'une acquisition ultérieure. J. Rubin² remarque également qu'on apprend une deuxième ou troisième langue étrangère plus facilement que la première, et ceci grâce à la prise en compte de certains aspects formels que permet la compétence métalinguistique. Il semble donc que cette compétence métalinguistique ou translinguistique s'ajoute aux fameuses compétences de communication et que la présence (même partielle) de ces compétences de communication dans d'autres langues permette leur acquisition en langue française.

¹ Dabène et al., 1990 : 16

² Rubin, 1979 : 23

Nous signalons au passage que ce terme de « compétence métalinguistique »¹ ne convient pas entièrement et nous préférons le terme *compétence métacommunicative*². En effet, de la même manière que la compétence linguistique ne constitue qu'une composante au sein d'une compétence de communication, la compétence métacommunicative est composée de toute autre compétence dans les autres langues connues qui facilite pour l'étudiant l'apprentissage ultérieur d'une langue supplémentaire. Ainsi, la composante linguistique ne lui permet qu'une compétence de communication partielle et il peut tirer plus d'avantages de son plurilinguisme : outre le fait de connaître le fonctionnement des différentes langues, l'apprenant sait se servir de ces langues en fonction du contexte donné pour atteindre les buts communicatifs souhaités, avant tout grâce à ses compétences pragmatique et stratégique.

Or, si le plurilingue peut largement tabler sur cette conscience métacommunicative lors de l'apprentissage d'une langue et si l'analyse formelle constitue une bonne stratégie de compréhension, celle-ci est beaucoup moins appréciée lors de la production en langue étrangère, et encore moins en tant que stratégie de traduction. Au moment de la production, la connaissance de plusieurs langues permet une réflexion métacommunicative qui n'est pas synonyme de transfert formel. En revanche, comme le suggèrent Faerch et al.³ à juste titre, une faible compétence métacommunicative inciterait les étudiants à transférer. A l'inverse, le plurilingue, grâce à sa conscience métacommunicative, sait que la majorité des éléments sont spécifiques à chaque langue⁴ et que très peu d'éléments peuvent être transférés.

Pour autant, le fait d'avoir appris d'autres langues au préalable ne favorise pas en soi le recours aux bonnes stratégies. Il faut tenir compte de la manière dont ces langues ont été apprises et du milieu d'apprentissage. En effet, il n'est pas exclu que de mauvaises habitudes contractées lors d'un apprentissage préalable soient profondément ancrées chez

¹ Terme employé dans le CECR, Conseil de l'Europe : 2001

² Cf. Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984 : 178

³ Ibid. : 194

⁴ Cf. Faerch et al., 1984 : 194 : « language-specific »

Partie I, Section C, Chapitre 15 : Stratégies d'apprentissage et de communication

l'apprenant et ce cas de figure fréquent ressort dans la traduction. Si chaque étudiant se caractérise par son propre style d'apprentissage, l'enseignant doit tenir compte de cette préférence et aussi permettre aux étudiants de perfectionner leurs techniques d'apprentissage.

J. Atlan¹ et J.-P. Narcy² nous fournissent davantage d'informations sur ces stratégies que nous jugeons utiles pour notre recherche :

Ces stratégies sont essentiellement des « opérations contrôlées »³ sur lesquelles l'apprenant semble s'appuyer quand des difficultés surviennent, d'où l'intérêt d'enseigner les stratégies de manière explicite pour remédier aux problèmes de traduction et de communication plus larges. Narcy⁴ revient aussi sur une éventuelle distinction entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication, mais une telle discrimination s'avère selon nous difficile, surtout en cours de FLE. Ces stratégies peuvent en effet se superposer partiellement étant donné que les étudiants apprennent la langue en communiquant, et dans la communication les étudiants apprennent justement à déployer ces stratégies. Nous remarquons également que ces stratégies peuvent devenir des réflexes (c'est-à-dire des opérations inconscientes), ce qui les rend d'autant plus difficiles à identifier.

De la même manière, les stratégies de traduction que nous élaborerons ci-dessous s'apparentent à nos yeux aux stratégies de conversation, notre démarche dans cette étude étant toujours, nous tenons à le rappeler, de nous servir de la traduction pour parvenir à améliorer les compétences (et donc obligatoirement aussi les stratégies) de communication. Les stratégies de traduction seront ainsi transposables aux stratégies conversationnelles. L'intérêt de développer des stratégies adaptées et d'élargir autant que possible le répertoire des stratégies s'inscrit parfaitement dans une démarche qui vise à sensibiliser l'apprenant et à l'impliquer dans son apprentissage. D'ailleurs, le CECR

¹ Atlan, 2000 : 5

² Narcy, 1990 : 92-93 (citant surtout Faerch & Kasper)

³ Ibid. : 90

⁴ Ibid. : 91

Partie I, Section C, Chapitre 15 : Stratégies d'apprentissage et de communication

propose justement une conception élargie des « compétences générales individuelles » à transmettre aux apprenants. Aux savoirs ou connaissances s'ajoutent aussi un « savoir-faire », un « savoir-être » et un « savoir apprendre ».

16. Stratégies de production et de traduction

Nous avons déjà mentionné le fait que les stratégies déployées lors de la compréhension et de la production ne sont pas identiques. Comme l'apprenant plurilingue est favorisé lors des deux opérations grâce à sa compétence métacommunicative, il a la possibilité de procéder par une réflexion linguistique lors de la réception, cette démarche étant inadaptée lors de la production. Notre choix d'utiliser principalement des textes en langue anglaise pour la traduction à vue nous permet donc de limiter notre analyse à des stratégies de production, la compréhension de l'anglais ne posant *à priori* que peu de problèmes.

La délimitation de ces stratégies est loin de faire l'unanimité chez les auteurs. Bien que nous trouvions l'analyse de Faerch et al.¹ d'un grand intérêt, nous considérons que leur discrimination entre stratégies de réalisation et stratégies de réduction² est peu transposable à la traduction. A titre d'exemple, les alternances codiques, des appels à l'aide et des traductions littérales, qui sont selon eux des stratégies de réalisation, appartiendraient plutôt, à nos yeux, à la catégorie des stratégies d'évitement de risque lors de la traduction. En outre, nous pensons qu'il ne faut pas déconseiller exclusivement les stratégies de réduction, notamment la généralisation ou la simplification, à moins que le niveau de l'étudiant ne lui permette de faire une traduction plus précise³. Au contraire, cette démarche de simplification est même très encouragée, d'une part parce qu'une simplification sous-entend une compréhension préalable et d'autre part parce qu'elle permet entièrement de faire passer la communication, contrairement aux stratégies basées sur la langue source (alternances codiques, appel à l'aide, transfert) qui constituent souvent une rupture dans la communication et, dans tous les cas, un échec incontestable de la traduction.

En revanche, nous apprécions particulièrement la division que font ces auteurs entre les

¹ Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984 : 154-166

² Ibid., traduction de l'anglais « achievement and reduction strategies »

³ Cf. chapitre 21.1

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

stratégies basées sur la L1 (la langue source - l'anglais dans notre cas), celles basées sur l'interlangue (en l'occurrence le français, ou plus précisément la perception du français vu par l'apprenant) et les stratégies interactionnelles. Cependant, avant d'appliquer ces stratégies à la traduction, une redéfinition de ces termes s'impose :

Les stratégies de traduction basées sur la L1 ou sur une langue quelconque autre que la langue cible sont des stratégies que nous appelons *interlinguistiques*, dont les principales manifestations sont les alternances codiques, les transcodages et la traduction littérale. Les stratégies que Faerch et al. appellent stratégies « basées sur l'interlangue » seront considérées comme des stratégies *intralinguistiques* dans notre analyse¹. Contrairement aux stratégies interlinguistiques qui s'inspirent des autres langues pour la traduction, ces stratégies intralinguistiques reposent uniquement sur la reformulation de la langue cible pour transmettre le message.

¹ Lors de cette analyse des stratégies, pour des raisons de simplification nous ne faisons donc plus de distinction entre le français « standardisé » et le français tel qu'il est vu par l'apprenant (son interlangue).

16.1 Stratégies de traduction

TABLEAU DES STRATÉGIES DE TRADUCTION

Comportement d'évitement des risques Compensation paralinguistique et interlinguistique			Comportement de réalisation, de résolution des problèmes Compensation intralinguistique des déficits		
Evitement	Transfert	Réduction	Réexpression	Anticipation	Prise de risques
<ul style="list-style-type: none"> - Blocages - Appel à l'aide - Gestuelle - Alternances codiques - Omission d'information 	<ul style="list-style-type: none"> - Traduction littérale - Transcodages lexicaux et syntaxiques <ul style="list-style-type: none"> - faux amis - emprunts - calques - anglicismes - barbarismes - solécismes - transposition - modulation 	<ul style="list-style-type: none"> - Simplification formelle (syntaxique et morphologique) - Réduction fonctionnelle - Généralisation lexicale 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulation (par équivalences de sens) - Diversification lexicale - Circonlocutions et substitutions - commutations : <ul style="list-style-type: none"> - pronominalisation - synonymie - métonymie - hyperonymie - hyponymie - antonymie - permutations : <ul style="list-style-type: none"> - paraphrase - Liens logiques (propres à la langue cible) 	<ul style="list-style-type: none"> - hypothèses - anticipation cognitive et sémantique 	<ul style="list-style-type: none"> - Invention de mots - Improvisation *Déconseillées lors de l'évaluation sommative
Stratégies déconseillées			Stratégies encouragées		

Ce tableau non exhaustif tend à mettre en relief les stratégies à développer en cours de traduction, par opposition aux stratégies à déconseiller (celles-ci ont été traitées comme des erreurs de méthodes dans le chapitre 14). Nous insistons sur le fait que cette distinction s'explique par notre objectif d'encourager les étudiants à reformuler et à restructurer les idées, autrement dit de promouvoir la flexibilité et la créativité dans l'expression. Ce schéma des stratégies est également gradué, partant d'un comportement de zéro prise de risque (à gauche) vers une prise de risque maximale (à droite). Ce modèle a été élaboré à des fins pédagogiques et dans un souci de simplification. Il ne prétend aucunement être universel pour n'importe quel cours de traduction et ne s'applique en principe qu'à la traduction à vue en cours de FLE.

Il faut noter que ce tableau privilégie certaines stratégies par rapport à d'autres, néanmoins, nous attachons également une grande importance à ce que les étudiants parviennent à diversifier les stratégies et à les cumuler. Nous avons régulièrement évoqué

l'ensemble des différentes stratégies possibles pour que les apprenants parviennent à enrichir leur répertoire de stratégies. L'intérêt pédagogique du texte est un facteur à prendre en compte afin de choisir un type de texte¹ qui se prête particulièrement au déploiement de ces stratégies à développer ou à consolider. Examinons à présent ces stratégies de plus près, en commençant par les stratégies les moins conseillées.

16.1.1 Evitement

L'évitement ne constitue pas vraiment une stratégie mais plus un comportement dont l'intérêt pédagogique et communicatif serait nul ou très limité. S'il s'avère utile dans le cadre de l'expression quotidienne, auquel cas on a non seulement tendance à esquiver fréquemment les difficultés d'ordre linguistique, mais on évite aussi carrément certains sujets pour diverses raisons, il ne s'agit pas d'une stratégie à encourager pour l'apprentissage d'une langue, et encore moins pour la traduction. Bien que toutes les stratégies qui consistent à éviter la prise de risque puissent s'avérer utiles dans une certaine mesure, notamment lors d'un examen, nous les considérons comme fort regrettables dans le cadre de cette recherche, car elles sont susceptibles de déboucher sur une traduction trop littérale. Nous souhaitons au contraire que les étudiants se libèrent du texte de départ et qu'ils forment leurs énoncés de manière spontanée sans prendre appui sur la langue source.

Ainsi, les alternances codiques, les appels à l'aide, etc., pourraient être considérés comme des stratégies compensatoires dans le sens où elles évitent une rupture dans la communication, mais dans notre analyse qui concerne la traduction, elles ne constituent pas une option de compensation acceptable. De plus, nous prêtons une attention particulière à ce qu'elles ne s'installent pas en tant que réflexe au moment de l'expression en langue étrangère. Notre motivation première étant justement de développer la capacité à communiquer des étudiants, il est nécessaire de confronter ceux-ci aux difficultés et de leur enseigner la méthode pour y faire face.

¹ Cf. Matériel pédagogique (chapitre 17.4)

16.1.2 Transfert

Nous nous sommes déjà longuement attardés sur ce comportement qui, tout comme l'évitement, pourrait dans de rares cas contribuer à la communication de tous les jours, notamment pour éviter des pannes. De même, lorsque cette stratégie implique une réflexion et une déduction grâce aux connaissances des autres langues, elle est hautement bénéfique en tant que stratégie d'apprentissage. Néanmoins, nous avons argumenté ce comportement ci-dessus : le transfert automatique d'une langue vers une autre entraîne des interférences et la traduction, mentale ou réelle, constitue selon cette méthode une traduction formelle qui manque d'idiomaticité ou qui souffre d'inintelligibilité. Nous avons mentionné auparavant la méthode de stylistique comparée qui ne permet pas, selon nous, de rompre avec cette opération de transfert. Admettons qu'une telle pratique comporte un intérêt linguistique, elle ne devrait pas être encouragée en tant que stratégie de traduction.

16.1.3 Réduction

Faerch et al.¹ identifient cette stratégie comme non négligeable lors de toute conversation. L'information jugée superflue peut être supprimée et la compétence pragmatique du locuteur lui permet d'ailleurs d'adapter la forme de son message en fonction de son interlocuteur et de la situation. Il en va de même pour la traduction. Si certaines informations connues du public peuvent être supprimées, de même que toute information redondante, surtout sous contraintes (cf. l'interprétation), cette opération de suppression doit être menée avec précaution pour éviter une perte d'information. Tout comme l'évitement, cette stratégie utilisée en cours de traduction peut empêcher les étudiants d'apprendre à surmonter les obstacles et d'exploiter toutes leurs ressources linguistiques.

Pour J.-P. Narcy², la réduction formelle consiste à éviter des tournures complexes,

¹ Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984 : 161-162

² Narcy, 1990 : 93 (citant Faerch et Kasper)

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

pratique que nous conseillons aux étudiants d'un niveau élémentaire, mais que nous déconseillons pour la même raison à ceux d'un niveau supérieur. La simplification syntaxique et morphologique constitue en effet une stratégie très efficace, mais il faut toujours veiller à ce que les étudiants n'en abusent pas. Il en va de même pour la simplification lexicale. Les étudiants possèdent en principe un volume lexical nettement supérieur à celui qu'ils savent utiliser ou à celui dont ils préfèrent se servir. Il faut donc faire la différence entre la réduction à déconseiller qui entraîne des pertes d'information, et la pratique qui permet justement d'éviter des pertes résultant d'une expression trop erronée. La motivation joue sans doute un rôle déterminant dans la confrontation avec le risque, facteur que nous examinerons par la suite.

Nous allons à présent tenter de formuler certaines réflexions quant aux bénéfices réels de cette stratégie que nous avons constatés lors de la recherche empirique :

Le fait d'inclure la stratégie dite de *surgénéralisation lexicale*¹ (nous préférons le terme *généralisation lexicale*) dans les stratégies à encourager, se justifie par le travail de compréhension que ce procédé implique. Néanmoins, face à la simplification, il est impératif de prendre en compte le niveau de l'apprenant, car il n'est pas rare que les étudiants préfèrent une telle simplification à d'autres moyens de contournement plus idiomatiques et plus fidèles au sens. Il n'en reste pas moins que cette stratégie est fortement encouragée chez des étudiants d'un niveau moins élevé, car même si elle entraîne une certaine perte d'information, cette opération est fortement bénéfique pour les étudiants. Non seulement elle les oblige à comprendre avant de traduire (sinon il ne pourront pas simplifier), mais elle les incite aussi à se détacher du texte en traduisant, la réexpression nécessitant d'autres formes linguistiques.

Ce type de simplification a une incidence aussi bien sur l'axe paradigmatique que sur l'axe syntagmatique, principalement parce que ce procédé s'applique particulièrement aux verbes. Bien que l'anglais et le français soient des langues proches, elles ne lexicalisent pas toujours de la même manière. Ainsi, un transfert au niveau verbal ne

¹ Grossman et al., 2005

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

constitue pas uniquement une erreur de méthode, il peut sérieusement compromettre l'expression puisque le verbe constitue l'élément lexical qui régit ou qui est régi par le reste des éléments et pose des difficultés diverses et variées chez nos étudiants. La variation du verbe au sein du texte ne se limite que rarement à une commutation, car souvent la phrase entière subit une permutation. Hormis le fait que le verbe s'accorde avec le sujet de la phrase (la compréhension de cette règle demande déjà un effort cognitif considérable, notamment chez les anglophones et les afrikanophones), il détermine donc aussi le choix des autres constituants. Pour cerner cette complexité, nous citerons un exemple élémentaire où le choix du verbe impose la préposition en français :

Je joue au tennis

Je pratique le tennis

Je fais du tennis

Concernant les stratégies de traduction qui font l'objet de ce chapitre, les apprenants ne choisissent pas forcément dans un premier temps le verbe le plus adéquat ou ils n'associent pas toujours le verbe au substantif le plus approprié. Souvent, durant les premières étapes de l'acquisition d'une langue, les étudiants effectuent précisément une « surgénéralisation des verbes de base »¹ pour pouvoir exprimer le procès verbal, démarche qui selon nous mérite d'être fortement encouragée, étant donné l'opération cognitive que cela implique. En effet, nous avons déjà expliqué que nous incitions les étudiants à varier les termes le plus possible, notamment en évitant systématiquement de traduire le verbe *say* par *dire*, et en privilégiant le verbe le mieux adapté au contexte sémantique. Pour autant, dans le cas contraire où les étudiants sont confrontés à une lacune lexicale, il est fortement recommandable qu'ils simplifient les verbes pour éviter un blocage, même si le résultat d'une telle simplification est moins idiomatique.

Une telle généralisation consiste principalement en un recours massif à des verbes dits *de base* ou des *verbes nucléaires*. M. Kihlstedt rappelle une étude qui a démontré que vingt verbes de base couvraient en effet « plus de 50% de toutes les occurrences verbales attestées »². Ces verbes de base définis selon leur fréquence, font l'objet d'un groupement

¹ Kihlstedt, 2005 : 88

² Ibid. : 86

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

dans le *Français fondamental*¹ cité par Kihlstedt, dont les plus fréquents, par ordre décroissant, sont : être, avoir, faire, dire, aller, voir, savoir, venir, arriver...

Parmi ces verbes de base, on trouve également un « sous-groupe » de verbes nucléaires qui, pour leur part, sont définis d'un point de vue sémantique². M. Kihlstedt³ et C. Noyau⁴ ont élaboré une liste dont nous reproduisons les « meilleur[s] représentant[s] » des champs sémantiques identifiés⁵ :

verbes d'activité : faire, aimer, manger, travailler, marcher, lire, jouer, attendre

verbes de communication : dire, parler, demander

verbes de mouvement : aller, venir, arriver, partir, sortir

verbes de perception : voir, écouter, entendre, regarder

verbes de cognition : savoir, croire, comprendre, connaître, penser

verbes de manipulation : prendre, mettre, tenir

verbes de transfert : donner, acheter, rendre

La simplification qui implique le recours à ces verbes de base est donc une stratégie compensatoire au même titre que l'emploi des substituts, par exemple des synonymes ou des paraphrases (cf. ci-dessous). A titre d'exemple, les verbes anglais *devour, consume, taste, feed, lunch, nourish, gulp down*, etc., peuvent tous être ramenés à *manger*, ou encore *observe, perceive, distinguish, make out, discern, spot, recognise, detect, determine, glimps*, etc., à *voir*.

Si l'équivalent des expressions est ignoré, il est très utile de ramener la traduction à un verbe de base, par exemple :

To drive away : partir

To throw in the towel : abandonner, arrêter

To earn a good living : être riche

To deliver a speech : parler

¹ Français fondamental, Gougenheim et al., 1967

² Kihlstedt, 2005 : 88

³ Ibid. : 87

⁴ Noyau, 2005 : 66

⁵ Kihlstedt, 2005 : 87

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

Toutefois, nous avons constaté au cours de notre enseignement qu'il n'est pas toujours facile pour les apprenants de reconnaître ces verbes ; en principe ils préfèrent traduire par des termes phonologiquement proches (notamment *observer* pour *observe*, *percevoir* pour *perceive*, *distinguer* pour *distinguish*, etc.) et ils tenteraient seulement de simplifier s'ils en ignorent l'équivalent formel. Ce transfert est bien entendu peu souhaitable puisque le processus de déverbalisation est de toute évidence absent, comme le prouve ce constat d'un apprenant de niveau A2 : *Je ne sais pas comment dire **pronounce** en français*. Il ignore tout simplement que le mot « dire » qu'il vient de prononcer convient parfaitement pour remplacer le verbe « prononcer » dans le contexte en question (*prononcer des mots durs*)¹.

Si cette stratégie sert essentiellement à combler une lacune lexicale, elle peut également constituer un évitement de risque que certains étudiants exploitent de manière exagérée. En effet, le lexique et le niveau de langue employés doivent correspondre au niveau de français de l'apprenant. A mesure que celui-ci progresse, sa compétence lexicale devrait se développer, et il est important qu'il apprenne à activer cette connaissance du vocabulaire. Nous avancerons que cette pratique de généralisation céderait inéluctablement la place à l'emploi de verbes plus précis et appropriés, au fur et à mesure que l'intuition en français augmente, hypothèse que nous aimerions vérifier dans le cadre de la recherche empirique.

Sur ce point, le choix du texte source est déterminant. Si les verbes du texte font partie des verbes sémantiquement spécifiques, l'étudiant peut soit tenter de les transférer vers le français, ce qui risque de porter préjudice à son expression, soit réfléchir à des verbes de base qu'il maîtrise parfaitement. Inversement, un texte source qui abonde en verbes de base peut soit favoriser un transfert regrettable, soit inciter l'apprenant à mobiliser son lexique le mieux adapté. Tous les étudiants ne réagissent pas de manière identique face à ce choix qui s'impose et la motivation joue ici un rôle prépondérant. Il est bien évidemment préférable que l'étudiant intériorise lui-même la stratégie la mieux adaptée

¹ Cf. texte source *He pronounced very tough words* : www.reuters.com *Materazzi insulted my mother and sister: Zidane*, 12 July 2006

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

au texte concerné, mais s'il ne le fait pas, l'enseignant doit l'encourager à rectifier ou à varier la stratégie adoptée. Il en va de même pour les enchaînements et la structuration du texte que l'étudiant doit éventuellement parvenir à effectuer¹.

A ce sujet nous aimerions émettre une hypothèse qui paraît logique en théorie, mais dont l'application par les étudiants mérite d'être mise à l'épreuve : tandis que des textes lexicalement pauvres poussent les apprenants à étoffer le lexique lors de la traduction, des textes lexicalement plus riches et spécialisés devraient favoriser le procédé de simplification. Cette stratégie se rapproche du procédé décrit par V. Delavigne², à savoir la vulgarisation, à la différence près que la simplification dans notre cas se fait dans une autre langue, tandis que la vulgarisation concerne en principe une reformulation « intralinguale »³ qui tend à réexprimer le lexique spécialisé en lexique courant.

Il en ressort donc clairement que le support est essentiel pour atteindre les objectifs identifiés. Ainsi, le choix d'un texte devrait dépendre du niveau de l'étudiant, de sa motivation et du but recherché par l'enseignant. Afin de guider notre choix de textes, nous avons mené une expérience à échelle réduite pour tenter de dégager quelques lignes directrices dans ce sens⁴.

¹ Cf. étape 4 de la recherche empirique au chapitre 20

² Delavigne, 2005 :189-213

³ Ibid., 193

⁴ Cf. chapitre 17.4 traitant du matériel pédagogique

16.1.4 Réexpression

Contrairement aux stratégies d'évitement et de transfert, des stratégies de réalisation permettent non seulement de faire des traductions de bonne qualité et fidèles au sens, mais elles développent également la compétence communicative. Une fois que les étudiants ont pris conscience du danger du transfert, il faut absolument leur apporter d'autres moyens de se prémunir contre des ruptures dans la communication, et ceci grâce à des stratégies dites « compensatoires ».

Ce paragraphe nous conduit enfin à l'analyse des principales stratégies auxquelles les étudiants sont censés avoir recours lors de la traduction à vue pour résoudre les obstacles de sens et de langue. Pour illustrer cette liste, nous lui avons ajouté d'un certain nombre d'exemples puisés dans notre expérience empirique. S'il est impératif d'encourager les étudiants à adopter ces stratégies, une grande vigilance est néanmoins de mise, car certaines de ces stratégies peuvent avoir un impact sur la qualité du message tandis que d'autres débouchent sur une perte d'information, comme c'est le cas parfois avec la stratégie de simplification ou de généralisation.

Ces stratégies ne représentent en aucun cas des techniques toutes faites qui peuvent être appliquées telles quelles à n'importe quelle traduction. Elles ne sont que des « phénomènes de compensation »¹, des astuces pour contourner les difficultés sans retomber dans la littéralité, mais seuls le contexte et la pratique de la traduction détermineront leur pertinence et l'apprenant (comme n'importe quel traducteur ou interprète) qui en prend connaissance doit toujours les utiliser avec discernement au cas par cas.

En prenant conscience de ces stratégies compensatoires, l'apprenant verra certainement ses réflexes mieux développées, utiles pour son expression quotidienne en français, ou encore pour son expression en toute autre langue, étant donné qu'elles contribuent à la compétence de communication. Par ailleurs, ces stratégies sont toutes connues des

¹ S. Moirand, 1982 : 20

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

interprètes qui en usent régulièrement. De la même manière que l'interprète chevronné peut à un moment donné ne pas trouver le mot approprié, toute personne qui communique, même en s'exprimant dans sa première langue, peut avoir un blocage qui oblige à mettre en œuvre certaines stratégies particulières pour éviter une panne de communication. Cette obligation se trouve fortement accentuée dans l'expression en langue étrangère. Heureusement, il existe toute une palette de mots passe-partout qui s'offrent à nous, pour éviter des répétitions ou pour dissimuler l'ignorance d'un terme. L'emploi de tels termes constitue souvent une simplification et les hyperonymes comme *chose, truc, machin, etc.*, qui pourraient dépanner l'énonciateur dans une situation informelle, sont évidemment à éviter dans une situation formelle et lors de la traduction à vue. Il existe toujours un autre moyen de dire quelque chose, tout en évitant l'emploi de mots peu élégants. Pour prendre un exemple très banal, à la place de *appuyez sur le truc*, si le mot *interrupteur* nous échappe, il vaudrait mieux dire *appuyez sur le bouton* ou *mettez le courant* ou *allumez l'appareil, etc.*, selon le cas.

Pour s'abstenir de calquer la langue de départ, il faut faire preuve d'une certaine flexibilité et d'une créativité langagière. Bien qu'il soit naturel d'avoir recours à des stratégies lors de l'expression quotidienne dans n'importe quelle langue, il est nécessaire de procéder à un entraînement délibéré en langue étrangère. Nous proposons de présenter ci-dessous les stratégies principales de circonlocution sous une forme très succincte et non exhaustive :

Outre la stratégie dite de *surgénéralisation lexicale*¹, classée parmi les stratégies à déconseiller du fait que ce type de reformulation évite la prise de risque, d'autres stratégies de compensation s'imposent pour contourner les difficultés. Bien que la réduction qui constitue une opération de réflexion soit recommandable car elle permet aux étudiants de réexprimer le sens avec leurs propres mots, ce comportement est en principe à déconseiller chez les étudiants avancés en raison de la perte de sens occasionnée. De même, il est vrai que certaines opérations de substitution peuvent dans certains cas être considérées comme une autre forme de simplification, cependant, dans

¹ Grossman et al., 2005

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

un souci de cohérence, nous avons préféré les traiter à part ci-dessous en tant que stratégie à encourager.

Nous distinguons deux niveaux auxquels il convient d'éviter les transcodages : le niveau lexical et le niveau syntaxique. Ces niveaux sont indiqués sur les graphiques au chapitre 21.3, établis pour évaluer les progrès des étudiants. Comme c'est le cas pour décrire les transcodages, les stratégies doivent en priorité s'opérer à ces deux niveaux. Nous distinguons les stratégies qui opèrent par **substitution** des éléments appartenant au même paradigme (ce que Saussure a appelé *in absentia*) et celles qui fonctionnent par **combinaison** (*in praesentia*) au niveau syntagmatique, c'est-à-dire au niveau de la chaîne de communication. Appliquées à la traduction, ces permutations syntaxiques excèdent largement les limites de la phrase et elles s'effectuent même au niveau textuel.

Examinons tout d'abord les moyens permettant de substituer certains éléments par **commutation** :

L'emploi de substituts

Ce procédé constitue à nos yeux une véritable aubaine pour l'apprentissage d'une langue. Que ce soit par le biais de la reformulation dans la même langue, de la traduction ou de l'analyse textuelle, la substitution permet de s'approprier le nouveau lexique, d'activer un lexique devenu passif, de contourner les difficultés, de créer un texte cohérent...

En employant ces substituts, il est primordial de toujours se laisser guider par le contexte énonciatif, car ils ne proposent en principe qu'une équivalence de sens bien relative. Les étudiants doivent comprendre qu'il existe une pléthore de possibilités, et le contexte pragmatique (c'est-à-dire la situation et la fonction de la communication déterminée par les destinataires du texte) n'en privilégie que certaines parmi ce grand nombre. De plus, d'une langue à une autre, ces substituts sont utilisés de manière différente et en quantités différentes. Le français a notamment tendance à varier le lexique davantage que l'anglais.

L'emploi des pronoms et des possessifs mérite d'être mentionné. Ces éléments de reprise

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

s'emploient aussi bien pour éviter une répétition que pour remplacer un mot dont la traduction est inconnue. Pourtant, ils sont indispensables pour assurer une expression naturelle et avant tout pour assurer la cohésion textuelle. Bien que ce procédé soit couramment employé en anglais et malgré le fait que les étudiants devraient y avoir recours aussi naturellement qu'en anglais, la forme de ces pronoms ne correspond pas toujours dans les deux langues et certains étudiants peuvent préférer répéter le mot et éviter ainsi le risque d'employer un pronom à mauvais escient (cf. l'erreur classique de prendre un pronom objet indirect pour un pronom objet direct ou vice versa).

Ensuite, le recours aux synonymes ou aux termes sémantiquement proches est sans doute la technique de substitution la plus évidente. Or, il faut savoir que deux termes ne sont jamais de vrais synonymes. Par exemple, le terme *accord* peut être substitué au terme *traité* (au sens figuré) dans certains cas pour éviter une répétition, mais dans un contexte juridique, ces termes désignent deux concepts bien distincts et le mot *treaty* se traduirait uniquement par sa correspondance phonologique *traité*. Néanmoins, l'intérêt lors de la formation est de s'éloigner le plus possible du texte source et d'encourager une reformulation. Ce n'est qu'au moment de l'évaluation sommative qu'il vaut mieux éviter de prendre des risques et de proposer des solutions peu réussies.

D'autres techniques consistent à utiliser des mots d'un niveau d'abstraction plus ou moins élevé, comme l'hyponyme, l'hyperonyme, la métonymie ou des termes génériques : par exemple, *Jacques Chirac* peut être désigné comme *le Président de la République*, *le Président français*, *Paris*, *l'Elysée*, *le chef de l'Etat*, etc. L'emploi de ces techniques est tout à fait naturel à l'intérieur d'un texte et ils servent surtout à limiter les reprises à l'identique. Citons quelques-uns de ces hyperonymes (termes moins précis) qui s'avèrent particulièrement utiles : *phénomène*, *problème*, *aspect*, *situation*, *personne*...

L'antonymie et l'emploi des contraires revêtent un très grand intérêt pour la traduction à vue, comme dans la communication de tous les jours. Par exemple, au lieu de dire *la technologie ultramoderne permet au train de rester sur les rails*, on peut dire *la*

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

*technologie ultramoderne évite le déraillement du train*¹. D'autres techniques consistent à condenser un certain nombre de mots, à employer des paraphrases ou des périphrases (notamment si l'on ne connaît pas la traduction d'un terme consacré) et à omettre (simplification fonctionnelle) ou à ajouter l'information si le public est susceptible d'en avoir besoin. Dans le cas où le contexte extralinguistique risque d'être inconnu du public, une paraphrase pourrait l'élucider. En voici quelques exemples :

CAP : PAC ou *subventions agricoles de l'UE* (notamment pour un public qui connaît moins l'UE)
SPD : *le SPD* ou *le parti des Sociaux-démocrates* (par exemple, pour un public susceptible d'ignorer la couleur politique de ce parti)
L'intitulé du diplôme « Bachelor of Arts » : *équivalent de la licence française* (équivalence culturelle pour un public francophone)
Chancellor of the exchequer : *Ministre Britannique des Finances* (possibilité pour un public francophone)

Il apparaît donc clairement que seul le contexte permettra de juger de la validité de ces substituts. Des omissions, par exemple, sont légitimes dans la mesure où l'information n'est pas indispensable au récepteur, mais dans le cas contraire, elles peuvent constituer une perte d'information. A certaines occasions, le traducteur doit tout simplement adapter l'information au public (si le texte original utilise l'expression « dans notre pays » en s'adressant aux Britanniques, on dira évidemment *en Grande-Bretagne* pour un public francophone, par exemple).

Les permutations

Exception faite pour l'utilisation des commutations susceptibles de combler des lacunes et même de générer des effets de style très réussis, les étudiants doivent aussi pouvoir effectuer des permutations nécessaires pour gérer les différences d'ordre syntaxique qui existent entre la langue source et la langue cible. La compréhension de la textualité est d'une importance capitale, car le niveau auquel s'opèrent ces permutations dépasse largement le cadre de la phrase. En effet, F. Jacques² avance l'hypothèse que le *discours référentiel* reposerait sur « une structure transphrastique », phénomène que l'étude de la linguistique textuelle exploite depuis peu.

¹ Cf. texte source *Trains [carrying 900 passengers] have high-tech engineering to keep them safely on the tracks [...]*: www.newsademic.com, *Tibet's railway*, 17 août 2006

² Jacques, 1979 : 98

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

Chez l'étudiant en langues, c'est donc au niveau textuel que doit s'effectuer son anticipation. Dans tout texte cohérent, la parole en contexte véhicule un sens qui se précise au fil du discours. C'est donc bien une compétence textuelle ou discursive qui permet à l'étudiant de mettre à profit cette référence interne au discours (appelé aussi *référence endophorique*¹), au même titre que la référence extralinguistique (soit *référence exophorique*² qui renvoie au contexte situationnel). Les exercices de traduction à vue visent donc à développer une compétence textuelle en même temps qu'une compétence stratégique, grâce à l'anticipation et à la créativité au niveau de la construction syntagmatique. L'idéal serait que l'apprenant puisse aller au-delà du texte de départ pour le rendre plus clair en explicitant notamment les liens logiques qui relient les idées.

Or, ces stratégies qu'il faut mettre en œuvre à ce niveau discursif sont souvent plus implicites qu'une simple substitution au niveau paradigmatique et elles nécessitent en principe une plus grande souplesse de la langue. Il faut également avoir atteint un certain niveau d'expression idiomatique pour pouvoir estimer la meilleure façon de formuler les énoncés. Or, ce qui doit avant tout l'emporter c'est l'abandon de la structure anglaise. Si nous avons d'entrée de jeu insisté sur les commutations, ce n'est qu'à la quatrième étape que les permutations ont été traitées de manière délibérée³. A partir de la sixième étape, ces permutations s'inscrivent dans la recherche d'une expression idiomatique globale.

¹ Delbecque, 2002 : 231

² Ibid.

³ Cf. chapitre 20 : Analyse du déroulement étape par étape

16.1.5 Anticipation

Outre les tactiques mentionnées ci-dessus, il existe d'autres stratégies auxquelles tout être humain a inévitablement recours. Déjà évoquée dans les chapitres précédents, l'anticipation est une technique qui dépend de la compétence pragmatique et elle est essentielle pour la traduction à vue où le temps de lecture est limité et où il faut absolument procéder par une lecture globale, en identifiant notamment les mots clés et les liens logiques, les plus grands porteurs de sens, en négligeant donc certaines structures ou certains termes plus ou moins redondants. Une telle lecture implique donc la capacité à faire des suppositions quant aux mots les plus susceptibles d'être présents dans ce contexte linguistique et extralinguistique précis.

Quand l'anticipation se fait de manière extralinguistique, elle consiste à émettre des hypothèses sur le sens grâce aux indices fournis par le contexte situationnel et l'information déjà lue. C. Laplace la qualifie d'*anticipation cognitive*¹, car elle repose sur l'information fournie, l'intelligence et les connaissances thématiques. Pour L. Truffaut, toute compréhension dépend de l'anticipation du sens qui s'effectue « grâce à la synergie des connaissances linguistiques, des compléments informatifs et de l'évaluation de la situation ». L'anticipation permet donc aux « unités de sens » de « fusionn[er] progressivement en des sens plus vastes, non sur le modèle d'une progression continue ou linéaire mais par une série de sauts [...] »². Il est intéressant de remarquer que cette anticipation cognitive par « sauts » rejoint la conception de J.-R. Ladmiral³ au sujet de la déverbalisation qu'il qualifie justement de « saut aventuré », par opposition à un simple passage du sens. Cette image tombe d'ailleurs à pic dans le contexte de la traduction à vue où l'on anticipe physiquement en lisant le texte puisque les yeux du traducteur effectuent un va-et-vient constant dans le texte, et ce justement pour anticiper au niveau du sens.

Une anticipation linguistique consiste à reconnaître certaines structures et constructions

¹ Laplace, 1998 : 93, appelée aussi *anticipation du sens* chez Seleskovitch (Cormier, 1985 : 353)

² Truffaut, 1997 : 46

³ Ladmiral, 2005 : 485

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

syntaxiques (notamment le fait de savoir qu'un nom succède à un article). Ainsi, la présence de certains mots permet d'en anticiper d'autres ou d'anticiper la forme que ces mots pourront prendre, procédé appelé *anticipation sémantique*¹ chez Laplace. Cette anticipation est également mise en œuvre dans les collocations qui nous permettent par exemple d'associer certains mots comme *les mesures draconiennes, la paix durable, une tension palpable, un exemple classique...* Nous savons aussi automatiquement que la conjonction *au cas où*, par exemple, est suivie d'un verbe au conditionnel, ou encore que des adverbes de temps permettent de deviner la forme des verbes (*d'habitude* entraîne en principe le présent, *demain* le futur, etc.). Certaines expressions plus au moins figées sont automatiquement complétées, même en l'absence de tout contexte (cf. *qui sème le vent,...* ; *les petits ruisseaux...* ou en anglais *to beat about...* ; *on the spur of...* ; *to sweep something under...*, etc.), tandis que d'autres sont reconnaissables immédiatement après lecture des premiers mots et on les saisit automatiquement sans même les compléter physiquement : par exemple, la première partie de la phrase *The centrist's vote was enough to tip...* suffit pour appréhender le sens, car en tout état de cause, la formule ne sera pas automatiquement rendue par son équivalence formelle, mais plutôt par une équivalence de sens. Ainsi, l'énoncé entier *The centrist's vote was enough to tip the scales in favour of the socialist candidate* peut être traduit par *Les centristes ont fait le jeu du candidat socialiste*, ou encore *c'est grâce au soutien des centristes que le candidat socialiste a pu remporter le scrutin*).

De la même manière, les groupes nominaux se reconnaissent en un coup d'œil. Par exemple, face à la phrase *The United Nations High Commission..., on peut comprendre la suite for Refugees* sans lire jusqu'à la fin. Des stratégies qui facilitent le traitement de ces groupes nominaux sont également très utiles (du type *Higher education degree : Diplôme d'études supérieures*) par le biais d'une restructuration des éléments. Certains noms propres peuvent se traduire par un réarrangement semblable (cf. *World Trade Organisation : Organisation mondiale du commerce*) ou par une inversion (*HIV : VIH*).

¹ Laplace, 1998 : 93, appelée aussi *anticipation linguistique* chez Seleskovitch (Cormier, 1985 : 353)

16.1.6 Prise de risques

Bien que le recours à certaines stratégies vise à éviter des erreurs, il peut en entraîner d'autres, en particulier celles qui impliquent une prise de risque. Il ne reste pas moins que l'intérêt pédagogique d'une telle démarche d'apprentissage et de traduction en cours est considérable et une plus grande prudence ne serait de mise qu'en cas d'évaluation notée. Hors situation d'examen, cette aptitude langagière est une stratégie d'apprentissage incontournable. La situation pédagogique exolingue du français accentue ce besoin de « tester » des énoncés que l'on n'a pas appris explicitement et qui, de préférence, s'écartent formellement de leurs équivalences dans les langues de référence des apprenants. De plus, celui qui saura inventer des mots ou des tournures grâce à sa compétence métacommunicative pourra ainsi se prémunir contre les blocages. Or, il faut bien distinguer l'emploi des calques phonologiques de l'invention des mots. Bien que l'emploi de ces barbarismes implique la création d'un mot qui n'existe pas, donc théoriquement d'une invention (par exemple **extender* pour *extended*), un tel calque ne constitue en rien un raisonnement intelligent, ni un comportement de réalisation.

L'analyse de ces différentes stratégies nous permet de conclure que notre tableau se prête à une interprétation flexible, en fonction des objectifs de chaque enseignant (ou apprenant). Parmi les stratégies à déconseiller normalement, nous avons constaté que certaines pourront être très efficaces dans certaines situations de traduction. En déployant ces stratégies, il est nécessaire de définir ces stratégies par rapport à deux facteurs : le but communicatif recherché par l'exercice et les difficultés rencontrées. Etant donné que notre enseignement se divise en six étapes, chacune renfermant un objectif pédagogique particulier¹, les stratégies sollicitées ne sont pas identiques au cours des différentes étapes.

Que leur motivation se limite à une transmission de l'information prioritaire, qu'ils visent une attention particulière aux détails ou encore qu'ils recherchent une certaine élégance stylistique, les apprenants devront s'y prendre différemment selon les situations de

¹ Cf. chapitre 20, partie II

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

traduction et les textes. Par exemple, si l'objectif identifié est d'éviter délibérément les transferts, les apprenants seront amenés à modifier la construction syntaxique, à éviter les mots ayant une ressemblance phonétique ou structurale avec l'original, etc. Le public auquel ils s'adressent est également déterminant dans le choix du style, du niveau de langue et de la quantité d'information donnée. Dans la poursuite de ces objectifs, les apprenants rencontrent donc des obstacles divers et c'est justement face à ces obstacles qu'ils doivent déployer des stratégies appropriées.

Il convient toutefois de rappeler que les apprenants ne sont pas tous égaux face à l'emploi de ces stratégies. Comme c'est le cas pour des stratégies d'apprentissage, ces stratégies de traduction dépendent aussi étroitement de la personnalité des apprenants et nous souhaitons justement clore ce chapitre sur cette individualité. Le comportement linguistique des étudiants en dehors du cours constitue un moment privilégié pour que l'enseignant puisse cerner leur motivation face à l'emploi des stratégies. Tandis que certains s'adressent à l'enseignant en anglais ou en afrikaans, d'autres s'efforcent de parler français. Pour d'autres, la transmission du message est l'élément le plus important : ces étudiants-là ne s'efforcent pas réellement de contourner les erreurs. D'autres saisissent l'occasion pour prendre des risques langagiers, sachant qu'ils s'adressent à leur enseignant qui peut les corriger et qui ne sanctionnera pas leurs fautes. Ils n'adoptent pas forcément des stratégies identiques à celles employées lorsqu'ils s'adressent à un camarade francophone, par exemple.

Il est donc intéressant de dresser un certain profil d'étudiants face à ces stratégies, afin de mieux comprendre leur raisonnement, mais en priorité pour les amener à déployer d'autres stratégies que celles qu'ils emploient d'habitude pour pallier leurs difficultés ponctuelles. Certains manifestent une forte tendance à supprimer toute information qui n'est pas essentielle à la compréhension. Ils se contentent de faire passer le message ou veulent à tout prix éviter les pauses et ne se soucient guère de parvenir à une expression idiomatique. Il est fréquent que ces étudiants-là se contentent de transférer un maximum, tandis que d'autres, sans doute de nature plus perfectionniste, ont tendance à vouloir absolument tout traduire, voire surtraduire, ce qui peut également être préjudiciable et

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

déboucher sur une traduction trop littérale. D'autres encore semblent préoccupés par le côté esthétique de leur énoncé, parfois au détriment de l'information.

Le profil de ce premier groupe se reconnaît d'ailleurs rapidement, car en plus d'effectuer un transfert automatique, ces étudiants encourent le risque de subir une fossilisation des erreurs, s'ils ne font pas l'effort d'éliminer les fautes de genre ou de faire l'accord entre le verbe et son sujet, par exemple. Nous pourrions supposer que la traduction de ces personnes est peu caractérisée par des blocages ou des circonlocutions. L'enseignant devrait donc insister davantage auprès de ces étudiants sur leurs faiblesses, les sensibiliser au déploiement d'autres stratégies. L'enseignant peut, par exemple, amener un étudiant à éviter des stratégies de transfert à partir du moment où il parvient à vaincre un manque de confiance sous-jacent. Entendons par cela qu'une prestation décevante est en partie imputable à un manque de compétence stratégique et que l'ouverture vers d'autres stratégies permettra à l'étudiant de dépasser les limites de sa soi-disant compétence linguistique. Or, malgré la diversité de ces étudiants, leurs procédés peuvent produire des traductions fort similaires, d'où l'intérêt pédagogique d'interroger les apprenants pour connaître leur raisonnement¹.

L'enseignant ne doit pas perdre de vue que si le cours de langue est le lieu idéal pour s'exercer à toutes ces stratégies, l'objectif visé reste néanmoins la communication réelle, et dans une telle situation, les stratégies sont effectivement réussies lorsque l'apprenant les utilise inconsciemment et, de surcroît, lorsque l'interlocuteur ne s'en aperçoit pas.

Nous aimerions terminer cette partie théorique en rappelant notre objectif pédagogique initiale : encourager la mobilisation des moyens intralinguistiques au lieu d'opérer par transfert, que ce soit au cours d'une traduction ou de l'expression en langue étrangère. Nous avons donc identifié certaines déficiences à combler et d'autres habitudes et conceptions à faire évoluer. Or, outre ces stratégies que nous avons élaborées, la technique de la traduction à vue fait appel à d'autres aptitudes qu'il faut tenter de développer chez des étudiants en cours pour leur faciliter la tâche, comme nous le

¹ Cf. chapitre 21

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

démontrerons dans la recherche empirique successive. Ces aptitudes deviennent cependant des exigences incontournables chez ceux qui voudront poursuivre une formation spécialisée de traducteur ou d'interprète. Parmi ces aptitudes, on compte par exemple une concentration exceptionnelle, un temps de réaction rapide, la capacité à diviser son attention et ce que W.K. Weber¹ appelle « *swift eye-brain-voice coordination* », c'est-à-dire une coordination rapide entre l'œil, le cerveau et la voix. Or, pour éviter que ces contraintes multiples n'augmentent le risque de succomber à des interférences, les étudiants doivent d'abord être à l'aise dans le recours aux stratégies conseillées, mentionnées ci-dessus.

A ce propos, il nous semble impératif de faire la distinction entre la situation du cours de FLE et l'examen qui évalue la traduction à vue (parmi d'autres techniques). Tandis que certains étudiants d'un niveau avancé ont appris cette technique dans le cadre d'un module de traduction et d'interprétation, d'autres ne la pratiquaient qu'en cours d'expression orale. Cette dernière situation est très propice à l'exploitation d'un maximum de stratégies et nous y encourageons en priorité les stratégies qui impliquent une prise de risque accrue. Toutefois, au moment de l'évaluation sommative, il est clair que le recours à ces stratégies est modifié, car nous rencontrons généralement plus de transfert et d'évitement, tandis que la réussite de cet exercice dépend surtout de l'emploi des stratégies de compensation pour faire face aux éventuels problèmes. Ainsi, nous avons délibérément incorporé cet aspect à l'évaluation dont il est question dans la partie II.

¹ Weber, 1984 : 27

*

A l'issue de cette présentation théorique, il convient de faire le point avant de procéder à la recherche pratique :

Après avoir justifié le besoin d'éviter les interférences, nous avons proposé une approche globale qui permet de remédier à ce problème, grâce au développement des compétences et des aptitudes les plus complètes que possibles. Ensuite, nous avons abordé les erreurs de méthode imputables à une désobéissance dans l'application de cette approche. En nous appuyant sur l'analyse des stratégies diverses et variées à la disposition des apprenants, nous avons pu émettre des hypothèses sur leur capacité à recourir à ces stratégies et dans quelle mesure elles s'avèrent profitables pour leur expression. Notre démarche, qui consistait à faire évoluer progressivement cette première partie vers une analyse de plus en plus pragmatique (au sens général du terme), a su préparer le terrain pour la description de l'enseignement dans la prochaine partie, recherche empirique qui nous a permis de mettre en pratique notre approche.

PARTIE II - RECHERCHE EMPIRIQUE

Bestpofe.com

17. Cadre expérimental

Au cours de la partie précédente, nous avons délimité la traduction professionnelle et l'interprétation une fois pour toutes dans l'approche de la traduction interprétative. Nous avons également puisé dans plusieurs approches voisines des éléments pour formuler notre conception dialogique et pragmatique de la traduction. Parallèlement à la recherche théorique qui se positionne en faveur de l'enseignement de la traduction en cours de langue, il était important de confirmer notre intuition en mettant en pratique cette approche en cours de FLE, et ce par le biais de la technique de la traduction à vue.

Avant de poursuivre la description de l'enseignement de cette approche, il convient de définir le cadre dans lequel cet enseignement s'est déroulé, la démarche suivie pour retracer son déroulement par étapes et l'évaluation qui en a été faite pour chaque étudiant participant. Cette explication et la description de l'enseignement dans le chapitre suivant, seront assorties d'exemples rencontrés pendant notre recherche.

Commencée en octobre 2005, notre recherche empirique a été menée auprès des volontaires issus du milieu multiculturel que constitue l'Université de Pretoria. En tout, une quarantaine d'étudiants a participé à cette étude et leurs progrès ainsi que les difficultés qu'ils ont rencontrées ont été répertoriés. Tout d'abord, certaines considérations méthodologiques méritent d'être exposées :

17.1 Groupe ciblé

La mise en pratique a débuté de manière officielle le 11 octobre 2005 avec cinq étudiants en deuxième et troisième année de français à l'Université de Pretoria, lesquels possédaient déjà une relative maîtrise du français (après sept ou huit années d'études de français, niveaux C1/C2¹). Tous les cinq avaient déjà quelques notions de traduction. En février 2006, des étudiants en première année de français (non issus du groupe d'anciens débutants)² et ceux en deuxième ou troisième année d'études se sont joints à l'étude (niveau B2 et au-delà). Nous nous sommes également décidés d'élargir cette recherche aux étudiants en *Honours* (quatrième année universitaire) qui y ont déjà participé l'année précédente. Ils avaient donc tous déjà atteint un certain niveau de compétence linguistique³ en français qui leur permettait d'accéder à la presse en langue française. En juillet 2006, un autre groupe d'étudiants en première année (anciens débutants) a rejoint l'étude : il s'agit du groupe le plus élémentaire puisqu'il n'a suivi que 150 heures environ de cours de français au moment de sa première séance (niveau A2/B1).

Finalement, six groupes (soit un total de 44 étudiants) ont été constitués pour l'enseignement de cette technique : deux groupes de première année, deux groupes de deuxième année, un groupe de troisième année et un groupe d'étudiants en *Honours*. Les volontaires qui ont participé à cette étude n'ont pas tous suivi l'apprentissage de cette technique dans la même optique. Pour les étudiants en troisième et quatrième année, cette formation était un module obligatoire de traduction professionnelle et d'interprétation inscrit dans le cadre de leur cursus de français. Dans ce cas, la traduction à vue ne constituait qu'une technique enseignée parmi d'autres pour compléter cette formation spécialisée.

¹ CECR, Conseil de l'Europe (2001)

² A titre de comparaison, la condition minimum requise pour intégrer la première année de français dans cet établissement est soit une réussite à l'examen de français dans le cadre des examens de fin d'études secondaires, soit une réussite à l'examen sanctionnant une année d'étude intensive (112 heures) de français présenté à l'université. D'ailleurs, ce niveau correspond à la deuxième année de français dans les établissements qui accueillent des débutants ou des faux débutants en première année, comme c'est le cas de certaines universités sud-africaines.

³ Nous reviendrons par la suite sur ce paramètre, que nous estimons peu fiable pour juger de leurs réelles capacités et pour assurer un passage automatique vers l'apprentissage de cette technique.

La grande majorité des volontaires restants a été exposée à cette technique au sein des cours d'expression orale en dehors des modules notés¹. Nous avons préféré l'intitulé *expression orale* à celui de *traduction à vue* pour ces cours-là, car le premier terme reflète mieux notre objectif ultime, à savoir accélérer la progression des étudiants en production orale, et non pas l'objectif secondaire qui est de former des traducteurs ou des interprètes. Ainsi avons-nous pu inclure dans ces cours des exercices de synthèse orale² ou de reformulation en français d'un texte rédigé en français, etc. Le terme *expression orale* est également approprié pour décrire cette technique qui vise justement une *réexpression des idées* par des équivalences de sens, et non pas une *traduction des mots*. Cette réexpression pourrait également s'appeler *reformulation* ou *recréation* car elle implique une altération de la forme, mais pas du sens. De plus, comme il s'agit d'une approche globale qui dépasse largement le domaine de la traduction, nous la retenons également pour d'autres aspects du français, en particulier celui de la linguistique textuelle³, toujours en vue d'une meilleure expression des étudiants.

Les étudiants volontaires sont issus de cultures différentes et un certain nombre d'entre eux est d'origine étrangère ; une telle situation est donc propice à la multiplication des interférences de toutes sortes. Or, nous verrons dans ce qui suit que ce plurilinguisme est loin d'être un inconvénient, à condition qu'il soit bien géré. Bien que l'anglais ne soit pas la langue maternelle de l'ensemble des étudiants participants à ces cours, ils la maîtrisaient tous très bien et cette langue constituait donc la langue de départ de la traduction à vue dans cette étude.

¹ Comme ce facteur a certainement joué un rôle dans leur motivation, il est important de tenir compte du cadre d'apprentissage de chaque étudiant afin de pouvoir évaluer leur performance correctement.

² Cf. chapitre 2.3

³ Cf. chapitre 25

17.2 Approche plurilingue

Depuis un certain temps, une volonté généralisée de s'éloigner d'une approche monolingue au profit d'une revalorisation de *toutes* les connaissances linguistiques se fait ressentir dans la lecture didactique. Le rôle de toute autre langue avec laquelle l'apprenant a été en contact devient donc fort heureusement un appui dans l'appropriation d'une autre langue (G. Ducancel et D.-L. Simon¹). Le *Cadre Européen Commun de Référence*² a d'ailleurs vocation à œuvrer en faveur de l'acquisition des compétences dans plusieurs langues et à mettre en valeur toutes les connaissances et les capacités, même si celles-ci sont incomplètes. Cette approche s'applique parfaitement à notre situation multilingue en Afrique du Sud où les autorités ont opté pour la préservation et le développement de cette diversité culturelle et linguistique en raison de l'atout démocratique qu'elle présente, malgré les difficultés pratiques liées à la reconnaissance de onze langues officielles³.

Que l'on considère cette politique linguistique comme un vœu pieux ou non, nous ne pouvons pas nier la place (une réaction sans doute spontanée) qu'occupe l'anglais en tant que langue véhiculaire dans l'usage quotidien et administratif. Bien que le perfectionnement des langues vernaculaires soit encouragé dans l'enseignement primaire et secondaire, l'anglais est la seule langue obligatoire à l'examen de fin d'études secondaires, et l'accès à l'université est d'ailleurs réservé aux étudiants qui réussissent cet examen avec l'anglais comme langue première ou seconde. Cette position privilégiée de l'anglais est favorisée par le fait que, hormis les véritables anglophones, la majorité de la population sud-africaine et la quasi totalité de la jeunesse sud-africaine est en contact quotidien avec cette langue, car contrairement aux autres langues, celle-ci est donc aussi bien apprise en milieu scolaire qu'acquise en milieu social.

Dans la « constellation » des langues universelles que propose L.-J. Calvet⁴, il qualifie

¹ Ducancel et Simon, 2004 : 10

² Conseil de l'Europe, 2001

³ Pierce & Ridge, 1997 : 180 (Traduction libre, J van Dyk)

⁴ Calvet, 1999 : 75-99

l'anglais de « langue hyper centrale » autour de laquelle « gravitent » toutes les autres langues de la planète. Il serait intéressant de faire la comparaison avec la situation que l'on rencontre en Afrique du Sud. Nous postulons que l'anglais (niveau 1 sur l'échelle qui en compte quatre) occupe exactement cette place centrale (et l'occupera de plus en plus) au sein de notre micro-situation sud-africaine, malgré la volonté politique des autorités et la place qu'occupe l'afrikaans pour des raisons historiques. Une telle hypothèse doit bien sûr être vérifiée par une recherche empirique approfondie et il serait sans doute intéressant de voir dans quelle mesure la tendance au monolinguisme chez les locuteurs de langue anglaise, évoquée par Calvet, s'applique à notre population. Notre intuition pencherait en faveur d'un tel constat, les locuteurs de niveau 4 de son modèle (langues les moins parlées) semblent en effet avoir plus de tendance au plurilinguisme, et en plus de l'anglais, ils parleraient aussi d'autres langues situées au même niveau que leur langue « maternelle ».

Cette approche plurilingue est non seulement utile, mais aussi nécessaire pour comprendre la situation d'apprentissage du FLE en Afrique du Sud. Comme le français ne compte pas parmi les onze langues officielles du pays, il ne se trouve pas en concurrence avec elles. Il est appris uniquement en tant que langue étrangère et son enseignement constitue toujours un choix volontaire dans tout établissement. Nous aimerions croire que ce facteur, renforcé par l'image exceptionnellement positive dont jouit cette langue en principe au sein de la population sud-africaine, contribue à la motivation des apprenants. Libérée de toute contrainte et toute connotation historique et sociopolitique, elle est donc davantage choisie pour l'ouverture qu'elle permet vers le reste de notre continent et vers l'Europe. Cette place de choix de la langue française augmente considérablement la motivation des apprenants. Elle encourage la mobilité de nos étudiants et, grâce aux francophones de plus en plus présents dans le pays, ils peuvent réellement mettre leur français en pratique.

En tant qu'enseignants de la langue française, nous avons également tout intérêt à exploiter ce plurilinguisme. En effet, cet aspect constitue un avantage à la fois dans l'appropriation de toute langue apprise ultérieurement et aussi dans nos rapports les uns

avec les autres. Non seulement les apprenants maîtrisent les langues des autres, mais ils ont aussi accès à la culture et aux valeurs de l'autre, ce qui facilite la compréhension mutuelle et favorise l'harmonie entre les peuples. Ainsi, l'apprentissage du français permet plus qu'un apport purement pédagogique et l'enseignement du français doit accorder encore plus d'importance à l'aspect socioculturel et à la francophonie, cette conception étant primordiale pour tenir compte du contexte africain dans lequel les apprenants auront le plus de chance d'entrer en contact avec la langue française.

On peut tirer un autre enseignement à partir du plurilinguisme de nos étudiants : pour la plupart en effet, l'appropriation des autres langues du pays ne s'est pas effectuée nécessairement au sein de l'école. Cela prouve qu'en situation, une seconde langue, voire plusieurs langues s'apprennent à tout âge, pourvu qu'il y ait un besoin de communication et un regard axé sur le sens de la langue et non pas sa forme. Ces apprenants ont donc la chance de pouvoir se servir de ces langues pour leurs besoins de communication. Par ailleurs, ils choisissent une langue en fonction de la situation de communication et des interlocuteurs qu'ils ont en face d'eux, et ce choix s'opère de manière consciente ou inconsciente. Dans une situation formelle, ils adoptent généralement un style très soigné qui ne comporte aucune trace des autres langues, tandis que dans une situation plus informelle, ils optent souvent pour un style moins soigné, abondant en alternances codiques avec les autres langues qu'ils parlent et que leurs interlocuteurs parlent. Cependant, il faut avoir atteint un certain niveau de compétence plurilinguistique pour pouvoir jongler ainsi entre les langues et pour gérer les langues « comme une palette de ressources dont [le locuteur] peut jouer, de manière plus ou moins volontaire et réfléchie [...] »¹.

Cette belle image s'applique sans doute davantage aux langues dans lesquelles le locuteur a atteint une certaine aisance et dont il se sert presque tous les jours pour de véritables besoins de communication. Elle s'applique moins à l'apprenant faible en français qui, malgré un plurilinguisme apparent, ne fera que peu de progrès s'il ne parvient pas à

¹ Coste, 2001 : 198

utiliser d'autres moyens intralinguistiques¹ au lieu d'effectuer un transfert de ses langues de référence.

Néanmoins, cette souplesse du plurilingue sud-africain facilitera certainement l'appropriation des stratégies de communication recommandées. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle la compétence stratégique de l'étudiant plurilingue serait déjà plus développée que chez le sujet monolingue. Non seulement son répertoire langagier est plus élaboré, mais il saura aussi mieux compenser les déficiences temporaires ou persistantes, étant donné qu'il a l'habitude de fournir un effort supplémentaire car il doit fréquemment s'exprimer dans une langue qui n'est incontestablement pas une langue maternelle (au sens traditionnel du terme).

D'un point de vue didactique, cette compétence plurilingue est donc d'une grande valeur. Nous avons mentionné auparavant les facilités phonétiques que le plurilinguisme permet par rapport au monolinguisme. Cette conception positiviste est basée sur la prise en compte de la construction langagière chez tout locuteur, ce que nous souhaitons illustrer en citant le CECR :

[L]'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.²

En outre, cette présence de plusieurs langues favorise une réflexion *métalinguistique* et *translinguistique* chez les apprenants³, car elle les incite à faire des analogies, à déduire et à construire plus facilement, grâce à cette grande ressource linguistique dans laquelle ils peuvent puiser. En voici un exemple basique : un locuteur d'isixhosa qui maîtrise l'anglais pourrait se servir de cette langue plus proche du français lors de la

¹ Cf. les stratégies aux chapitres 15 et 16

² Conseil de l'Europe, 2001 : 11

³ Terme employé dans le CECR, Conseil de l'Europe : 2001

compréhension et l'expression. Néanmoins, sa maîtrise de deux systèmes lui a sans doute déjà enseigné que chaque langue a un fonctionnement distinct, ce qui devrait limiter sa tendance à vouloir systématiquement tout calquer sur l'anglais, car il a déjà appris à ne pas le faire entre l'isixhosa et l'anglais. Cette personne se trouve donc dans une situation plus favorable qu'un locuteur d'anglais ou d'isixhosa monolingue, puisque sa réflexion métalinguistique empêche en principe tout transfert systématique. Une telle valorisation du bilinguisme ou du plurilinguisme ne date pas d'hier et des auteurs comme E. Haugen ressentaient déjà depuis des décennies le besoin de renoncer à penser en termes d'interférences, cette conception étant néfaste pour le sujet bilingue¹.

Cependant, la présence de toutes ces langues peut aussi freiner l'apprentissage si les étudiants ne parviennent pas à faire la différence entre le moment où il faut s'appuyer sur la langue de référence et le moment où il faut en faire abstraction. C'est précisément sur cette sensibilisation que notre recherche et notre enseignement portent leurs efforts. Une conscience métalinguistique doit permettre une réflexion métacommunicative intelligente qui n'est aucunement synonyme d'interférence. Pendant les exercices de traduction, grâce à une confrontation entre les langues, les apprenants se rendent explicitement compte qu'il est impossible de traduire le sens en transposant des formes et des règles de l'anglais. Ils sont donc amenés à ressentir les moments qui requièrent une mobilisation de leurs connaissances linguistiques préexistantes (stratégie de déduction) et ceux qui exigent de tenir les autres langues à l'écart et d'émettre des hypothèses, ou encore ceux où il faut procéder par des stratégies de compensation, de circonlocution, etc.

Malgré la diversité linguistique qui nous caractérise, nous ne pouvons pas nier la dominance de l'anglais dans ce pays, et cette réflexion fera l'objet justement du prochain chapitre.

¹ Haugen, 1979 : 84

17.3 Choix de l'anglais

L'anglais s'impose tout naturellement, de par la présence d'une majorité d'étudiants anglophones. De plus, en règle générale tout étudiant non anglophone possède l'anglais au moins en seconde langue. Nous ne prôtons pas l'uniformité linguistique, bien au contraire nous reconnaissons la richesse que constituent la diversité culturelle et le multilinguisme auxquels nous avons affaire dans ce pays et plus particulièrement dans notre établissement. Cependant, exception faite pour le français évidemment, l'anglais est la seule langue commune dans notre cas. Nous pourrions aussi supposer que les sujets non anglophones ne se trouvent pas pénalisés. Ayant tout de même une maîtrise quasi parfaite de cette langue, ils ont en principe moins de difficultés à s'éloigner de l'anglais ou de leurs autres langues, puisque les deux systèmes sont constamment en symbiose chez eux. Nous verrons par la suite et plus particulièrement dans l'évaluation du groupe ciblé au chapitre 21 si cette hypothèse se confirme pour nos étudiants volontaires.

Une deuxième raison qui explique le choix de l'anglais est la nature du matériel pédagogique¹ : des textes en langue anglaise sont plus librement disponibles, qu'ils soient issus de la presse traditionnelle ou électronique. Du fait de la très grande diffusion de l'information sous toutes ses formes, nous pouvons supposer que l'anglais est la langue dans laquelle la majorité des étudiants sera le mieux disposée à exprimer ses connaissances générales sur les sujets d'actualité.

En effet, l'anglais n'est pas seulement la langue des médias dominante en Afrique du Sud, elle est aussi, d'un point de vue purement pédagogique, la langue par excellence qui sert de précieux appui aux étudiants. Nous avons donc choisi de traiter cette langue comme la « langue de référence », terme que nous avons retenu pour désigner cette langue qui, chez d'autres auteurs, est qualifiée de « langue pivot », « langue ressource » ou encore « langue matrice »². Le fait que l'anglais soit une langue proche du français constitue une aide considérable lors de la compréhension et de l'expression. En effet, elle

¹ Cf. chapitre 17.4

² Notamment Coste, 2001 ; Bailly et al., 2003 ; Castellotti, 2001a

est en règle générale pour nos étudiants la langue qui ressemble le plus au français (plus que l'afrikaans, l'allemand et les langues africaines parlées par la majorité d'entre eux). Seuls les hispanophones, lusophones et italophones se servent largement de leurs langues respectives, qui sont encore plus proches du français que l'anglais.

Il n'est pas rare toutefois, nous tenons à le rappeler, que les étudiants se servent de plusieurs langues comme référence, même des langues éloignées, à tort ou à raison. Certes, leur expérience linguistique préalable stimule leur réflexion translinguistique, ce qui leur permet de faire des rapprochements, mais il faut bien reconnaître que ce choix stratégique peut provoquer des erreurs (par exemple les transcodages qui compromettent le sens général, les surgénéralisations qui gênent l'expression, etc.).

Ainsi, bien que l'anglais soit une langue proche du français, ou peut-être justement parce qu'elle ressemble considérablement au français, il faut se méfier des correspondances entre les deux langues. Ce qui à première vue semble être une traduction transparente ne l'est pas toujours. L'idiomaticité de chaque langue empêche tout simplement le tout transfert (comme le montre l'expression très simple *It is too good to be true* qui devient en français *C'est trop beau* [et non pas *bon*] *pour être vrai*). De surcroît, une démarche de transfert peut entraîner des malentendus (pensons par exemple à la traduction de *without a doubt* par *sans doute*, pourtant le vrai sens équivalent est *sans aucun doute*, d'une évidence moindre...). C'est la raison pour laquelle nous insistons, (de manière démesurée dans les yeux de certains) pour que les étudiants utilisent dans leurs traductions des tournures éloignées de celles figurant dans le texte de départ (ce qui donnerait comme traduction de *without a doubt* des reformulations du style *sans l'ombre d'un doute* ou *très certainement*).

Enfin, l'anglais constitue une langue utilitaire dite de grande diffusion, ce qui nous fournit un troisième argument : les besoins du marché linguistique actuel. L'anglais et le français sont des langues véhiculaires du monde occidental et (si on ajoute le portugais) de notre continent. Elles sont parlées principalement dans les grandes institutions présentes sur le sol africain et pour lesquelles il est urgent de trouver des interprètes et

des traducteurs compétents. Cette réponse à la demande du marché rejoint le second objectif de notre étude qui consiste à identifier des étudiants doués, susceptibles de participer à une formation en Afrique du Sud, conforme aux normes internationales, comme celle proposée prochainement par notre établissement et qui sera sanctionnée par le futur Masters.

L'anglais est donc la langue par excellence qui font des interférences diverses et variées chez nos étudiants et c'est pour cette raison que nous entraînons volontairement ceux-ci à traduire depuis l'anglais. Nous misons sur les stratégies compensatoires et non pas sur les stratégies de transfert pour communiquer l'information prioritaire dans un français correct et aussi idiomatique que possible. Nous estimons donc que s'il est nécessaire de confronter les étudiants aux autres langues, pour comparer et rechercher des similitudes, il faut également provoquer chez eux une prise de conscience des différences entre les langues et de l'impossibilité de l'opération de transfert.

Cependant, ce choix de l'anglais qui s'impose dans le cadre de cette étude n'empêche en rien de se servir d'une autre langue comme seconde langue de travail dans certains groupes et tout futur enseignant de cette technique saura choisir la ou les langues qui convien(nen)t le mieux au groupe dont il a la charge.

17.4 Matériel pédagogique

Le texte écrit constitue évidemment le principal support de cette technique, pour autant, bien souvent nous n'avons pas pu procéder directement à la traduction sans explications préalables. Dans le but de faciliter la contextualisation, nous avons eu recours à d'autres moyens pour soutenir cet enseignement, supports que nous passerons tous en revue, à commencer par le texte source.

17.4.1 Texte source

Il convient de mentionner aussitôt que nous avons toujours fait en sorte que chaque étudiant participant au cours ait un texte photocopie sous les yeux sur lequel il peut écrire à sa guise et qu'il peut amener avec lui. La présence physique du texte écrit est essentielle à la réussite de la traduction à vue et nous déconseillons vivement toute projection du texte, au moyen d'un rétroprojecteur par exemple. L'étudiant doit à tout moment avoir une vue d'ensemble du texte, y compris du titre, des images et des légendes éventuelles, de la source, etc., pour favoriser l'anticipation à l'intérieur du texte ainsi que l'anticipation extralinguistique.

Cette approche se situe à l'opposé d'un enseignement de la traduction à vue décrit par l'auteur I. Spilka¹, qu'elle dispensait dans les années soixante à l'Université de Montréal. Dans ce cas, le texte projeté sur un écran défilait à une vitesse déterminée par l'enseignant en fonction du niveau des apprenants. L'objectif premier (peu surprenant en pleine époque structuraliste) était de créer des automatismes, c'est-à-dire le réflexe de « penser en français en voyant un mot écrit en anglais »². Cette démarche interdisait donc volontairement toute réflexion autour du sens. En outre, les phrases défilaient à une telle allure que tout retour en arrière et toute anticipation étaient exclus, pratique que nous jugeons fort regrettable, car l'exercice de traduction à vue tel que nous le concevons,

¹ Spilka, 1966 : 43-45

² Ibid. : 45

repose entièrement sur la technique de l'anticipation.

Toujours dans un souci de cohérence et pour favoriser la compréhension du contexte le plus vaste possible, les textes utilisés pour cette étude n'ont jamais été tronqués, même dans les cas où nous n'avions pas prévu de faire traduire le texte entier. D'ailleurs, grâce à l'accumulation d'informations thématiques, les étudiants ont en général rencontré moins de difficultés de compréhension à la fin du texte et pour la même raison, ils réussissaient en principe mieux à traduire des textes d'une longueur plus conséquente. Toutefois, une longueur excessive risquait également de les décourager et cela exigeait un certain entraînement et une persévérance notable, ce dont certains étudiants ont tout de même fait preuve.

Le genre de texte se limitait aux articles d'actualité tirés des journaux ou des revues. Nous avons surtout puisé dans les versions internet de la presse, grâce à l'accès instantané aux textes d'actualité qu'offre cette source. Les différents sites consacrés à la presse anglophone ont été très utiles, cependant il fallait faire attention dans un premier temps à ne pas sélectionner des articles au style trop recherché. Nous nous sommes également tournés vers des sites d'agences de presse qui proposent l'information aux médias, comme par exemple Reuters, l'AP et l'AFP¹. Ces sites, ainsi que certains sites sud-africains (www.sabcnews.com, www.news24.com, etc.) présentent des textes dans un langage relativement simple². Il en va de même pour des sites d'informations qui fournissent une version écrite des transmissions télévisées, non destinée à la publication, comme par exemple le site d'information www.euronews.net. Financé par l'Union européenne, ce site propose des articles dans plusieurs langues de l'Union, autour d'une information identique. Comme nous pouvons le constater, il ne s'agit pas de traductions d'un texte de référence, mais plutôt de textes créés à partir d'une même information, ce qui garantit en principe des articles authentiques et idiomatiques.

¹ Sites de l'agence britannique Reuters : www.reuters.com, de l'agence américaine Associated Press www.ap.org et de l'agence française Agence France-Presse : www.afp.com

² En revanche, certains sites britanniques et américains très connus (comme ceux de la BBC, de CNN, de Channel4, etc.) emploient souvent un style et un langage plus recherchés.

L'avantage des articles qui proviennent de ces sites d'informations est sans doute un rapprochement de l'oralité et une relative transparence favorables à la compréhension. En effet, ce type de texte se prête tout particulièrement à la traduction orale qui doit être instantanée, contrairement à la traduction écrite dont la forme est plus achevée et qui demande un travail plus réfléchi et précis. Notre choix délibéré d'exclure de cette étude les textes littéraires ou spécialisés s'explique par le fait que la traduction de ce type de texte requiert une formation spécifique de traducteur littéraire ou professionnel, et le niveau de la grande majorité des étudiants participant à cette étude ne justifiait pas une telle formation. Néanmoins, ces genres de textes sont bien évidemment abordés au sein des modules de traduction que nous dispensons aux étudiants en troisième et quatrième année de français. Ils feront également partie intégrante de la formation spécialisée dans le cadre du futur Masters de traduction-interprétation, pour tenir compte des préférences des uns et des autres et des besoins du marché.

D'ailleurs, le fait de pratiquer la traduction écrite en parallèle avec la traduction à vue ou une autre forme orale est complémentaire dans la mesure où les deux formes ont en commun l'opération mentale qui consiste à accorder la priorité au sens. Même à un niveau élémentaire, il est bénéfique de savoir s'adapter à la fois au travail minutieux du traducteur et au travail rapide de l'interprète. Si dans un premier temps, lors de l'enseignement de la traduction à vue, cette rapidité et la lecture globale ont un impact sur la précision, une formation spécialisée au niveau de troisième cycle¹ réservée aux étudiants doués permet de rappeler que dans le cas d'une interprétation professionnelle (notamment la simultanée), l'écoute globale ne doit jamais se faire au détriment des détails.

Dans le cadre de cette étude, la traduction des textes d'actualité présente également l'avantage de traiter des informations dont les étudiants connaissent déjà l'essentiel. En effet, ces textes, dont le contenu est accessible à tous, permettent aux étudiants de faire appel non seulement à leur compétence linguistique, mais aussi et davantage à leurs connaissances thématiques. Nous avons privilégié les thèmes majeurs du moment en

¹ *Postgraduate*

supposant que les grands événements qui se déroulent dans notre monde ne sauraient échapper complètement aux étudiants. Comme ils disposaient *à priori* d'un riche vocabulaire en anglais relatif à ces sujets, cela nous permettait de gagner un temps considérable lors de l'analyse sémantique du contexte qui précédait normalement la traduction à vue. D'ailleurs, comme nous tâcherons de le démontrer dans l'évaluation du groupe ciblé, une connaissance approfondie du sujet augmente singulièrement la performance.

Les connaissances thématiques permettent également de niveler certaines inégalités au sein des groupes hétérogènes comme les nôtres. En effet, force est de constater que malgré la grande diffusion d'informations disponibles aujourd'hui dans les médias et sur internet, les participants sont aussi hétérogènes en termes de connaissances générales qu'en termes de compétences linguistiques et les étudiants les plus faibles dans l'un de ces domaines ne le sont pas forcément dans l'autre. Heureusement, il est plus facile de remédier à la lacune thématique, dans la mesure où les connaissances générales se transmettent plus aisément.

Dans un souci de remédier à un désintérêt pour certains sujets d'actualité (un tel comportement s'est fait sentir de temps à autre), nous avons varié les sujets autant que possible pour susciter l'intérêt du plus grand nombre. Les actualités locale, africaine, française, européenne, mondiale, etc., ont donc été alternées et de vastes sujets, traitant du sport, de l'environnement, des sciences, de la culture et de tout thème qui touche à l'immédiat et qui est destiné au grand public, ont par ailleurs servi de support.

Du fait de la nature authentique des textes tirés de l'actualité quotidienne, laquelle est par définition passagère, il n'est pas envisageable de mettre au point un corpus de textes à réutiliser et il appartiendra à tout futur enseignant de choisir des textes tirés de la presse du moment. Cependant, nous mentionnerons quelques concepts désignant le type de texte convenable pour le guider dans ses choix. Il peut également s'inspirer des exemples de textes dont nous nous sommes servi et que nous avons insérés dans notre étude¹.

¹ Cf. ci-dessous, chapitre 19.2 et chapitre 21.2

La difficulté du texte doit nécessairement être adaptée au niveau linguistique des étudiants, mais aussi à leur capacité à suivre le raisonnement, d'où l'intérêt d'utiliser des textes destinés aux adolescents¹. Dans ce genre de texte, non seulement le sens se dégage en principe facilement, mais aussi les thèmes sont traités de manière peu complexe et dans un souci de simplification. Les textes à éviter dans un premier temps sont ceux au contenu trop dense et à la construction syntaxique complexe. A ce stade-là, il vaut mieux privilégier un langage simple, avec un registre standard et des phrases comportant au maximum une proposition subordonnée ou un exemple. En effet, même si les étudiants sont capables de comprendre un anglais nettement plus recherché, ils sont tentés de vouloir restituer un niveau de langue identique en français alors qu'ils n'en ont pas les moyens linguistiques suffisants. Il leur faut par ailleurs un certain temps pour apprendre à dégager le véritable message de l'auteur, et ce même si le texte est en anglais. Une fois que la technique de la traduction à vue est bien assimilée et que les étudiants parviennent à traduire le sens, des textes linguistiquement plus riches et de taille plus conséquente peuvent être envisagés.

En revanche, avec des groupes possédant une culture générale suffisante, des textes plus denses se sont avérés d'un grand intérêt. Des phrases plus complexes sur le plan de la construction syntaxique se prêtent mieux à une dissociation formelle, tant visée par cet enseignement. Un style relativement simple conviendrait au début pour faciliter l'extraction du sens et pour empêcher les étudiants de *recopier* le style (cette copie risque d'être peu réussie vers le français). De la même manière, dès qu'ils auront maîtrisé la technique et compris la futilité de l'imitation du style, des textes au style plus soigné² favoriseraient davantage un recul formel, une simplification et une expression dans un langage qui leur est propre, en phase avec leur niveau linguistique.

Outre le niveau des étudiants, le choix des textes dépend donc fortement de l'étape de l'enseignement en cours, le facteur déterminant étant l'objectif poursuivi au sein de

¹ Cf. le site www.newsademic.com dont l'objectif est de rendre l'actualité accessible aux adolescents au moyen de textes brefs et explicatifs.

² Cf. par exemple les articles tirés de *The Economist*.

chaque étape. Plus précisément, nous avons sélectionné les textes en fonction des stratégies de traduction que nous voulions développer en priorité. A titre d'exemple, un texte avec des phrases courtes et peu de conjonctions (comme ceux rencontrés dans *Newsademic*) permet d'explicitier les liens qui enchaînent les idées (compétence textuelle). En revanche, un texte plus dense tiré de *The Economist* par exemple, développe l'anticipation et l'abstraction formelle. Pour tenter de confirmer cette hypothèse, nous avons mené une petite expérience auprès de deux volontaires aux profils peu semblables. Voici un bref résumé de notre démarche, suivi de quelques éléments de conclusions avancées¹ :

Deux étudiants, l'un de niveau avancé (compétence linguistique 15/20) et l'autre de niveau largement inférieur (8/20), ont reçu trois textes très différents : Un texte tiré de *Newsademic* et destiné aux adolescents, employant un registre, un lexique et des structures exceptionnellement basiques. Quant au second texte, tiré du site internet *www.euronews.net*, il employait un style nettement plus soigné. Enfin, le troisième texte tiré de *The Economist*, visant un public de niveau socio-professionnel élevé, offrait des tournures et un raisonnement complexes, ainsi qu'un lexique spécialisé. Notre objectif se limitait à déterminer dans quelle mesure ces deux étudiants arriveraient à « améliorer » le style et le lexique du premier texte, à établir une logique causale souvent absente, à expliciter les liens causaux, etc. en fonction de leurs niveaux linguistiques respectifs. Dans le cas du deuxième texte, qui était d'ailleurs très dense au niveau de l'information, ils devaient relever le défi suivant : réexprimer les faits, voire faire plusieurs phrases et ne pas simplifier de manière excessive car ce processus risquait d'entraîner une perte d'information. Avec le texte de *The Economist*, nous voulions vérifier si, face à des difficultés, ils étaient capables de déployer des stratégies de simplification et de contournement, au lieu d'opérer par un transfert de mots et de tournures sans en avoir saisi le sens.

Une telle expérience mérite bien évidemment d'être menée à grande échelle avec un plus

¹ Cf. chapitre 19 (Procédés d'évaluation) pour des explications concernant les paramètres et la notation sur les graphiques, ainsi que les transcriptions.

grand nombre de sujets et des types de nature diverse et variée. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà dégager certains éléments de réflexion susceptibles de nous guider dans le choix des textes.

Pour faciliter la comparaison, nous reproduirons pour chaque texte l'original à gauche et les transcriptions des traductions à droite.

Légende :

Faute de français/maladresse/prononciation

Stratégie de transfert (transcodages lexicaux ou syntaxiques)

Stratégie encouragée (prise de risque, contournement, etc.)

Inintelligibilité

...omission

/ : reprise

–, --, ---, etc. : hésitations, pauses selon longueur, euh, hum, etc.

() : intervention enseignant

[rires]

? : ton interrogatif (appel à l'aide implicite)

Appel à l'aide explicite, commentaire étudiant

Texte 1 : Newsademic.com - 28 septembre 2006

Genes and eating greens

Scientists working in the USA, think that some people are born hating certain vegetables. They have discovered genes which control how taste buds work. The researchers asked volunteers to record their feelings about eating certain vegetables. Each was tested for the genes which control taste. People with two sensitive genes found broccoli unpleasantly bitter. Those with only one liked it. This may mean that if you don't like cabbage you can't control it any more than you can help having dark hair or blue eyes – it's in your genes!

A 6.44

Selon les scientifiques américains, il y a des gens qui détestent les légumes - depuis leur naissance. Ces chercheurs ont découvert des gènes qui déterminent le/le goût et comment ça marche.

Ces scientifiques ont demandé aux volontaires de dire comment ils trouvent certains légumes. Chaque volontaire a été testé par rapport aux gènes qui déterminaient chaque goût. Ils ont trouvé que les personnes qui avaient deux gènes sensibles trouvaient le brocoli - très amer, mais ceux qui n'avaient qu'un gène *sensitive*, l'aimaient beaucoup.

Cela veut dire que si vous n'aimez pas le chou, ce n'est pas ...votre faute - autant que ce n'est pas votre faute d'avoir des cheveux foncés ou des yeux bleus. C'est dans vos gènes.

F 5.24

Les scientifiques aux Etats-Unis - pensent que quelques gens - - n'aiment pas cert/ certains légumes. - - - Ils ont découv - / Ils ont *découv*re qu'il y a des gènes - - - / Ils ont découvert qu'il y a des gènes qui mènent au goût. Les chercheurs ont demandé aux gens *pour* - décrire leurs sentiments au manger certains légumes. - Chacun était - - chacun ont / a pris une épreuve pour les gènes qui - - qui *décrit* le goût. - Les gens avec deux / deux - gènes - *sensitifs* ont trouvé ^{brocoli I don't know} (c'est la même chose, le brocoli) le brocoli/ ...un goût/...un goût mal. Les gens avec seulement un... - ont aimé le brocoli. Cela veut dire que si on n'aime pas le - le brocoli - - *on n'y peut faire rien* - ...*même comme si* on a des cheveux noirs ou des yeux bleus. C'est *notre gènes*.

Texte 2 : Euronews.net - 15 octobre 2006

People protest against world poverty

Thousands of people are taking part in World Food Day today - a global campaign to fight poverty and encourage more food production. The "Stand Up" campaign was designed to coincide with a month of worldwide events focusing on eradicating poverty and famine. The initiative urges people to remind their governments of promises to achieve their Millennium Development Goals.

Mike Huggins, from the UN's World Food Programme is also warning that millions of North Koreans face "real hardship" this winter due to cuts in food aid from foreign donors. "The situation in NK remains extremely precarious and fragile. The WFP should be feeding about two-million people but right now we only have ten percent of what we need," he says.

The aid shortages come on top of the North's decision to accept less food in favour of development aid from the WFP - a decision that means around four million less people are being fed this year.

A 6.47

La journée mondiale de l'alimentation est une campagne mondiale qui a pour but de lutter contre la pauvreté et d'encourager – plus de *production d'alimentation*. Beaucoup de personnes - y participent - et cette campagne qui est intitulée « se lever ensemble » aura lieu au mois qui est plein d'événements partout dans le monde qui focalisent - et essaient d'éliminer la pauvreté et la famine dans le monde. Ce programme a pour but de rappeler aux gens - **les promesses** faites par leurs gouvernements d'atteindre les objectifs du Millénaire de l'ONU.

M. Mike Huggins, un membre du programme/ **de la** Programme Alimentaire Mondial **avertit** que des milliers de *Coréens du Nord* **sont à la face de beaucoup de difficultés** cet hiver parce que l'aide alimentaire donnée par les organisations étrangères va diminuer. Il dit que la situation en Corée de Nord/ du Nord n'est pas très stable en fait est plutôt fragile. Il dit en plus que le Programme Alimentaire Mondial devrait - fournir - *des alimentations* à environ 20 000 de personnes mais qu'en fait- il n'atteint pas son but - parce que le programme **n'a que 10 % des ressources** - de ce **dont ils ont besoin**.

Le manque d'aide – est encore un problème pour la Corée du Nord et - c'est-à-dire c'est une manifestation - de la **décision** de la Corée du Nord d'accepter moins de /d'alimentation pour en revanche d'accepter plus d'aide... développement du Programme Alimentaire Mondial. Cette décision a des conséquences, c'est-à-dire *que* environ 4 millions de personnes - ne seront pas alimentées cette année.

F 5.25

...Milliers de gens participent - *dans la journée alimentaire mondiale* - - Une mission globale - - contre la --- /contre la pauvreté ? et **pour encourager la production d'alimentation**. Le '**stand up campaign**' - - est à / se passe à le même temps que les événements mondiaux - - contre la – pauvreté. - - **Les initiatives** essaient - - - - **Les initiatives** sont là pour - - /pour montrer aux gouvernements leurs **promesses** – d'*obtenir* des objectifs ...millénaires. - -

Mike Huggins -- du *Programme - alimentation mondiale* dit aussi que /que...millions de - *Coréens du Nord* - - - - - - - - auront une hiver difficile à cause du - - - - qu'il n'a y a pas suffit d'alimentation - ou aide des *étrangers*. - - La situation au [xx] Corea du Nord reste encore **extrêmement fragile**. - *Le programme d'alimentation mondiale* - - doit donner d'...alimentation au deux millions de gens **mais maintenant** ils ont seulement 10 % de ce *qu'ils* ont besoin.

...

Texte 3 : Economist.com – 8 octobre 2006

A suspicious death in Russia: The murder of Anna Politkovskaya, an outspoken journalist, is also a blow against freedom of speech in Russia

SHE was brave beyond belief, Anna Politkovskaya, reporting a gruesome war and a creeping dictatorship with a sharp pen and steel nerves. It may be a chilling coincidence that she was murdered on President Vladimir Putin's birthday, but her friends and supporters are in little doubt that her dogged, gloomy reporting of the sinister turn Russia has taken under what she called his "bloody" leadership was what led to her murder on her way home to her Moscow apartment.

Ms Politkovskaya's journalism was distinctive. Not for her the waffly, fawning and self-satisfied essays of the Moscow commentariat. Nor the well-paid advertorial now so pervasive as to be barely noticeable. She reported from the wrecked villages and shattered towns of Chechnya, talking to those on all sides and none, with endless patience and gritty determination. ...

A 6.45

Anna Politkovskaya était très courageuse en / en - critiquant la guerre sévère et la dictature imminente dans ses articles et - / et le fait- qu'elle est morte au jour - de l'anniversaire du Président Vladimir Poutine est un coïncidence qui frappe. Toutefois, ses amis et ceux qui la soutenaient sont presque sûrs que ses articles qui critiquaient la Russie - étaient à l'origine - de son meurtre qui a été eu lieu pendant qu'elle était en train de retourner chez elle à Moscou.

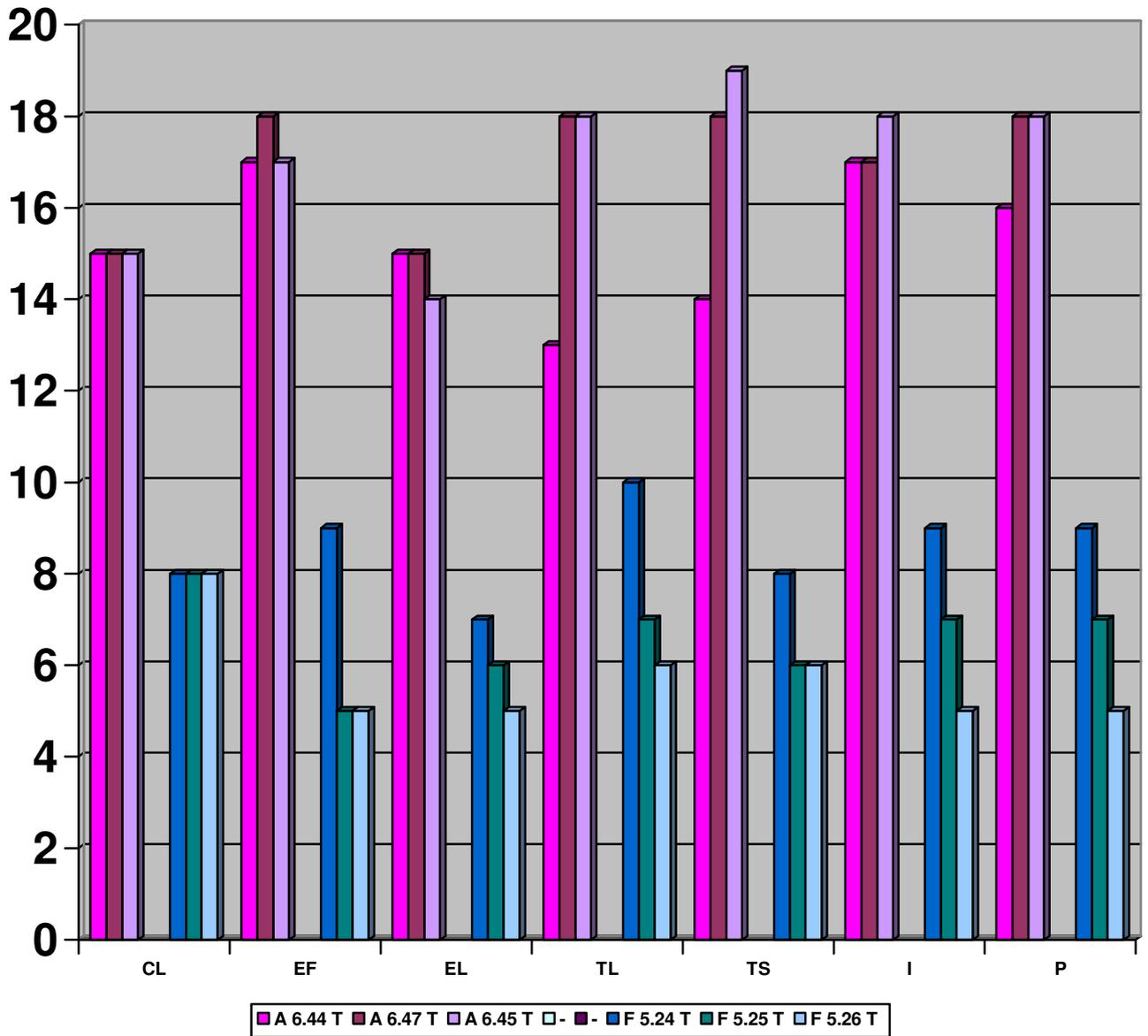
Le style du journalisme de Mme Politkovskaya était très distinct. Elle ne s'en servait pas de belles phrases qui ne disaient rien - dans ses essais et ses commentaires du gouvernement. Elle a raconté les opinions de tout le monde et de ceux qui n'ont même pas d'opinion dans les villages et des villes qui ont été complètement détruits - à cause de la guerre.

F 5.26

Anna - Politkovskaya - écrit sur une guerre terrible - - - ça peut être un grand coïncidence qu'elle était assassinée - au même jour que l'anniversaire du président Vladimir Putin. Mais ses amis /mais ses amis et supporters - - - mais ses amis et supp/ pensent - - - / pensent que ce qu'elle a écrit a mené à son assassin - en route chez elle - - en Moscou.

Anna/ - Mme Politkovskaya's façon d'écrire était très définitive, - non pas pour son style mais parce qu'elle a - - écrit de ces villages et villes - de Chechnya et elle a parlé/ parlé avec tous les gens - - sur tous les côtés - - avec patience et détermination.

Vue d'ensemble¹



¹ Cf. Chapitre 19.1 : Explication des tableaux et des graphiques (p. 239-252)

Analyse des prestations de l'apprenant A

Le graphique montre que cet apprenant a obtenu de meilleurs résultats avec les textes 2 et 3 en termes de réexpression. L'évitement des transferts a donc été le plus réussi avec les textes dont le style était le plus soigné. L'extrait 3 a été reformulé presque entièrement et nous relevons très peu de transcodages intempestifs. L'étudiant s'est servi de la stratégie de simplification, par laquelle il est obligé d'abord de comprendre le texte de départ, puis, de faire appel à des stratégies compensatoires. En revanche, il a subi plus d'interférences lors de la traduction du premier texte et n'est pas vraiment parvenu à expliciter les liens logiques, qui font pourtant bien défaut dans ce texte.

Analyse des prestations de l'apprenant F

Chez cet apprenant, la tendance semble complètement inversée par rapport à celle de l'apprenant A et les résultats obtenus avec les textes d'un langage plus soigné sont nettement inférieurs. Il a tenté de se servir des stratégies de simplification pour traduire ces textes mais cette démarche n'a pas été d'un grand succès. En revanche, il a commis plus d'erreurs au niveau de la langue et de l'intelligibilité. Face à des textes aussi denses et linguistiquement complexes, la technique de l'anticipation semble lui faire défaut. Le rythme imposé par cet exercice gênait sa compréhension, l'empêchant de saisir l'implicite du texte. Nous remarquons également que les moyens linguistiques de l'étudiant semblent trop réduits pour qu'il puisse reformuler ou simplifier avec succès. Selon ses propres dires, ces textes sont très riches en informations, même les textes 1 et 2 qui semblent pourtant simples. Il se retrouve donc bloqué devant un manque de moyens et une incapacité à réexprimer le contenu à l'aide de tournures et termes équivalents. Ce n'est donc pas étonnant qu'il ait pu appréhender plus aisément le message du premier texte, ce qui a contribué à une expression plus intelligible.

Conclusions

Les résultats obtenus, ainsi que les commentaires des étudiants participants, nous permettent d'avancer l'hypothèse suivante : pour que l'étudiant parvienne à simplifier et à se détacher d'un texte caractérisé par un style et un langage très soignés, il doit obligatoirement maîtriser la technique de l'anticipation, sans quoi le texte reste trop confus pour permettre une reformulation. Nous remarquons qu'il doit posséder les ressources linguistiques suffisantes pour pouvoir réexprimer ce genre de texte, tandis que, en règle générale, il est capable de restituer un texte relativement transparent avec des phrases simples et authentiques.

Cette expérience confirme donc dans une certaine mesure notre intuition qu'un texte d'un style plus simple conviendrait mieux à un étudiant de niveau plus faible et pas très à l'aise avec la technique de la traduction à vue car, d'une part, il saisit l'information plus facilement et, d'autre part, il arrive mieux à se détacher d'un tel texte avec ses moyens linguistiques réduits. En revanche, une fois que l'étudiant maîtrise l'anticipation, on peut s'attendre à obtenir de meilleurs résultats avec des textes plus denses.

Autre facteur susceptible d'entrer en jeu dans cette petite expérience, l'information thématique était beaucoup plus familière à l'apprenant A qui a régulièrement suivi les cours de traduction ; cela expliquerait certainement pourquoi il n'a pas bénéficié de cet avantage avec le texte 1 où il n'était question en réalité que d'informations anecdotiques, exigeant peu de connaissances préalables. Ce constat confirme qu'en tout état de cause, l'information traitée doit toujours être connue des étudiants. L'intérêt de l'étude n'étant pas de faire ressortir les faibles connaissances des étudiants, tout manque à ce niveau doit être comblé grâce aux activités de remue-méninges ou aux extraits des informations télévisées. De plus, le vocabulaire ne doit pas relever d'un domaine spécialisé impliquant une forte présence de termes techniques et de noms propres inconnus. Un langage trop idiomatique avec de nombreux détails n'est pas recommandé. Finalement, il faut

également se méfier des traductions pour ne pas encourager les transcodages.

Comme nous avons traduit essentiellement vers le français, il importait également de tenir compte du contexte et de l'effort supplémentaire requis pour transposer vers le français un contexte propre à un autre pays et à une autre culture, en l'occurrence un pays anglophone. C'est la raison pour laquelle il est certainement plus facile de traduire en français un texte portant sur un sujet international (par exemple la grippe aviaire, le réchauffement de la planète, l'immigration, etc.) plutôt qu'un texte relatant un fait divers sud-africain. Nous avons cependant trouvé extrêmement utiles les textes de la presse anglophone sur des événements typiquement franco-français. Non seulement les étudiants y trouvent un outil d'information sur la société française, traitant souvent de thèmes qu'ils ont rencontrés également dans d'autres cours de français, mais aussi ces textes qui abordent des thèmes étrangers au public visé présentent en principe l'avantage d'être explicatifs et fortement contextualisés.

Pour autant, nous ne saurions exagérer l'importance du choix du texte, car il n'est guère possible de se procurer des textes parfaitement adaptés et de prévoir tous les problèmes linguistiques et conceptuels éventuels. D'ailleurs, une telle démarche ne rentre pas dans le cadre de cette étude dont l'objectif est justement d'amener les étudiants à faire face aux difficultés et à parvenir à les contourner en ayant recours à des stratégies appropriées.

17.4.2 Tableau noir

Ce support de base dans l'enseignement des langues permettant d'équilibrer le décalage entre les signes acoustiques et leur représentation graphique, joue un rôle indispensable dans l'enseignement de la traduction à vue. Il est bien connu que certaines personnes sont considérablement plus « visuelles » et il est important que l'enseignant note au tableau le nouveau lexique pour que ces personnes visuelles puissent le retenir. Or, le tableau devient une véritable source de réexpression dans le cadre de cet enseignement. Nous reviendrons sur son utilisation lors de la description du déroulement de l'enseignement

(au chapitre 20) et nous nous contenterons pour le moment de souligner son intérêt pédagogique. Non seulement le tableau sert de support pendant la phase d'apprentissage du lexique, mais il offre aussi la possibilité de s'exercer à réutiliser et renforcer ce qui a été compris. Avant la traduction à vue, la discussion et la contextualisation, et éventuellement le visionnement de séquences vidéo portant sur le même thème, permettent d'activer ou d'introduire un lexique qui est soigneusement noté au tableau, pour ensuite, au moment de la réexpression, servir de support de reconnaissance. Grâce au tableau, comme les étudiants ont associé le sens des mots du texte anglais avec les mots issus de la mise en situation, ils se serviront non pas des mots anglais sur le papier pour formuler ce sens, mais de ceux qui figurent au tableau, complétés par leurs propres mots.

17.4.3 Séquences vidéo

En particulier au début de l'enseignement, il s'est avéré très utile d'introduire le thème du texte à traduire à vue à travers une séquence enregistrée du journal télévisé en langue française portant sur le même sujet d'actualité. Dans la mesure où les textes abordés en cours sont toujours tirés de l'actualité très récente, cela ne pose en principe aucun problème de se procurer ces documents authentiques. Non seulement les étudiants apprécient en règle générale de varier les activités, mais aussi la télévision est majoritairement perçue de manière très positive. Pour l'enseignant, cette démarche présente un intérêt pédagogique considérable, car contrairement aux textes écrits, la télévision offre, grâce aux images, un contexte visuel qui facilite l'accès au sens et stimule la formation d'hypothèses chez les étudiants. Suite au visionnement, l'enseignant peut bâtir la discussion autour de cet extrait en se servant des images et du texte sonore comme support et comme source de lexique à activer et à noter au tableau.

17.5 Comparaison entre le cadre expérimental et la formation des interprètes de conférence et des traducteurs professionnels

L'enseignant qui n'a pas suivi de formation d'interprète approfondie n'est pas forcément désavantagé face à l'application de la technique de la traduction à vue en cours de FLE, sous réserve qu'il partage la conception de la traduction que cette technique requiert. En effet, les aptitudes sollicitées par un tel enseignement sont en premier lieu celles d'un pédagogue de la langue. Mis à part le matériel pédagogique et la technique de la traduction à vue et ses opérations mentales que nous utilisons, les cours proposés dans le cadre de cette étude ont peu de points en commun avec la formation d'interprète ou de traducteur professionnel (nous avons déjà indiqué que les cours de traduction habituellement dispensés au sein d'une formation littéraire ou linguistique ne s'inscrivent évidemment pas dans ce cadre, à plusieurs différences près).

Bien que la traduction et l'interprétation soient généralement reconnues au sein de ces établissements spécialisés comme deux filières distinctes, nous estimons qu'une démarche analogue existe entre l'interprétation et la véritable traduction professionnelle¹. Ainsi, avons-nous éprouvé le besoin de rappeler les principales caractéristiques qui différencient la situation d'enseignement dans ces institutions spécialisées de la nôtre, en ce qui concerne le cadre d'enseignement, le statut de l'enseignant et des étudiants et l'objectif visé par ce même enseignement.

Avant de procéder à une comparaison selon les aspects mentionnés ci-dessus, il convient de remarquer que la principale différence qui nous sépare de l'enseignement des instituts de spécialisation réside sur le plan idéologique, et ce parce que nous avons justement une finalité différente. Ces écoles imposent en règle générale un niveau quasi parfait en langue étrangère comme condition *sine qua non* de la traduction. Qui plus est, il n'est pas rare qu'elles bannissent toute traduction vers la langue étrangère. Or, étant donné le fossé

¹ Cf. section B

qui sépare nos objectifs et les leurs, notre démarche se trouve à l'opposé d'une telle pratique. Pour nous, le recours à la traduction permet de perfectionner la langue étrangère en traduisant vers cette langue. Notre objectif n'est aucunement d'envoyer sur le marché du travail des traducteurs manifestant de grosses lacunes linguistiques, mais avant tout d'accélérer l'apprentissage du FLE. Ce n'est qu'après un perfectionnement linguistique que les quelques étudiants doués se destinant à une carrière de traducteur ou d'interprète pourront éventuellement intégrer une formation spécialisée.

En premier lieu, le cadre dans lequel se déroulent les cours est complètement différent. La formation d'interprète et de traducteur professionnel est en principe dispensée dans des établissements spécialisés et prestigieux. De ce fait, ces établissements peuvent soumettre les étudiants à un examen d'entrée très rude (souvent précédé d'une présélection) pour ne retenir que les candidats possédant les qualités intellectuelles requises pour suivre, une fois la méthodologie assimilée, la formation assurée par des intervenants d'un niveau intellectuel supérieur eu égard à leur carrière professionnelle. La formation d'interprétation et de traduction professionnelle est une spécialisation et les écoles exigent en règle générale une formation universitaire préalable d'au moins trois ou quatre ans. Les établissements d'enseignement de FLE ne peuvent évidemment pas effectuer une telle sélection ; néanmoins dans les universités, comme c'est le cas dans celle où nous avons le plaisir d'enseigner, la nature de l'établissement est un gage d'un certain niveau d'enseignement, voire d'une certaine formation intellectuelle des étudiants. De surcroît, la formation de traducteurs et d'interprètes professionnels de niveau Masters que nous sommes en train de mettre en place sera réservée aux étudiants ayant atteint (entre autres) un niveau linguistique très élevé.

Poursuivons à présent notre comparaison des deux situations d'enseignement : En second lieu, l'interprète ou le traducteur enseignant au sein de ces établissements a déjà pratiqué cette technique pendant plusieurs années, et le fait de ne traduire que le sens est devenu une seconde nature chez lui. L'interprète-enseignant maîtrise évidemment toutes les autres techniques dont se servent les interprètes pour s'entraîner à l'interprétation consécutive et simultanée. Pour lui, l'enseignement de la traduction à vue ne constitue

qu'une étape dans la formation d'interprète. En revanche, l'enseignant de FLE, comme nous l'avons déjà mentionné, n'est pas un interprète chevronné, il est tout d'abord un pédagogue spécialiste des langues étrangères, qui a, dans l'idéal, suivi une formation d'initiation à l'interprétation. Comme il maîtrise cependant les deux langues de travail, la technique et le sujet, il doit être capable d'enseigner la traduction à vue à des apprenants de FLE et grâce à sa formation pédagogique, il sera disposé à gérer d'autres particularités propres aux apprenants de FLE.

Les étudiants issus d'une formation d'interprétation ou de traduction professionnelle jouissent de qualités exceptionnelles, telles qu'une grande curiosité et capacité intellectuelle, une vaste culture générale et des aptitudes interculturelles très développées. Outre leur niveau universitaire, ils sont également très motivés et ils possèdent en principe des connaissances annexes diversifiées en économie, en droit, en sciences, etc. Seleskovitch et Lederer¹ affirment que le métier d'interprète requiert une certaine éloquence, des aptitudes d'analyse et de synthèse, une concentration exceptionnelle et une rigueur au travail. Toujours d'après ces auteurs, les étudiants en interprétation doivent tous maîtriser au moins deux autres langues quasi parfaitement en plus de leur langue « incontestablement maternelle ». Dans le cadre de cette recherche qui concerne principalement l'apprentissage de la traduction à des fins pédagogiques, nous ne nous inscrivons en aucun cas dans cette approche de la maîtrise parfaite des langues. Du fait de la situation multilingue de l'Afrique du Sud, nous avons affaire à des étudiants plurilingues, qui souvent ne maîtrisent leurs langues que très partiellement. Si une telle maîtrise partielle ne convient pas à l'interprétation, les auteurs semblent s'accorder à dire que cette connaissance des langues favorise l'appropriation successive d'une langue. De toute évidence, seuls les étudiants qui parviendront à un niveau très élevé de français et d'anglais (au minimum) pourront participer à une formation en interprétation ou en traduction professionnelle.

Dans le cadre de cette étude, nous avons affaire à des étudiants en FLE dotés d'une curiosité intellectuelle très variable et, en comme ils suivent une formation linguistique,

¹ Seleskovitch et Lederer, 2002 : 293

leur niveau en français varie entre les niveaux A2 et C2¹ et reste très loin de celui qui est exigé par les écoles d'interprètes. De plus, leur motivation est nettement inférieure ; ce critère nous paraît important à plusieurs égards dans le cadre de cette étude. En effet, il s'agit de prendre la parole librement devant les autres étudiants et de faire preuve de bonne volonté pour se détacher de la langue de départ et essayer de comprendre pour traduire la valeur assignée aux textes. Hélas, nos groupes de volontaires sont très loin d'avoir la même soif de réussite que les apprentis interprètes.

Enfin, il convient de revenir la comparaison de notre objectif à celui des écoles d'interprètes et de traducteurs pour lesquelles la traduction à vue ne constitue qu'un exercice parmi d'autres, puisque les étudiants ont déjà appris à surmonter les interférences. Leur objectif final consiste à former des interprètes et des traducteurs d'un niveau professionnel exceptionnel car le métier d'interprète/traducteur est non seulement très exigeant, mais il implique également une grande responsabilité. Dans l'œuvre de Seleskovitch et Lederer², Van Hoof-Haferkamp, directeur général du service commun Interprétation-Conférences, met en garde le lecteur : « une interprétation imparfaite est source de malentendus, parfois lourds de conséquences ». Concernant l'enseignement dans le cadre de nos études, les apprenants de FLE doivent réussir à faire abstraction de la langue de départ, à écarter toutes les interférences et à résister à toute tentation de transcoding pour que notre objectif soit atteint. La maîtrise d'un français idiomatique et le développement de l'intuition en français sont également des objectifs que nous souhaitons développer en parallèle, bien que les erreurs linguistiques ponctuelles notamment nous semblent mineures par rapport aux incohérences stylistiques, aux ambiguïtés, aux non-sens ou à un manque d'intelligibilité.

¹ CECR.

² Seleskovitch et Lederer, 2002 : 9

18. Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

Il convient à présent de consacrer un chapitre aux conditions et défis auxquels nous avons dû faire face en réalisant cette étude. Cette description est destinée à servir de support pédagogique supplémentaire à d'autres enseignants désireux de mettre en place cette approche. Elle leur permettra également de surmonter certaines difficultés structurelles afin de retirer le maximum de bénéfices d'un tel enseignement.

18.1 Importance du sens

Nous avons déjà longuement plaidé en faveur d'une approche dans laquelle le sens du texte l'emporte sur tout autre élément. Nous avons donc rejeté toute conception linguistique de la traduction qui nous ferait échouer dans nos objectifs, car, seul le sens déverbalisé doit guider les étudiants dans leur expression, et non pas les mots du texte source en anglais. En effet, le seul moyen de se défaire des habitudes de littérarité est d'amener les étudiants à s'interroger constamment sur ce qu'ils sont en train de traduire, pour en cerner le sens le plus large. Nous rappelons qu'il est bien question d'habitudes généralisées, car le réflexe de s'appuyer sur la langue maternelle ou une langue proche (comme l'anglais) est une tendance naturelle, qui est certes fort bénéfique pour l'apprentissage, mais, en tant que stratégie de communication, cette opération doit être menée avec circonspection. Pour se débarrasser de ce réflexe du tout transfert lors de l'expression, les étudiants doivent y accorder une attention consciente. Tout en encourageant une activité métalinguistique, les exercices de traduction à vue visent donc, dans un premier temps, à sensibiliser les apprenants à l'inefficacité d'un tel transfert aveugle et, dans un second temps, à les entraîner à l'éviter en déployant des stratégies alternatives pour rendre le sens voulu.

Encore faut-il pour atteindre ces objectifs, que les étudiants aient, outre les moyens linguistiques nécessaires, la capacité à accéder au sens du texte de départ sans s'arrêter à la forme, et à construire ensuite du sens avec leurs propres mots. L'enseignant doit

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

pouvoir accompagner les étudiants dans cette démarche de compréhension et de réexpression, en somme de *déverbalisation*¹, démarche qui requiert tout de même une certaine aptitude cognitive chez l'apprenant. Une compétence linguistique minimum n'est donc pas un gage de réussite et, en fonction des objectifs qu'il s'est fixés, l'enseignant doit être en mesure d'évaluer cette aptitude de compréhension chez l'étudiant avant de le faire bénéficier de cette technique.

18.2 Importance du contexte

Cette quête du sens nous amène à nouveau à l'importance et l'ampleur que revêt le contexte : il peut être défini comme la totalité de l'information disponible, qu'elle soit extra-textuelle (les présuppositions ou le vécu des interlocuteurs) ou textuelle². Nous avons déjà insisté sur ce socle fondamental sur lequel repose la réussite non seulement de l'enseignement de la traduction à vue, mais aussi de toute communication dialogique. Condition préalable à toute intercompréhension, la prise en compte du contexte référentiel et pragmatique permet également aux étudiants en langues étrangères de mettre en jeu leurs autres compétences lorsque la compétence linguistique fait défaut. Ainsi exploitons-nous cette ressource au maximum lors de notre enseignement.

Le traducteur doit également être capable de dissocier le contexte de la langue source de celui de la langue cible. Par conséquent, il doit savoir extrapoler le message par rapport au public visé, à la situation d'énonciation, au contexte spatio-temporel, etc., démarche qui se fait naturellement à partir du moment où il a complètement saisi le sens du message et s'il veut rester fidèle à celui-ci. Ce sens dont il est question dans la traduction n'est bien entendu pas le sens littéral, mais plutôt le sens pragmatique ou textuel. J. Dancette remarque à juste titre que le contexte n'intervient pas seulement en complément du sens littéral, il fait aussi partie intégrante de l'interprétation. Le sens

¹ Cf. chapitre 7

² Rappelons également que le procédé de *référence exophorique* permet de faire des inférences concernant le contexte extralinguistique et la *référence endophorique* renvoie au contexte textuel (cf. chapitre 16.1.4 : Anticipation).

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

pragmatique dépend donc entièrement de ce contexte¹.

Dans la description d'une étude concernant l'apprentissage de l'adulte migrant en situation professionnelle, F. Champion nous rappelle de nouveau l'importance du contexte :

*Parler c'est d'abord faire référence, à travers des « mots », à des événements et à des choses, à des lieux et à des relations, à des actes et à des comportements, à des perceptions sensibles, à des sentiments simples, à des jugements bruts. Il y a prégnance de l'univers référentiel.*²

Les enseignants de FLE ont tout intérêt à mettre à profit cette appropriation « en situation » où la langue devient un véritable outil de communication. Ce recours pragmatique doit, selon nous, occuper une place centrale non seulement en cours de langue, mais aussi et surtout en cours de traduction. A ce propos, nous aimerions de nouveau souligner notre désaccord concernant les bienfaits d'une méthodologie de traduction comparative. Une récente consultation de l'œuvre de Van Hoof, *Traduire l'anglais*³, confirme notre opposition à une telle méthode, que ce soit en cours de langue ou en cours de traduction. Malgré les sous-entendus du titre, ce manuel ne propose rien de plus que des listes de traductions préétablies, hors contexte, et des généralités sur les deux langues concernées. S'il est intéressant pour le linguiste d'apprendre que « l'anglais est plus concret et le français plus abstrait »⁴, ce constat n'a d'intérêt pour le traducteur que sous la forme d'une comparaison à *posteriori*. La célèbre phrase de Bloomfield⁵ que cite Van Hoof, à savoir : « tout ce qui peut être dit dans une langue donnée peut sans aucun doute être dit dans l'autre », démontre la logique de transfert dans laquelle cet auteur est enchevêtré. La question ne devrait même pas se poser, car ce qui est dit émerge naturellement du contexte. Nous tenons à rappeler que la traduction, telle que nous la concevons, ne se compare pas sur le papier sous forme de glossaires, mais en situation.

¹ Cf. Dancette, 1997 : 82 : "...it would seem more appropriate to think of context as being part of the interpretation of a statement (Kleiber, 1994, p. 16-17). In other words, literal meaning could not exist because interpretation is never context-free. Meaning is not an invariant; it is context-dependent."

² Champion, 2005 : 136

³ Van Hoof, 1989

⁴ Ibid. : 49

⁵ Bloomfield, L. 1955. *Language*. London : Henderson & Spalding (cité par Van Hoof, 1989 : 73).

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

C'est pourquoi nous proposons aux étudiants de traduire des textes dont la compréhension et la réexpression reposent entièrement sur l'aspect pragmatique, cette démarche étant favorisée par les supports que nous utilisons.

Le matériel pédagogique est constitué par des documents dits *authentiques*¹, la source d'informations la plus facile à se procurer. Ces articles de presse renferment toujours un thème précis, de sorte que tout mot et toute tournure traduits soient automatiquement liés au contexte dans lequel ils se trouvent, permettant ainsi aux étudiants de prendre conscience que les mots sont toujours relatifs et que leurs acceptions dépendent du contexte situationnel dans lequel ils sont énoncés. De la même manière, il faut comprendre que la traduction d'une expression particulière peut convenir à une situation spécifique, tandis qu'elle sera inadaptée à un autre contexte. J.-C. Gémar² insiste là-dessus en affirmant que c'est le « contexte de son emploi (le mot mis en discours, en situation, donc envisagé de façon subjective) qui en détermine la signification réelle ».

Il est donc impératif de connaître le sujet pour pouvoir traduire par des équivalences et pour ne pas se référer excessivement à la langue source. Etant donné le caractère actuel des textes, nous pouvions lors de l'enseignement supposer que notre public connaissait l'essentiel des informations. Cependant, avant d'aborder un texte, nous avons toujours consacré un certain temps à faire le point sur le sujet traité afin de combler des éventuelles lacunes lexicales et thématiques. Cette étape de *contextualisation* (ou, selon les pédagogues de l'ESIT, étape de mobilisation « du bagage cognitif »³) prenait la forme d'un visionnement des séquences vidéo, d'un remue-méninges, d'un récapitulatif ou d'une mise en situation. Elle jouait un rôle prépondérant dans notre enseignement : dans les groupes de faible niveau de français, elle s'effectuait principalement en anglais, les étudiants pouvaient donc noter l'équivalent en anglais de certains concepts qu'ils étaient susceptibles de rencontrer dans le texte source. Dans les autres groupes, une contextualisation en français permettait d'activer un vaste lexique qu'ils avaient appris

¹ Par opposition à un document dit « fabriqué », c'est-à-dire un document créé ou retravaillé dans un objectif pédagogique. Les documents authentiques sont aussi en principe privilégiés dans le cadre de l'approche communicative.

² Gémar, 1995 : 88

³ Notamment Laplace, 1998 : 83 et Lederer, 1981 : 194

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

auparavant ou qu'ils pouvaient reconnaître, mais n'utilisaient pas forcément. Ils apprenaient également certains termes et expressions probablement utiles pour la traduction.

En effet, face à un texte trop riche en éléments inconnus, les étudiants risquaient de combler ces vides par des transcodages et non pas par des alternatives acceptables. Nous nous sommes donc régulièrement assurés que les termes ponctuellement transcodables dans la langue source soient connus et compris, car, bien entendu, les correspondances ne pouvaient être ni inventées ni recherchées comme dans le cas d'une traduction écrite. En revanche, il était important d'expliquer et de noter au tableau la traduction équivalente en français pour d'autres termes à apprendre et à ne surtout pas transcoder, dans l'espoir que les étudiants reconnaîtraient leur sens dans le texte anglais, avant de les réutiliser et de les assimiler.

Pendant la mise en situation, nous avons néanmoins veillé à maintenir un équilibre entre les termes fournis dont les étudiants avaient absolument besoin pour échapper aux blocages et le reste des idées qui devait être exprimé avec leurs propres mots par des équivalences de sens. En effet, le fait d'avoir accès à l'ensemble des solutions préexistantes donne libre cours aux interférences et au transcodage systématique, alors que les apprenants devaient justement faire un effort pour éviter tout transcodage phonologique et l'emploi des mots de la même racine qu'en langue source, même s'il existait de parfaites correspondances. Au lieu de s'obstiner à rechercher des correspondances toutes faites, ils parvenaient ainsi à restituer par leurs propres moyens ce qu'ils avaient compris. L'intérêt pédagogique et communicatif est précisément de s'entraîner à surmonter tout blocage grâce à la compétence stratégique, c'est-à-dire à de s'entraîner à faire comprendre sans connaître toutes les correspondances.

La mise en situation ne doit pas pour autant faire de l'ombre à l'apport d'informations dans le texte source puisque, le contexte ne se limite pas aux informations extérieures apportées au préalable. Outre le contexte global et extralinguistique qui nous fournit les informations thématiques, il existe aussi un contexte immédiat ou linguistique à

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

l'intérieur du texte, qui est source d'informations. En effet, toute compréhension et toute communication reposent sur la dimension contextuelle et pragmatique. Une grande partie de l'information peut justement être déduite à partir des indices énonciatifs. Le passage se trouvant en amont de celui que l'étudiant est en train de traduire, devrait fournir suffisamment d'explications pour que le contexte puisse être reconstruit, et ce même si aucune mise en situation n'a précédé l'exercice. Ainsi, chaque élément devient porteur de sens et favorise la compréhension. Au fur et à mesure que les apprenants progressaient, ils apprenaient à rechercher l'information contextuelle également dans le passage en aval, grâce à la technique de l'anticipation. Outre l'anticipation extratextuelle, nous insistons précisément sur cette technique de l'anticipation à l'intérieur du texte pour que les étudiants s'appuient sur l'aspect contextuel afin de compenser les lacunes. L'étudiant qui anticipe de cette façon est donc à la recherche des indices qui marquent la présence de l'auteur et du lecteur, des indicateurs spatio-temporels et de toute autre information qui lui permette de reconstituer la situation d'énonciation pour en déduire le sens.

Ainsi, nous avons pu consacrer de moins en moins de temps à la mise en situation au fur et à mesure de la progression des apprenants en traduction. Ils ont appris à s'appuyer davantage sur leurs propres connaissances et leur culture générale, à parcourir le texte furtivement afin de repérer les idées clés et de déduire le sens du texte dans son ensemble. Ainsi, ce qui vaut pour l'enseignement de la grammaire (importance du contexte et de la situation de communication) est également valable pour l'enseignement de la traduction. L'enseignement de la grammaire textuelle et l'apprentissage de la traduction qui s'effectuent en contexte méritent d'avoir une place privilégiée dans tout cursus de FLE.

18.3 Motivation

Les enjeux soulevés par la motivation des apprenants est une question qui a déjà été évoquée dans cette étude, pour la simple et bonne raison qu'elle occupe une place considérable dans l'apprentissage et la réussite de cet enseignement. Il faut admettre, certes, que la motivation de nos étudiants en institution universitaire n'est pas toujours excellente, mais elle est généralement plus développée que dans d'autres structures privées, bien que nos étudiants soient sans doute davantage motivés par la réussite de leurs études que par le désir d'apprendre véritablement le français. En effet, nous avons trouvé la situation très propice à l'introduction de cette technique, car les étudiants se montraient en principe très réceptifs au coup de pouce que la traduction leur procurait par rapport à leurs camarades absents de cette étude. Nous ne disposons malheureusement d'aucune preuve scientifique ni d'aucune donnée quantifiable pour corroborer ce constat, si ce n'est notre propre expérience positive et l'opinion exprimée par certains étudiants. Comme de plus en plus d'étudiants ont rejoint les cours de traduction à vue facultatifs, surtout vers la fin de la recherche empirique, nous pouvons supposer qu'ils en ont été plus que contents.

Un autre facteur positif pour la motivation des apprenants concerne leur propre participation à leur apprentissage. L'autoévaluation pratiquée constamment, ainsi que la discussion encouragée autour des stratégies employées, valorisent l'opinion des étudiants qui apprécient en principe une telle démarche. De plus, l'apport des étudiants peut s'avérer précieux pour l'enseignant qui peut parfois avoir besoin de revoir sa pédagogie. Une telle participation active de leur part s'est avérée particulièrement utile dans notre situation d'enseignement, qui vise justement l'amélioration de la compétence communicative des apprenants. Ainsi, tout en s'exprimant sur leurs stratégies et sur les difficultés rencontrées, ils apprennent à communiquer pour de vrai.

18.4 Rôle de l'enseignant

L'enseignant de la traduction en cours de langue doit avoir un niveau de langue très élevé et il est censé maîtriser toutes les nuances les plus subtiles des deux langues concernées. Si les limites d'un professeur monolingue sont bien connues, le professeur de traduction qui ne maîtrise pas parfaitement ses langues de travail serait, pour sa part, voué à l'échec. L'enseignant de cette technique en classe de FLE ne doit pas nécessairement être un traducteur professionnel ou un interprète chevronné, il doit seulement répondre à deux critères : avoir lui-même pratiqué cette technique pour être en mesure de l'enseigner en cours (d'où la nécessité d'organiser des stages d'initiation à l'interprétation pour les enseignants volontaires souhaitant enseigner cette méthode)¹ ; et abandonner une approche linguistique de la traduction en faveur d'une approche centrée sur le sens. Autrement dit, l'enseignant de traduction à vue doit avoir compris et lui-même maîtrisé la technique consistant à traduire naturellement le sens en faisant abstraction de la forme et des mots du texte de départ. Si ce n'est pas le cas, faire faire des traductions littérales aux étudiants est une pratique qui va de toute évidence encourager les interférences linguistiques.

S'ajoutent à cela évidemment les connaissances thématiques et une grande curiosité intellectuelle. L'enseignant doit lui-même être bien informé des sujets d'actualité dont il va traiter, il doit soigneusement préparer les textes avant le cours et se procurer des documents dans la langue cible pour mobiliser ses propres connaissances et activer un maximum de vocabulaire et d'expressions qu'il pourra ensuite transmettre aux étudiants.

Or, s'il n'est pas nécessairement interprète professionnel, il s'agit pourtant d'un pédagogue, capable de faire régner une ambiance de confiance pour favoriser la libre prise de parole, ainsi que la prise de risques qui consiste à formuler des hypothèses sur le sens des mots inconnus. Plus que dans d'autres cours, il doit éviter qu'un étudiant ne domine le cours, car la réussite dépend de l'apport de chacun des étudiants. Une telle situation favorise donc l'aide mutuelle entre les étudiants, soutien permettant d'éviter des

¹ Cf. chapitre 24

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

blocages, sans qu'ils aient besoin de s'interrompre.

Un cours de traduction à vue est avant tout un moment d'échange. Comme nous l'exposerons plus loin, l'exercice débute habituellement par un petit récapitulatif autour d'un thème ; à cette étape, chaque étudiant peut apporter ses connaissances extérieures, proposer des idées concernant le contenu du texte et la terminologie sur laquelle il est possible de s'entendre, etc. Soucieux de rompre avec une pédagogie trop directive, nous estimons qu'il convient de rester en retrait et de laisser le plus possible la parole aux étudiants. Néanmoins, le rôle de l'enseignant n'est pas négligeable. Non seulement il doit être capable de combler les lacunes en termes d'informations sur le sujet et de connaissances linguistiques, mais les étudiants attendent également de lui qu'il apporte la solution finale. Au lieu d'interrompre l'énonciateur et d'intervenir automatiquement en cas de blocage, il faut encourager la participation d'autres étudiants pour proposer des corrections ou des alternatives, ce qui leur permet de mettre leurs connaissances en avant. Il n'en reste pas moins que l'enseignant note les incorrections pour en discuter à la fin de la prestation de l'étudiant. Nous reviendrons sur cet aspect de la correction dans les paragraphes suivants.

18.5 Blocages

Nous avons rencontré lors de l'exercice de la traduction à vue deux cas de figures qui provoquent des blocages, bien qu'en réalité il n'est pas rare que les deux facteurs soient étroitement liés. Dans le premier cas, la compréhension du texte de départ était tellement insuffisante que l'apprenant n'osait pas proposer une traduction. Cette situation s'est présentée de temps à autre, malgré une explication préalable du contexte de l'article. Nous avons constaté que certains étudiants qui disposent de moyens linguistiques suffisants en français sont gênés par un autre facteur. Un manque de culture générale en était souvent la cause, mais chez certains apprenants il pouvait s'agir également d'un manque de confiance en soi.

Dans le second cas, ce n'était ni un manque de motivation ni une quelconque incompréhension du texte original, mais tout simplement une faible compétence linguistique qui gênait les apprenants. Cette situation était évidemment très fréquente, d'où l'importance d'apprendre à maîtriser les stratégies compensatoires afin d'éviter que ces blocages linguistiques ne créent de véritables blocages dans l'enseignement.

Dans les deux cas, l'objectif de l'exercice risquait de ne pas être rempli et nous avons dû modifier un ou plusieurs facteurs, soit en réduisant le niveau de difficulté, soit en contextualisant davantage, soit encore en fournissant aux étudiants un lexique plus complet au tableau. Dans un premier temps, il était donc préférable, dans la mesure du possible, de combler tout manque de connaissance du sujet chez les apprenants pour se prémunir contre d'éventuels blocages qui en auraient découlé, afin de ne pas mettre en péril la relative réussite de l'exercice. Nous avons déjà évoqué l'intérêt de la mise en place d'activités supplémentaires autour du sujet pour mobiliser leurs connaissances. Le fait de visionner des documents vidéo sur le même thème facilitait considérablement leur compréhension. Une autre solution consistait à traduire dans les deux sens des textes sur un sujet identique, c'est-à-dire, à traduire d'abord vers l'anglais un texte abordant le même thème. De cette manière, comme les étudiants possédaient déjà un nombre important de termes et le contexte précis leur était familier, ils pouvaient se concentrer

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

entièrement sur la reformulation naturelle.

Néanmoins, comme nous l'avons déjà dit, nous préférons que les étudiants apprennent à se faire comprendre sans connaître toutes les correspondances, grâce à l'utilisation d'une ou plusieurs stratégies¹ pour circonvenir les difficultés. Nous n'insisterons jamais assez sur l'importance de laisser les étudiants s'exprimer malgré leurs faiblesses en français. Au lieu d'accentuer leurs lacunes, l'activité traduisante devient alors valorisante et elle leur prouve qu'ils peuvent malgré tout s'exprimer et se faire comprendre en français. Les étudiants qui ont réussi à éviter les blocages ont effectivement pu gagner en confiance en eux, ce qui constitue l'objectif même de la méthode communicative.

En revanche, les étudiants qui ne maîtrisaient pas encore ces stratégies ont été victimes de blocages au niveau de la communication. Certains d'entre eux ont fréquemment sollicité l'aide de l'enseignant, tandis que chez d'autres, ces blocages se traduisaient par des pauses et des hésitations, qui trahissaient souvent leur tentative de traduire mot à mot. D'autres encore avaient tendance à compenser les vides par des calques au lieu de les contourner. Pour favoriser davantage la dissociation des deux langues, nous avons encouragé les étudiants à exprimer les idées d'une autre manière qu'en langue source, même dans les cas où il existait de parfaites correspondances². L'enseignant doit donc constamment s'interroger sur l'équilibre entre le souhait de limiter les pauses et l'encouragement des étudiants à combattre consciemment ces interférences.

Encore fallait-il pouvoir mettre l'étudiant en situation de confiance pour qu'il puisse prendre des risques et vaincre au maximum sa peur du jugement des autres. Ainsi, bien que notre objectif fût d'éliminer les interférences, nous n'avions pas intérêt à instaurer une trop grande crainte d'en commettre au point d'inhiber toute expression spontanée.

¹ Les différentes stratégies sont répertoriées et analysées dans le chapitre 16.

² A titre d'exemple, prenons cette phrase en anglais : *Brussels is considering suspending donations to the Palestinian authority*. Dans ce contexte, *Brussels* est une métonymie qui pourrait se traduire indifféremment par *l'Union européenne*, *les Vingt-sept*, *la Commission*, ou encore par *Jose Manuel Borosso*, en l'occurrence. Il vaut mieux ne pas se contenter de la correspondance *Bruxelles*, mais au contraire varier les termes et, selon le contexte, choisir la traduction la plus naturelle en français et celle qui convient au public.

18.6 Développer la confiance

Un facteur affectif dont il fallait tenir compte était le manque de confiance en soi chez certains apprenants, car, en dépit d'une compétence linguistique élevée, ce défaut de confiance était souvent en cause dans une performance décevante.

Les blocages que subissent les étudiants sont fréquemment dus à une incertitude et non pas forcément à une véritable lacune linguistique. Cette incertitude n'empêchait pas certains étudiants de s'exprimer, tandis que d'autres hésitaient ou refusaient tout simplement de mettre leur proposition à l'épreuve. En plus de multiplier les blocages, le manque de confiance risquait de gêner nos objectifs, car, au lieu de faire des hypothèses et d'oser une traduction dont la forme s'éloigne considérablement de celle de la langue source, ces étudiants-là préféraient généralement s'accrocher davantage au texte, c'est-à-dire transcoder lexicalement et syntaxiquement. Alors qu'à l'écrit les étudiants ont la possibilité de consulter les dictionnaires pour vérifier un mot ou une expression, ils ne disposaient évidemment pas de cet outil pour l'exercice de la traduction à vue ou pour toute expression orale (certains ont quand-même tenté de les utiliser et parfois nous étions obligés de fermer les yeux face à un étudiant relativement sensible ou en difficulté).

Toujours est-il que le meilleur moyen de gagner en confiance reste l'utilisation des bonnes stratégies de communication et de traduction. En effet, l'apprenant qui a appris à contourner les problèmes, c'est-à-dire à trouver lui-même une solution, ne connaîtra pas de moments de silence et n'aura pas besoin de demander de l'aide à l'enseignant ou à ses camarades ; ce genre de situation risquerait d'ailleurs d'amplifier son stress. Nous avons donc encouragé les étudiants à gérer les blocages tout seuls et ils ont reçu toutes nos félicitations quand ils réussissaient à traduire sans calquer sur les autres langues.

Nous avons déjà évoqué le rôle que joue l'enseignant pour remédier à ce problème de confiance. L'ambiance qui règne en cours et la motivation des apprenants dépendent

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

largement de lui. Une telle situation de confiance a été rendue d'autant plus fragilisée par la structure de l'enseignement universitaire, où le facteur d'évaluation et de réussite est considérablement plus présent qu'il ne l'est dans une structure comme l'Alliance française. Le problème qui se posait à nous était donc de trouver un juste milieu dans notre enseignement pour que les étudiants prennent leur formation et leurs progrès au sérieux, tout en se sentant décontractés et libres d'intervenir. En faisant des propositions, ils ne devaient pas se sentir menacés par des sanctions de la part de l'enseignant ou des railleries de leurs camarades.

Ainsi, les cours de traduction à vue représentaient également pour les étudiants un lieu propice à la prise de risque dans le cadre de l'expression orale, où les erreurs de grammaire ou de style faisaient l'objet de discussions et étaient toujours corrigées après coup. Ce n'est qu'à l'occasion de l'évaluation sommative que les étudiants doivent éviter cette prise de risque. Aussi, pourront-ils limiter cette démarche à ce moment précis, puisqu'ils ont appris à contourner et résorber les difficultés.

Sans dévier de notre objectif, nous aimerions attirer l'attention sur le fait que le rire peut favoriser une ambiance décontractée. Il n'y a rien de plus gênant pour toute la classe que d'être obligé de se retenir de rire lorsqu'une situation comique se présente. Tant que le rire est spontané, il est bénéfique dans un cours de traduction. Qu'il soit intentionnel ou non, l'effet provoqué par une traduction inattendue peut être très comique. De plus, les linguistes ou traducteurs que nous sommes censés apprécier ces « jeux spontanés » avec les langues et sauront ne pas les sanctionner.

Pendant notre enseignement, nous avons affaire à des groupes très hétérogènes, surtout en ce qui concernait l'ambiance au sein du groupe. Un de nos groupes, principalement composé d'étudiants en troisième année, a su exploiter cette émotion, ce qui selon nous a fortement contribué à sa progression. Il est très utile à nos yeux de présenter à ces groupes un corpus de traductions impropres, voire ridicules du type « *A passenger has to*

feel safe on the plane : un passager doit se sentir coffre-fort dans l'avion »¹. Nous avons besoin de rire d'une telle erreur due à une mauvaise utilisation du dictionnaire, pour éviter le désespoir !

En effet, la confiance est une notion qui dépasse largement le cadre de cette étude et elle joue sur toute expression en langue étrangère. Seules la persévérance et une volonté de fer permettent de vaincre cette inhibition, surtout au début. Un étudiant timide ou peu sûr de lui n'ira tout simplement jamais à la rencontre de l'autre ou n'osera pas s'exprimer dans une situation réelle de communication s'il n'a pas l'habitude de voir son effort reconnu. La situation d'enseignement a donc une influence majeure sur le futur comportement langagier de l'apprenant.

18.7 Correction

La correction effectuée dans ces cours de traduction à vue présente peu de ressemblances avec celle d'un cours de traduction de type thème-version qui consiste en principe à vérifier si le français en langue source a été compris ou si les étudiants connaissent la traduction française du texte source. Ainsi, la notion de traduction modèle, soit une seule traduction légitime, est entièrement déplacée dans notre enseignement. De plus, la correction ne devrait pas consister à sanctionner l'erreur, mais plutôt à favoriser la situation de confiance dans laquelle les étudiants se sentent libres d'exprimer leurs propositions. Il n'y a pas que la question de confiance en soi qui entre en jeu, l'étudiant doit avoir confiance aussi en l'enseignant qui peut, d'une part, éviter toute situation humiliante pour l'étudiant et, d'autre part, repérer les erreurs de traduction conséquentes. Ces erreurs seront corrigées sur le plan grammatical et la démarche de l'étudiant sera commentée si elle comporte des erreurs de méthode. Toujours est-il que l'enseignant doit s'interroger sur la quantité et le moment des corrections.

¹ Citons aussi les traductions provenant des affiches (« extraits véridiques » de *L'Ogilvien*, D. Blondeau-Kaiser) :

Dans un hôtel d'Athènes : *On s'attend à ce que les visiteurs se plaignent au bureau entre 9h et 11h A.M. tous les jours.*

Dans un aéroport de Copenhague : *Nous prenons vos sacs et les envoyons dans toutes les directions.*

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

Une question capitale concernant les blocages, que nous nous sommes posée était donc de savoir dans quelle mesure il fallait corriger les erreurs des apprenants ou les laisser traduire jusqu'à la fin du passage avant d'intervenir. Sur ce point, il n'y a pas de réponse catégorique et il en va de même que pour la correction de toute expression orale en cours de FLE : la quantité et le moment des corrections varient largement d'un enseignant à l'autre, néanmoins la tendance reste de favoriser la libre expression. En effet, une interruption constante risque de freiner l'élan de l'étudiant, de le décourager et surtout de l'empêcher de rechercher des solutions par lui-même. Notre dessein est au contraire de développer leur confiance, d'encourager l'autocorrection et, dans un second temps, la correction collective. Cette démarche, comme l'indique à juste titre J. Courtillon¹, ne favorise pas la fossilisation des erreurs. D'ailleurs, l'enseignant doit écouter attentivement et retenir ou noter les erreurs pour y revenir plus ou moins dans le détail, non pas immédiatement après la prestation de l'étudiant interrogé, mais une fois que ses camarades ont fini d'apporter leurs commentaires, afin de corriger les erreurs que les apprenants n'ont pas identifiées.

Lors de nos exercices de traduction à vue, il valait mieux aussi que les étudiants apprennent à s'exprimer sans l'aide constante de l'enseignante. Nous nous sommes donc en principe retenus d'interrompre l'orateur et de proposer des traductions alternatives à chaque hésitation ou imprécision survenues durant sa prestation. D'ailleurs, l'étudiant devait dans un premier temps se concentrer sur le sens et non pas sur les différents moyens de l'exprimer.

Le moment de la correction est le domaine réservé de chaque enseignant ; celui-ci doit déterminer ce qu'il souhaite rectifier et la façon de s'y prendre en fonction du groupe concerné. Ainsi avons-nous dû ajuster le moment et la quantité de nos interventions au cas par cas. Face à des étudiants de niveau élémentaire notamment, il était préférable de laisser passer certaines erreurs moins graves que nous aurions absolument corrigées face à des groupes plus avancés. En ce qui concerne la correction des erreurs de sens, nous

¹ Courtillon, 1996 : 42

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

avons surtout vérifié que l'étudiant avait bien compris le sens en lui demandant un résumé en anglais ou en français, ou en lui demandant de relever l'idée principale.

Durant la prestation, les autres étudiants ne devaient pas rester passifs, ils étaient censés au contraire suivre le texte, car l'enseignant pouvait à tout moment interroger un autre étudiant ou vérifier si l'apprenant interrogé était véritablement parvenu à dégager le sens, demander de résumer ce qui venait d'être dit, etc. Nous attendions d'eux qu'ils gardent en mémoire ou qu'ils notent les erreurs de leur camarade et les traductions alternatives afin de se les rappeler à l'issue de chaque intervention. Cependant, le fait d'impliquer les étudiants dans la correction ne signifie pas qu'ils apportent un jugement sur la qualité de la traduction de leur camarade. Une telle évaluation appartient à l'enseignant seul, qui, lors de l'évaluation formative ne vise que le suivi de leurs progrès et l'amélioration de l'apprentissage en cours, le véritable jugement de la qualité étant réservé à une évaluation sommative.

Rappelons que la correction linguistique ne doit pas perturber la libre communication. Après l'exercice, il faut revoir les erreurs qui ont été commises et de préférence guider l'étudiant pour qu'il se corrige lui-même. (Par exemple, l'enseignant peut demander : *on dit 6000 de clandestins ?*). Les erreurs de traduction et les transcodages commis font l'objet d'une correction très approfondie, car une telle correction incite en même temps le groupe à participer et à proposer des alternatives. (Par exemple, l'enseignant peut poser des questions : *Pouvez-vous corriger « population **travailleuse** » ?*, *dit-on « parti **conservatif** » ou « **expeller un étudiant** » en français ?*, etc. En effet, il n'est pas rare que les transferts et les calques soient réalisés en connaissance de cause dans le cas où les étudiants préfèrent éviter les pannes. Ces derniers sont donc souvent capables de trouver à *posteriori* le mot ou l'expression juste lorsque le stress est moindre. Il convient de stimuler la motivation des étudiants à l'aide de petites questions comme *Qui a une autre solution ?*, ou, avant de poursuivre la traduction du passage suivant, *Tout le monde est satisfait ? On ne peut pas faire mieux ?*, pour vérifier que l'on a épuisé toutes leurs propositions.

18.8 Propositions alternatives

Nous tenons à insister sur l'importance que revêt la diversification lexicale et structurale dans les traductions des étudiants. Sachant qu'ils peuvent intervenir à la fin, les étudiants sont plus attentifs quand ce n'est pas leur tour de traduire et, fait encore plus important, cette pratique stimule leur créativité et ils développent le réflexe de trouver des équivalences. Nous accordions suffisamment de temps aux autres étudiants pour corriger leur camarade ou compléter sa prestation avant d'intervenir nous-même. Cependant, dans certains groupes, il fallait intervenir après toute prise de parole ou faire appel à l'ensemble des étudiants afin qu'ils apportent d'éventuelles corrections, suggèrent des traductions alternatives, etc.

Cette pratique présente un intérêt indéniable dans le sens où les variations proposées favorisent l'assimilation de notre approche de la traduction. A partir du moment où l'on admet qu'il ne s'agissait pas de la traduction linguistique par correspondances, nous ne pouvons pas retenir une traduction modèle. Il était primordial de faire comprendre aux étudiants qu'il est impossible d'associer les mots à un sens une fois pour toutes. Au contraire, le fait de procéder par équivalences là où il y a le choix entre plusieurs possibilités pour traduire le sens, a renforcé chez les étudiants l'idée qu'il n'existe pas d'équivalences figées, bien que leurs propositions équivalentes soient, certes, plus ou moins idiomatiques et de niveau linguistique variables. Il était cependant important de leur faire remarquer qu'en fonction du public et du contexte énonciatif, certaines versions s'imposaient plutôt que d'autres.

Bien entendu, les variations de traduction ne sont pas seulement visibles au niveau lexical, leur portée dépasse aussi largement le niveau de la phrase, et nous insistions particulièrement sur cet aspect au cours de la quatrième étape. Autrement dit, il ne suffit pas de remplacer des mots ou des syntagmes, il faut également inclure des propositions pour relier plusieurs phrases ou tourner des phrases différemment. Ce n'est qu'au terme

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

de la traduction que l'enseignant et les étudiants seront en mesure de réaliser un travail de comparaison formelle, mais en aucune cas cette tâche ne pourra être effectuée au moment de la réexpression du sens. De même, la recherche de l'expression consacrée est en principe réservée à la sixième étape de l'enseignement¹.

Une dernière remarque importante qui découle de cette absence de traduction modèle concerne la possibilité pour les étudiants d'apprécier la proposition de l'enseignant, comme l'a évoqué H. Lee-Jahnke². Issus de plusieurs niveaux (dont un nombre important sont quasi francophones), nos étudiants qui avaient l'habitude de s'autocorriger et d'améliorer les propositions de leurs camarades, avaient naturellement recours à une telle pratique. Les propositions de l'enseignant étaient certes grammaticalement correctes, mais le style ne plaisait pas forcément à tous les apprenants. Comme ces derniers se sentaient libres de dire qu'ils préféraient telle ou telle proposition, cette liberté d'expression a sans doute contribué à l'ambiance décontractée, à la confiance et à la motivation de tous, y compris l'enseignant qui avait tout intérêt à activer de belles expressions...

18.9 Langue de communication

Le français était privilégié en tant que langue de communication lors des différentes séances. Néanmoins, avec des groupes d'un niveau linguistique élémentaire, nous avons régulièrement eu recours à l'anglais pour expliquer les consignes, pour résumer le texte ou pour le contextualiser. Avant de procéder à la traduction proprement dite d'un texte, nous avons généralement invité les étudiants à échanger leurs connaissances sur le sujet, et ces discussions ont été menées autant que possible en français. Nous avons systématiquement augmenté l'emploi du français pendant la contextualisation et l'activation des connaissances, afin de fournir aux étudiants le lexique qu'ils étaient susceptibles d'utiliser au moment de la mise en français.

¹ Cf. chapitre 20

² Lee-Jahnke, 2001 : 265

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

Il n'était pas rare qu'après une contextualisation en anglais, nous demandions à un étudiant de résumer en français ce que nous venions de dire sur ce sujet, ou vice versa. Une telle pratique s'est avérée doublement efficace. D'une part, elle permettait de mobiliser les termes dans les deux langues et, d'autre part, une telle restitution favorisait l'appropriation de l'approche du sens, car, comme c'est le cas en règle générale pour les exercices de synthèse orale, les étudiants ne peuvent pas se rappeler les mots, mais uniquement le sens. C'est pourquoi ils cherchaient des mots pour exprimer des concepts et non pas des tournures figées.

18.10 Traduction des titres

Il faut noter que dans un premier temps, nous n'avons pas procédé à la traduction des titres. Le choix d'un titre pertinent nécessite une recherche plus approfondie et un certain temps de réflexion. Ce travail relève davantage du domaine du traducteur que de celui de l'interprète et pourrait être synonyme de perte de temps dans le cas de notre étude. De plus, comme c'est le cas pour la traduction écrite, le titre reste isolé du contexte et on ne peut donc pas le traduire avant d'avoir pris connaissance du contenu du texte dans son ensemble. Néanmoins, nous avons constaté qu'il s'avérait bénéfique de revenir sur le titre une fois la traduction à vue effectuée, pour suggérer un titre en langue cible en s'inspirant uniquement du contenu et non pas du titre en langue source. Cette méthode rejoint également l'un de nos objectifs majeurs qui consiste à faire abstraction du texte source pour ne traduire que le sens.

18.11 Traduction vers l'anglais

Avant de poursuivre avec une analyse de notre enseignement étape par étape, il convient de mentionner que nous avons initialement débuté la première étape par la traduction vers l'anglais, souhaitant ainsi familiariser les étudiants avec une traduction non littérale et les

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

amener à dissocier la forme des deux langues. Or, le fait d'avoir le français en langue source lors de la lecture du texte incitait les étudiants à replonger dans une analyse linguistique du français, ce que nous voulions précisément empêcher. A partir du mois de juin 2006 nous avons donc d'emblée entrepris de traduire vers le français lors de la première étape pour aussitôt insister sur l'importance de saisir le sens du texte source. Par conséquent, nous avons décidé de ne pas tenir compte des graphiques établis pour la traduction vers l'anglais. Nous nous contentons simplement de dire que les étudiants A à W ont bénéficié de quelques exercices de traduction vers l'anglais avant ce qui constitue désormais la première étape pour chacun des étudiants, correspondant donc aux premières séances de traduction avec le français comme langue cible.

Néanmoins, nous avons occasionnellement fait traduire vers l'anglais les étudiants qui réussissaient à cerner le sens d'un texte source en français, pour faciliter une expression naturelle ou tout simplement lorsque le sujet s'y prêtait davantage¹. Ces exercices complémentaires se pratiquaient donc au même titre que les exercices de synthèse orale ou de reformulation français-français. Pendant cette traduction vers l'anglais, il n'était pas rare d'ailleurs de déceler certains mots ou tournures complètement étrangers à l'anglais qui se glissaient dans les propositions des étudiants.

La cumulation de ce manque d'idiomaticité en anglais et la difficulté à cerner le sens d'un texte en français nous ont fait pencher vers l'abandon d'une traduction systématique vers l'anglais. De toute évidence, lorsque l'anglais était la langue de départ, les étudiants parvenaient mieux à cerner le sens, et ce dès la première étape, condition qui devait être plus ou moins remplie avant d'accéder à la deuxième étape. Nous avons également remarqué que certains étudiants se sont montrés plus courageux que pendant la traduction vers l'anglais. Ils jugeaient sans doute que le fait de traduire vers le français était d'un plus grand intérêt pour leur apprentissage. Cet aspect enrayait également la pression chez

¹ Pour les exercices de traduction vers l'anglais, par exemple, des petits textes tirés du journal *Les Clés de l'actualité Junior* (www.lesclesjunior.com) se sont avérés très adaptés. Ce magazine tend à expliquer aux jeunes les temps forts de l'actualité dans un français simple et clair, favorisant ainsi que les étudiants émettent des suppositions quant au sens probable dans le cas où certains mots ou tournures du texte source en français leur échappaient. De plus, les termes techniques sont en règle générale expliqués en bas de page dans cette édition.

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

les sujets non anglophones, mais même certains anglophones se sentaient nettement moins gênés de s'exprimer dans une langue étrangère qu'ils étaient en train d'apprendre et dans laquelle il était normal d'avoir des lacunes, plutôt qu'en anglais, langue dans laquelle ils devaient théoriquement faire preuve d'une grande aisance d'expression.

18.12 Groupes hétérogènes

Ajoutons une dernière remarque avant de poursuivre l'analyse de l'enseignement : la grande différence de niveau à laquelle nous avons affaire lors de cet apprentissage est à souligner. Etant donné que cette recherche visait surtout à confirmer les bénéfices de notre approche de la traduction et à déterminer à partir de quel niveau la traduction à vue peut être introduite et dans quels groupes elle apporte les bénéfices les plus tangibles, il nous fallait l'enseigner à un grand nombre d'étudiants ayant suivi plus de 150 heures d'apprentissage du français. De ce fait nous avons dû faire face à bien des difficultés que le futur enseignant de cette technique ne connaîtra pas forcément. Parmi ces étudiants, de grandes différences se sont fait sentir, notamment en ce qui concerne leur motivation, leur niveau linguistique, les langues qu'ils parlaient, etc. Si cet enseignement permet justement d'inclure un public plus varié, les groupes plus restreints et moins hétérogènes restent néanmoins l'idéal.

Chez les étudiants d'un niveau plus avancé, la difficulté majeure consiste à rééquilibrer l'influence d'un apprentissage excessivement axé sur la forme, qu'ils avaient connu par le passé. En revanche, les étudiants intermédiaires et ceux d'un niveau en-dessous souffrent majoritairement d'un manque de lexique et d'autres problèmes d'ordre linguistique, ce qui provoque inéluctablement ce réflexe de transfert dont sont également victimes les apprenants plus avancés. Nous avons constaté que certains étudiants pouvaient tirer profit de cette technique à partir de 150 heures de cours de français, tandis que d'autres avaient besoin d'un nombre considérable de cours avant de pouvoir s'exprimer sur des sujets d'actualité. Nous rappelons que cette technique vise d'abord à faire parler (et écrire) un

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

français naturel aux étudiants, ce qui sous-entend qu'ils possèdent un minimum de lexique et de grammaire au préalable. Ainsi, chez les étudiants possédant une maîtrise élémentaire du français, une variété d'exercices, à savoir des synthèses orales, des reformulations, etc. s'imposait pour venir à bout des insuffisances. Or, c'est précisément chez ces étudiants-là que les résultats ont été les plus spectaculaires.



19. Procédés d'évaluation

Après avoir identifié le cadre expérimental et certaines considérations pédagogiques, il convient à présent de nous attarder sur la méthode d'évaluation qui nous a permis un suivi de la prestation des étudiants et de leur progression de séance en séance et d'étape en étape. Nous avons eu recours à des enregistrements audio pour faciliter cette évaluation en différé. De plus, à l'issue de chaque séance, une grille d'observation¹ a été remplie pour évaluer la performance de chacun des étudiants et par sa suite, cette grille nous a permis d'élaborer les graphiques².

19.1 Explication des tableaux et des graphiques³

Nous avons décidé de diviser la recherche en étapes renfermant chacune un objectif particulier à atteindre (motivé par les objectifs pédagogiques que vise cette recherche) que nous avons identifié en amont afin de mieux répertorier la progression de nos apprenants. De ce fait, cette progression ne correspond à aucun système de progression s'inscrivant dans le cadre d'une formation spécialisée en interprétation, mais elle prend tout son sens dans le cadre d'un apprentissage de la traduction à vue en cours de langue. Chaque étape comprend plusieurs séances (de 50 minutes chacune) en fonction des besoins de l'apprenant. Dans de rares cas, une seule séance a suffi pour atteindre l'objectif poursuivi, qui conditionnait l'accès à l'étape suivante.

Nous avons attribué une lettre à chaque étudiant participant à l'étude, de la lettre A pour celui qui l'a rejoint en premier jusqu'à la lettre AR. Parmi les 44 étudiants participants, 24 ont assisté à plus de 7 séances. Le parcours de chacun de ces 24 étudiants a fait l'objet d'un graphique (reproduit au chapitre 21.3) pour faciliter l'évaluation de leur progression et la comparaison de la progression des étudiants entre eux. Une entrée a été établie sur le

¹ Cf. annexe A

² Cf. chapitre 21.3

³ Cf. chapitres 17.4.1, 21.3 et annexe B



graphique pour chaque séance, grâce à un système de chiffres (le premier chiffre indique l'étape et le second la séance concernée). Deux principes doivent être retenus pour interpréter les graphiques :

- Premièrement, tous les apprenants n'ont pas eu besoin d'un nombre identique de séances pour atteindre l'étape suivante. Par exemple, l'apprenant A n'a eu besoin que d'une seule séance pour intégrer l'étape suivante et il a donc accédé directement à la deuxième étape lors de sa deuxième séance. En revanche, l'étudiant J a eu besoin de trois séances pour atteindre l'étape suivante et malgré une vingtaine de séances à son actif, il n'a toujours pas accédé à la troisième étape.
- Deuxièmement, ces étapes et ces séances ne sont liées à aucune date. Du fait de la fluctuation du nombre de volontaires, la première séance de certains groupes correspond à une date largement ultérieure par rapport au début de l'étude.

Pour des raisons pratiques, nous étions parfois contraints d'associer les différentes étapes à l'atteinte d'un objectif par l'ensemble des membres du groupe. Néanmoins, en raison de l'importante différence de niveau au sein du groupe ou dans le cas où certains volontaires ont rejoint le groupe plus tardivement, certains participants n'ont pas atteint l'objectif de l'étape concernée en même temps que la majorité des étudiants de ce groupe. C'est la raison pour laquelle les graphiques ont été conçus de telle sorte qu'ils reflètent la progression individuelle de chaque participant, dont les progrès peuvent être évalués plus facilement, sans tenir compte du niveau global du groupe dans lequel il se trouvait.



19.1.1 Tableau de constantes (Annexe B)

Chaque étudiant est identifié par une lettre différente qui ne pourra être attribuée par la suite à aucun autre volontaire. Parmi les *constantes* figurent également le nombre d'années d'études universitaires (au moment de la première séance), ainsi que le niveau estimé selon les indications du CECR¹ (qui, d'ailleurs, reflète peu le niveau réel de l'étudiant). Nous avons aussi indiqué le nombre d'heures de français déjà effectuées au moment où l'étudiant a rejoint cette recherche ; ce paramètre nous permettra éventuellement de faire des hypothèses quant au niveau minimum idéal prérequis pour tirer un maximum de bénéfices de cette étude. La compétence linguistique en tant que constante reflète le niveau au moment de la première séance. La valeur à assigner à chacun des étudiants a été établie en concertation avec les autres enseignants qui les connaissaient et qui avaient accès à leurs résultats en français. Ce chiffre figure également sur les graphiques.

La langue maternelle doit être prise en compte, bien que ce concept soit très relatif dans le contexte plurilingue de l'Afrique du Sud. La soi-disant langue maternelle des étudiants n'est pas toujours parfaitement maîtrisée et elle ne représente pas non plus automatiquement la langue dans laquelle l'apprenant a reçu son éducation. Ainsi, admettons que les sujets non anglophones pouvaient effectivement se sentir pénalisés lors de la compréhension, mais ils étaient en contrepartie avantagés lors de la réexpression dans le sens où ils avaient moins le réflexe de prendre l'anglais comme seul point de départ de tout énoncé. En effet, chez les apprenants qui maîtrisaient déjà plusieurs langues, le répertoire langagier était nettement plus élaboré, ce qui les aidait à s'appropriier le français. Une conscience métalinguistique plus développée les guidait lors de toute expression en français et plus particulièrement lors de la traduction à vue vers le français. La prise en compte de la langue d'instruction et la connaissance des autres langues constituaient donc des facteurs primordiaux dans cette étude, étant donné la situation plurilingue dans laquelle elle s'est déroulée.

¹ Conseil de l'Europe, 2001



19.1.2 Paramètres des graphiques (cf. chapitre 21.3)

Avant de dresser l'inventaire des paramètres retenus, il faut noter que sur les graphiques, chaque paramètre est évalué sur une échelle de 0 à 20, le chiffre 20 représentant toujours la valeur la plus favorable ; donc, un 20 en *transcodages lexiques*, par exemple, correspond à une absence totale de transcodages intempestifs ou de traduction littérale au niveau des mots ou syntagmes.

Le paramètre **COMPÉTENCE LINGUISTIQUE (CL)**, déjà évoqué dans le paragraphe précédent, figure également sur les graphiques. Bien que ce paramètre n'évolue pas d'une séance à l'autre, il a été adapté au cours de l'étude à mesure que les étudiants progressaient. Ce paramètre reste par définition une indication des règles et du lexique accumulés et reste donc très aléatoire, mais il prend tout son sens si on le compare avec la valeur obtenue en *performance (P)*. Il est d'ailleurs peu surprenant que certains étudiants aient obtenu une valeur en *performance* ou en *intelligibilité* nettement inférieure à celle de leur compétence linguistique. Un tel résultat fait clairement ressortir le fait qu'une bonne performance dépend davantage de la compétence communicative et, entre autres, de la capacité à surmonter les interférences et à mettre en œuvre certaines stratégies de communication. Cependant, lors des dernières séances, de nombreux étudiants ont obtenu une valeur plus élevée en *performance* qu'en *compétence linguistique*.

La prise en compte du niveau des apprenants joue aussi un rôle déterminant dans l'appréciation de leur recours aux stratégies, car ce qui est considéré comme une stratégie légitime pour un étudiant d'un faible niveau peut être considéré autrement pour un étudiant avancé, et vice versa¹. Nous attachions donc une grande importance au potentiel individuel de chaque apprenant pour déterminer s'il exploitait tous les moyens linguistiques et pragmatiques à sa disposition (attitude qui lui permettrait de progresser) ou, au contraire, s'il adoptait une attitude de laisser-faire que nous devons tenter de rectifier.

¹ Cf. chapitre 21.1



Outre la compétence linguistique en français, nous avons initialement prévu d'établir un paramètre destiné à mesurer la connaissance du sujet et du lexique concerné et un autre servant à mesurer la compréhension écrite de l'apprenant. Nous avons dû abandonner cette pratique pourtant motivée par l'importance que revêt la compréhension lors de la traduction à vue, parce que nous étions incapables de faire une estimation fiable d'une soi-disant compréhension. Or, une compréhension insuffisante ou erronée fausserait l'information véhiculée ou la rendrait incohérente. Afin de déterminer encore plus précisément le rôle primordial que jouait la compréhension dans notre étude, il convient de s'y intéresser davantage.

La compréhension dépend des deux piliers que sont les connaissances linguistique et thématique. Outre la compréhension, il faut également posséder des capacités intellectuelles pour comprendre au-delà des mots et des phrases. Souvent, on est capable de saisir le sens d'un texte cohérent sans en avoir compris tous les mots et la connaissance acquise auparavant nous permet de comprendre plus que l'information donnée dans le texte, facilitant ainsi la cohérence de la réexpression. Toutefois, les étudiants ne devaient pas succomber à la tentation de vouloir communiquer leurs propres connaissances antérieures ; leur expression devait se limiter au contenu sémantique fourni dans le texte de départ.

Comme l'expose précédemment le chapitre 17, nous souhaitions évoquer des sujets non spécialisés et connus des étudiants, pour leur donner la possibilité de puiser dans leurs connaissances générales, d'où notre choix de nous baser sur des textes d'actualité relatant des informations que le grand public est censé connaître. La connaissance préalable des étudiants devait leur permettre de *reconnaître* l'information lors du déchiffrement graphique, pour ensuite la restituer avec leurs propres mots au moment de l'expression. Or, compte tenu de leur nature même, ces articles de presse servent avant tout à informer le lecteur. Ainsi, le lecteur maîtrisant l'anglais devrait pouvoir suivre le raisonnement de l'auteur même si le sujet lui est peu connu. Pour D. Seleskovitch, le fait de connaître le sujet ne constitue pas uniquement les connaissances préacquises à l'exercice. L'information apprise depuis le début du texte éclaircit progressivement le thème traité et



l'enchaînement des phrases tisse la trame du sens global du texte¹. La cohésion textuelle, de même que la progression thématique, concourent ainsi à la compréhension.

Force est de constater que la compréhension globale décrite par Seleskovitch n'a pas toujours été celle de nos étudiants, notamment lorsqu'ils manquaient de culture générale. Pour la plupart des étudiants, le texte source était rédigé dans la langue maternelle, pour autant, rien ne garantissait une parfaite compréhension et, en règle générale nous avons dû compléter une faible connaissance thématique par une mise en situation, une discussion thématique et une activation des connaissances. Toujours est-il que nous ne pouvions pas au préalable juger des connaissances individuelles de l'étudiant, de même qu'il n'était pas envisageable de circonscrire ou d'attribuer une valeur au processus de compréhension. Nous avons pu en juger une fois seulement que les étudiants ont tenté de réexprimer les idées supposées comprises.

Le moment de la réexpression orale a donc été pour nous l'occasion d'estimer les insuffisances de connaissances qui ont entraîné une perte de sens, et surtout des interférences linguistiques de la langue source qui sont à l'origine des déficiences au niveau de l'expression. Ainsi, c'est l'avant-dernier paramètre, *l'intelligibilité*, qui sera pris en compte sur les graphiques et non pas une compréhension hypothétique que nous ne saurions évaluer. Notre graphique présente donc la qualité linguistique, l'aisance d'expression, les manifestations des interférences, ainsi que la clarté du message exprimé.

Nous avons choisi de retenir deux paramètres qui tiennent compte de l'expression, à savoir la ***FLUIDITÉ (EF)*** et la ***LANGUE (EL)***. Le paramètre *fluidité* est caractérisé par le rythme du débit et l'absence d'hésitations, de faux départs et de reprises. La contrainte temporelle lors de la traduction à vue est en fait double, car elle ne joue pas seulement sur la production, mais aussi et surtout sur la compréhension. Tout en favorisant une expression spontanée, ce facteur temporel risque de compromettre la qualité. Dans notre cas, il valait donc mieux que la traduction soit relativement lente au début, car il était essentiel que ce rythme corresponde au rythme de la compréhension. La lecture en langue

¹ Seleskovitch, 1968 : 95



étrangère à une vitesse normale néglige souvent de passer par une étape de compréhension (nous avons sans doute tous fait l'expérience de lire à haute voix devant un public : la concentration est tellement portée sur la prononciation, l'intonation, la respiration, etc., que nous n'accordons guère d'importance à la réflexion). Les étudiants ont dû apprendre à déterminer quel rythme régulier leur permettait d'anticiper (parcourir la ou les phrases en aval) et de comprendre le sens dans son ensemble.

Ce n'est qu'à la cinquième étape que cette contrainte a été imposée de manière explicite et durant les premières étapes, nous devions plus fréquemment prier les étudiants de ralentir leur débit. Citons le cas des étudiants A, C, D, N et P à titre d'exemple, qui avaient tendance à s'imposer une cadence trop élevée pour s'assurer une compréhension suffisante et une véritable exploitation des possibilités de commutation et de permutation.

Il était largement préférable d'avoir un rythme fluide, légèrement plus lent que l'expression normale, plutôt qu'un rythme saccadé ou variable. Nous avons également constaté que le rythme était d'autant plus significatif qu'il pouvait révéler la recherche de correspondances par l'étudiant. Ainsi, un rythme saccadé pouvait notamment traduire une incompréhension, car si le message avait été bien compris, l'étudiant aurait dû être en mesure de le formuler avec ses propres mots et dans son propre style.

Le paramètre *Expression-langue* englobe tous les éléments liés à la grammaire, la richesse lexicale, la syntaxe, le style, l'emploi des liens logiques, etc. Ce paramètre est en quelque sorte la mise en œuvre de la compétence linguistique hypothétique. Or, il ne doit pas être confondu avec la *performance* dont nous traiterons ci-dessous ; il ne prend pas en compte l'usage des compétences stratégique et discursive contribuant à la qualité de l'expression et il ne juge pas non plus si l'apprenant est resté fidèle au sens du texte source. Dans le cadre de l'étude, il est souhaitable de le comparer avec le paramètre *intelligibilité* (également traité ci-dessous) qui concerne la pertinence et la clarté de la production, ainsi que sa fidélité au sens de l'original. La qualité linguistique n'est pas un objectif en soi identifié dans le cadre de cette recherche, toutefois elle devrait peu à peu s'améliorer à mesure que les apprenants parviennent à combattre efficacement les



interférences de la langue de départ, car toute tentative de transcodage nuit en effet directement à leur expression. Ce paramètre prend d'ailleurs une importance accrue dans l'évaluation sommative dont il est question à la fin de ce chapitre.

Les deux aspects déjà mentionnés qui déterminent la réussite de la compréhension, à savoir les connaissances linguistique et extralinguistique, ne suffisent pas à communiquer le message. Une parfaite compréhension ne garantit en rien la réussite d'une reformulation du sens, car l'expression peut être brouillée par les interférences diverses et variées. Nous ne sommes pas en mesure de dénombrer ou encore d'identifier les interférences que subissent les étudiants, mais il nous est pourtant possible d'estimer leurs conséquences. Ainsi avons-nous intégré des paramètres qui reflètent directement nos objectifs avoués, à savoir l'évitement des interférences dues à une démarche de transfert. D'où la conception de deux paramètres qui mesurent l'absence ou la présence des transcodages intempestifs : celui qui les sanctionne au niveau des mots et des syntagmes – nous parlons dans ce cas de **TRANSCODAGES LEXICAUX (TL)** – et celui qui tient compte des rapports d'ordre syntagmatique à l'intérieur des phrases mais également au-delà des phrases, voire au niveau textuel – ce que nous appelons **TRANSCODAGES SYNTAXIQUES (TS)**. Toute traduction littérale peut avoir des incidences sur les deux niveaux. Les *transcodages lexicaux* regroupent les transcodages intempestifs comme les transcodages phonologiques, les calques, les emprunts, et tout autre barbarisme et impropriété causés par les interférences. Toute tentative de calque de la structure de la langue de départ est pénalisée dans le paramètre *transcodages syntaxiques*.

L'attention particulière portée sur ce paramètre s'explique par le but de cette étude qui est précisément de combattre les interférences linguistiques ainsi que toute reproduction de la langue de départ qui risquent non seulement de dénaturer les énoncés d'une manière purement formelle, mais également de fausser le sens du message si ces éléments linguistiques ne sont pas considérés dans leur contexte. Nous avons donc incité les étudiants à faire preuve d'une grande souplesse dans la construction des énoncés. Lors de l'ultime étape, nous avons également cherché à leur faire éviter les transcodages d'ordre



stylistique ou relevant du registre, selon qu'ils s'appliquent au mot ou à un niveau supérieur.

Nous avons accordé une importance sensible à l'avant-dernier paramètre, **INTELLIGIBILITE (I)**, car certains transcodages et certaines lourdeurs de style dues aux interférences peuvent provoquer un dysfonctionnement au niveau de la communication. De même qu'en situation professionnelle, l'intelligibilité du message est le garant d'une prestation réussie. Ainsi, tout manque d'intelligibilité et tout non-sens doivent donc être pris en compte¹. En effet, une évaluation de l'expression linguistique des étudiants ne constitue pas une bonne réflexion sur le fond du message. Avec son fameux énoncé *Colorless green ideas sleep furiously*², Chomsky a déjà insisté sur l'indépendance de la grammaire vis-à-vis du sens. Pour autant, aucun francophone n'éprouvera de difficultés à comprendre des énoncés pourtant incorrects en français, tels que **le TGV est plus vite que le train régional* (on devrait dire *le TGV est plus rapide*) ou encore **elle a dormi pour trois heures* (soit *elle a dormi pendant trois heures*). Bien qu'ils soient inacceptables du point de vue grammatical, ces énoncés sont parfaitement intelligibles car ils véhiculent un sens.

L'intelligibilité s'opère sur deux niveaux : au niveau du sens et au niveau purement auditif (articulation, audibilité, etc.). Ainsi, une intervention intelligible suppose une expression physiquement agréable à écouter et une expression dont la logique est claire. Il ne s'agit pas tant de juger si le sens est exact ou non (voir ci-dessous), mais d'évaluer si l'étudiant a essayé de comprendre et de communiquer le message avec transparence. Pour le dire avec Seleskovitch et Lederer : « En interprétation la clarté prime toute chose »³. D'après elles, « [i]l faut exiger de l'étudiant qu'il exprime toujours un sens »⁴, même si ce sens est parfois erroné.

Le dernier paramètre, intitulé **PERFORMANCE (P)**, prend toute son importance en

¹ Cf. le barème de notation au terme de ce chapitre

² Chomsky, 1957 : 15-17

³ Seleskovitch et Lederer, 2002 : 97

⁴ Ibid.



comparaison avec le paramètre « compétence linguistique ». Selon la conception chomskyenne, la *compétence* constitue l'énonciation possible, et la *performance* est sa véritable mise en œuvre dans un discours. Or, pour nous, ce paramètre reflète non seulement l'exploitation de la compétence linguistique, mais aussi la mise en pratique de toutes les autres compétences regroupées dans la compétence de communication et qui doivent être réunies dans la communication dialogique. De ce fait, nous accordons nettement plus de poids à la progression de la performance de l'étudiant qu'à sa compétence linguistique, difficile à estimer et dont il est d'autant plus difficile d'évaluer l'évolution. Nous pouvons donc nous attendre à ce que la performance varie d'une séance à l'autre, tandis que la compétence linguistique ne subit pas de fluctuations. Il faut aussi garder à l'esprit que la compétence linguistique ne constitue qu'un élément de la compétence communicative. Ainsi, lorsqu'il exerce cette compétence linguistique, un sujet non autochtone risque d'être victime des facteurs précédemment cités, quels qu'ils soient, et surtout des interférences. Ces difficultés peuvent provoquer une prolifération d'erreurs plus ou moins graves.

Les raisons citées ci-dessus expliquent également pourquoi nous avons jugé inutile de distinguer une soi-disant *compétence en traduction* chez les étudiants. Lors de l'expression en langue étrangère la performance ne correspond pas à la compétence linguistique, de la même manière ce n'est pas la compétence en traduction qui déterminera la production finale. La performance dépend aussi de la capacité intellectuelle, des stratégies mises en œuvre et d'autres facteurs ponctuellement variables, comme la mémoire, la concentration...

Ce paramètre *performance* constitue aussi une évaluation globale de la prestation de la traduction à vue qui tient compte de l'ensemble des paramètres liés à l'expression, ainsi que des éventuels non-sens, contre-sens ou faux sens. Sont également prises en compte la capacité à communiquer (y compris le fait de mettre à profit des stratégies de substitution en cas de terme inconnu, de tenir compte du public) et la capacité à faire passer le message, ce que la compétence linguistique ne permet pas. Lors de la notation accordée dans le cadre de ce paramètre *performance*, nous avons également fait en sorte d'émettre



un jugement global le plus juste possible en essayant de tenir compte des autres facteurs évoluant de séance en séance, qu'il s'agisse du contexte plus ou moins expliqué, du thème plus ou moins connu, du degré de difficulté du texte, etc. Bien que subjectif, il constitue le meilleur paramètre pour juger de la progression globale d'un étudiant et une valeur élevée dans ce paramètre garantit donc pour nous la réussite de la prestation. A la fin de ce chapitre, ce paramètre sera décortiqué en plusieurs aspects à noter au moment de l'évaluation sommative de la traduction à vue dans le cadre d'un modèle de traduction ou d'interprétation.

Il faut remarquer que dans un premier temps, le fait de sanctionner les contre-sens et des faux sens, notamment, n'est pas prioritaire, et ces aspects ne figurent pas directement en tant que paramètres sur les graphiques. Il est important, certes, de faire attention aux contre-sens dans la traduction, mais l'accent ne doit pas être mis immédiatement sur cet aspect, sous peine qu'une telle insistance n'augmente la pression et n'empêche les étudiants de se libérer du texte et d'utiliser leurs propres mots. En revanche, les non-sens¹ doivent être pris en compte et sont répertoriés dans le paramètre intitulé *intelligibilité*, car contrairement au contre-sens qui indique que l'étudiant se trompe de sens, le non-sens révèle qu'il n'a pas fait l'effort de comprendre ou de communiquer un sens clairement. Il n'en reste pas moins que les contre-sens et les faux sens, comme tout manque de précision dans la traduction, doivent être sanctionnés au moment de l'évaluation sommative.

Un dernier aspect qui n'apparaît pas non plus sur les graphiques concerne la phonétique et la prosodie, et ce pour les raisons évoquées dans la première partie qui étudie plus en détail les différents niveaux d'interférences. Ainsi, nous nous contentons de ne commenter la phonétique et la prosodie que lorsqu'elles s'écartent d'une manière flagrante de la norme chez un étudiant particulier ou quand elles gênent la

¹ Nous faisons remarquer que certains auteurs attribuent le terme *non-sens* à certains effets de style comme les absurdités ou les jeux sur le sens habituel d'un mot ou groupe de mots de type carrollien (cf. *Alice aux Pays des Merveilles*, L. Carroll). S. Vogeleer (1995 : 28) préconise d'ailleurs ici la « forme anglicisée » de *Nonsense* qu'il définit comme n'étant « ni un contre-sens ni l'antithèse du sens ». Nous respectons cette préférence et réservons ainsi le terme français de *non-sens* pour qualifier une absence de sens dans la traduction.



compréhension. Néanmoins, si besoin est, cet aspect non répertorié sur les graphiques pourrait, se refléter au sein du paramètre *audibilité* dans le barème de notation destiné à l'évaluation sommative.

19.1.3 Notation sur les graphiques

Comme c'est le cas généralement dans les méthodologies pédagogiques, il est difficile d'évaluer la réussite d'une méthode à long terme. Néanmoins, le suivi régulier de la performance des étudiants a fourni une indication non négligeable. Il ne s'agissait pas d'une évaluation sommative, mais plutôt d'une notation réalisée dans le seul intérêt pédagogique de suivre la progression des étudiants. Ces derniers n'ont subi aucune pression supplémentaire par rapport à un cours normal ; bien au contraire, le travail décontracté en petits groupes basé sur la participation collective a permis dans la majorité des cas de réduire la pression liée au regard des autres. En ce qui concerne les séances où nous avons eu recours aux enregistrements, nous avons clairement expliqué l'intérêt uniquement pédagogique de cet outil et, notamment pour les étudiants qui ont suivi cette formation en tant que module obligatoire, nous avons souligné que seule l'évaluation sommative qui avait lieu à une date fixée par avance, servirait pour leur note semestrielle, et un examen pour leur note d'examen.

Nous avons noté les étudiants sur 20, en considérant la performance d'un professionnel équivalente à une valeur de 20 sur 20. Il n'est pas pour autant essentiel que les étudiants franchissent un certain seuil de performance avant de pouvoir confirmer les bénéfices de l'apprentissage de cette technique. Nous rappelons que le but n'est pas d'éviter toute erreur de langue, mais de développer de bonnes stratégies de traduction et de communication au sens large qui permettront à terme aux étudiants de jouir d'une expression correcte et idiomatique. En résumé, ce qui importe le plus est la prise de conscience des stratégies qu'ils déploient, une stimulation de leur réflexion métalinguistique et de leur progression. Notre insistance sur des aspects tels que la cohésion phrastique, l'emploi de liens logiques appropriés et la syntaxe, s'explique par le



fait que ces aspects, bien qu'ils soient en apparence linguistiques, ont un impact sur l'intelligibilité et dépendent largement des stratégies compensatoires que nous souhaitons développer. L'apprenant qui maîtrise l'approche interprétative sera guidé par le sens, qui ne peut être communiqué que par une syntaxe appropriée, des liens logiques clairs et un respect de la cohésion. De cette manière, l'évaluation tient compte des éléments qui ont une incidence sur l'aspect sémantique et pragmatique, et il en a été ainsi tout au long de l'enseignement.

Il est nécessaire de distinguer deux catégories d'étudiants : ceux qui ont participé à l'étude en tant que volontaires dans les cours que nous avons intitulés *expression orale*, pour qui la traduction à vue n'était sanctionnée par aucun examen ni évaluation pour des besoins de notes, et ceux (étudiants A, C, D, E, F, N, O et P) pour qui cette technique était intégrée à un moment donné à un module de traduction professionnelle ou d'interprétation et faisait donc l'objet d'une évaluation sommative pour le calcul de leur note semestrielle. La motivation de cette deuxième catégorie était accrue, mais au-delà de cette particularité, nous attendions également de ces étudiants qu'ils s'entraînent à la maison et en groupes aux différentes techniques enseignées, dont la traduction à vue. Grâce à ce travail supplémentaire, leur progression a pu être accélérée.

Quelques conseils supplémentaires s'imposent pour faciliter l'interprétation des graphiques. Comme nous l'avons évoqué auparavant, le paramètre *performance* est celui qui indique le mieux les progrès de l'étudiant. Le paramètre *expression linguistique* qui reflète la mise en œuvre des compétences linguistiques des étudiants est considéré comme moins important dans le cadre de cette recherche, car il ne prend pas en considération le sens communiqué. Nous n'y avons pas accordé un poids équivalent à celui des trois paramètres qui tiennent compte directement de nos objectifs premiers, à savoir les transcodages évités et l'intelligibilité. En effet, rien ne garantit par exemple que l'étudiant qui s'exprime dans un français idiomatique et grammaticalement correct ait saisi toutes les idées et nuances et parvienne à faire passer le message. Nous avons déjà insisté sur le fait que notre défi n'est pas de faire des étudiants de parfaits francophones, mais plutôt de les rendre capables de communiquer le sens de ce qu'ils ont compris en



s'exprimant clairement dans un français correct et adapté à leur niveau. Par conséquent, les imprécisions grammaticales qui ne font pas obstacle au sens n'ont pas été sanctionnées (bien que l'enseignant puisse les commenter au terme de l'exercice). Les quelques cours de français hebdomadaires dont bénéficiaient les participants ne leur ont pas suffi malheureusement à se forger une expression idiomatique, mais ils ont pu leur apporter les compétences nécessaires pour pouvoir mettre en pratique ce qu'ils apprendront par la suite. Les étudiants ayant appris à se faire comprendre en mettant à profit leurs ressources en français sans se référer à leur(s) langue(s) gagneront en précision à mesure qu'augmente leur temps d'exposition au français.



19.2 Evaluation formative

Rappelons que la traduction est autant, voire plus, un art qu'une science. Comme toute appréciation artistique, l'évaluation d'une traduction implique nécessairement une large part de subjectivité. De même que nous parvenons à distinguer la performance d'un virtuose de celle d'un musicien médiocre, nous arrivons à évaluer les performances des étudiants, surtout avec un peu d'entraînement. Toutefois, comme notre méthode de notation est basée sur l'impression globale et non pas sur un repérage ou une quantification de chaque erreur, elle risque de soulever des objections concernant la capacité à juger équitablement d'un concept aussi subjectif que la qualité. Néanmoins, une objection similaire peut être avancée pour toute évaluation pédagogique, que ce soit pour une dissertation, un exposé, une traduction écrite...

Il serait d'ailleurs impensable de vouloir enregistrer chaque épreuve orale pour ensuite la réécouter, voire la retranscrire, puis repérer, classer, compter et interpréter les données, dans un souci d'équité ou de démarche scientifique. De la même manière, les enseignants ne disposent pas toujours d'un barème d'évaluation très détaillé qui relève tout aspect susceptible d'être pertinent. Dans le meilleur des cas, l'évaluation de ce type de devoir peut comporter plusieurs sous-parties, mais en règle générale on distingue une note pour la langue et une note pour le contenu. Le scénario où chaque erreur de grammaire est comptabilisée selon un système scientifique pour ensuite calculer la note globale n'est évidemment pas envisageable. D'ailleurs, s'il est assez fastidieux de d'estimer la fréquence des erreurs, il est pratiquement impossible de déterminer l'importance à accorder à chaque imprécision.

Nous estimons que ce thème de l'objectivité et de l'équité de l'évaluation mérite une étude particulière qui n'entre pas dans le cadre de notre projet. Sans vouloir nous écarter de notre objectif principal, nous avons quand même tenté une expérience à une échelle très restreinte pour renforcer l'intuition que nous avons : une évaluation qualitative serait la méthode la plus équitable mise à disposition de l'enseignant pour noter les étudiants. Nous avons donc tenté de vérifier si une note fondée sur un jugement global de chaque



paramètre que nous avons élaboré sur les graphiques (cf. chapitre 21.3 notamment) s'écartait considérablement d'une note calculée à partir des retranscriptions des enregistrements qui prennent en compte chaque erreur. Trois enseignants de FLE ayant une grande expérience en matière d'évaluation ont participé à cette étude. Chacun devait inscrire des notes à partir d'une écoute unique des enregistrements des traductions à vue. Les valeurs ont été ensuite comparées avec celles obtenues à partir de la quantification de la somme des « erreurs ».

Nous présenterons d'abord la légende, suivie des deux textes (l'original à gauche et la retranscription de la traduction à droite). Ensuite, nous comparerons les données relevées pour les deux textes, pour terminer avec l'évaluation qui en a été faite par les trois enseignants.

Légende

Faute de français/maladresse/prononciation

Stratégie de transfert (**transcodages lexicaux** ou transcodages syntaxiques)
inintelligible

...omission

/ : reprise

–, ––, – – –, etc. : hésitations, pauses selon longueur, euh, hum, etc.

(): intervention enseignant

[rires]

? : ton interrogatif (appel à l'aide implicite)

Appel à l'aide explicite, commentaire étudiant



Partie II, Chapitre 19 : Procédés d'évaluation

Unemployment in Germany fell in June as the World Cup boosted demand for workers. The Federal Labour Agency has forecast the tournament will have generated 50,000 new jobs, though over half of those will be temporary. Not adjusted for seasonal factors - which is the headline figure in Germany - the number of jobless fell by 138,000, a 0.3% drop. The total was almost 4.4 million people, that is 10.5% of the working population.

As well as the World Cup effect, job centre officials have started a new policy of making people who have been out of work for over one year take any kind of job they are offered or lose their unemployment benefits: that removes them from the jobless total.

The employment news comes as surveys showed that German business confidence in June jumped to a 15-year high and consumer confidence increased to the highest level in almost five years.

EURONEWS.NET - 30 July 2006 Political crisis in the Netherlands as government resigns

The Netherlands is facing a political crisis and early elections after the centre-right government of Prime Minister Jan Peter Balkenende announced it is resigning. It comes after a row over the immigration minister prompted the D66 party to quit the ruling coalition. It withdrew its support over Rita Verdonk's tough stance on the citizenship of a Somali-born Dutch politician.

She had threatened to strip Ayaan Hirsi Ali of her citizenship for lying about her refugee status on arrival in the country in 1992. Balkenende made the resignation announcement in parliament and afterwards said it was regrettable as the government was making progress with reforms.

Elections, initially scheduled for May 2007, could take place in September at the earliest. Hirsi Ali resigned from parliament last month and said she would leave the Netherlands after Verdonk threatened to withdraw her citizenship. The minister reversed her decision after Hirsi Ali submitted a statement saying she had not intended to lie to the authorities.

- Le taux de/du chômage en Allemagne a baissé en juin -- pendant que le Coupe **de** monde - a - /a **demande pour** un plus grand nombre - **des travailleurs**. L'Agence Fédérale du Travail a **prédit** que le Coupe du monde --va donner 50 000 - nouveaux types de travail, -- bien que la moitié de ce nombre - - ne soit pas **permanent**- Et --le n /ce nombre n'est pas **ajusté pour les facteurs saisonniers**. - Le chômage - /le taux de chômage a baissé **par un nombre** de 138 000 **et le total a été presque** [] 4,4 mille /millions **de gens** - c'est-à-dire 10,5 pourcent de la **population travailleuse**.

--**en plus, à part de cet effet du Coupe du monde, les officiers** du travail **ont commencé** -/ ont **introduire** / ont introduit - un nouveau **plan** de travail- qui- **permet** ...**les gens** - - **qui n'avaient pas d'emploi** pendant **plus d'un an** de prendre **n'importe quel travail** **qu'on leur offre** -ou **de perdre** leurs **bénéfices du chômage**. Ce **plan** -- leur permet - de **n'être plus** - parmi ceux qui sont sans travail.

ces nouvelles - du travail nous vient -- **en même temps** que les sondages nous **montrent** que -..**les entreprises allemandes** -- ont beaucoup de confiance et en fait que leur confiance --**est plus** [] **en juin** - a **atteign./ a atteindre** -- **une quinze années** / - un niveau de quinze années et que la **confiance de l'acheteur** - - **a atteigne un plus haut niveau en** [] **cinq ans**.

Apprenant A 6.33 T

Le Pays Bas fait face à une crise politique- et aux élections- -- **qui sont plus tôt** - après que le- gouvernement ...-- du Premier Ministre Jan Peter Balkenende (**rises**) - **a annoncé-sa démission**. Cette annonce **vient après** --**une** argument - - au sujet de l'immigration - / du Ministre de l'immigration - - - qui **a influencé le parti D 66** de démissionner **son soutien** a été retiré **sur** la position **rude** de Rita Verdonk - **sur le sujet** - -de la citoyenneté du **politicien hollandaise** -/ **politicienne** hollandaise -- (mais) **qui était née** - en Somalie.

Elle avait menacé-de retirer - le citoyenneté de Ayaan Hirsi Ali parce -/ parce qu'elle **était** - **menti** - sur son **status du réfugié** après être arrivée au pays en 1992. Balkenende-avait **mis** sa --/ **son annonce** de démission - - au Parlement et après elle avait dit -- qu'elle **regrettait** cette décision parce que maintenant le gouvernement **était en train de faire des progrès** -- **sur le sujet des réformes**.

Les élections --**qui auront dues** --**pris place** - ... mai 2007--**s-prendront place peut-être en septembre au plus tôt**. Hirsi Ali **ont** démissionné du Parlement le mois dernier et --elle a dit qu'elle allait quitter le pays après la menace de Verdonk de ... retirer -- **son état** de citoyenneté. Le ministre **a changé** sa **décision** après la **soumission** de Hirsi Ali.- / - **la soumission** --**d'un annonce** - de Hirsi Ali - dans **lequel** elle **dit** -/ elle **a dit** qu'elle n'avait pas l'intention de mentir aux autorités.



Interprétation approximative des données scientifiques

A : <i>German jobs market</i>	A : <i>Political crisis in the Netherlands</i>
Compétence linguistique : n.a.	Compétence linguistique : n.a.
Expression – Fluidité Hésitations : 19,08 Reprises : 5,26 Fréquence de traduction : 37,07 m/min	Expression – Fluidité Hésitations : 19,38 Reprises : 3,13 Fréquence de traduction : 35,42 m/min
Expression – Langue Erreurs de français : 15,79	Expression – Langue Erreurs de français : 15
Interférences pour 100 mots : 25 Transcodages lexicaux : 25 Transcodages syntaxiques : 13 ¹	Interférences pour 100 mots : 8,13 Transcodages lexicaux : 8 Transcodages syntaxiques : 5 ²
Intelligibilité Inintelligibilités : 11,84	Intelligibilité Inintelligibilités : 3,75
Performance : n.a.	Performance : n.a.

En mettant en regard les données scientifiques quantifiables des deux textes (à savoir *Expression–Fluidité*, *Expression–Langue*, *Transcodages lexicaux*, *Transcodages syntaxiques*, *Inintelligibilités*), nous constatons qu'il n'existe que de légers décalages en ce qui concerne les deux paramètres « Expression–Fluidité » et « Expression–Langue ». En revanche, les paramètres qui tiennent compte des interférences et de l'intelligibilité, présentent des valeurs pratiquement trois fois plus élevées dans le texte *German jobs market*. Etant donné que nous accordons la priorité à ces deux derniers paramètres, la performance lors du second texte devrait être nettement supérieur par rapport à celle obtenue lors du premier texte. Comparons maintenant ces données avec les valeurs attribuées par trois enseignants de FLE lors d'une écoute unique d'un enregistrement des prestations.

Evaluation – écoute unique

¹ La version originale comporte 152 mots et 38 gros transcodages ont été commis. Ainsi, nous pouvons dire que le nombre moyen d'interférences pour 100 mots s'élève à 25 interférences.

² La version originale comporte 160 mots et 13 interférences importantes ont été relevées. Aussi nous pouvons dire que le nombre moyen d'interférences pour 100 mots s'élève à 8 environ.



	A : <i>German jobs market</i>			A : <i>Political crisis in the Netherlands</i>		
Enseignant	I	II	III	I	II	III
CL : Compétence linguistique	15	16	15	15	16	15
EF : Expression - Fluidité	15	16	17	15	17	17
EL : Expression – Langue	10	12	14	12	12	16
TL : Transcodages lexicaux	11	10	12	13	12	15
TS : Transcodages syntaxiques	10	10	14	12	12	13
I : Intelligibilité	9	11	13	12	13	14
P : Performance globale	10	12	13	12	15	14

Comme nous pouvions le prévoir, la note calculée à partir des retranscriptions avec les erreurs clairement indiquées, s'écarte légèrement de celle obtenue lors d'une écoute unique, et la différence se fait également sentir d'un enseignant à un autre. Cependant, les évaluations vont globalement dans le même sens et les trois enseignants ont tous noté la seconde prestation plus favorablement, bien que l'écart ne soit pas aussi flagrant qu'avec les données quantifiables.

La quantification ne peut pas prendre en compte la valeur attribuable à chaque erreur ni la difficulté du texte concerné ; ces deux facteurs étant justement considérés de manière intuitive par les enseignants. En effet, pour déterminer l'importance de chaque erreur, il faut se baser sur la difficulté du passage traité et surtout sur les stratégies mises en œuvre par l'apprenant pour faire face aux difficultés. Nous constatons donc que cette démarche de quantification ne présente aucun intérêt dans l'évaluation orale qui demande une appréciation personnelle de chaque enseignant en fonction de ses objectifs et des priorités



qu'il souhaite accorder à telles ou telles erreurs, et à l'évitement de certaines erreurs. Cette expérience fait clairement ressortir le fait que seuls les enseignants peuvent apprécier la démarche de l'apprenant, et c'est précisément à cet aspect que nous nous intéressons en priorité. Peu importe donc si la prestation de l'apprenant est ponctuellement moins réussie à cause d'un facteur comme la difficulté du texte ou le manque de connaissances sur le sujet. Ainsi, nous estimons que l'évaluation quantitative présente peu d'intérêt pour une évaluation formative où ce n'est pas la prestation qui prime, mais plutôt le processus d'assimilation et d'application de l'approche et des stratégies.

En outre, ces retranscriptions font certes ressortir les erreurs et les maladresses et nous pouvons ainsi inscrire leur fréquence dans les tableaux, mais nous sommes dans l'incapacité de chiffrer leur valeur par rapport à la difficulté du texte. Comme tous les textes ne renferment pas la même quantité d'interférences potentielles, il aurait fallu tenir compte des résistances aux interférences. Or, il n'est pas envisageable de répertorier chaque interférence évitée (surtout pas celles qui se situent au niveau de la construction syntaxique) lors d'une analyse scientifique. En revanche, l'enseignant peut y prêter attention (bien que cela se fasse souvent implicitement) lors d'une évaluation globale.

Finalement, la fluidité ne peut pas être évaluée de manière exacte en fonction du débit de la parole. Au mieux, nous pourrions constater à quel niveau elle se situe par rapport au débit normale de la parole, soit entre 120 et 220 mots par minute. On relève toutefois une autre faiblesse considérable dans cette méthode : une quantification ne peut pas tenir compte d'un rythme saccadé. Rappelons qu'il vaut nettement mieux un rythme constant, même s'il est largement inférieur au débit normal de la parole.

Nous sommes par conséquent fondés à affirmer qu'une telle quantification pseudo-scientifique n'est pas idoine et qu'il est tout à fait possible, en revanche, d'obtenir des résultats concluants sans passer par des retranscriptions. Nous nous risquons même à avancer qu'une évaluation globale constitue au contraire une réflexion plus juste de la réalité dans la mesure où l'enseignant a besoin d'une certaine subjectivité humaine pour



estimer l'importance à accorder à chaque erreur en fonction des objectifs que lui seul a identifiés. La liste des paramètres que nous avons isolés pour évaluer la prestation des apprenants n'est pas exhaustive et elle correspond prioritairement à notre démarche qui consiste à évaluer si les étudiants ont assimilé la méthode, s'ils parviennent à élargir leur réserve de stratégies et s'ils les appliquent, même en étant sous pression. Notre but, nous tenons à le rappeler, n'est pas que les étudiants atteignent un niveau professionnel en traduction à vue, mais plutôt qu'ils parviennent à s'exprimer dans un français correct, tout en tenant à l'écart leur langue de référence.

Contrairement à l'évaluation sommative, l'évaluation formative ne tend pas à sanctionner systématiquement les erreurs linguistiques, mais plutôt à diagnostiquer les faiblesses, à constater les éventuels progrès et les efforts mis en œuvre, en vue d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement en cours. D'une part, l'enseignant a besoin de ce suivi pour évaluer sa pédagogie et, d'autre part, les apprenants peuvent y trouver un intérêt parce qu'ils ont la possibilité de se mesurer aux autres et à l'objectif poursuivi. Cependant, le fait de remonter à la démarche qui est responsable d'une performance décevante n'est pas mince affaire. Ce procédé demande un grand effort de la part de l'enseignant. Nous avançons même que ce dernier doit développer une certaine compétence d'évaluation pour juger des processus cognitifs des apprenants, évaluation qui ne pourrait bien évidemment pas être faite de manière quantitative.

Notre observation pratique ne fait donc que refléter la situation réelle de l'enseignant de langue qui est constamment amené à juger les prestations des étudiants et dont nous n'avons aucune raison de mettre en cause l'objectivité et l'équité de l'évaluation.



19.3 Enregistrements audio

Durant la plus grande partie de la recherche empirique, des enregistrements audio ont été effectués à intervalles réguliers, ce qui nous a permis de mieux juger la qualité de la prestation et d'effectuer un travail d'analyse plus approfondi au regard des erreurs et des maladresses, mais aussi des stratégies employées avec succès. Ces enregistrements nous ont donc fourni une trace audio qui a facilité l'établissement des graphiques, la comparaison des prestations les unes avec les autres et l'évaluation de la progression¹. Les prestations individuelles ayant fait l'objet des retranscriptions sont assorties de la lettre T sur les graphiques qui figurent principalement au chapitre 21.3 (par exemple A 6.47 T).

Bien que cet outil se soit avéré très précieux d'un point de vue empirique, la situation créée par les enregistrements a initialement entraîné une baisse d'expression spontanée chez certains apprenants, mais ces prestations ont éventuellement connu la décontraction recherchée. Le fait qu'ils se savaient enregistré (par conséquent, qu'ils allaient être réécoutés et analysés) a forcément eu un impact sur la qualité des prestations de certains, or, nous avons insisté sur la valeur purement pédagogique des enregistrements (pour nos propres besoins empiriques ou pour qu'ils puissent eux-mêmes à *posteriori* expliquer leur stratégies, évaluer leur éventuelle progression, etc.), et sur le fait qu'ils ne seront pas utilisés dans le calcul de leurs notes semestrielles. Nous avons justement voulu que les prestations enregistrées ne ressemblaient pas à celles qui se présentent dans une situation d'examen, souvent caractérisées par l'évitement des risques, un débit accéléré, etc.

¹ Afin de respecter l'anonymat des étudiants volontaires, les enregistrements audio ne sont pas joints à la présente version de cette thèse.



19.4 Transcriptions

La transcription des enregistrements constitue un outil indispensable pour pouvoir comprendre le fonctionnement de l'évaluation des prestations des étudiants sur les graphiques. Des prestations individuelles ont été retranscrites afin de faciliter la comparaison et l'appréciation de l'évaluation, ou d'apporter une vue d'ensemble des lacunes. L'intérêt principal d'avoir retranscrit certains enregistrements concerne la mise en relief des stratégies employées, qui nous a permis de vérifier si les apprenants avaient effectivement réussi à déployer les stratégies encouragées après un certain temps d'enseignement ou si la démarche de transfert était toujours prédominante. Autrement dit, il convenait de vérifier si les apprenants mettaient véritablement en pratique ce que nous avons enseigné en cours depuis plus d'un an.

Rappelons que nous ne souhaitons pas condamner tout transcodage en tant que finalité de la traduction. Il n'est en effet pas rare que la forme équivalente au texte de départ soit celle qui convient le mieux à une traduction donnée. Néanmoins, nous souhaitons sanctionner la démarche sous-jacente dans la mesure où elle se borne à une opération de transfert. Parallèlement, et même si le résultat n'est pas toujours idiomatique, une démarche de reformulation ou de compensation serait considérée comme une stratégie encouragée, car l'apprenant a ainsi appliqué la méthode enseignée. Comme cela a été exposé dans le chapitre abordant l'évaluation formative, les erreurs de langue sont signalées (en italique) mais jugées mineures dans le cadre de cette étude. Les aspects mis en valeur dans les transcriptions correspondent dans la mesure du possible au système de notation employé sur les graphiques.

Nous avons à chaque fois fourni une légende expliquant la typographie utilisée pour mettre en relief certains aspects, dont le plus important lors de l'évaluation des stratégies au chapitre 21.3 est notamment l'opposition entre les stratégies de transfert déconseillées (en gras) et les stratégies encouragées (soulignées). Les transcriptions portent la même numérotation que celle qui figure sur les graphiques pour une prestation donnée. A titre d'exemple, la prestation de l'enregistrement P 6.22 T figure sur le graphique de



l'apprenant P (au chapitre 21.3), les chiffres 6.22 indiquent qu'il s'agit de la 22^e séance au stade de la 6^e étape et le T indique que cette prestation donnée a fait l'objet d'une retranscription (présentée au chapitre 21.2).

19.5 Evaluation sommative

Contrairement à l'évaluation formative qui constitue un suivi continu de la progression des étudiants et que nous pratiquons en priorité pour déterminer les bénéfices de notre approche, une évaluation sommative organisée au terme de l'enseignement s'impose pour les étudiants qui apprennent cette technique dans le cadre d'un cours de traduction ou d'interprétation. Le barème que nous avons élaboré vise notamment à identifier certains critères à prendre en considération dans l'établissement d'une note équitable comptabilisée dans la note de l'année des étudiants. Ce système, destiné à évaluer la performance des étudiants, pourrait également guider les futurs enseignants qui se tourneront vers la traduction à vue.

L'aspect essentiel lors de cette évaluation a été légèrement modifié par rapport à l'évaluation continue du groupe ciblé. La présente évaluation, pour sa part, est plus scolaire dans le sens où elle peut servir de base pour noter les étudiants qui ont suivi un cours de traduction à vue dans le cadre de leurs études de français.

Voici un exemple de barème de notation élaboré par nos soins :



Texte en anglais/français		
Expression ___/60	Technique ___/20	Fluidité (débit, pauses, éléments de remplissage, tics de langage) ___/5 Anticipation (reprises, faux départs, phrases inachevées) ___/5 Reformulation (tournures et mots : absence de calques, emprunts...) ___/10
	Langue ___/40	Grammaire/syntaxe ___/20 Liens logiques/enchaînements ___/5 Richesse du vocabulaire, reprises, recours aux stratégies de compensation (synonymes, contraires, paraphrases...) ___/15
Communication ___/40	Message équivalent ___/20	
	Perte d'information ___/10	
	Prise en compte du public (éventuelles explications, contact visuel) ___/5	
	Eloquence, qualité de la voix, de la prosodie, expressions faciales ___/5	
Non-sens (de -5 à -10 chacun) ___/-__		
Contre-sens (de -3 à -10 chacun) ___/-__		
Faux sens (de -2 à -5 chacun) ___/-__		
Mot impropre (de -1 à -3 chacun) ___/___		
Total ___/100		

Ce barème présente l'avantage de pouvoir être utilisé de manière plus ou moins détaillée dans la mesure où l'enseignant peut choisir de ne remplir que les cases bleues ou, au



contraire, de porter son attention sur chacun des aspects pour obtenir une valeur plus juste.

Plusieurs raisons nous ont incité à créer des cases séparées pour les contre-sens, faux sens, non-sens et mots erronés. Premièrement, ces erreurs ne sont pas imputables seulement à une compréhension partielle du texte de départ, elles peuvent également être liées à l'emploi de calques, de faux amis, de mots inventés, etc. Plusieurs aspects à évaluer sont donc pris en compte dans plusieurs paramètres de ce barème. Deuxièmement, l'enseignant a le choix concernant le nombre de points à soustraire pour chacune de ces erreurs selon la longueur du texte. Pour un texte très court, il peut par exemple envisager d'enlever 10 points par contre-sens, etc.

L'enseignant pourrait aussi adapter le nombre de points à enlever pour chaque erreur en fonction des objectifs recherchés. Contrairement à l'évaluation continue qui nous a servi à estimer la réussite de cette étude auprès des volontaires, les contre-sens, faux sens, et mots impropres sont jugés plus graves dans le cadre d'une évaluation sommative qui compte dans le diplôme de l'étudiant. Notre recherche empirique visait tout d'abord à surmonter les interférences linguistiques, à éviter les transcodages et à favoriser une expression naturelle du sens. Il n'était pas question de sanctionner les erreurs de sens (le non-sens n'est d'ailleurs pas une erreur de sens, mais plutôt une absence de sens), mais simplement de les relever et les analyser afin que les étudiants soient toujours aptes à émettre des hypothèses sur le sens en s'appuyant sur le contexte et sans perdre une certaine aisance d'expression.

En revanche, lors d'une évaluation dans le cadre d'un examen, les erreurs de sens doivent être considérées comme des erreurs graves, car elles font obstacle à l'objectif premier de toute interprétation ou toute traduction en situation professionnelle qui consiste à faire passer un message clair et précis. Nous remarquons également que ces erreurs n'ont pas toutes les mêmes conséquences ; les mots ou termes erronés sont les erreurs les moins graves, suivies par les faux sens et les contre-sens. Parmi l'ensemble des erreurs, ce sont les non-sens qui doivent être sanctionnés le plus sévèrement, car, à l'inverse d'un choix



incorrect, comme dans le cas du faux sens, le non-sens se produit quand l'étudiant ne fait pas l'effort de clarifier sa traduction. Les non-sens ou les inintelligibilités renferment des propos ambigus, incohérents ou illogiques qui provoquent une rupture dans la communication.

Nous ne sommes pas de ceux qui estiment qu'une quantification rigoureuse des erreurs lors de l'examen offre une réflexion fiable sur la qualité de la traduction. Comme pour l'évaluation formative, seul l'enseignant serait apte à juger si les apprenants ont atteint les objectifs qu'il leur a fixés. Aussi, cette grille laisse suffisamment de marge pour une appréciation plus personnalisée. Elle ne fournit que quelques indices et a besoin d'être adaptée au cas par cas. Loin de vouloir systématiquement sanctionner ces erreurs sur le plan quantitatif, nous préférons les évaluer en fonction de leurs conséquences sur la communication du message dans son ensemble. Ainsi, outre la grille d'évaluation, l'enseignant doit attacher encore plus d'importance au fait d'estimer si l'essentiel du message parvient à l'auditeur dans le respect des règles pragmatiques.

La performance de l'étudiant peut toujours être contre-évaluée à l'aide de quelques critères que nous avons tirés de l'œuvre de Seleskovitch et Lederer¹. Bien qu'elles les appliquent à l'interprétation simultanée, nous les utiliserons dans notre cas pour former un jugement global de la réussite de la traduction à vue et nous les résumons ici pour faciliter la référence. Ils nous ont été utiles aussi pour tirer les conclusions qui s'imposent quant à l'intérêt pédagogique et communicatif de l'enseignement de cette technique et le niveau prérequis pour pouvoir en bénéficier pleinement. Remarquons que le dernier point concernant la qualité linguistique revêt une importance accrue lors de cette évaluation sommative, contrairement à ce qui a été le cas pendant notre suivi des participants lors de la recherche empirique.

Nous considérons qu'une traduction à vue est réussie lorsqu'elle répond aux critères suivants :

¹ Seleskovitch et Lederer, 2002 : 201



- Aucune reproduction systématique de chaque mot ;
- Absence de transcodages et de correspondances intempestifs, autrement dit, la traduction ne laisse transparaître aucune trace de l'anglais ;
- Le sens prime sur la forme ;
- La traduction est fidèle au contexte de l'article ;
- L'étudiant a surmonté les lacunes linguistiques. Les termes ignorés sont contournés grâce à des stratégies compensatoires. L'étudiant met en œuvre tous les moyens linguistiques dont il dispose et ne présente aucun blocage ;
- Les idées s'enchaînent de manière cohérente grâce à l'utilisation de liens logiques appropriés et propres à la langue cible.
- L'étudiant s'exprime dans un français correct et idiomatique.

Nous aimerions également mentionner une autre possibilité d'évaluation moins contraignante pour l'enseignant qui, à nos yeux, peut soit suivre une évaluation plus complète comme celle qui est proposée dans le barème ci-dessus soit remplacer toute autre forme d'évaluation détaillée. Dans le deuxième cas, il s'agit d'une évaluation très globale, à laquelle nous avons majoritairement recours pour évaluer les exercices de synthèse orale ou d'interprétation de liaison où le rythme d'interprétation imposé par l'apprenant rend impossible toute évaluation détaillée. Cette évaluation constitue une « approche positive » que l'on doit à H.A. Keith¹, basée sur trois niveaux d'évaluation (qui s'apparentent aux trois critères de qualité d'une traduction professionnelle cités par D. Gile, à savoir *fidélité*, *clarté* et *qualité linguistique*²). L'étudiant n'obtient la moyenne que s'il respecte le premier critère. Ensuite, selon que les critères 2 et 3 sont satisfaits ou non, l'enseignant peut augmenter la note. Les trois critères sont les suivants :

- 1) Compétence communicative : le sens du message est fidèlement exprimé sans omissions, rajouts ou distorsions
- 2) Efficacité : le critère 1 est respecté grâce à une reformulation qui emploie le lexique, les tournures et le registre les plus adaptés et pertinents possible et

¹ Keith, 1985 : 8

² Gile, 1985a : 146



propres à la langue cible

- 3) Grammaticalité : les critères 1 et 2 sont satisfaits et les règles morphosyntaxiques de la langue cible sont également respectées

Nous aimerions ajouter un autre élément qui permet de distinguer une excellente traduction et qui, à notre sens, mérite d'être récompensé par le correcteur : le texte cible ne laisse en rien apparaître ni même soupçonner qu'il s'agit d'une traduction.

De toutes ces méthodes d'évaluation, il ressort donc que cette thèse ne nous permet pas de venir à bout de nos recherches dans ce domaine. Nous espérons dans de futures recherches élargir ce sujet à d'autres formes d'évaluation ou d'examen pour tracer les grandes lignes qui pourront guider les enseignants dans l'évaluation aussi bien de la traduction et de l'interprétation, que de toute production de l'apprenant, que ce soit sous forme orale ou écrite.

Si nous désirons abandonner toute évaluation quantitative (à nos yeux, souvent appliquée trop rigoureusement lors des examens de traduction) au profit d'une évaluation qualitative, la question initiale reste en suspens : comment juger de la qualité de manière cohérente, alors qu'elle est elle-même un concept hautement subjectif ? Bien qu'apparemment nous soyons amenés à évaluer uniquement le produit fini lors d'un examen, nous estimons qu'il est toujours intéressant d'observer la démarche qui a précédé la performance, même lors d'un examen. L'enseignant doit donc être capable de remonter jusqu'à l'approche utilisée par l'apprenant et de prendre en compte la réussite éventuelle d'une telle démarche, d'où l'intérêt pour tout enseignant de se familiariser avec les stratégies de communication et de traduction.



20. Analyse du déroulement étape par étape

Le déroulement de cette recherche est divisé en plusieurs étapes, lesquelles sont également répertoriées sur les graphiques. Chaque étape consiste en une ou plusieurs séances d'une durée de 50 minutes en règle générale, la progression de l'étudiant déterminant le passage à l'étape suivante.

Cette organisation en étapes doit être perçue avec une certaine souplesse, car il n'est pas concevable d'attendre que l'ensemble des étudiants ait atteint complètement l'objectif visé dans chaque étape avant d'accéder à l'étape suivante. A titre d'exemple, l'objectif de la première étape représente un défi énorme et sa poursuite requiert un effort constant pour tout traducteur ou interprète professionnel. Par ailleurs, si nous analysons les étapes de près, il ressort clairement que tous les sous-objectifs se rejoignent d'une manière ou d'une autre et seul l'objectif principal varie au fil des étapes. Il nous semble toutefois plus souhaitable de traiter ces objectifs séparément de manière explicite, notamment avec des groupes de niveau élémentaire.

Nous allons à présent examiner le déroulement des séances. La description suivante nous permettra d'établir une méthodologie destinée aux futurs enseignants de cette approche. Elle s'accompagne de quelques exemples saillants rencontrés pendant l'enseignement et puisés si possible dans les textes utilisés en cours.



20.1 Premières séances : leçon zéro

Avant d'entamer la description de la recherche empirique, il convient de faire quelques brèves remarques sur le déroulement des premières séances :

Nous pensons qu'il est particulièrement utile d'avoir recours à cette fameuse leçon zéro. Lors de la recherche empirique, nous faisons généralement un tour de table des étudiants pour leur donner l'occasion de s'exprimer sur leurs différentes langues ; ils ont pu expliquer notamment quelle langue était utilisée dans le cercle familial à la maison, dans quelle langue ils ont reçu leur éducation et quelles langues ils comprenaient et parlaient, ne serait-ce que partiellement. Cette discussion nous a apporté une aide précieuse pour prendre conscience du répertoire langagier des étudiants face à nous. De plus, elle a eu un intérêt pour les apprenants qui ont pu comprendre à quel point leur plurilinguisme constituait une richesse et un atout pour leur apprentissage du français. Ces premières séances de notre enseignement ont également été l'occasion de faire le point sur la définition de la traduction. Nous avons souligné que les étudiants ont tout intérêt, certes, à se servir de leurs langues pour comprendre, mais lors de la traduction, ils doivent faire en sorte de ne pas transposer leurs langues aveuglément.

L'objectif principal consistait donc à familiariser les étudiants avec l'approche du sens qui devrait nous permettre d'atteindre l'ensemble de nos objectifs. Nous pouvons résumer notre approche en répondant aux deux questions fondamentales suivantes, que tout apprenti traducteur devrait se poser : *Que traduire ?* et *Comment traduire ?* Nous avons également interrogé les étudiants sur ce sujet afin de connaître leur conception de la traduction. La réponse doit se faire par le négatif et l'affirmatif :

1. Nous ne traduisons pas les mots ou les phrases, mais le sens et le *vouloir dire* de l'auteur.
2. Nous ne traduisons surtout pas en nous inspirant des formes du texte source, mais en utilisant nos propres mots en français.

En somme, nous ne *traduisons* pas l'anglais vers le français, nous *réexprimons les idées* de l'auteur avec nos propres moyens linguistiques en français.

Quoi qu'il en soit, nous avons vite perçu chez les étudiants une prise de conscience de l'impossibilité de calquer une langue sur une autre. Ceux qui tentaient de traduire mot à mot ressentait aussitôt le besoin de se reprendre. Le déclic s'opérait en général dès qu'ils rencontraient le premier adjectif, qui posait un problème d'ordre purement syntaxique (cf. les propos d'un étudiant : *The French government has announced the creation of a new tax...* - « *Le français...euh...le gouvernement français a annoncé...*»). D'autres avaient tendance à omettre l'article (Cf. *France is examining a new bill...* - **France examine...*) De toute évidence, de telles erreurs n'étaient pas dignes du niveau linguistique de ces étudiants qui avaient appris depuis longtemps à les éviter lors de l'expression normale. Ils n'ont pas non plus réussi tout de suite à échapper à d'autres calques lexicaux aussi grossiers (*The foreign Minister* est devenu « *Le ministre étranger* »). Imaginons ce que serait devenu *The French foreign minister...*

Ces transcodages sont autant préjudiciables sur le plan lexical que sur le plan morphosyntaxique. Bien que l'anglais et le français soient considérés comme des langues proches, elles présentent d'énormes différences à tous les niveaux. Pensons aux temps verbaux, à l'emploi des pronoms, à la négation..., autant de points de grammaire où les deux langues ne se recoupent pas. Or, si au niveau purement linguistique une tentative de transfert mécanique d'une langue vers l'autre s'avère vaine, le sens que ces deux langues attribuent aux signes linguistiques est encore plus éloigné. Il ne s'agit pas ici de leur signification, mais du sens qui ressort du contexte. Il était donc primordial que les apprenants comprennent la futilité de transcoder ce qui ne doit pas l'être. Pour ce faire, ils devaient apprendre à combattre délibérément les interférences de l'anglais, pour développer le réflexe de les surmonter lors de l'expression en langue étrangère.

L'objectif principal des premières séances n'était pas de réussir la véritable technique de la traduction à vue qui est, nous tenons à le rappeler, au départ une technique de formation d'interprètes et qui impose certaines contraintes auxquelles nos étudiants ne pouvaient pas faire face au début de l'enseignement. C'est pourquoi nous avons tenu à introduire les rudiments de cette technique d'une manière assez méthodique pour ne pas

détourner les apprenants du but pédagogique identifié. Nous citons ci-dessous les principes de base qu'il fallait souligner en priorité pour leur apprendre à se libérer du texte initial, suivis de quelques autres contraintes applicables également aux interprètes en formation qui apprendront la traduction à vue :

- ne pas substituer mécaniquement un terme à l'autre ;
- ne pas aligner les mots comme dans le texte source ;
- ne pas lire la phrase d'un bout à l'autre, mais anticiper et lire en diagonale ;
- ne pas laisser une phrase inachevée (un des principes de base de toute communication) ;
- ne pas se reprendre, trouver au contraire une solution (même si le début de l'énoncé semble incompatible avec la suite) ;
- acquérir une fluidité d'expression, etc.

Ces contraintes, exception faite pour les deux premières, n'ont pas été explicitement imposées aux étudiants dès la première séance, afin de ne pas leur faire perdre toute spontanéité. Elles ont été brièvement mentionnées en tant qu'objectifs à éventuellement viser par les étudiants en fonction de l'étape d'enseignement concernée.

Nous proposons à présent un petit résumé des objectifs recherchés lors des six étapes de cet enseignement. Le déroulement de chaque étape sera ensuite détaillé et assorti d'un certain nombre d'exemples pertinents :

Etape 1 : Réussir à saisir le sens du texte de départ et à le rendre en français avec ses propres mots.

Etape 2 : Dissocier la forme des deux langues. Traduire vers un français non littéral de manière aussi correcte que possible, correspondant à ses moyens linguistiques, et ce en reformulant le texte avec le plus possible de variations et un minimum de transcodages, surtout au niveau lexical.

Etape 3 : Traduire en appliquant la véritable technique de la traduction à vue, c'est-à-dire sans lire le texte original phrase par phrase.

Etape 4 : Se détacher davantage du texte au niveau syntaxique. Reformuler avec souplesse sans reproduire la structure du texte de départ. Anticiper au-delà du niveau de la phrase pour ainsi créer son propre texte où seul le sens original est reproduit.

Etape 5 : Améliorer la fluidité. Eviter les hésitations et adopter un rythme légèrement inférieur à celui de l'élocution normale.

Etape 6 : Parvenir à une formulation plus idiomatique dans un style de plus en plus soigné en français.

20.2 Etape 1 : compréhension du sens

L'objectif principal de cette première étape, que nous appelons aussi phase de l'assimilation, est d'insister sur l'importance de s'approprier le sens du texte source avant d'envisager toute traduction. Cette étape est incontournable pour la réussite d'une traduction naturelle. C'est pourquoi nous avons entrepris en règle générale de lire quelques phrases ou un paragraphe, puis de repérer des idées avant de tenter une réexpression.

Une leçon typique se déroulait de la manière suivante : dans la mesure du possible, nous avons commencé par visualiser une séquence de télévision, suivie d'une discussion autour d'un thème d'actualité. Cette contextualisation visait à fournir aux étudiants les connaissances et le lexique dont ils pouvaient avoir besoin pour la traduction à vue. Cette étape nécessitait une discussion assez approfondie autour du thème, en particulier pour les étudiants à qui la culture générale faisait défaut. Quelques explications se faisaient en anglais avec les groupes moins avancés, mais elles étaient exprimées autant que possible en français.

Le lexique non connu par les étudiants était noté au tableau pour être réutilisé au moment de la formulation en français. Il importait que ce lexique soit fourni avant la distribution du texte pour ne pas les inciter à faire des correspondances entre les deux langues. Toutefois, au moment d'explorer le texte en anglais, ce lien doit se faire automatiquement et les étudiants doivent trouver le terme français (toujours présent au tableau) à partir du sens évoqué en anglais. Il n'est resté pas moins que, en pratique, cependant, ce rapprochement ne s'est pas fait automatiquement chez tous les étudiants.

Prenons le début d'un texte portant sur la régularisation d'immigrés en France que nous avons traité en classe avec différents groupes de niveaux A2, B1 et B2 lors de leurs toutes premières séances. Nous avons décelé les deux types d'erreurs de méthode dans les traductions des étudiants. Voici la première phrase qui s'est avéré poser de gros problèmes aux étudiants : *France will grant residency permits to roughly 6,000 illegal*



*immigrants but expel more than twice as many*¹. Avant de distribuer le texte, nous avons fourni pratiquement tout le lexique dont les apprenants risquaient à priori d'avoir besoin. Qui plus est, nous leur avons pertinemment rappelé que le texte traiterait de *personnes en situation irrégulière qui seront régularisées sous une nouvelle disposition qui vient d'être annoncée*. Nous avons même souligné le terme *régulariser* au tableau en leur disant qu'ils allaient devoir s'en servir lors de la traduction. Tandis que certains étudiants ont en effet regardé au tableau pour restituer le mot *régulariser* le moment venu, d'autres ont commencé la traduction par *La France...euh...comment traduit-on « grant » ?*, d'autres encore ont hésité, puis ont trouvé le mot *donner* (stratégie de simplification) pour « *grant* », un autre a proposé *accorder* puis a continué par *des permis de résidence*.

Ainsi, tous les étudiants n'ont pas su faire le rapprochement que *régulariser* était un autre moyen d'exprimer l'idée d'*accorder le permis de séjour*. L'approche du sens vise à éliminer justement cette erreur de méthode qui consiste à vouloir à tout prix traduire par transcodage. Dans la phrase *Sarkozy has previously vowed to expel the youngsters and their parents during the summer holidays*, le verbe équivalent *s'engager* a été proposé pour traduire le verbe *vow*, ce qui a donné par exemple *Sarkozy s'est auparavant engagé à expulser...*, traduction qui a pourtant soulevées des objections chez certains étudiants. Cette réaction met en évidence à quel point les mauvaises habitudes étaient encore enracinées et cet exemple prouve combien cette étape est importante pour renverser les conceptions des apprenants, peu importe le produit fini dans un premier temps. En fonction du niveau du groupe, nous avons éclairé plus ou moins de vocabulaire nécessaire pour éviter les blocages. Néanmoins, nous avons encouragé les étudiants à contourner les difficultés et à ne pas s'attarder sur un mot si la traduction exacte leur échappait, et à mobiliser dans ce cas des moyens alternatifs pour exprimer l'idée.

Une étape de contextualisation a parfois aussi eu lieu une fois le texte distribué. Ainsi, après la distribution de l'article, les étudiants pouvaient anticiper quant au contenu à partir du titre et éventuellement du sous-titre ou des images, mais toujours grâce à leurs connaissances du sujet traité. Intervenait ensuite une explication plus ou moins

¹ www.reuters.com, *France to give residency to 6,000 illegals*, 24 July 2006

approfondie selon que les apprenants connaissaient bien ou pas le sujet, sans qu'elle dévoile pour autant tout le contenu du texte. Les mots et les expressions dont ils pouvaient avoir besoin ont été fournis, d'une manière plus ou moins implicite, selon le niveau du groupe.

Après la contextualisation, nous avons en principe lu quelques phrases ensemble afin de repérer la ou les idées principales. Il ne s'agissait en aucune manière d'une analyse au niveau formel, mais plutôt au niveau du sens, ce type d'analyse étant indispensable si l'on veut éviter les transcodages dus à une quelconque incompréhension. A ce stade-là, la nature écrite du texte faisait obstacle à la compréhension et nous avons aussitôt senti que nous avions intérêt à procéder à une lecture à haute voix. En effet, contrairement au discours oral qui véhicule des indices de sens, l'écrit dévoile plus difficilement son sens implicite. Nous considérons la notion du ton expressive et de prosodie comme primordiale dans l'accès des étudiants au sens dans un premier temps, et elle facilite également un détachement de la forme. Ainsi, au lieu de faire découvrir le sens aux étudiants en s'appuyant uniquement sur la représentation graphique des mots, l'enseignant qui utilise l'intonation, ou encore la gestuelle, apporte une aide considérable pour leur faire saisir le véritable sens des mots. Notre lecture nous permettait d'accentuer certains mots clés ou, dans le cas d'une relecture, d'insister sur des mots que l'étudiant n'avait pas traduits ou qu'il avait traduits de manière insatisfaisante.

Lors de cette première étape, il était donc impératif que les phrases soient assez courtes et qu'elles ne contiennent aucun élément d'information susceptible d'être inconnu, que le raisonnement soit très clair pour ne pas favoriser une analyse formelle de l'anglais. Après que nous avons vérifié que le sens avait été saisi entièrement, les étudiants devaient eux-mêmes trouver les éléments en français pour rendre ce sens, toujours en s'appuyant sur le contexte évoqué. Pour ce faire, il était souhaitable de ne pas regarder le texte source, afin d'éviter la tentation de s'inspirer de l'anglais. Il était très rassurant de voir que la plupart des étudiants recherchaient les mots clés notés au tableau au préalable pour rendre les idées, au lieu de les chercher dans leur texte en anglais. Après une première tentative, les autres étudiants ont été invités à compléter, à corriger éventuellement certaines erreurs et



à proposer des équivalences de traduction. A ce stade, la libre formulation du sens global devait l'emporter sur les détails. Nous avons relevé et brièvement commenté les écarts linguistiques, sans trop nous y attarder.

Nous avons insisté au cours de cette étape auprès des étudiants sur l'inutilité de vouloir calquer l'anglais et sur le fait qu'ils ne devaient s'inspirer de l'anglais que pour saisir les idées et non pas pour trouver les moyens linguistiques pour rendre ce sens. Au fur et à mesure qu'ils sont parvenus à se détacher de la forme du texte de départ, ils ont gagné en précision. Nous avons préféré ne pas intervenir, tant qu'ils n'avaient pas terminé leur phrase, car l'intérêt était justement qu'ils se fassent comprendre même s'ils ne trouvaient pas le terme exact. Ce n'est qu'après la prestation de l'étudiant interrogé et une fois que des propositions ont été faites par ses camarades, que nous avons expliqué les mots et les expressions inconnus ou proposé d'autres mots ou tournures plus exactes ou naturels.

Cependant, chez les groupes d'un niveau moins élevé, nous sommes intervenus quasiment après chaque phrase pour corriger le français et pour inciter les étudiants à donner des synonymes de certains mots ou groupes de mots. Nous avons insisté sur le fait qu'il s'agissait seulement d'alternatives de traduction et que nous n'avions pas l'intention de retenir une version modèle. Dans le cas d'un étudiant particulier qui hésitait exagérément, nous avons dû demander de temps à autre de résumer le sens en anglais ou en français avant de poursuivre la traduction. Pour les étudiants plus avancés, il valait mieux traiter plus d'une phrase à la fois car il arrive que deux phrases ont naturellement besoin d'être reliées lors de la traduction.

En règle générale, le débit d'expression était très lent et les étudiants hésitaient chaque fois qu'ils ignoraient la traduction d'un mot en français. À ce stade-là de l'enseignement, il ne fallait pas se laisser décourager par les pauses, les hésitations et les propositions exprimées dans un français médiocre. Il importait davantage d'amener les étudiants à dégager le sens et à exprimer ce qu'ils avaient compris dans un français adapté à leur niveau. Nous soulignons de nouveau l'intérêt de leur laisser l'occasion de contourner et de pallier eux-mêmes les difficultés, au lieu de solliciter l'aide de l'enseignant, et ce



Partie II, Chapitre 20 : Analyse du déroulement étape par étape

même si la solution proposée n'était pas la plus élégante. Les camarades pouvaient compléter cette proposition, après quoi l'enseignant fournissait le terme qui échappait à l'étudiant et le notait au tableau. Cette démarche est infiniment utile dans la mesure où elle apprenait aux étudiants à éviter les blocages. Ils ont pris conscience en effet qu'il était possible de faire passer le sens malgré tout, sans recourir à l'anglais. De plus, entre le moment où survient la difficulté et le moment où le terme ignoré est enfin dévoilé et noté au tableau, le suspense est tel que le terme révélé est encore plus apprécié et il favorise donc l'assimilation du vocabulaire actif de l'apprenant.

Bien entendu nous n'avons pas exigé le même niveau de français ou d'idiomaticité de la part de tous les groupes. Comme nous l'avons déjà indiqué, nous nous sommes bien rendu compte de certaines lacunes, parfois autres que des déficits linguistiques. Certains étudiants ont éprouvé une immense difficulté à cerner le sens, même dans le cas de documents ayant un raisonnement très simple et rédigés dans leur langue maternelle. Dans ces groupes, le rythme était très lent et l'obstination à lire le texte quasiment dans son ensemble très grande. Pour vérifier s'ils avaient bien saisi le sens avant de commencer à traduire, nous leur avons régulièrement demandé d'essayer de s'en souvenir sans regarder le texte.

Le contenu des textes a également joué un rôle important. Certains étudiants plus avancés, qui réussissaient pourtant de manière surprenante à traduire vers le français des textes dont le contexte était francophone et pour lesquels ils possédaient déjà un vocabulaire actif important, ont rencontré des difficultés avec le contexte sud-africain, contexte qui aurait dû théoriquement leur être familier. Leur performance était considérablement diminuée et le nombre de transcodages flagrants très élevé. Ceci s'explique par le fait que les étudiants se sont heurtés à une abondance de termes typiques du contexte sud-africain pour lesquels il n'existait aucun terme consacré en français ou ce terme consacré leur était inconnu. Cette constatation nous permet de conclure qu'un sujet très familier et la connaissance de la situation ne suffisent pas ; encore faut-il que les étudiants possèdent un vocabulaire actif dans ce domaine. Au moment de choisir les textes pour les exercices de traduction à vue, l'enseignant doit être conscient que cet

aspect influence considérablement le niveau de difficulté.

Certains étudiants ont eu besoin de plusieurs séances pour parvenir à dégager le sens de n'importe quel texte, malgré une contextualisation approfondie. Chez d'autres, la réexpression se trouvait entravée bien qu'ils arrivaient à dégager le sens, d'autres encore trouvaient parfois que les exercices de reformulation avec leurs propres mots en anglais ou en français étaient trop ardues. Nous en déduisons que, outre une aptitude en français, cette étape requiert un certain esprit d'analyse de la part des étudiants (nous reviendrons sur ce point dans la conclusion).

Nous insistons sur l'importance de varier les exercices lors de cette étape et bien au-delà. Les idées clés du thème abordé doivent être répétées, soit à partir des séquences vidéo, soit par le biais de textes oralisés, etc. Nous avons mis en place tout type d'exercice qui se prêtait à une extraction du sens, notamment les exercices de synthèse orale (interprétation consécutive sans notes). Le caractère oral favorise justement l'abstraction des mots entendus et interdit toute analyse formelle et seul le sens demeure ultérieurement dans la mémoire des étudiants. Ceux-ci ont dû énumérer les idées principales, pas forcément dans l'ordre de leur présentation, puisque la priorité a été donnée à la cohérence. Avec des groupes plus avancés et surtout plus motivés, cet exercice a véritablement porté ses fruits et nous l'avons répété tout au long de l'enseignement. Cependant, l'effort de la mémoire exigé par cet exercice risque de compromettre sa réussite chez des groupes peu motivés. De plus, la restitution cohérente de certaines idées, assortie de connecteurs logiques servant à expliciter les liens qui existent entre elles, exige une capacité intellectuelle qui hélas, ne s'est pas fait sentir chez la grande majorité de nos étudiants. Cet exercice s'est donc limité à une restitution très libre du sens global.

Une telle diversité des activités est primordiale pour assurer la réussite de cet enseignement et pour motiver les étudiants qui ont tendance à se lasser d'un cours de traduction à vue bâti autour d'une traduction méthodique qui se contente de suivre le fil du texte. C'est la raison pour laquelle nous avons préféré l'intitulé de cours d'*expression*



orale où l'accent est mis justement sur l'objectif poursuivi et non pas sur le principal moyen d'y parvenir. Nous avons maintes fois insisté sur le fait qu'il ne s'agissait pas de *traduire d'une langue vers une autre*, mais de *réexprimer le sens* avec d'autres mots.

Il faut noter par ailleurs que les exercices dont il est question dans cette étape n'ont pas été abandonnés au cours des étapes suivantes. En effet, ils sont restés en vigueur tout au long de cet enseignement, aussi bien pendant les séances dispensées dans le cadre d'un module de traduction que dans les cours d'expression orale. Nous invitons donc chaque futur enseignant de cette approche à exploiter les exercices en fonction de sa propre inspiration et de son intérêt personnel.

20.3 Etape 2 : dissociation formelle I

A la deuxième étape, l'objectif était de faire davantage abstraction du texte et de ne transcoder que ce qui devait l'être. Certes, un étudiant qui a déjà atteint l'objectif de la première étape, à savoir la capacité à rendre le sens avec ses propres mots, aura théoriquement déjà atteint l'objectif de cette étape, car il est impossible d'être fidèle au sens en reproduisant la forme du texte original. Or, lors de cette étape, l'accent est mis sur la lutte délibérée contre les transcodages dus à la contamination linguistique, en particulier, et dans un premier temps il convient de combattre ceux qui se produisent au niveau lexical (les transcodages dont la portée dépasse les limites des syntagmes ont fait l'objet d'une étape ultérieure, à savoir l'étape 4).

Il n'était bien entendu pas possible d'attendre que l'objectif de l'étape précédente soit atteint à 100 % pour attirer l'attention des étudiants sur ce point. Néanmoins, nous avons constaté que pour certains étudiants l'accès à cette étape a été prématuré, ainsi recommandons-nous aux futurs enseignants de ne pas la mettre en place tant que les étudiants n'ont pas développé une certaine saisie automatique du sens. Afin d'éviter que les étudiants s'appuient sur les mots et les structures de la langue source et ne subissent des interférences qui ne font que dénaturer leur expression, nous sommes revenus de temps à autre à l'étape précédente lorsque nous soupçonnions les étudiants de n'avoir pas saisi le sens du texte (quitte à les interrompre en leur posant la question *Avez-vous compris le sens ?* ou à demander un bref résumé sans qu'ils regardent le texte).

Suivant le même déroulement que lors de l'étape précédente, un étudiant a été amené à traduire à vue quelques phrases, après quoi nous avons invité le groupe à commenter, à compléter, à proposer des alternatives, etc. Les étudiants devaient toujours respecter la consigne qui consistait à repérer les erreurs et les maladresses et surtout à noter les traductions équivalentes qui leur venaient à l'esprit pendant que leur camarade traduisait, pour les partager ensuite avec la classe. Ainsi, les étudiants ne devaient jamais rester passifs, une véritable dynamique de groupe s'est installée et aucune proposition n'a été rejetée. Tant qu'elle respectait le sens du texte source, toute proposition était la

bienvenue. A ce stade-là, nous avons simplement corrigé les erreurs de français, sans y insister davantage, afin de ne pas gêner la libre expression des idées. Il était plus intéressant d'accorder aux étudiants le temps nécessaire pour activer leurs ressources linguistiques. Aussi, dans la mesure du possible, nous ne poursuivions pas la traduction à vue tant que la classe n'avait pas épuisé toutes les suggestions.

Comme nous l'avons évoqué auparavant, nous sommes convaincus qu'il est bénéfique de laisser l'étudiant interrogé traduire par ses propres moyens, malgré ses lacunes, sans qu'il réclame l'aide de l'enseignant ou du groupe chaque fois qu'une difficulté surgit. Cependant, il est arrivé que certains étudiants restent bloqués malgré tout ou n'osent pas prendre la parole pour traduire un passage entier. Dans ce cas, il a fallu faire intervenir le groupe dès le début pour les aider d'une certaine manière à reprendre confiance.

Il était frappant de constater que certains apprenants préféraient transcoder un maximum, au point de dénaturer la langue, au lieu de mettre à profit leur vocabulaire actif en français. Ce phénomène était particulièrement flagrant chez les étudiants D et N (d'expression française, mais scolarisés en anglais), qui auraient dû théoriquement posséder les moyens linguistiques suffisants pour exprimer l'idée dans un français correct, mais qui avaient peur de s'éloigner de l'anglais, ce qui a généré des énoncés agrammaticaux, voire insensés. Bien évidemment, leur situation d'expatriés linguistiques a des influences négatives sur leur français. En revanche, les étudiants O et P ont davantage réussi à construire des phrases en utilisant leurs propres moyens linguistiques, adaptés à leur niveau de français, et sans calquer l'anglais.

Nous aimerions insister sur ce dernier point, car cette capacité de l'étudiant à se libérer du texte et à construire son propre texte selon son niveau de langue est son seul moyen de produire des énoncés naturels, clairs et éventuellement idiomatiques. Cette aptitude a donc occupé une place privilégiée dans l'évaluation. En revanche, toute tentative de copier certains aspects en traduisant livre un résultat bien insatisfaisant. Dans le meilleur des cas, elle provoque des irrégularités au niveau du style (la partie *copiée* risque d'avoir un style plus soigné que la partie originale produite avec le vocabulaire propre de



l'apprenant), et dans le pire des cas, elle donne lieu à des structures et des énoncés dépourvus de sens ou incorrects.

Les étudiants ont été encouragés à ne pas reprendre les mots dans l'original de manière systématique, même si cela ne posait aucun problème de style. Ils devaient limiter l'emploi des verbes trop usités comme *faire*, *être*, *avoir* et surtout *dire*. En effet, le mot anglais *said* est omniprésent dans les textes d'actualité que nous traitons et dans lesquels les propos d'une personne sont cités au discours direct. Il est tout naturel de traduire ces propos par le discours indirect, encore faut-il respecter la concordance des temps. Un nombre quasi infini de verbes peuvent remplacer *dire*, ces verbes étant plus précis, et donc soumis au contexte. En fonction de l'acte de communication concerné, l'apprenant doit acquérir le réflexe de s'interroger sur la véritable nature de cet acte de langage pour choisir le terme le plus approprié, au lieu de traduire systématiquement le mot anglais *said* par *dire*. Nous citons ci-dessous quelques-uns de ces termes (cette liste non exhaustive ne comporte d'ailleurs que des termes simples) : *affirmer*, *ajouter*, *alerter*, *annoncer*, *assurer*, *avertir*, *certifier*, *communiquer*, *concéder*, *confirmer*, *conjecturer*, *conjurer*, *conseiller*, *considérer*, *constater*, *critiquer*, *déclarer*, *déconseiller*, *déterminer*, *dévoiler*, *dissuader*, *divulguer*, *énoncer*, *évoquer*, *exclamer*, *exhorter*, *exiger*, *expliquer*, *flatter*, *formuler*, *garantir*, *humilier*, *inciter*, *indiquer*, *informer*, *insinuer*, *insulter*, *interdire*, *menacer*, *objecter*, *ordonner*, *pardonner*, *préciser*, *prévenir*, *prier*, *promettre*, *proposer*, *qualifier*, *raconter*, *rassurer*, *réaffirmer*, *recommander*, *rejeter*, *remarquer*, *remercier*, *répéter*, *répondre*, *reprocher*, *révéler*, *signaler*, *suggérer*, *supplier*, *témoigner*, etc.

Même les étudiants d'un niveau débutant peuvent varier leur traduction. Il convient aussi de modifier la phrase lorsque le nom de la personne citée ne précède pas ses propos (par exemple, au lieu de '*Il faut régler ce problème au plus vite*', *a-t-il dit*, de préférer une traduction du type *Il a suggéré de régler le problème au plus vite*) Une autre solution très basique consiste à éviter le verbe et à commencer la phrase par *Selon X*, *D'après X*, etc.

Généralement, avant toute traduction nous avons amené les étudiants à identifier les mots

ponctuellement transcodables (noms propres, termes consacrés, etc.) pour nous assurer qu'aucun autre mot ou groupe de mots ne soient traduits au moyen de correspondances et que le reste de la phrase soit reformulé par des équivalences. Pour illustrer ces propos, prenons un exemple que nous avons proposé à un groupe plus avancé : *The French President addressed his counterparts on the topic of sustainable development*. L'expression *sustainable development* est la seule qui soit véritablement transcodable, mais elle n'est pas pour autant phonologiquement transcodable. Nous ne pouvons pas dire *développement soutenable* puisque le terme consacré est *développement durable*. Pour le reste, des équivalences s'imposent. Afin d'éviter une traduction mot à mot du genre **Le Président français s'est adressé à ses contreparties au sujet du développement durable*, il existe de nombreuses alternatives et une traduction du sens peut améliorer le style. *French President* peut être rendu par *Jacques Chirac, le chef de l'Etat, l'Elysée*, etc. Le mot français *adressé* ne convient pas ici et une expression comme *a prononcé un discours devant* serait plus appropriée. Ensuite, comme le calque phonologique *contreparties* est un faux ami, la correspondance français *homologues* est parfaitement adaptée, mais *les dirigeants du monde, les chefs d'Etats et de gouvernements, les hautes personnalités*, etc., pourraient être possibles également selon les cas.

Par conséquent, nous avons aussi constamment encouragé les étudiants à varier les termes au maximum pour activer leur vocabulaire et pour éviter la monotonie. Ainsi, au lieu de traduire le sens premier des mots ou de traduire systématiquement le terme anglais par son équivalent apparent, il valait mieux opter pour une traduction qui s'éloigne plus de l'anglais. Nous avons même parfois interdit aux étudiants d'utiliser des correspondances formelles et des mots de la même racine que ceux et l'original, car nous estimions qu'il est important d'obtenir de la part des étudiants un maximum de diversification lexicale et structurale, même si quelquefois certaines alternatives sont approximatives. Les étudiants ont pu développer le bon réflexe de trouver eux-mêmes des équivalences, et nous souhaitons justement faire reproduire cette démarche en cas de blocage lors de l'expression orale. Par exemple, à la place de *soldats de l'ONU* pour traduire *UN soldiers*, d'utiliser un synonyme comme *les Casques Bleus*. De même, à la place de *l'équipe de France*, on peut dire *les bleus* ou *les footballeurs tricolores*, ou encore, au

lieu du *Ministre des Affaires étrangères*, on peut employer son nom (en l'occurrence *Philippe Douste-Blazy*), *le chef de la diplomatie française*, *le Quai d'Orsay*, *le ministère (des Affaires étrangères)*, etc. Les exercices de reformulation français-français sont également très efficaces pour s'entraîner à ce type de traduction.

Un manque d'idiomaticité n'était en effet pas d'une importance majeure à ce stade et les séances se sont multipliées jusqu'à ce que les étudiants arrivent à restituer le sens, car l'étape suivante allait ajouter une difficulté majeure. Par ailleurs, nous avons peu à peu augmenté les difficultés avec les étudiants dont le niveau plus avancé le permettait, en proposant comme matériel pédagogique des textes légèrement plus conséquents. Néanmoins, ces textes contenaient toujours un raisonnement clair et des phrases relativement courtes.

Contrairement à la première étape, la majorité des étudiants ont évité de se reprendre trop souvent au milieu de la phrase et ont pu produire plus rapidement une traduction assez naturelle. Le rythme s'est alors accéléré et nous sommes même parvenus à introduire dans certains groupes la véritable technique de traduction à vue qui incite à ne pas lire toute la phrase de bout en bout avant de traduire. Le manque de connaissance sur le sujet et une culture générale pauvre ont largement contribué à rendre les étudiants timides et à les freiner dans leur élan au moment d'avancer des hypothèses sur le sens du texte source, et dans certains groupes, ces obstacles n'ont malheureusement pas pu être surmontés lors d'une brève mise en situation.

A l'issue de cette étape, nous avons pu émettre des hypothèses quant au niveau de français nécessaire pour pouvoir bénéficier de cette technique. Avant d'envisager l'étape suivante, certains étudiants avaient besoin d'un très grand nombre de séances avant d'être prêts à adopter la vraie technique de la traduction à vue.

Prenons à titre d'exemple ce texte abordé avec un groupe de deuxième année (niveau B2 à C2 du CECR) exceptionnellement hétérogène.



Regardons en particulier la première phrase : *Zinedine Zidane said today that Italian defender Marco Materazzi insulted his mother and his sister during the World Cup final against Italy*¹. Bien que certains transcodages syntagmatiques aient été automatiquement évités (notamment, le respect de la place des adjectifs en français est respectée – la proposition **italien défenseur* devient plus rare), les étudiants semblaient préférer suivre servilement la structure anglaise. A ce stade nous n’avons pas sanctionné cette démarche, tant que les formules n’étaient pas agrammaticales, mais il fallait éviter le plus possible les transcodages lexicaux. La place des adverbes, des compléments etc. est en effet assez souple, même si certaines formules sont plus françaises que d’autres.

Observons à présent le second paragraphe du même texte, qui débute ainsi : *The French captain reacted to the insult by head-butting Materazzi's chest in the second period of extra time of the match. He was sent off*. La phrase courte *He was sent off*, qui évoque l’expulsion du capitaine suite à son geste, ne se prêtait pas à une traduction littérale, en revanche il valait mieux la rattacher à la phrase précédente par une conjonction exprimant la conséquence. Nous avons essayé d’expliquer aux étudiants qu’un sens équivalent pouvait être rendu par toute une série d’expressions, de qualité idiomatique variable : *l’arbitre l’a expulsé du terrain, il a été renvoyé du terrain, il a été forcé de quitter le terrain, ce qui a signifié la fin du match pour lui, il a reçu un carton rouge, il a dû abandonner ses co-équipiers, il a été renvoyé au vestiaire, ce geste lui a valu l’ultime sanction...*

Autre fait marquant déjà cité de cette séance est l’appel à l’aide d’un étudiant amené à traduire la phrase *He (Materazzi) pronounced very tough words* : « Je ne sais pas comment dire *pronounced* en français ». Cette remarque montre à quel point il était encore obnubilé par la forme, car ironiquement il venait juste de prononcer le mot *dire* à l’instant, sans concevoir de l’utiliser à la place du mot « prononcer » qu’il ignorait. De la même façon que *said, used, expressed*, etc., pourraient traduire le sens, les possibilités en français sont légion.

¹ www.reuters.com *Materazzi insulted my mother and sister: Zidane*, 12 July 2006



Voici un autre exemple que nous trouvons flagrant ; il est tiré du texte intitulé *French parents fight against immigrants' expulsion*¹ et a été traité en cours avec les étudiants de niveau B2 à C1. Nous aimerions mentionner le cas de l'étudiant V qui, à nos yeux, a fourni de jour en jour de parfaits exemples des mauvais réflexes que certains étudiants ont adoptés lors de l'apprentissage des langues étrangères. Cet étudiant, nettement plus âgé que les autres, faisait preuve d'un effort exténuant pour rechercher une traduction littérale à chaque mot ou expression qu'il rencontre². Il ne résistait toujours pas à la tentation de vérifier tout dans son petit dictionnaire bilingue. Prenons, en guise d'illustration, le début de la première phrase du texte : *After walking her two children to their Paris school in the morning [...]*. L'étudiant s'est montré très réticent à abandonner la traduction littérale en insistant même sur le fait que le mot *marcher* devait figurer dans la traduction, alors que ce verbe *marcher* n'est pas un verbe de déplacement en français. Par conséquent, une équivalence s'impose dans ce cas, par exemple : *Après avoir accompagné ses enfants à l'école (à pied)....*

Le lecteur remarquera que jusqu'à présent il n'était pas encore question de la véritable technique de la traduction à vue et celle-ci n'a pu être introduite progressivement que si le groupe était capable de la mettre en pratique, sans compromettre son expression naturelle. L'ensemble des groupes devait appliquer cette technique au plus tard au cours de la troisième étape qui fait justement l'objet du point suivant.

¹ Source: www.reuters.com, *French parents fight against immigrants' expulsion*, 30 June 2006

² La manière dont cet étudiant parle de ses autres langues nous confirme ce penchant vers la traduction littérale. Il affirme d'ailleurs avoir appris l'anglais dans son pays d'origine en traduisant avec le dictionnaire et il prétend savoir lire l'allemand avec un dictionnaire.



20.4 Etape 3 : traduction à vue

Une fois que les étudiants ont abandonné l'expression des mots isolés pour n'en exprimer que le sens, nous avons procédé à cette étape. Le passage à la quatrième étape dépendait ensuite de la relative réussite de la technique de la traduction à vue. L'objectif était d'éliminer toute lecture horizontale dans le but de moins s'imprégner de la forme de la langue originale. Il s'agissait donc d'analyser instantanément l'information et de la reformuler spontanément. Le résultat de cette traduction était parfois moins juste, mais devrait toujours être naturel.

La troisième étape est une étape majeure car les étudiants devaient dorénavant tous effectuer une lecture du texte en diagonale pendant quelques instants, suivie d'une traduction instantanée. Avant de commencer, nous leur avons conseillé en général de survoler la fin des phrases ou d'anticiper sur la phrase à venir, c'est-à-dire qu'au moment de traduire une phrase ils devaient *parcourir d'un œil* la phrase d'après. Il convient d'insister sur cette démarche qui non seulement détermine la réussite de la vraie technique de la traduction à vue, mais constitue également une priorité de cette étude, à savoir la capacité à trouver le sens non pas dans les limites d'une phrase, mais dans le texte entier. C'est donc pour cette raison qu'une lecture phrase par phrase est peu souhaitable, elle incite à isoler les idées, au lieu d'insister sur les liens qui existent entre elles et qui assurent un sens global à toutes les idées.

Nous avons donc cessé de lire le texte source à haute voix et nous avons conseillé aux étudiants de ne pas le lire mentalement non plus. En revanche, la contextualisation a duré plus longtemps et même, avant de commencer nous avons accordé du temps aux étudiants pour qu'ils puissent parcourir le texte en quelques secondes et regarder la fin du texte, etc. En général, le débit des étudiants a été caractérisé par des faux départs, mais nous leur avons rappelé qu'ils ne devaient pas laisser de phrase inachevée même s'ils n'avaient pas choisi la structure la plus simple. Nous les avons encouragé à ne pas systématiquement commencer de la même manière que dans le texte source.



Bien que cette technique nécessite une certaine maîtrise du français, le niveau linguistique des étudiants n'a pas été un facteur déterminant. La réussite de cette technique dépend largement d'un entraînement régulier, de plus, elle fait appel à une forte concentration et à une certaine capacité intellectuelle. L'objectif était de développer la compétence pragmatique chez les étudiants, pour qu'ils formulent des suppositions en s'appuyant sur le contexte et sur la logique au lieu de s'arrêter pour lire toute la phrase. Il était donc devenu prioritaire que les étudiants fassent preuve d'anticipation, qu'ils regardent notamment la fin de la phrase pour éviter les tournures peu naturelles.

Nous avons vu que les anticipations s'opéraient sur deux niveaux, bien que ces niveaux soient interdépendants : l'anticipation du sens (le fait de déduire le sens sans avoir lu la totalité du texte) et l'anticipation formelle (qui consiste à deviner la suite d'une structure à partir de son début). Or, cette seconde forme d'anticipation repose également sur le sens. A titre d'exemple, le lecteur ne peut pas compléter la fin de la construction *Grâce à la baisse confirmée du taux de chômage, le gouvernement donc affronter les élections ... de cette année sur un ...bilan positif* s'il n'a pas perçu le contexte extralinguistique de l'énoncé. Par anticipation, nous entendons également le fait de repérer les propositions relatives, susceptibles de changer de place dans la traduction et surtout les propos cités. Comme nous l'avons déjà mentionné, au discours direct, les propos cités sont le plus souvent suivis de *he said* en fin de phrase, alors qu'à l'oral il convient généralement de les mettre en début de phrase ou de commencer par *Selon X*, afin d'éviter le verbe.

Chez certains groupes, cette technique a dû être introduite très progressivement. Les étudiants se retrouvaient en règle générale de nouveau obsédés par les mots. Ils avaient tendance à oublier tous les exercices précédents qui visaient d'abord à saisir le sens et à éviter les transcodages et se sont jetés à corps perdu dans une traduction mot à mot. Les marques d'interférences étaient très répandues, nous avons relevé notamment des calques et des transcodages phonologiques (par exemple, *around 20,000 applications for papers*



were expected : *environ 20 000 applications de papiers ont été expectées¹). Nous avons constaté qu'initialement, presque tous les étudiants se sont obstinés à commencer leur énoncé par des mots identiques à ceux du texte de départ et ils voulaient traduire tous les mots du texte source, démarche qui montre qu'ils ne parvenaient pas encore à dissocier les deux langues après l'introduction de cette difficulté supplémentaire. Nous devons sanctionner les pauses trop longues en raison de la durée réduite des séances et pour empêcher que les étudiants ne lisent la phrase avant de commencer à traduire.

Plus généralement, il était préférable de rompre avec la méthode traditionnelle qui consiste à traduire à tour de rôle au profit d'une interrogation des étudiants au hasard et d'exercices de résumé improvisés, etc. Nous avons encore privilégié des textes assez courts et rédigés dans un anglais clair et relativement simple. Le raisonnement devait être très clair et le contexte thématique très connu des étudiants pour qu'ils puissent inférer le sens sans avoir lu chaque mot. Une durée plus importante a été consacrée à la mise en situation, facilitant la libre expression, même si les apprenants s'éloignaient parfois du contenu du texte. Les étudiants étaient évidemment tentés de recommencer une phrase et de la laisser inachevée. Nous avons dû insister pour qu'ils finissent leurs phrases, en leur rappelant que même s'ils avaient mal anticipé, il était toujours possible de rétablir la situation, précisément en s'appuyant sur l'information thématique dont ils disposaient. Même s'ils n'avaient pas choisi la façon la plus naturelle pour s'exprimer, ils devaient apprendre à se détacher de la forme et à finir leurs phrases. Une fois la phrase finie, ils avaient la possibilité de la refaire (plusieurs fois s'ils le souhaitaient). Tant que les étudiants ne reproduisaient pas la forme du texte source, ils avaient le choix entre plusieurs solutions pour traduire le sens. Au fur et à mesure qu'ils apprenaient à mieux anticiper la lecture, leur traduction s'est avérée plus naturelle, car ils n'ont pu accéder au sens en survolant le texte et sans tomber dans le piège des interférences, qu'après avoir appris à maîtriser la véritable technique qui consiste à ne pas lire la phrase de bout en bout.

¹ www.reuters.com, *France to give residency to 6,000 illegals*, 24 July 2006

20.5 Etape 4 : dissociation formelle II

Cette étape constitue la poursuite de la dissociation linguistique entre les textes source et cible. La réexpression devrait désormais porter encore moins de traces formelles du texte de départ. Par rapport aux étapes précédentes où les transcodages syntaxiques étaient encore plus ou moins tolérés, à cette étape nous avons exigé de la part des étudiants une plus grande souplesse dans la traduction, ainsi qu'un détachement plus net vis-à-vis du texte source. A partir de là, les étudiants ont dû obligatoirement s'éloigner de la structure du texte de départ et anticiper au-delà du niveau de la phrase pour pouvoir créer leur propre texte où seul le sens original était reproduit.

Les groupes qui ont atteint ce niveau avancé maîtrisaient donc déjà la technique de la traduction à vue dans le cas de textes ayant une structure relativement simple. Toutefois, l'intérêt désormais était non seulement de reformuler les structures et de changer l'alignement des mots du texte source, mais aussi d'explicitier les enchaînements et les liens logiques entre les idées, grâce à l'emploi d'articulateurs pertinents. Pour ce faire, nous devons confronter les étudiants à des textes plus conséquents au raisonnement plus complexe et où l'implicite jouait un rôle majeur. Les phrases contenaient souvent des propositions relatives, ce qui a encouragé les étudiants à effectuer le plus de permutations possibles. Afin de respecter fidèlement le sens malgré cette difficulté accrue, nous avons souvent débuté les cours par une séquence vidéo, suivie d'un résumé proposé par l'un des étudiants avant de procéder à la traduction à vue portant sur le même thème.

Le rythme était certes assez lent, mais nous attachions une importance particulière à ce que les étudiants parviennent à se libérer entièrement de la forme du texte de départ. Nous les avons systématiquement laissé traduire un volume de plus en plus conséquent avant de les arrêter et de faire appel aux autres étudiants pour qu'ils apportent des alternatives. A ce stade, nous avons encouragé les étudiants à davantage multiplier les propositions alternatives qui devaient concerner non seulement différents mots et tournures, mais aussi des passages relativement longs. Ainsi, après chaque intervention, un grand moment a été consacré à faire le tour de toutes les formulations proposées par



Partie II, Chapitre 20 : Analyse du déroulement étape par étape

les étudiants. Cette manière de procéder a pris bien évidemment plus de temps chez les groupes intermédiaires, en revanche, chez les groupes plus élevés, elle a pu être alternée avec la traduction de passages plus longs sans interruption. Pendant cette traduction, les autres étudiants étaient priés de repérer les erreurs perceptibles et des transcodages intempestifs.

20.6 Etape 5 : fluidité

Comme l'indique le titre du paragraphe, cette étape a été l'occasion d'insister de plus en plus sur la fluidité, sans qu'elle ne compromette pour autant la qualité de la traduction. Grâce à l'utilisation de textes plus volumineux, les étudiants ont eu accès à un contexte plus complet. Chacun d'entre eux a été amené à traduire un passage relativement conséquent, favorisant ainsi l'installation d'un rythme régulier. Les étudiants devaient donc tenter moins de propositions avant d'arriver à une traduction naturelle et par conséquent, le rythme s'est automatiquement accéléré.

Nous avons également encouragé les étudiants à se concentrer sur la prononciation, l'intonation et la qualité prosodique de leurs énoncés. Cet aspect de l'exercice est bien entendu à prendre en considération dès le début de l'enseignement, or, au fur et à mesure que le rythme s'intensifiait, ils avaient tendance à développer un ton souvent exagérément monotone. Il était donc important d'insister pour que les étudiants adoptent une intonation aussi naturelle que possible, ce qui impliquait aussi l'effort de baisser la voix à chaque fin de phrase. Etant donné qu'il est indispensable d'avoir saisi le sens pour produire l'intonation convenable, le ton trahissait les passages où les étudiants, en l'absence d'une véritable compréhension, se sont appuyés uniquement sur les correspondances.

Chez certains étudiants, nous avons dû faire particulièrement attention à ce que l'accélération du rythme ne compromette pas la compréhension. Il restait primordial que les étudiants ne traduisent pas ce qu'ils n'avaient pas compris, car dès que le sens leur était confus, ils retombaient dans la littéralité en reproduisant les formes du texte source. Nous avons donc attiré leur attention sur le fait que nous accordions toujours la priorité à une traduction intelligible et cohérente, quitte à ralentir le rythme.

20.7 Etape 6 : formulation

Bien que la qualité de l'expression soit un aspect omniprésent tout au long de cet enseignement, généralement nous n'avons jusqu'à cette présente étape pas insisté délibérément auprès des étudiants sur le caractère idiomatique de leur expression. Nous avons jugé cependant nécessaire d'ajouter cette ultime étape à l'enseignement, dans le but de rechercher une meilleure formulation des idées en langue française. Malgré la plus grande attention désormais accordée à la forme, le sens était et restait toujours prépondérant ; or, à ce niveau de l'enseignement, il était important de parvenir à une traduction plus soignée, bien qu'elle soit toujours orale.

Les étudiants qui ont accédé à cette ultime étape (la majorité des étudiants en troisième et quatrième année d'études de français) parvenaient donc à saisir le sens du texte et à réexprimer ce sens déverbalisé tout en luttant contre les interférences. Ils maîtrisaient la technique de la traduction à vue, y compris le principe consistant à traduire à un débit agréable. Toutefois, comme nous le constatons d'après leurs prestations qui font l'objet d'une évaluation au chapitre suivant, l'élément à développer chez la majorité de ces étudiants ayant appris le français uniquement en institution et n'ayant pas encore bénéficié de séjour linguistique dans un pays francophone, concernait leur intuition en français. Ils devaient désormais soigner leur style et, même avec des textes d'un niveau de langue plus élevé parvenir à produire un registre de langue équivalent à celui de l'original. Parallèlement, ils devaient, une fois le maximum d'alternatives proposées, être en mesure de juger de la pertinence de ces équivalences, en fonction du public, du registre du texte original et des contextes extralinguistique et verbal. En somme, ils devaient faire preuve d'un plus grand professionnalisme.

Enfin, rappelons quand même que les étudiants qui ont atteint cette étape ne sont pas pour autant des professionnels. Nous tenons à insister sur le fait que notre objectif lors de cet enseignement au cours des six étapes exposées ci-dessus repose sur l'amélioration de la compétence de communication et le perfectionnement linguistique, grâce aux bénéfices



de la traduction. Une fois seulement qu'un certain niveau linguistique et une expression idiomatique ont été atteints, ces étudiants seront aptes à poursuivre une formation plus spécialisée en traduction ou interprétation pour laquelle il est crucial d'avoir une plus grande rigueur linguistique. Notre démarche décrite jusqu'à présent se trouve donc à l'opposé de celle qui se pratique en principe dans les établissements de spécialisation en interprétation et traduction professionnelle, bien qu'elle partage la même approche interprétative de la traduction. Ayant maîtrisé la technique qui consiste à tenir à l'écart leurs autres langues, nos étudiants devaient d'abord se consacrer à l'acquisition d'une expression plus idiomatique grâce à une exposition poussée au français (recours aux documents authentiques, aux médias, à des séjours linguistiques) leur permettant de développer, de consolider et de mettre en œuvre leur intuition en français.

A l'instar des instituts renommés, un niveau élevé en langue étrangère sera une condition préalable à l'accès à la formation spécialisée au niveau du futur Masters de traduction-interprétation qui sera dispensé dans l'établissement où j'ai l'honneur d'enseigner. Néanmoins, chez nos étudiants qui ont été exposés à l'approche interprétative dès un niveau A2 (fin-débutant), le perfectionnement linguistique devrait s'effectuer de manière accélérée, leur permettant d'atteindre ce niveau après les quatre ou cinq années d'études qui précèdent le Masters¹. Rappelons cependant qu'outre un niveau linguistique élevé, les étudiants talentueux candidats à une formation spécialisée doivent faire preuve d'une véritable curiosité intellectuelle et d'une motivation exceptionnelle pour intégrer une formation de ce type.

¹ Le Masters correspond en effet à la cinquième année pour les étudiants qui accèdent directement en première année de français et qui ont suivi cinq années de français au lycée, tandis qu'il correspond à une sixième année d'études universitaires pour ceux qui débent le français à l'université.

21. Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

Cette évaluation est destinée à confirmer ou infirmer les progrès des participants à l'étude et la réussite de l'étude dans son ensemble. Nous avons constaté que pendant les premières séances et parfois bien au-delà, la qualité des prestations de la majorité des étudiants se situait largement en-dessous de leur capacité, c'est-à-dire de leur compétence linguistique. A l'issue de cette étude, il convient donc de vérifier si notre méthode nous a permis de combler cet écart.

21.1 Remarques générales

Nous aimerions une fois de plus faire remarquer que notre objectif lors de l'évaluation concerne avant tout l'évaluation de notre enseignement et de l'approche de la traduction que nous avons adoptée pour estimer si l'ensemble des étudiants a progressé. Nous n'avons pas l'intention d'évaluer chaque apprenant, mais plutôt de vérifier si les stratégies employées par chacun correspondent à son niveau de compétence individuel. Pour ce faire, nous avons parfois invité les étudiants à verbaliser leur démarche, à énumérer les difficultés rencontrées et à préciser quelles stratégies ont été déployées pour y faire face.

Plusieurs facteurs ont motivé notre choix d'impliquer les étudiants dans cette évaluation. Premièrement, les stratégies adoptées ne sont pas toujours transparentes pour l'enseignant et la traduction des étudiants implique fréquemment une combinaison de plusieurs stratégies. Par conséquent, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses sur les stratégies employées en nous basant sur la traduction qui en résulte. Puisque le but n'est pas de corriger les fautes de traduction (grammaire, lexicale, etc.) ponctuelles, mais plutôt de modifier un comportement préjudiciable aux étudiants, le besoin s'est fait sentir d'interroger les apprenants pour qu'ils élucident leur raisonnement et leur démarche

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

véritables. Contrairement à Faerch, Haastrup & Phillipson¹ qui émettent un certain scepticisme quant à la capacité de l'apprenant à verbaliser sa démarche, nous estimons, pour notre part, qu'il est parfaitement en mesure d'exprimer ses intentions et de justifier ses choix. Même sans utiliser le métalangage approprié, il parvient à identifier les éléments qui ont posé problème et la manière dont il a tenté de les résoudre. D'ailleurs, ces auteurs apportent peu de solutions à ce sujet et ils se contentent de faire remarquer qu'il est peu utile de juger des stratégies à partir des erreurs des apprenants. Il n'en reste pas moins que nous considérons cette étape comme indispensable à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant chez qui elle constitue un moyen de sensibilisation à sa propre démarche.

En outre, les commentaires émis par les étudiants à propos de leurs stratégies ont également été utiles pour étayer l'hypothèse selon laquelle la conscience métacommunicative serait plus élevée chez les étudiants plurilingues. Qui plus est, en verbalisant leur démarche après leur prestation, les étudiants ont pu développer cette conscience et nous avons pu leur prodiguer des conseils pour rectifier leur démarche. Il a été aussi largement bénéfique de faire connaître aux apprenants toute la palette de stratégies à leur disposition pour résoudre des problèmes éventuels. Les commentaires des étudiants les ont incités à réfléchir sur les stratégies et à prendre conscience d'une opération qui s'effectue habituellement inconsciemment, mais qui est susceptible de devenir volontaire si au moment de l'expression ils optent par un effort conscient pour des stratégies plus appropriées.

Finalement, les apports des étudiants ont donné lieu à une autoévaluation de leurs progrès ou absence de progrès, de leurs lacunes, etc. Nous sommes persuadés que les apprenants ont tiré profit de cette consultation, car notre objectif ne s'est pas limité à transmettre une compétence linguistique, il visait avant tout l'acquisition d'une meilleure compétence de communication. Cette compétence est précieuse pour tout apprenant de langue, mais n'importe quelle personne qui communique peut également bénéficier d'un emploi approprié des stratégies, à plus forte raison les éventuels futurs traducteurs et interprètes,

¹ Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984 : 160-161

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

métiers de communication par excellence.

Remarquons que même avec l'aide des commentaires des étudiants, nous n'avons pas pu poser de diagnostic définitif pour un étudiant donné ni le classer en fonction d'un emploi *systematique* de bonnes ou de mauvaises stratégies. Nous constatons à partir des graphiques que leurs performances ont considérablement varié d'une séance à l'autre ; elles dépendent d'une multitude de facteurs, à savoir le type de texte source, le sujet traité dans le texte, les difficultés posées, l'état d'esprit des étudiants¹... Au vu de tous ces facteurs, nous nous contenterons d'évoquer une certaine tendance chez l'étudiant ou une certaine préférence pour telle ou telle stratégie.

Le fait d'avoir suivi les étudiants de manière continue nous a également permis, non pas d'évaluer les étudiants ou leur performance en tant que tels, mais d'évaluer s'ils ont pu ou pouvaient parfaire leur expression en langue française, et éventuellement, en toute autre langue à leur actif, en employant les stratégies de communication et de traduction recommandées. Notre méthode d'évaluation ne s'est donc pas limitée à une appréciation personnalisée, mais elle concerne avant tout une évaluation généralisée, destinée à vérifier si notre enseignement a favorisé une amélioration globale de la communication et un changement de paradigme chez l'ensemble des étudiants vis-à-vis de la définition de la langue et la traduction au sens large et du regard porté sur leurs propres langues.

La pratique de la traduction à vue en petits groupes s'est avérée très propice à une réflexion commune sur les stratégies. Nous avons déjà évoqué le fait que ce type de traduction se prêtait également particulièrement bien à l'enseignement au sein de groupes hétérogènes. Les apprenants ont pu se sentir en situation de confiance à la fois face à leurs camarades qui participaient tous à la traduction et à la correction et face à l'enseignant qui commentait les erreurs. La traduction à vue constituait donc un exercice collectif où nous attendions de chaque étudiant une contribution correspondant à son

¹ D'ailleurs, quand nous leur avons demandé d'expliquer leur démarche de traduction, de nombreux étudiants ont évoqué ce facteur, en prétendant par exemple qu'ils n'avaient pas bien dormi, qu'ils avaient une interrogation après, ou encore qu'ils avaient des problèmes personnels ce jour-là, etc. Ces réponses nous ont parfois très peu renseigné sur les stratégies employées, si ce n'est qu'elles nous ont permis de supposer une tendance à l'évitement des risques...

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

niveau. Le niveau des apprenants joue en effet un rôle déterminant dans le choix des stratégies et nous ne saurions ignorer ce paramètre si nous souhaitons établir une évaluation cohérente des stratégies. En résumé, notre objectif était donc avant tout de juger si les étudiants déployaient les stratégies appropriées à leur niveau.

Pour ce faire, il convient dès à présent de fournir certaines grandes lignes et indications qui nous ont guidés dans l'évaluation des étudiants et que nous évoquerons par la suite lors de l'analyse des prestations. Il ne s'agit pas de règles, mais de généralités et il est important de garder présent à l'esprit que le recours à telle ou telle stratégie dépend aussi étroitement du texte source à traduire.

En observant le tableau de stratégies élaboré au chapitre 16, nous remarquons que les stratégies d'évitement et de transfert sont indésirables chez tout apprenant, et ce quel que soit son niveau. Or, le transfert est encore plus préjudiciable chez l'apprenant fin-débutant que chez l'apprenant avancé. Tandis que ce dernier peut en principe juger de la validité d'une traduction littérale ou d'un transcodage (et dans une moindre mesure, juger si l'énoncé est idiomatique ou non), l'intuition limitée du fin-débutant ne lui permet pas un tel jugement. Il se trouve donc dans une situation difficile en raison de sa réserve lexicale plus restreinte qui l'incite à transférer davantage. Or, une telle démarche est susceptible d'entraîner nombre d'inintelligibilités et d'incohérences stylistiques qu'il pourrait éviter en employant d'autres stratégies. Il vaut mieux en effet que la traduction d'un étudiant de niveau faible se caractérise par un comportement de réduction (simplification, généralisation, répétition, etc.) et de réexpression (paraphrase). Au lieu de transcoder ou de prendre trop de risques en improvisant des mots, il aura plus intérêt à mobiliser au contraire un vocabulaire très courant, dit de *haute fréquence* pour exprimer ses idées.

Quant à l'étudiant de niveau avancé, il devrait limiter toute réduction et répétition au profit d'une expression précise et d'un vocabulaire riche. Il devrait s'exercer à reformuler le plus possible pour trouver l'expression consacrée ou idiomatique en français, cependant, si celle-ci lui échappe dans le feu de l'action, il peut toujours avoir recours à

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

une paraphrase ou à une généralisation, mais en aucun cas à un transcodage ou à une traduction littérale dépourvue de réflexion. Il doit davantage adopter un comportement de prise de risques et d'anticipation, étant donné qu'il possède les moyens nécessaires pour rétablir la situation si le besoin s'en fait sentir.

Finalement, l'expression des étudiants d'un niveau intermédiaire doit se démarquer de celle des étudiants de niveau faible, dans le sens où elle ne doit plus être marquée par une répétition et une simplification systématique. Comme ces étudiants se trouvent à un niveau charnière, ils possèdent théoriquement les moyens linguistiques pour reformuler sans recourir aux stratégies de réduction ou de transfert. Cependant, les difficultés de langue qu'ils rencontrent sont encore si nombreuses qu'ils sont davantage tentés par ces stratégies certes beaucoup moins contraignantes, mais peu rentables. A ce niveau intermédiaire, il est d'autant plus important de prendre des risques, de faire l'effort de varier les stratégies compensatoires et d'effectuer un maximum de commutations et de permutations. Peu importe que la traduction ne soit pas parfaite dans l'immédiat, leur démarche portera ses fruits, non seulement en termes de compétence en traduction, mais aussi et surtout de toute expression. Au fur et à mesure que leur niveau augmente, ces étudiants devraient donc progresser en grammaticalité, en précision et en expression idiomatique. Le niveau intermédiaire représente donc le niveau idéal pour mettre en place les bonnes stratégies, en l'occurrence la réexpression et l'anticipation à travers un comportement de prise de risque.

Il convient à présent de vérifier si dans la pratique le comportement des étudiants correspondait aux objectifs mentionnés ci-dessus. Pour ce faire, nous allons examiner comment les stratégies se sont mises en place chez quelques-uns des apprenants qui se sont portés volontaires. Nous aborderons d'abord la retranscription de l'une des dernières prestations de ces étudiants que nous avons enregistrée avec leur permission. Ils nous ont également accordé une brève interview portant sur leur traduction et les stratégies qu'ils pensaient avoir utilisées. Pour faciliter la comparaison, nous avons reproduit à chaque fois le texte source à gauche, accompagné à droite de la traduction faite par l'étudiant. A la suite de cette analyse, nous proposerons une courte synthèse établie à partir de leurs

commentaires.

21.2 Evaluation de l'appropriation et de la mise en œuvre des stratégies

La recherche empirique a pris fin avec la fin des cours au mois d'octobre 2006. Durant les deux dernières semaines, nous avons soumis certains apprenants à un exercice individuel de traduction à vue que nous avons enregistré et retranscrit afin de vérifier si les stratégies enseignées depuis plus d'un an (cas de certains étudiants) avaient bien été assimilées et s'ils les appliquaient dans le feu de l'action. Ils ont ensuite été interrogés sur leur démarche de traduction et nous leur avons demandé d'explicitier certains points précis. Nous avons pris soin de leur expliquer que l'objectif de l'expérience était purement pédagogique, qu'elle visait uniquement l'analyse des stratégies et qu'il ne s'agissait en aucun cas d'un examen ou d'une épreuve qui compterait dans leurs notes. Ils savaient qu'ils étaient enregistrés et ont effectué l'exercice seul avec l'enseignant, pour autant, ils étaient en règle générale détendus et nous pouvons affirmer que la situation dans laquelle s'est déroulée la prestation n'était pas plus stressante que le fait de traduire en cours devant les autres étudiants.

Deux textes ont servi de support pédagogique, l'un est tiré du site internet de la chaîne britannique d'information *Channel 4* et l'autre est un article publié dans *Newsademic*¹. L'apprenant A est le seul à avoir traduit les deux textes. La répartition des traductions s'est faite comme suit :

Texte 1 : apprenants A, C, H, N, O, P, V, AB, AD, AE, AL, AQ, AR

Texte 2 : apprenants A, J, W, AR

Ce choix s'explique par le fait que le texte 2 présente un anglais plus simple et transparent (les apprenants J et W sont de langue maternelle afrikaans et ils ont de temps à autre montré plus de difficulté à comprendre toutes les nuances d'un texte en anglais). De plus, ce texte exige moins de connaissances thématiques (ces apprenants ont en effet fait preuve de grosses lacunes dans ce domaine). L'apprenant AR n'était pas encore

¹ Cf. commentaire sur le support pédagogique au chapitre 17.4

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

habitué à cet exercice et, étant de langue maternelle française, il ne réside en Afrique du Sud que depuis quelques années.

Remarque : les étudiants AB, AD, AE, AL, AQ et AR n'ayant pas encore atteint l'étape 3, ils ont eu droit à une lecture rapide du texte avant de procéder à la traduction (ainsi, leur paramètre *fréquence* n'est pas comparable avec celui des autres étudiants).

Texte 1 : EU chief in Sudan peace bid¹

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

The African Union peacekeeping mandate in Darfur, which was due to expire on Saturday, has now been extended to December 31.

The UN Security Council has passed a resolution to send 20,000 UN troops to replace the 7,000 AU forces in Darfur. But Mr Bashir says this is a violation of Sudan's sovereignty and an effort by the West to colonise the African oil producing country.

Texte 2 : Genes and eating greens²

Scientists working in the USA, think that some people are born hating certain vegetables. They have discovered genes which control how taste buds work. The researchers asked volunteers to record their feelings about eating certain vegetables. Each was tested for the genes which control taste. People with two sensitive genes found broccoli unpleasantly bitter. Those with only one liked it. This may mean that if you don't like cabbage you can't control it any more than you can help having dark hair or blue eyes – it's in your genes!

¹ www.channel4.com, *EU chief in Sudan peace bid*, 2 October 2006

² www.newsademic.com, *Genes and eating greens*, 28 September 2006

21.2.1 Analyse individuelle

Nous avons tenté de mettre en relief certains aspects des traductions des étudiants, comme l'indique la légende ci-dessous. Cependant, comme nous attribuons nettement plus d'importance à l'emploi des stratégies appropriées, il convient en priorité de comparer les stratégies encouragées (soulignées), à savoir les stratégies de compensation, d'anticipation, de simplification, d'explicitation, etc., avec les stratégies de transfert (en gras).

Légende

Faute de français/maladresse/prononciation

Stratégies de transfert (transcodages lexicaux ou syntaxiques)

Stratégies encouragées

Inintelligible

...omission

/ : reprises

–, ––, –––, etc. : hésitations, pauses selon longueur, euh, hum, etc.

() : intervention enseignant

[rires]

? : ton interrogatif (appel à l'aide implicite)

Appel à l'aide explicite, commentaire étudiant

Remarque : Le numéro qui suit la lettre d'un apprenant donné, correspond à la numérotation sur les graphiques, le premier chiffre indiquant l'étape en cours et le second le numéro de séance que cette traduction représentait pour l'apprenant.

Apprenant A 6.43

Texte 1 : EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

The African Union peacekeeping mandate in Darfur, which was due to expire on Saturday, has now been extended to December 31.

The UN Security Council has passed a resolution to send 20,000 UN troops to replace the 7,000 AU forces in Darfur. But Mr Bashir says this is a violation of Sudan's sovereignty and an effort by the West to colonise the African oil producing country.

Le gouvernement soudanais - est *mis – sur une nouvelle pression – diplomatique* au sujet de la crise qui s'empire dans la région de Darfour - qui connaît beaucoup de violence depuis un temps.

Le président de la Commission européenne, Jose Manuel Barroso, s'est *rencontré avec* le président soudanais Monsieur Omar Hassan al-Bashir afin de lui *décrire* les inquiétudes - de l'Union européenne sur ... Darfour. Mais – il n'a pas *demandé un envoi* – des membres de l'ONU pour préserver la paix - à Darfour /en Darfour.

M. Barroso a *exprimé* – qu'il *croit* qu'il fallait travailler ensemble afin d'*achever* de *la vraie paix* en Darfour. Il a *ajouté* qu'il était important pour lui de comprendre le point de vue du président soudanais – et – *il a dit de plus* qu'il *al/qu'il/qu'il* trouvait important de lui dire d'*une manière franche et ouverte* – ... des inquiétudes de l'ONU sur la situation.

Des *efforts internationaux* – qui *essaient* de *terminer* le conflit qui dure depuis 3 ans dans la région – ouest *en/de* Soudan *ont intensifié* depuis quelques semaines et le mandat de l'Union africaine - *qui s'agit* de la préservation de paix *en* Darfour *qui devait se terminer samedi* a été prolongé jusqu'à le 31 décembre.

- Le *secteur* de sécurité - de l'ONU – a *accepté une résolution* d'envoyer 20 000 *troupes d'armée* de - /de l'ONU *en* Darfour afin de remplacer des forces de l'Union africaine qui *sont* de 7 000. Mais selon M. Bashir, cet acte est une *contrevention* de ... souveraineté *soudanais* et en plus un effort *poussé* par l'Occident de *coloniser* ce pays africain qui produit de l'*huile* (...pas l'*huile*...) *de /du* (rire) pétrole.

Cet étudiant s'efforce d'éviter les transferts et sa traduction comporte peu de transcodages intempestifs. Sa volonté de limiter les calques explique sans doute pourquoi il a traduit *The Security Council* par *Le secteur de sécurité de l'ONU* et non pas par le terme consacré, *Le Conseil de Sécurité*. Les erreurs de méthode décelées concernent avant tout la compréhension et la reformulation en français. Bien qu'il arrive en règle générale à se détacher de la forme du texte source, l'anglais sert encore de référence à quelques occasions, comme l'illustre son recours au mot anglais *achieve* pour traduire *that we can have* par le calque phonologique *achever*, raisonnement fort intéressant, même si le résultat est peu intelligible. Nous pouvons citer d'autres exemples : *mis sur une nouvelle pression* (tentative de transfert de l'anglais *put under pressure*), *s'est rencontré avec* (ignorance de la polysémie du mot anglais *met*), *produit de l'huile* (calque, ignorance de la polysémie de *oil*).

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

A 6.44

Texte 2 : **Genes and eating greens**

Scientists working in the USA, think that some people are born hating certain vegetables. They have discovered genes which control how taste buds work.

The researchers asked volunteers to record their feelings about eating certain vegetables. Each was tested for the genes which control taste.

People with two sensitive genes found broccoli unpleasantly bitter. Those with only one liked it.

This may mean that if you don't like cabbage you can't control it any more than you can help having dark hair or blue eyes – it's in your genes!

Selon les scientifiques américains, il y a des gens qui détestent les légumes - depuis leur naissance. Ces chercheurs ont découvert des gènes qui déterminent le/le goût et comment ça marche.

Ces scientifiques **ont demandé aux volontaires** de - dire comment ils *trouvent* certains légumes. Chaque volontaire a été testé par rapport aux gènes qui déterminaient chaque goût. Ils **ont trouvé** que les personnes qui avaient **deux gènes sensibles trouvaient le brocoli - très amer**, mais ceux qui n'avaient qu'un gène *sensitive*, - l'**aimaient** beaucoup. **Cela veut dire que si vous n'aimez pas le chou**, ce n'est pas ... votre faute - autant que ce n'est pas votre faute d'avoir **des cheveux foncés ou des yeux bleus. C'est dans vos gènes.**

La priorité est encore une fois accordée aux stratégies de compensation dans la mesure du possible, mais cet étudiant est ponctuellement victime d'interférences à plusieurs reprises, lesquelles entraînent parfois des transcodages intempestifs qui gênent l'intelligibilité et l'ensemble de sa performance. Le transfert massif dont il a fait preuve est d'ailleurs relativement exceptionnel chez cet étudiant. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 17.4, le style du texte ne l'incite pas à reformuler un maximum, contrairement aux textes de langue et de style plus soignés. Cependant, le rythme agréable fait ressortir qu'il maîtrise entièrement la technique de la traduction à vue. Comme il a atteint l'étape 6, le principal frein à une meilleure expression est à présent un manque d'idiomaticité.

Apprenant C 6.16

EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

The African Union peacekeeping mandate in Darfur, which was due to expire on Saturday, has now been extended to December 31.

The UN Security Council has passed a resolution to send 20,000 UN troops to replace the 7,000 AU forces in Darfur. But Mr Bashir says this is a violation of Sudan's sovereignty and an effort by the West to colonise the African oil producing country.

- La communauté internationale - veut - forcer le gouvernement *soudanais - au raison - de la crise - au Darfur / - dans la région de Darfur.*

- Le président de l'Euro - de la Commission européenne, Jose Manuel Barroso, - a /a eu un rendezvous avec le président du Soudan Omar Hassan al-Bashir - pour lui donner les / pour lui dire les - - oui les **concernes** de l'Union européenne mais - - il n'a pas encore dit que les /l'*armée de paix* des Unies /des Nations Unies - irait au *Darfur*.

On doit travailler ensemble pour avoir - un **paix durable** au *Darfur* et pour moi c'était important - de/d'écouter et d'entendre - les idées du président du Soudan et je lui ai dit **franchement** - que nous sommes *inquiétés - /inquiétés* - de la situation, Monsieur Barroso **a dit**.

- Récemment les **efforts internationaux** pour finir/ pour terminer les /**les trois années de conflit** au Soudan/en Soudan/au Soudan, au *Darfur*, qui est à l'ouest *de Soudan* ont été renforcés/ - ont été renforcés.

L'Union - / **le mandat pour le paix** de l'Union africaine au *Darfur* qui devait terminer samedi a maintenant été/ été - - **mis** pour (rires) **a été mis pour** le 31 décembre.

Le conseil de sécurité des Nations Unies ont passé une résolution pour envoyer 20 000 - 20 000 soldats des Nations Unis pour remplacer *LE 7000* - soldats des Nations Unis au *Darfur*, mais Monsieur Bashir dit que c'est - c'est *un - insulte* - contre le gouvernement de Soudan et c'est aussi un effort par l'Ouest de faire **coloniser** (rires) - - - -le/ le - le pays africain - parce que ce pays produit beaucoup de /beaucoup de pétrole.

En dépit de quelques erreurs grammaticales (fautes d'accord : *efforts internationaux*, fautes de genre : *le crise, un paix*, fautes de nombre : *le 7000*), cet étudiant jouit d'une expression relativement idiomatique. Il a tendance à simplifier et à recourir à certaines stratégies de substitution et il peut faire preuve de créativité. Un manque d'anticipation le fait néanmoins retomber dans la littéralité pour éviter les blocages, et cette stratégie semble parfois être systématique. Le déploiement abusif des stratégies de transcodage (*concernes, franchement, a dit, le mandat pour le paix, trois années de conflit, passer une résolution, coloniser*) et un rythme saccadé sont en cause dans cette performance décevante.

Apprenant F 5.27

EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

The African Union peacekeeping mandate in Darfur, which was due to expire on Saturday, has now been extended to December 31.

On met - une **nouvelle pression diplomatique** - sur le gouvernement *soudanaise* - - *sur le* crise - *au* région de Darfour. –

- ...Président Jose Manuel Barroso - *du* commission *européen* ont eu rendez-vous avec ...président/ - le président *soudanaise* Omar Hassan al-Bashir pour **exprimer** - les sentiments d'...Union *européen*. Mais il n'a pas - - / mais il n'a pas *permis* - - les soldats d'Union *européen* d'en/ d'entrer... Darfur.

- Monsieur Barroso a dit que /Monsieur Barroso a dit - - qu'il pense - qu'ils ont besoin de travailler ensemble- pour qu'il **avoir du vraie paix** au Darfour. Et pour lui c'était important de comprendre - ce que le président de Soudan a dit - et il lui a dit **dans une manière très ouverte et directe** - **les concernes** des/de l'Union *européen* sur la situation.

Les efforts *internationaux* d'*arrêter* - le conflit / conflit ...de *plus que* trois ans - en région d'ouest - au Soudan **ont intensif**/ **ont intensifié** **dans récents semaines** /... *semaines récentes*.

Le mandat au Darfour de l'U - - / de maintien de paix d'...Union *africain* – il y a une *extension* - sur la date jusqu'au décembre 31.

Il ressort de cette performance que l'étudiant tente d'appliquer des stratégies compensatoires, mais il semble être frustré par l'exercice. Il nous a expliqué qu'ayant vécu plusieurs années dans des pays francophones, son intuition en français était relativement bien développée, mais il a reconnu avoir de grosses lacunes grammaticales et lexicales, raison pour laquelle il avait de la peine à trouver les mots appropriés ou à activer un vocabulaire devenu passif. Il se trouve donc dans l'obligation de simplifier ou de recourir à des calques phonologiques pour éviter les blocages, mais ce genre d'opération ne lui réussit que très peu. Son expression se caractérise par des pauses récurrentes et sa traduction reste largement inintelligible dans l'ensemble.

Apprenant H 2.16

EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

Des **nouveaux** --- meilleurs *diplomatiques* avaient -- **remplacé** -- **sur** le gouvernement - soudan/ soudanais --- à cause de ---- la crise -- au le région ... Darfour.

Le président de le- de le commission *européenne* -- monsieur Jose Manuel Barroso - avait rencontré - le - le président de - Soudan Omar Hassan al-Bashir - pour **exprimer** - -- les sentiments de le / de l'Union européenne ---- mais ----- stopped short ? ----- mais il ----- n'a pas le temps ? ---- je ne sais pas -- le gouvernement de Darfur pour -- permission pour ---- permettre le / l'Union --- national (UN United Nations donc les Nations Unies) (rire) - les Nations Unies - soldats ---- la permission d'entrer au pays ?.

Monsieur / Monsieur Barroso affirme que - /Monsieur Barroso affirme que --- que - l'Union des Nations --- devrait ----- former une stratégie - avec le gouvernement - de Darfur pour ----- -- achieve ? -- réaliser ? (rires) / pour réaliser un sentiment de / de *paix vraiment* - et pour lui/ et puis - / et pour le président - - il était très important pour ---- très important pour - comprendre les -- les - -- les - arguments ---- dans ---- les arguments qui a / que / que le président de Soudan lui explique ? ---- Le président de... commission européenne ajoute/ajoute aussi ---- leur con /les sentiments de son organi/ organisation ----- **de ce situation** ?

- les effo/ -- **les efforts - internationaux** --- pour --- pour lutter ...le trois / les trois années - les ---- / les *semaines précédents* les efforts de/ les *efforts internationaux* pour --- pour lutter ...le - les trois années / pour lutter les (XXX) la situation en Soudan en le - le région (xx) à l'ouest de Soudan pendant - /pendant les - - - trois *années précédents*.

Outre une volonté et une persévérance inouïes, cette transcription démontre une réelle volonté de limiter les transcodages lexicaux et syntaxiques chez cet apprenant polyglotte. Sa mobilisation des stratégies de compensation est également louable. Malheureusement, le résultat de cette opération reste insatisfaisant. Les erreurs de français récurrentes rendent le contenu majoritairement inintelligible. Les nombreuses hésitations et le débit exceptionnellement lent pourraient être dus à une opération de transfert mental, or cet étudiant est souvent gêné par un autre facteur. D'après ses propres explications, c'est la rapidité exigée par l'exercice qui freine son débit, d'où le manque d'anticipation. Il semble également avoir des difficultés de compréhension insurmontables, probablement dues à une méconnaissance de l'actualité.

Apprenant J 2.21

Texte 2

Genes and eating greens

Scientists working in the USA, think that some people are born hating certain vegetables. They have discovered genes which control how taste buds work. The researchers asked volunteers to record their feelings about eating certain vegetables. Each was tested for the genes which control taste. People with two sensitive genes found broccoli unpleasantly bitter. Those with only one liked it. This may mean that if you don't like cabbage you can't control it any more than you can help having dark hair or blue eyes – it's in your genes!

- Les personnes de la science - qui travaillent dans les Etats-Unis - pensaient que ---pensaient que/ qu'il y a des personnes qui - /qui – qui a été né- - qui- n'aiment pas des [xxx] légumes. Ils ont décou/ découvert - des gènes qui con/ qui contrôlent comment – taste buds -- something de goût travaillent. (rires) Les rechercheurs – a déman/ ont demandé ...les volontiers de regarder - au sujet – de /des sentiments - de manger certains légumes. - - Chacune a été enquêtée pour les gènes qui contrôlent le goût. Les personnes avec les deux gènes sensitifs - - ont trouvé le brocoli [xxx] avec un goût mal - -et celles avec / qui /qui aiment seulement une. Ca signifie que - si on n'aime pas le cabbage cou ? I don't know if cabbage (le chou) chou - on ne peut/ on ne peut pas contrôler. C'est la même chose si on/si on y a les cheveux/ les cheveux noirs ou peut-être les yeux bleus. - En d'autres mots, en conclusion, - tous les choses est /tous les choses est dans les gènes.

Bien que cet étudiant ait bénéficié de très nombreuses séances, il ne parvient pas encore à appliquer la véritable technique de la traduction à vue. Néanmoins, il semble faire un réel effort pour appliquer les stratégies conseillées, à savoir la compensation et la simplification. Il tente aussi d'éviter les transcodages (*Les personnes de la science, regarder, C'est la même chose si, *tous les choses*) et fait un réel effort pour expliciter les liens logiques (*En d'autres mots, en conclusion, peut-être*), ce qui prouve qu'il a saisi le véritable sens de la fin du texte.

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

Apprenant N 5.18

EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region. European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks. The African Union peacekeeping mandate in Darfur, which was due to expire on Saturday, has now been extended to December 31. The UN Security Council has passed a resolution to send 20,000 UN troops to replace the 7,000 AU forces in Darfur. But Mr Bashir says this is a violation of Sudan's sovereignty and an effort by the West to colonise the African oil producing country.

De nouvelles pressions diplomatiques sont/ viennent d'être **mises** sur le/le gouvernement soudanais - **sur** les - /l'*aggravement* - du/ des - problèmes dans - la région du Darfour.

--- Le président de la Commission européenne Jose Manuel Barroso a rencontré le président soudanais Omar Hassan al-Bashir pour lui - pour lui--- faire comprendre les **concernes** du/ de l'UE. Mais il n'a pas/ il n'a pas /il ne lui a pas --- parlé de ---, attend/ --- il s'est arrêté avant de commencer à parler des /des gardiens de paix de -- UN ? C'est quoi NU ? (rires) les Nations Unies --- (je vais refaire cette phrase/ **il s'est arrêté** - juste avant de demander qu'on laisse entrer les/les **gardiens de paix** des Nations Unies à Darfour/ au Darfour.

- Nous croyons que nous devons travailler ensemble pour avoir **une vraie paix** au Darfour et pour moi ce qui est impor/ c'est important de comprendre les **points** /les point du président du Soudan. Je lui ai aussi fait comprendre / je lui ai aussi - - fait comprendre d'une manière très - libre ? (rires) les /nos **concernes** sur la situation, *dit* Monsieur Barroso/ **a dit** Monsieur Barroso.

- Dans /dans/ dans /dans les/ dans les dernières semaines les **les efforts internationaux** pour conclure ce/ le conflit au / le conflit /le conflit au Soudan **est devenu plus/pl plus plus intenses**.

- L'Union afric- --- / l'Union africaine -/ **le mandat des gardiens de paix** de l'Union africaine à Darfour aurait dû - - -s-finir - ce/ce samedi, --- mais vient d'être **étendu** ? jusqu'au 31 décembre ? (rires) c'est terrible- --- L'union - - - - Les Nations Unies sont résolues à/ de - - -non/ se sont d'envoyer 20 000 - gardiens de paix - - pour remplacer les **7 000 forces** de l'Union africaine à Darfour. Mais Monsieur Bashir **dit** que c'est **une violation de la/de la souveraineté** des/ du Soudan et c'est **un effort** - - - non c'est un mon pour l'Est/ pour l'Ouest de **coloniser l'African** / le pays africain producteur **d'huile** (de l'huile ?) ah non, de/d'essence ? (Quelle est la matière brute ? l'huile c'est ce...) - - -le petroleum ? (le pétrole) le pétrole, ah d'accord. Euh (Voilà, c'est tout) (rires).

D'expression française, cet étudiant représente un exemple typique de quelqu'un qui n'exploite pas toutes ses ressources grammaticales et lexicales. Il ne semble pas employer les stratégies de communication recommandées, alors qu'il prétend le contraire, convaincu d'utiliser la substitution. Sa prestation est caractérisée par un manque d'anticipation, une lenteur du débit, de nombreuses hésitations et reprises, voire des appels à l'aide.

Il se qualifie lui-même de francophone, et pourtant, il reconnaît être plus à l'aise en anglais, sa langue d'instruction, la langue qu'il parle avec ses amis, etc. Quoi qu'il en soit, son intuition en tant que francophone lui fait gravement défaut dans le feu de l'action, comme en témoignent les erreurs de grammaire récurrentes (*les efforts internationaux, est devenu, a dit*) et l'abondance de calques (*de nouvelles pressions diplomatiques, mises, sur l'aggravement, concerne de l'UE, il s'est arrêté juste avant de demander, gardiens de paix, une vraie paix, les points, nos concerne, a dit, les efforts internationaux, est devenu, intenses, le mandat des gardiens de paix, étendu, sont résolues se sont d'envoyer, 7 000 forces, une violation de la souveraineté, un effort, coloniser, huile*).

Apprenant O 6.18

EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

The African Union peacekeeping mandate in Darfur, which was due to expire on Saturday, has now been extended to December 31.

The UN Security Council has passed a resolution to send 20,000 UN troops to replace the 7,000 AU forces in Darfur. But Mr Bashir says this is a violation of Sudan's sovereignty and an effort by the West to colonise the African oil producing country.

A cause de la crise qui augmente au Darfour, une région *du Soudan* - qui souffre beaucoup de conflits, il y a de /de nouveau des - - demandes que/que le gouvernement - fait des changements.

- - Le président de la Commission européenne - Jose Manuel Barroso - avait un rencontre avec le président *du Soudan* Omar Hassan al-Bashir et là il a - donné voix aux **concernes** de l'Union européenne. Il n'a pas dit/ il a presque dit que c'est pas vrai (rires) / - - il n'a pas arrivé à dire - que - des/ des missions de l'Union/ - Nations Unies doivent entrer au Darfour.

- Selon le président de la Commission européenne, - c'est important qu'ils travaillent ensemble pour obtenir - un **paix durable** en Darfour. Il ajoute que pour lui c'est important de comprendre - le point de vue du président du *Soudan*. - Aussi il a dit - **franchement** au président ce/ - les thèmes **des** **concernes** de l'Un - /de l'Union _{non} des Nations Unies (rires).

Le but des efforts internationaux est de trouver une solution pour **le conflit de trois années** qui était dans la région d'ouest du Soudan qui est devenu plus grave pendant des semaines passées.

Le mandat du/ de la mission de l'Union euro- / *africain* était - - **éloigné** ? (rires) du (rires) - du fin d' *août* jusqu'au - 31 décembre.

Le Conseil de la sécurité des Nations Unies a accepté une résolu_{non} /résolution d'envoyer 20 000 _{troops} (rires) soldats des /des- - Nations Unies pour/ en Darfour pour remplacer les 7000 **soldats** y envoyés par l'Union *africain*. - - Le président du Soudan Monsieur Bashir _{c'est correct ?} oui n'est pas très content avec cette/ ces - - intentions des Nations Unies - parce qu'il voit - cela comme une _{violation} ?

violation- **de la souveraineté** *du Soudan* et comme **un effort** du *du Occident* de **coloniser** la production - - de coloniser - de nouveau **des** pays africains qui produisent de/ d'...**essence** ? (quelle est la matière brute) _{C'est pas le pétrole (si si).}

_{C'est le pétrole ?}

Cet étudiant utilise véritablement les bonnes stratégies, notamment les stratégies compensatoires. Il réussit brillamment à éviter certains calques. Une technique de simplification provoque une expression parfois peu idiomatique, mais dans l'ensemble, son français devient de plus en plus idiomatique (il a été l'un des rares étudiants à connaître l'expression consacrée *paix durable*).

En revanche, il reconnaît avoir recours à l'anglais lorsqu'il tarde à trouver une alternative, pour éviter les blocages. Par exemple, il s'est basé sur l'anglais *give voice* pour traduire *donner voix*. L'emploi du mot *éloigne* pour traduire *extended*, sans doute afin d'éviter un calque phonologique tel que **extendé*, met en évidence un raisonnement intéressant pour trouver le terme approprié (bien qu'il soit conscient que ce mot ne convenait pas). Il nous a expliqué qu'il avait encore des difficultés à se détacher de l'anglais. Quoiqu'il en soit, il traduit de manière réfléchie, maîtrise entièrement la technique de la traduction à vue et fait preuve de suffisamment d'anticipation. Pour toutes ces raisons et grâce à un comportement de réalisation, il parvient à tirer son épingle du jeu. Les erreurs de grammaire décelées (*fait un* rencontre, *un* paix, *du fin*, le Conseil de *la* sécurité, l'Union *africain*, *du* Occident) et quelques calques (*concernes*, *franchement*, le conflit de trois années, *pendant des semaines passées*, *un effort*, *coloniser*) ne compromettent pas, à priori, l'intelligibilité de ses énoncés.

Apprenant P 6.22

EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur. "We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

The African Union peacekeeping mandate in Darfur, which was due to expire on Saturday, has now been extended to December 31.

The UN Security Council has passed a resolution to send 20,000 UN troops to replace the 7,000 AU forces in Darfur. But Mr Bashir says this is a violation of Sudan's sovereignty and an effort by the West to colonise the African oil producing country.

De plus en plus ...pays internationaux - - ont dit que le gouvernement soudanais *faut faire* quelque chose contre *le* crise - *en* Darfour.

Le président de la Commission européenne Jose Manuel Barroso *ont parlé* avec le président soudanais Omar Hassan al-Bashir - *des problèmes* *en* Soudan. Mais le président *ne pas dit* qu'il faut envoyer des soldats des Nation *o/* des Nations Unies au Darfour.

Selon Monsieur Barroso - c'est nécessaire de travailler ensemble - pour trouver la paix *vérité* *en* Darfur. - Il faut *entendre* les problèmes *de la* gouvernement soudanais et *de* parler - *sérieusement* - *de les* problèmes de l'Union européenne avec la situation *en* Soudan.

- - Il y a quelques semaines *que le pression international ont* augmenté sur *le* crise *en* Soudan. - - Le travail de l'Union africaine - - avec les - non/

Le mission des soldats de l'Union africaine - **a expiré** ce samedi mais maintenant c'est - - **extendé** *au le* 31 décembre.

Le Conseil de sécurité *de l/ de* Nations Unies **ont passé une résolution** *de/ - - d'*envoyer 2 000 soldats *des l/ de* Nations Unies pour remplacer *le* 7000 soldats de l'Union africaine.

Mais selon Monsieur Bashir, - *ces résolutions* c'est une **violation de la souveraineté** de Soudan et c'est seulement *le ouest* qui veut **coloniser** *le/ le pétrole africain*.

Cet étudiant a mis à profit la plupart des stratégies encouragées et semble déployer librement des stratégies compensatoires. Il maîtrise l'anticipation, la substitution et la simplification (formelles, fonctionnelles et lexicales), ce qui lui permet sans doute d'éviter certains calques. Nous remarquons également une absence de blocages, d'appels à l'aide et d'alternances codiques.

En revanche, son expression se caractérise par une exagération de la prise de risque au niveau grammatical. Il présente une tendance à négliger son français et à se contenter de laisser passer des erreurs. Il s'agit d'une caractéristique de sa personnalité qu'il explique lui-même par sa volonté de réussir l'exercice et d'atteindre l'objectif identifié qui n'est pas une expression parfaite. Il précise qu'il lui est de toute manière impossible d'éviter les maladroites lors de l'expression orale. Il préfère calquer plutôt que rester bloqué, réflexe dont il est bien conscient, il a peur d'hésiter, de paniquer et de « perdre le fil ».

Les calques (*passé une résolution, violation de la souveraineté, coloniser*) et les barbarismes (**a expiré, *extendé*) commis tiendraient à une lacune en compétence linguistique. D'autres erreurs récurrentes comme des fautes de genre et de nombre (*le 7000, le crise, la gouvernement, le mission, le pression, en Darfour*) caractérisent son expression habituelle. Nous avons remarqué également qu'il n'effectuait pratiquement jamais les contractions nécessaires (*de les, au le, le ouest*), parce que, a-t-il expliqué, en portugais (langue qu'il maîtrise mieux que le français, mais qui n'est pas sa langue maternelle) ces contractions obligatoires n'existent pas.

Ce cas de figure nous semble particulièrement intéressant, car en réalité cet étudiant adopte un comportement exemplaire et qui correspond à nos objectifs. De toute évidence, il mobilise les stratégies que nous encourageons. Parvenant à compenser ses lacunes, il dispose d'une compétence de communication nettement meilleure que sa compétence linguistique. Cependant, étant donné qu'il a atteint l'étape 6, il devra s'efforcer dorénavant de démontrer plus de rigueur grammaticale, car pour l'instant sa performance globale souffre trop des erreurs de grammaire.

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

Apprenant V 3.17

EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

The African Union peacekeeping mandate in Darfur, which was due to expire on Saturday, has now been extended to December 31.

*Le crise -/ le situation critique **in** Darfur devient mauvais - et - - - - l' **inflation** diplomatique- - - - à **le/** au gouvernement **soudanaise** - - ...**augmenté** point.*

***L'européen commission président / Le président de/de la Commission européenne** Jose Manuel Barroso - - a - un **rendezvous** ? avec le président **soudanaise/** soudan/ soudanais Omar Hassan al-Bashir pour exprimer **les concernes/** pour exprimer **les songés de** - - [xxx] (l'Union **européen**) l'Union **européen**. Mais il n'a pas réussi **avec la question de** - - - - okay I have no idea how to express the notion of « peace keepers » (c'est qui les peace keepers ?, mettez des synonymes) ceux qui gardent de **paix** synonymes, c'est pas des soldats ? (Si, des soldats particuliers). C'est pas des soldats normals. (Non, effectivement, mais) Ca va marcher ? (Tout à fait) Ah oui, - - mais il **n'est pas** réussi avec la question de /avec la question **de permis pour les soldats européens en** Darfour - -*

*Monsieur Barroso **s'exprime** : on croit que nous avons besoin de / de **ces travail** pour que / pour obtenir **le paix en Darfur** - -et c'était important pour moi de comprendre - **la position de** président soudanais - - j'ai aussi **expliqué à lui** - - de **toute mon cœur** notre /**notre attitude** [xx]- - - /notre attitude de la /de la situation à la région point.*

*Pendant les **semaines** [XXX] / **récemment** - - - effort c'est tentation ? (tentatives) les effort,s mais il y a le mot (les efforts, les tentatives) [xx] **Récemment les efforts internationaux** ---pour finir ...le conflit - en - - [xxx] de **Soudan** - - - il devient **intensif** de - - - - et **le permis pour** - pour les soldats d'Union **africain** était **prolongé** jusque... 31 décembre ? point.*

...

Le réflexe naturel de cet étudiant semble être d'adopter un comportement d'évitement et des stratégies de transfert, ces mauvaises habitudes étant ancrées chez lui depuis de longues années. Néanmoins, grâce à sa motivation exceptionnelle, il parvient progressivement à employer les stratégies que nous encourageons.

Il ne maîtrise pas encore la véritable technique de la traduction à vue et sa prestation regorge d'hésitations, de reprises, d'alternances codiques et d'appels à l'aide.

Apprenant W 3.19

Genes and eating greens

Scientists working in the USA, think that some people are born hating certain vegetables. They have discovered genes which control how taste buds work. The researchers asked volunteers to record their feelings about eating certain vegetables. Each was tested for the genes which control taste. People with two sensitive genes found broccoli unpleasantly bitter. Those with only one liked it. This may mean that if you don't like cabbage you can't control it any more than you can help having dark hair or blue eyes – it's in your genes!

- Des chercheurs **qui travaillent dans/ dans/ aux** Etats-Unis **pensent** que *certaines* personnes - détestent des légumes dès...naissance ? - -Il a dé/ Ils ont découvert - des gènes - qui **contrôlent** - des ^{taste buds} ? (taste) le sens ? - - le sens (le goût) le goût qui contrôlent - le goût./ Il a/ Ils ont découvert - des gènes - qui contrôlent le goût. ^{Oui} - - Ces - chercheurs ont demandé aux volontaires volontaires ? (volontaires) volontaires - - - - ...donner leur **sentiment** ? vers certains *des* légumes ? - - *Chacune...* fait des épreuves - - [xx]- ...testé pour des gènes qui contrôlent le goût. - Pers/ Des personnes avec deux gènes/deux gènes **sensitifs a trouve** le/le /le ch/ (rires) (c'est la même chose) le brocoli / - des personnes avec deux gènes sensitifs - trouve le brocoli *très affreuse* ? ^{oui} Des personnes avec seulement *un* gène/ gène l'aime beaucoup. (oui) qu'on ne peut pas - contrôle votre **sentiment** - vers le cabl vers le chou plus que le couleur de votre cheveux ou votre yeux. C'est tout dans les gènes.

De nouveau, nous avons affaire à un étudiant qui s'efforce d'adopter les stratégies encouragées, mais pour l'instant, sa compétence linguistique limitée fait obstacle à la libre expression. Il parvient dès le début à limiter les transcodages (nous estimons que *détestent les légumes dès [la] naissance* est une traduction particulièrement louable de *are born hating vegetables*). Il pratique l'autocorrection, adopte souvent une stratégie de simplification, et parvient à se détacher des mots (cf. *le couleur de votre cheveux ou votre yeux. C'est tout dans les gènes*). En principe, il fait preuve d'un véritable effort de logique et de cohérence. Le ton excessivement interrogatif montre pourtant qu'il recherche sans cesse l'approbation de l'enseignant. En effet, il s'agit d'un étudiant très stressé, voire angoissé, qui manque énormément de confiance en lui, mais sa progression impressionnante et sa réussite semblent remédier quelque peu à ce problème.

Apprenant AB 3.11

EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

The African Union peacekeeping mandate in Darfur, which was due to expire on Saturday, has now been extended to December 31.

The UN Security Council has passed a resolution to send 20,000 UN troops to replace the 7,000 AU forces in Darfur. But Mr Bashir says this is a violation of Sudan's sovereignty and an effort by the West to colonise the African oil producing country.

Le gouvernement soudanais -- **est en train de** subir de **nouvelles pressions diplomatiques** à propos de la **crise croissante** - de la région de Darfour qui *souffre sous* de grands conflits.

Le président de l/ de la Commission européenne Jose Manuel Barroso a rencontré le président de Soudan Omar el-Bashir pour **exprimer** les inquiétudes de l'Union *européenne*, mais il n'est pas arrivé à demander l'accès au Darfour pour les gardiens de paix - de l'ONU.

Monsieur Barroso a dit : nous croyons qu'il faut travailler ensemble pour avoir la - **vraie paix/paix/ paix réelle** au Darfour et pour *moi c'est important de comprendre les points faits* - par le président de Soudan. Je lui ai aussi - dit **d'une manière franche et très ouverte no/notre inquiétude à propos de la situation.**

- Les **efforts internationaux pour terminer le conf/ ce conflit qui a duré - plus de/ plus que/ plus de trois années ?- dans la région - de ouest / dans la grand région/ grande région de ouest du Soudan ont intensifié dans les dernières semaines.**

Le mandat du / de garder la paix de l'Union africaine/ non je vais recommencer là/ - - **le mandat pour garder la paix** au Darfour **que a** l'Union africaine - - se terminerait samedi prochain mais a été - prolongé jusqu'au *décembre 31.*

Council hum ah conseil Le conseil de sécurité de l'ONU *a passé une résolution* pour - **envoyer** 20 000 /20 000 - soldats de l'ONU **pour remplacer - les forces** de 7 000 soldats *que a* l'Union africaine au Darfour. **Mais Monsieur Bashir a dit que** ceci est une - - - - - / mais Monsieur Bashir a dit que ceci **ne respect pas la souveraineté soudanienne** et l'a **appelé un effort du Ouest de coloniser - ce pays** qui est connu/ coloniser ce pays pour - - le pétrole africain.

Cet étudiant d'un niveau linguistique élevé fait clairement trop de calques. Son intuition en français devrait l'empêcher de dire, par exemple, *est en train de subir* pour traduire le gérondif anglais *is being put*, *les points faits* pour *the points made*, *la paix réelle* pour *real peace*, etc. Il faut ajouter qu'il n'a pas suivi suffisamment de cours pour maîtriser la technique de la traduction à vue, ce qui l'empêche sans doute de saisir le sens, de se détacher de l'anglais et de reformuler avec ses propres tournures.

Apprenant AD 2.13

EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

De nouveau pressures diplomatiques - - soit non ce n'est pas soit mettre / **soit mettre** sur le gouvernement *soudanaise* - - parce que/ **parce que le crise** crise (la crise) la crise - *en Dar/ en la région Darfour* est améliorée ? peut-être *ournée plus mauvaise* ?

- Le président de /de la Commission *européenne* Jose Manuel Barroso a raconté/ **a rencontré** ?/ *rencontrer* / - *rencontrer* le président de Soudan Omar Hassan al-Bashir - *de parler de le* **concernes** de l'*Européen Union*. Mais il - n'a pas **appelé** /appelé/ **rappelé** non pour les *peace keepers* (cherchez des synonymes) les soldats de UN (c'est quoi United Nations, les Nations) Nations *unifiées* (Unies, les Nations Unies). oui. To be allowed. Mais il a **rappelé pour** les soldats de *NU* Nations Unies - *en Darfour /au Darfour*. (rires) Nous croyons que nous avons besoin de travailler - *together* travailler avec /avec lui-même ?/ avec chacun ? *each other* (ensemble) ensemble ? ensemble *pour que nous pouvons / pouvons* ou nous **avons** ...paix au Darfour. - Pour moi il était [xx] important de comprendre *les raisons faites* par le président de Soudan et aussi je veux lui dire/ je veux lui dire *très franc*/ dans un/ dans une manière/ non je veux lui dire très franc - que notre **concerne** - non ce n'est pas par/ notre **concerne avec la situation** ?, oui **a dit Monsieur Barroso**. (la dernière phrase)

Les efforts internationaux d'arrêt plus de trois ans / oui plus de trois ans de conflit non peut-être **guerre** *en Soudan* non ? *en la / en ouest région* de Soudan - a **intensifié en semaines récent**/ ou les semaines *passées dernières* [xx]

Cet étudiant fait un effort pour se détourner du transcodage systématique mais il ne sait pas bien anticiper et sa compétence linguistique l'empêche d'atteindre une certaine fluidité souhaitée. Il adopte un comportement d'évitement des risques, comme en témoigne sa traduction qui regorge d'appels à l'aide, de recherches d'approbation, d'alternances codiques, etc.

Apprenant AE 3.7

EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

The African Union peacekeeping mandate in Darfur, which was due to expire on Saturday, has now been extended to December 31.

Une **nouvelle pression diplomatique est mise** sur le gouvernement *soudanese* **sur le** /sur le - - problème dans la région du *Darfur*.

Le président de la - Commission européenne Jose Manuel Barroso a rencontré le président de Soudan Omar Hassan el-Bashir **pour exprimer les concernes** de l'Union européenne, - mais/ mais il **n'a pas autorisé les gardeurs de paix** pour l -- - la Nation/ les Nations Unies au *Darfur*.

Monsieur Barroso a dit que **nous croyons que nous devait** travailler ensemble **pour vraiment avoir la paix** au Darfour et pour lui c'était important de comprendre les/ - - pour comprendre **les idées du président de Soudan** et il voudrait - - aussi lui dire **honnêtement et dans une manière très ouverte** de/ de/ **des problèmes** avec la situation.

Dans les dernières semaines des efforts internasaux/ internationaux pour terminer **plus que trois ans** de lutte - - en la région *oustern* de *Soudan a intensifié*.

[xxx]

L'Union africain / pardon *l'Union africain* au Darfour **qui devait expirer** ce samedi/ou samedi a été - - et *a lieu maintenant* le 31 décembre.

...

Cet étudiant d'un niveau linguistique assez élevé montre une volonté réelle d'adopter les stratégies recommandables. Comme il ne maîtrise pas encore la véritable technique, il a tendance à calquer la langue de départ quand il ne trouve pas immédiatement la solution. Il met en place aussi une stratégie de simplification (*l'Union africaine au Darfour* au lieu de *mandat de paix de l'UA au Darfour*, etc.) qui n'est pas adaptée à son niveau linguistique. Malgré un français très idiomatique dans l'ensemble, certaines erreurs de grammaire apparaissent occasionnellement, alors qu'il ne les commettrait pas en temps normal.

Apprenant AL 3.11

EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

Des pressures nouvelles diplomatiques - **sont en train d'être mis** sur le gouvernement *soudanaise* **concernant** les crises - qui sont en train de/ de/ de **devenir pires** dans les ^{strife-torn} dans les (faites une paraphrase) - - dans les régions ...Darfour qui sont - (pas d'idées) (xxx) on peut dire ils sont divisés par la guerre, divisés par le conflit)

- le président Jose Manuel Barroso - *s'est rencontré avec* le président du Soudan Omar Hassan el-Bashir pour **exprimer ses peurs ou les peurs** de/ de l'Union européenne mais - il a terminé - - immédiatement pour manifester - pour les soldats -- de- - (xx) pour **les soldats qui maintiennent la paix** - - (xx) - - ...

- Nous pensons qu'on doit travailler ensemble pour avoir/ pour rece_{non} / pour recevoir de la - **paix réelle** en Darfur ? (C'est au Darfour) Agh au Darfour. Et pour moi c'est important de comprendre les ...On peut pas dire point ? ... qui ont été faits / qui sont faits par le président de Soudan et **je rapport** ? non et je lui **donne** - d'un manière très [xx] très honnête ? et d'un manière très ouvert notre *condolérance* ? c'est pas la même chose ? (non) notre - - peur ? non ? notre peur sur la situation, **Monsieur Barroso a dit/ a annoncé.**

- Les **efforts internationaux** pour terminer le conflit qui /qui dure ..trois ans dans le sud / **dans le sud Soudan /Soudan** - - / ah dans des régions/ dans des grandes régions à l'Ouest du *Soudan* ont été / ont/ se sont **intensifiés** dans les semaines ...what is recent ? Dans les semaines ^{Is it before or after ?} Dans les semaines dernières. _{Non} (oui)

Cet étudiant présente encore de grosses difficultés qu'il tente de compenser malheureusement par des calques de l'anglais, mais aussi de l'allemand (*le sud Soudan*), et par un comportement d'évitement (peu d'anticipation, appel à l'aide et alternances codiques fréquentes). Il convient de mentionner le fait qu'il est germanophone, raison pour laquelle il accuse parfois quelques difficultés à comprendre l'anglais.

Apprenant AQ 2.7

EU chief in Sudan peace bid

New diplomatic pressure is being put on the Sudanese government over the worsening crisis in the strife-torn Darfur region.

European Commission President Jose Manuel Barroso has met Sudan's President Omar Hassan al-Bashir to express the EU's concerns. But, he stopped short of calling for UN peacekeepers to be allowed into Darfur.

"We believe we need to work together so that we can have real peace in Darfur...and for me was important to understand the points made by the president of Sudan and I also convey to him very frankly and in a very open manner our concerns about the situation," Mr Barroso said.

International efforts to end more than three years of conflict in Sudan's vast western region have intensified in recent weeks.

- Une **nouvelle** force diplomatique *est met* sur le gouvernement *soudanais* - sur des problèmes qui augmentent au Darfour/ *au la* région du Darfour.

Le président de la Commission européenne Jose Manuel Barroso a ren/ren/ *rencontrer* le président *soudain* Omar Hassan El-bashir **pour exprimer** les /les problèmes des - -/ - pour parler des problèmes de Darfour.

- - -Mais il n'a pas – envoyé des soldats - - mais des soldats n'étaient pas permis en Darf/au Darfour.

Ah au début- Monsieur Barroso a dit qu'il *faut* travailler ensemble – pour avoir **du vrai paix** au Darfour et pour lui c'était - /c'était important de comprendre des/des *buts* que le président de Soudan/ le président soudanais a donnés. Et *je* lui z ai dit très/ assez **robuste** – et très directement ...notre *comment /comment on sent sur la situation.*

– Les *efforts internationales* pour arrêter le **conflict** sur- / *dans Soudan* - qui *sont duré* pendant trois années - - dans /dans la région ouest *sont augmentés* ? dans **les semaines récentes.**

Après seulement 160 heures de français et sept séances de traduction à vue, cette prestation est impressionnante. L'étudiant ne maîtrise pas encore la technique, bien entendu, mais il adopte un comportement de réalisation (autocorrection *en Darf/ au Darfour*), évite certains calques et simplifie les phrases (*pour exprimer les problèmes/ pour parler des problèmes, les problèmes qui augmentent*) ; en somme, il fait preuve d'une véritable opération de réflexion.

Apprenant AR 1.1

Newsademic.com 28 September 2006

Genes and eating greens

Scientists working in the USA, think that some people are born hating certain vegetables. They have discovered genes which control how taste buds work.

The researchers asked volunteers to record their feelings about eating certain vegetables. Each was tested for the genes which control taste. People with two sensitive genes found broccoli unpleasantly bitter. Those with only one liked it.

This may mean that if you don't like cabbage you can't control it any more than you can help having dark hair or blue eyes – it's in your genes!

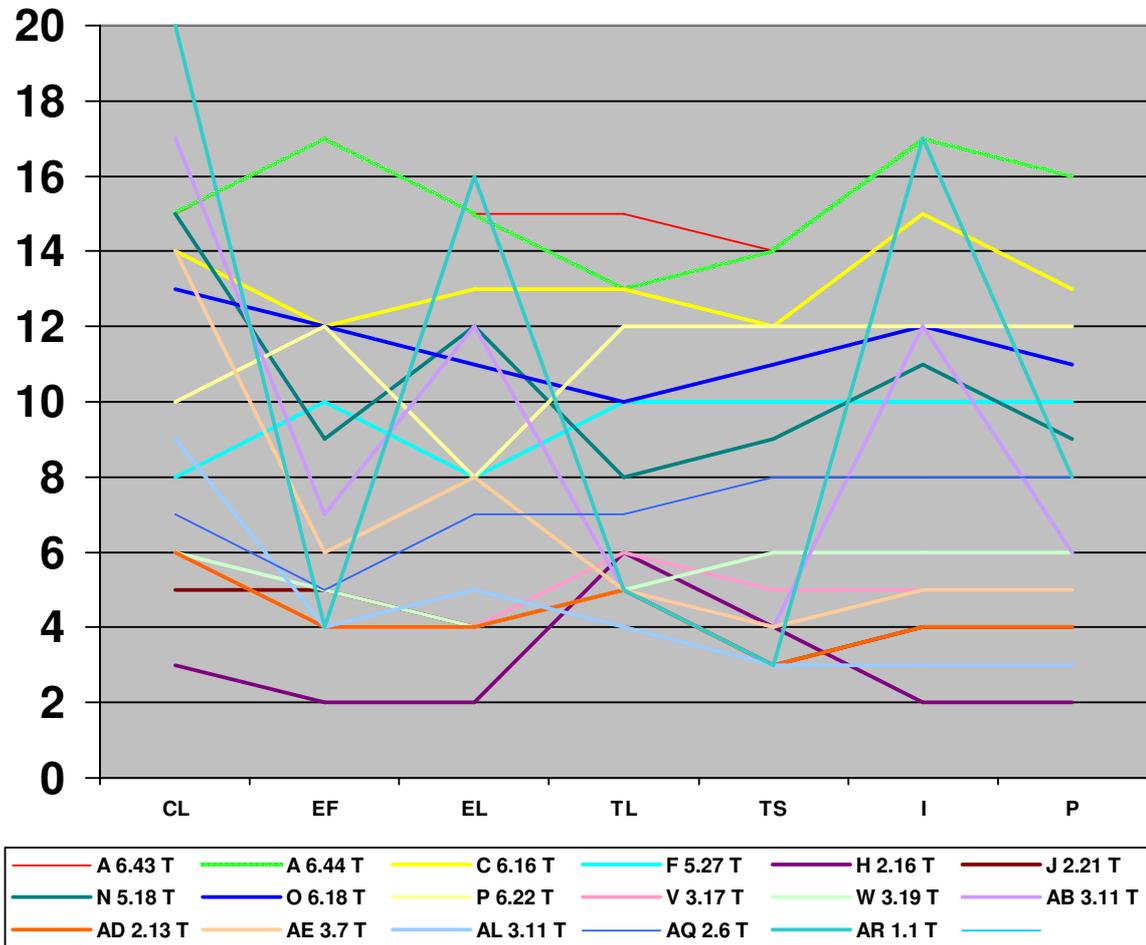
Des scientifiques **travaillant aux Etats Unis d'Amérique pensent** que certaines personnes **sont nées - et détestent** les - / certains légumes. **Ils ont découvert que les gènes/ ils ont découvert** des gènes qui déterminent la façon dont travaillent les - - - - okay les **gènes** qui / les **gènes** qui **déterminent le goût.**

Et ces chercheurs **ont demandé aux volontaires de/ d'enregistrer** ou plutôt oui **d'enregistrer la façon dont ils se sentaient lorsqu'ils mangeaient** certains légumes. Chacun d'entre eux a été mesuré par rapport aux gènes qui con/ qui déterminent le goût. Ceux avec **deux gènes sensibles trouvaient le brocoli amer**, ceux avec un seul gène - l'appréciaient.

Cela voudrait dire que - si vous n'aimez pas le chou ce n'est pas de votre faute, *tout autant que ce n'est pas* la votre si vous avez **des cheveux foncés ou des yeux bleus. C'est dans vos gènes.**

Nous avons jugé intéressant de comparer la performance des étudiants ayant suivi cet enseignement durant plus de sept séances avec la performance réalisée par cet étudiant de niveau linguistique professionnel (20) lors de sa toute première séance de traduction à vue. Dès la première phrase, nous décelons une perte d'information, des reprises et de nombreux calques. Nous poursuivrons cette comparaison dans le point 21.2.3 ci-après.

21.2.2 Interprétation des résultats



Ce graphique représente une vue d'ensemble des performances des étudiants qui ont été analysées dans le paragraphe précédent, pour nous permettre d'établir des comparaisons. Les paramètres correspondent à ceux qui figurent sur les graphiques (chapitre 21.3) et servant à décrire le parcours de chaque étudiant. Il est possible de mesurer en un clin d'œil si une performance est satisfaisante ou décevante, selon que la compétence linguistique est plus ou moins élevée par rapport aux valeurs obtenues pour les trois derniers paramètres.

Pour conclure cette évaluation, nous proposons ci-dessous quelques remarques très

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

succinctes établies à partir des commentaires apportés par les étudiants lorsque nous leur avons demandé pourquoi ils avaient employé un terme plutôt qu'un autre ou une tournure plutôt qu'une autre :

- Tout d'abord, ils ont confirmé notre soupçon selon lequel l'anglais constituait la langue de référence pour tous. Ils ont toutefois reconnu l'influence (positive ou négative) d'autres langues (cf. annexe B).
- Les commentaires ont également relevé un fait regrettable : même au bout de plusieurs séances, il n'est pas rare que les étudiants optent pour les stratégies les moins compliquées, quitte à compromettre leurs progrès (cf. les apprenants A, F et AD).
- Leurs traductions et remarques ont également confirmé notre sentiment que mêmes des étudiants possédant une maîtrise quasi parfaite du français commettaient des calques phonologiques. Ces calques deviennent parfois un phénomène inconscient (chez les apprenants N et AE), comme le montre notamment la réaction de l'étudiant AB : celui-ci avait traduit le verbe anglais « *expel* » par **expeler* et s'était étonné d'avoir pu commettre une telle erreur (« *est-ce que j'ai dit 'expeler' ?* »).
- En revanche, les apprenants O et P nous ont indiqué que l'emploi des calques phonologiques constituait une pratique très courante pour se « dépanner » lorsqu'ils ignoraient un terme ponctuellement, souvent dans le but d'éviter une pause qui aurait risqué de les perturber. Il n'en reste pas moins que ce genre de calque provoque des barbarismes que les étudiants concernés devraient pouvoir contourner. Etant donné que ces apprenants sont d'habitude conscients de l'erreur, ils sont très souvent capables de se corriger eux-mêmes après coup. Nous pouvons donc affirmer que ce type de transcodages semble rarement provenir d'une opération de transfert mécanique (démarche qui se manifestait plus souvent par

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

une traduction littérale). Ces étudiants ont appliqué en règle générale une technique de compensation et n'ont calqué qu'à certaines occasions.

- D'autres étudiants d'un niveau avancé nous ont fait remarquer que leur choix de dire *concernes* et non pas *inquiétudes*, par exemple, s'expliquait par le fait qu'ils avaient déjà entendu des francophones utiliser ce terme (nous pouvons confirmer ce constat d'après la mauvaise traduction récemment diffusée à la télévision des propos du Secrétaire général de l'ONU, Ban Ki-Moon, au sujet du refus de l'Iran de mettre fin à ses ambitions nucléaires. L'énoncé formulé *I am deeply concerned* a en effet été traduit par *Je suis profondément concerné*).

En résumé, il est ressorti qu'un transcodage intempestif peut être plus ou moins volontaire, par exemple lorsque l'étudiant :

- estime qu'une traduction littérale ou un calque seraient convenables
asylum seekers : *chercheurs d'asile (*demandeurs d'asile*) ;
- ignore le terme consacré, donc « francise » l'anglais en espérant que le terme existe,
job application : *application de travail au lieu de *candidature à un poste*, *He expressed his concerns* : *Il a exprimé ses *concernes* ;
- est conscient que le terme est faux mais l'emploie quand même au lieu d'hésiter en recherchant le terme approprié :
He expressed his concerns : *il a *exprimé ses concernes* (au lieu d'*inquiétudes*, etc.)

Les témoignages recueillis et les résultats obtenus remettent largement en cause l'opinion répandue et fréquemment évoquée chez les enseignants selon laquelle les apprenants d'un niveau plus faible devraient en priorité déployer les stratégies de transfert de la langue source, eu égard à leur connaissance insuffisante de la langue cible. En effet, nous avons constaté que cette tendance existait réellement, mais qu'elle peut fort heureusement être inversée. Les étudiants H, J, W, AL et AQ ont en effet réussi, malgré un faible niveau linguistique, à éviter les alternances codiques, à simplifier ce qu'ils souhaitaient dire pour

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

ne pas être tentés par une traduction littérale de leur langue de référence. Nous estimons qu'à leur niveau les transcodages commis sont en principe ponctuels et si nous considérons l'effort de ces étudiants, il n'est pas justifié de qualifier leur démarche de transcodage abusif systématique ou d'insister sur les erreurs attribuables à des soi-disant interférences négatives de leurs langues. En effet, à ce niveau précoce les choix des apprenants sont tellement limités qu'il est impératif d'exploiter au maximum leur compétence métacommunicative. Ils doivent procéder par comparaison avec leurs autres langues, démarche qui implique une réflexion intelligente, sans pour autant vouloir les transposer.

En revanche, une fois que les étudiants ont atteint un niveau intermédiaire, les interférences incontrôlées de leurs autres langues deviennent vraiment fâcheuses et il est légitime de parler de transcodage abusif. Force est de constater qu'en règle générale, les étudiants de niveau intermédiaire penchent naturellement et inévitablement vers des stratégies de transfert, alors qu'ils possèdent les moyens de mettre à profit plus aisément des stratégies recommandées, à moins d'avoir été prévenus auparavant des méfaits d'une telle démarche. Une fois qu'ils ont atteint ce moment décisif de leur apprentissage, ils peuvent en principe trouver les moyens d'expression authentiques, tandis qu'ils se décident pour certaines stratégies de transfert ; à partir de ce moment-là seulement nous pouvons véritablement attribuer les transcodages commis à des interférences subies sous l'influence des autres langues.

L'analyse ci-dessus nous amène à avouer notre incapacité à identifier un niveau seuil définitif en-dessous duquel l'emploi des stratégies intralinguistiques encouragées est peu réussi. En effet, des étudiants d'un niveau plus faible s'en servent parfois beaucoup plus que ceux d'un niveau supérieur. Cependant, nous supposons qu'il faut avoir suivi au moins une centaine d'heures de cours de français avec une méthode qui assure de bonnes bases grammaticales et un vocabulaire usuel. Toutefois, même les débutants qui n'ont en principe pas les moyens linguistiques suffisants pour pratiquer la traduction à vue, peuvent déjà être sensibilisés aux bons réflexes de communication. Tout apprentissage doit être accompagné d'une certaine réflexion métacommunicative, pour que les

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

apprenants puissent adopter des stratégies appropriées face à leurs lacunes lors de la réception, mais aussi lors de la production. Nous avons l'intime conviction qu'il faut dès un niveau fin-débutant encourager les étudiants à prendre des risques et à chercher des solutions à l'intérieur même de la langue cible, même s'ils se trompent ou même si le résultat est peu réussi à court terme, car il le deviendra à long terme.

Contrairement à certains étudiants d'un niveau avancé qui se sont malgré tout montrés démunis face à des lacunes, n'étant pas parvenus à les surmonter par des bonnes stratégies, certains étudiants d'un niveau nettement plus faible ont tiré leur épingle du jeu et leur performance a été meilleure. Partant de ce constat, nous pouvons supposer que le fait de sensibiliser les apprenants le plus tôt possible¹ au bon emploi des stratégies permet d'accélérer leur progression, et donc d'assurer une véritable compétence communicative.

21.2.3 Comparaison avec un apprenant témoin

Avant de passer en revue les graphiques établis pour chaque étudiant, il nous a semblé utile d'approfondir l'expérience afin d'établir une première comparaison entre l'étudiant A, qui pratiquait cette technique depuis plus d'un an de manière intensive, et l'étudiant AR, qui n'a suivi que quelques séances d'initiation à cette technique. L'étudiant A représente le participant qui a bénéficié le plus longtemps de cet enseignement et sa performance globale compte parmi les meilleures. Au moment de la comparaison, nous avons situé sa compétence linguistique à 15, tandis que nous avons estimé celle de l'étudiant francophone AR à 20.

Ils ont été priés de procéder individuellement à la traduction de deux textes différents. En ce qui concerne le texte 1, il s'agissait pour A de la véritable technique de la traduction à vue sans lecture au préalable. En revanche, comme AR tentait une traduction à vue pour la première fois et comme, de ce fait, il ne maîtrisait pas encore la technique de l'anticipation, il a été autorisé à lire tout le texte avant de traduire.

¹ A2/B1 du CECR

Quant au texte 2, aucune lecture préalable n'a été permise, ni pour A ni pour AR. Une rapide contextualisation en français pour chacun des apprenants a néanmoins précédé la traduction.

Légende

Faute de français/maladresse/prononciation

Stratégies de transfert (transcodages lexicaux ou syntaxiques)

Stratégies encouragées

Inintelligible

...omission

/ : reprises

–, --, ---, etc. : hésitations, pauses selon longueur, euh, hum, etc.

() : intervention enseignant

[rires]

? : ton interrogatif (appel à l'aide implicite)

Appel à l'aide explicite, commentaire étudiant

Texte 1

Genes and eating greens¹

Scientists working in the USA, think that some people are born hating certain vegetables. They have discovered genes which control how taste buds work. The researchers asked volunteers to record their feelings about eating certain vegetables. Each was tested for the genes which control taste. People with two sensitive genes found broccoli unpleasantly bitter. Those with only one liked it. This may mean that if you don't like cabbage you can't control it any more than you can help having dark hair or blue eyes – it's in your genes!

Apprenant A 6.44 T

Selon les scientifiques américains, il y a des gens qui détestent les légumes - depuis leur naissance. Ces chercheurs ont découvert des gènes qui déterminent le/le goût et comment ça marche. Ces scientifiques **ont demandé aux volontaires** de dire comment ils trouvent certains légumes. Chaque volontaire a été testé par rapport aux gènes qui déterminaient chaque goût. Ils ont trouvé que les personnes qui avaient **deux gènes sensibles trouvaient le brocoli - très amer**, mais ceux qui n'avaient qu'un gène *sensitive*, l'aimaient beaucoup. **Cela veut dire que si vous n'aimez pas le chou**, ce n'est pas ...votre faute - *autant que ce n'est pas votre faute d'avoir des cheveux foncés ou des yeux bleus. C'est dans vos gènes.*

Apprenant AR 1.1

Des scientifiques **travaillant aux Etats Unis d'Amérique pensent** que certaines personnes **sont nées - - et détestent** les - - / certains légumes. **Ils ont découvert --/ ils ont découvert** des gènes qui déterminent la façon dont travaillent les - - - - okay les **glands** qui / les **glands qui déterminent le goût.** Et ces chercheurs **ont demandé aux volontaires d'enregistrer** ou plutôt oui **d'enregistrer la façon dont ils se sentaient lorsqu'ils mangeaient** certains légumes. Chacun d'entre eux a été mesuré par rapport aux gènes qui con/ qui déterminent le goût. **Ceux avec deux gènes sensibles trouvaient le brocoli amer, ceux avec une seule gène - l'appréciaient.** **Cela voudrait dire que - si vous n'aimez pas le chou** ce n'est pas de votre faute, *tout autant que ce n'est pas la votre si vous avez des cheveux foncés ou des yeux bleus. C'est dans vos gènes.*

¹ www.newsademic.com : 28 September 2006

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

Texte 2

People protest against world poverty¹

Thousands of people are taking part in World Food Day today - a global campaign to fight poverty and encourage more food production. The "Stand Up" campaign was designed to coincide with a month of worldwide events focusing on eradicating poverty and famine. The initiative urges people to remind their governments of promises to achieve their Millennium Development Goals.

Mike Huggins, from the UN's World Food Programme is also warning that millions of North Koreans face "real hardship" this winter due to cuts in food aid from foreign donors. "The situation in NK remains extremely precarious and fragile. The WFP should be feeding about two-million people but right now we only have ten percent of what we need," he says.

The aid shortages come on top of the North's decision to accept less food in favour of development aid from the WFP - a decision that means around four million less people are being fed this year.

A 6.47 T

La journée mondiale de l'alimentation est une campagne mondiale qui a pour but de lutter contre la pauvreté et d'encourager – plus de production d'alimentation. Beaucoup de personnes - y participent - et cette campagne qui est intitulée « se lever ensemble » aura lieu au mois qui est plein d'événements partout dans le monde qui focalisent - et essaient d'éliminer la pauvreté et la famine dans le monde. Ce programme a pour but de rappeler aux gens - les promesses faites par leurs gouvernements d'atteindre les objectifs du Millénaire de l'ONU.

M. Mike Higgins, un membre du programme/- de la Programme Alimentaire Mondial avertit que des milliers de Coréens du Nord sont à la face de beaucoup de difficultés cet hiver parce que l'aide alimentaire donnée par les organisations étrangères va diminuer. Il dit que la situation en Corée de Nord/ du Nord n'est pas très stable en fait est plutôt fragile. Il dit en plus que le Programme Alimentaire Mondial devrait - fournir - des alimentations à environ 20 000 de personnes mais qu'en fait- il n'atteint pas son but - parce que le programme n'a que 10 % des ressources - de ce dont ils ont besoin. Le manque d'aide – est encore un problème pour la Corée du Nord et - c'est-à-dire c'est une manifestation - de la décision de la Corée du Nord d'accepter moins de /d' alimentation pour en revanche d'accepter plus d'aide... développement du Programme Alimentaire Mondial. Cette décision a des conséquences, c'est-à-dire que environ 4 millions de personnes - ne seront pas alimentées cette année.

AR 2.5 T

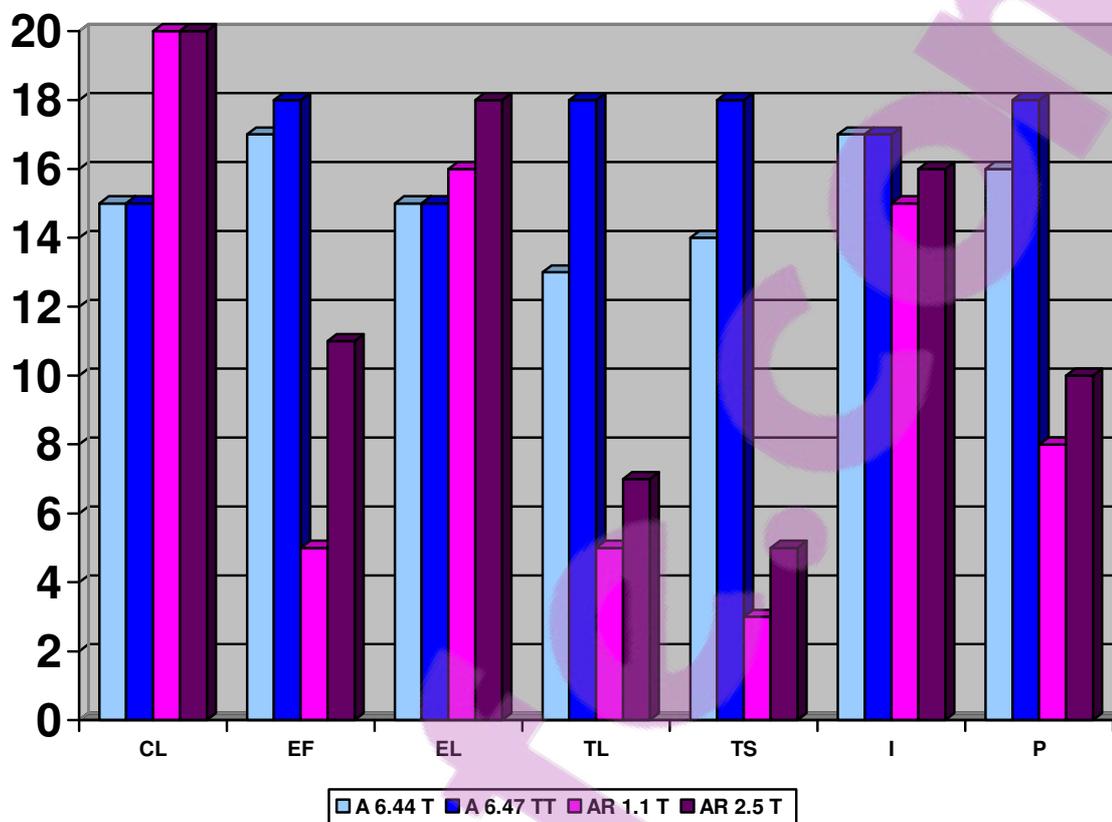
Des milliers de personnes prennent part actuellement à la journée mondiale de l'alimentation, une campagne dont le but est de lutter contre la pauvreté et d'encourager - une meilleure production alimentaire. La campagne « Stand Up », en français « Se lever contre la faim », a été organisée de façon de coin/ de façon d'avoir lieu en même temps que les événements mondiaux dont le principal but est d'éradiquer la pauvreté et la famine. L'initiative en question vise à – amener – les -/ vise à amener les gens à mettre la pression sur leurs gouvernements afin qu'ils/ que lesdits gouvernements puissent tenir leur promesse d'atteindre les objectifs du millénaire qu'ils se sont fixés aux Nations Unies.

Mike Huggins du Programme Alimentaire Mondiale des Nations Unies met en garde la communauté internationale que des milliers/ des milliers/ des millions /des millions de Coréens/ de Nord-Coréens devront faire face à des difficultés énormes au cours de la saison hivernale à cause des sanctions en matière d'aide alimentaire de la part de donneurs étrangers. D'après lui, la situation dans l -/ en Corée du Nord - est toujours aussi précaire et fragile. Le Programme Alimentaire Mondial devrait - nourrir près de 2 000 000 de personnes, mais actuellement – ils ne disposent que de 10 % de ce dont ils ont besoin. Le manque en matière de/ d'alimentation/ en matière d'aide alimentaire est dû au fait que les pays du Nord ont décidé de/ d'accepter moins de nourriture afin de favoriser l'aide au développement de la part du Programme Alimentaire Mondial. Une décision qui signif/ voudrait dire que cette année presque quatre millions de personnes n'auront pas de nourriture.

¹ www.euronews.net : 15 Oct 2006

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

Voici une représentation graphique de ces prestations, suivie d'une brève analyse :



Malgré son excellent niveau de français, AR n'est pas parvenu à utiliser cette compétence pour limiter les interférences qui ont gravement gêné son expression. Il cherchait automatiquement des correspondances, sans quoi il était bloqué et il devait obligatoirement se reprendre. En revanche, les prestations de A sont tout à fait satisfaisantes. Elles montrent qu'il maîtrise la technique et qu'il limite les transcodings au profit d'un libre recours aux stratégies compensatoires. Il a su communiquer le message de manière intacte et agréable en recherchant un français aussi authentique et idiomatique que possible.

Il convient de remarquer néanmoins que AR a présenté une très nette amélioration dans la seconde prestation (sa cinquième séance) par rapport à la première, en ce qui concerne la maîtrise de la technique de l'anticipation, et il arrivait mieux à faire abstraction du texte de départ. En effet, cet étudiant (en première année au moment de cette étude) possède un réel potentiel et il intégrera sans doute une formation spécialisée d'ici quelques années

Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

quand il aura atteint un niveau de Masters.

Après l'analyse des stratégies, nous allons dans ce qui suit poursuivre avec une évaluation du parcours individuel des apprenants à partir de graphiques qui indiquent l'évolution personnelle de chaque apprenant ayant participé au moins à sept séances ; nous pourrions ainsi avancer les premières conclusions sur la réussite de cet enseignement. Chaque graphique est suivi d'une brève analyse des points marquants qui ressortent du parcours de l'étudiant dans cette étude.

Apprenant A

Cet étudiant est celui qui a participé au plus grand nombre de séances. D’après son graphique, nous constatons la progression suivante au cours des 47 séances (qui se sont déroulées sur plus d’un an) :

CL : de 12 à 15

EF : de 5 à 18

EL : de 7 à 15

TL : de 4 à 18

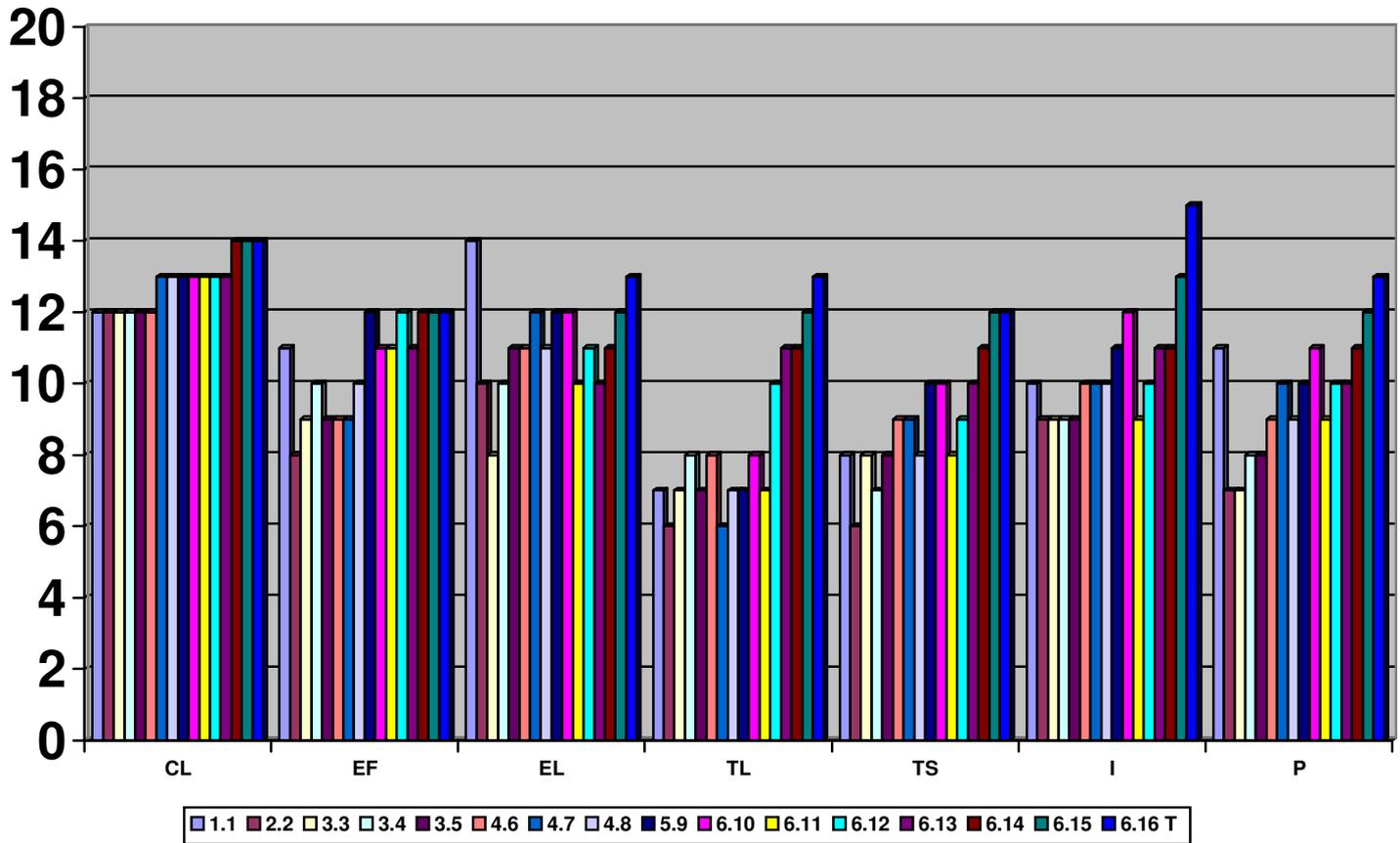
TS : de 3 à 18

I : de 5 à 17

P : de 5 à 18

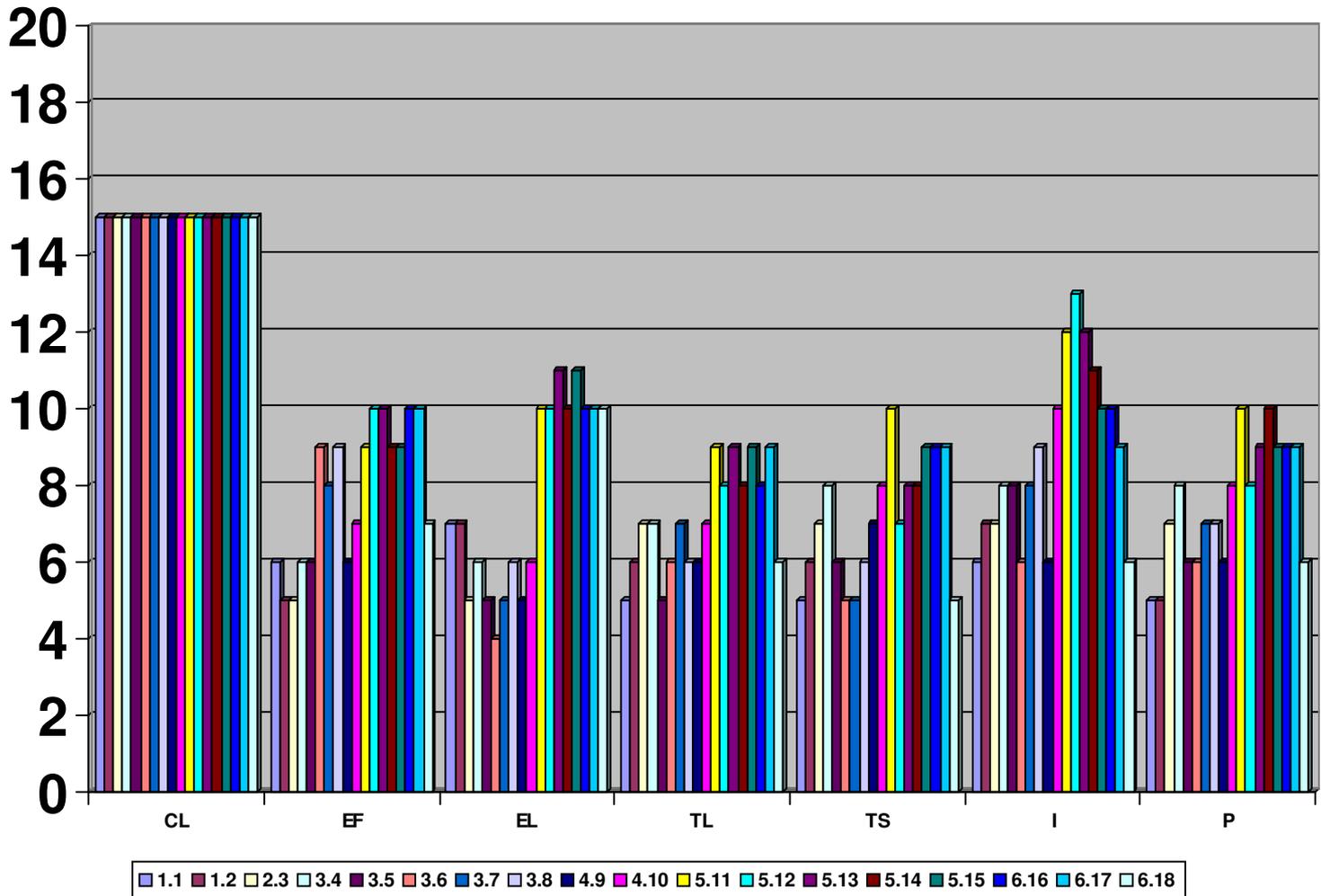
Doté d’une motivation nettement supérieure à la moyenne, cet étudiant a pleinement profité de cet enseignement. Nous estimons qu’il fait appel aux stratégies conseillées, dans la mesure du possible, et le graphique reflète une nette amélioration des paramètres que nous avons identifiés comme étant prioritaires. Bien que ce perfectionnement soit valable pratiquement pour tous les critères, les paramètres concernant la qualité linguistique sont fortement améliorés du fait de l’évitement des transcodages. En revanche, tout au long de l’apprentissage nous avons décelé des erreurs de méthode dues à une compréhension insuffisante. Au début, cet étudiant s’imposait un débit parfois trop élevé par rapport à son temps de compréhension, ce qui provoquait des contre-sens et des non-sens, répertoriés sous le paramètre *intelligibilité*. Néanmoins, il semble avoir surmonté cet obstacle durant les dernières séances. Nous estimons que sa progression dépend désormais de son exposition à la langue. Il représente un candidat idéal pour rejoindre une formation spécialisée en interprétation et en traduction professionnelle, sous réserve qu’il poursuive son perfectionnement linguistique et son développement culturel.

Apprenant C



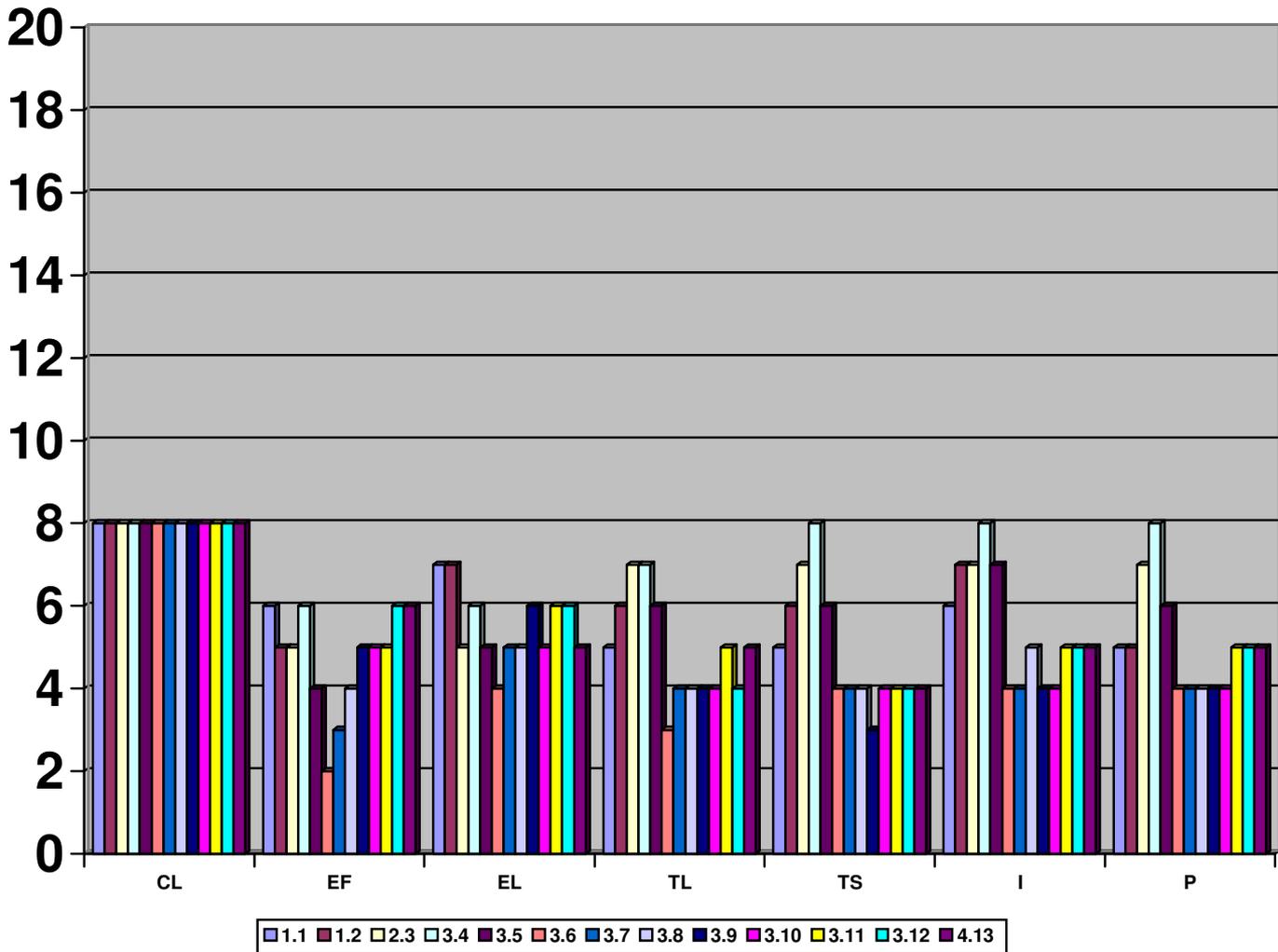
Nous remarquons que cet étudiant a immédiatement engagé des stratégies compensatoires conseillées, ce qui lui a assuré une performance initiale relativement satisfaisante. Toutefois, à en croire sa compétence linguistique élevée du début, il aurait pu faire encore plus de progrès s'il avait participé à plus de séances. Un défaut d'anticipation est largement en cause dans son expression parfois décevante.

Apprenant D



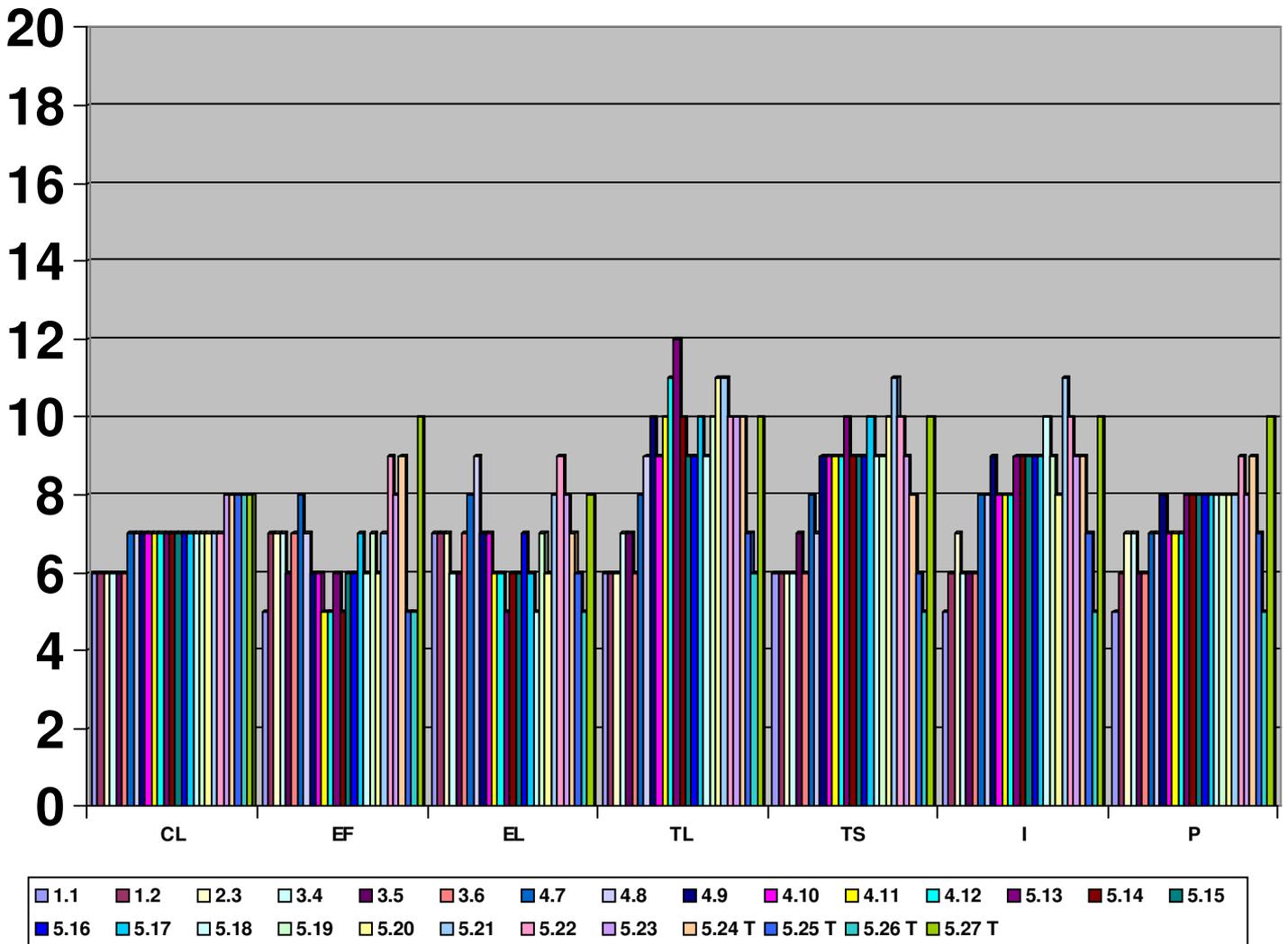
La performance de cet apprenant est restée nettement plus décevante, tout au long de cet enseignement. Bien que sa compétence linguistique soit estimée à 15, le français étant sa langue première à la maison, son expression se caractérise par un transfert direct de l'anglais et il ne parvient pas du tout à déployer ses ressources lexicales et grammaticales. Un tel réflexe donne lieu généralement à des formulations peu idiomatiques, voire inacceptables, et dans tous les cas elles portent gravement atteinte à l'intelligibilité de sa performance (cf. sa traduction à partir de l'anglais, après plus d'un an d'enseignement de la traduction : *What makes an airplane fly ? – *Que fait un avion voler ?*).

Apprenant E



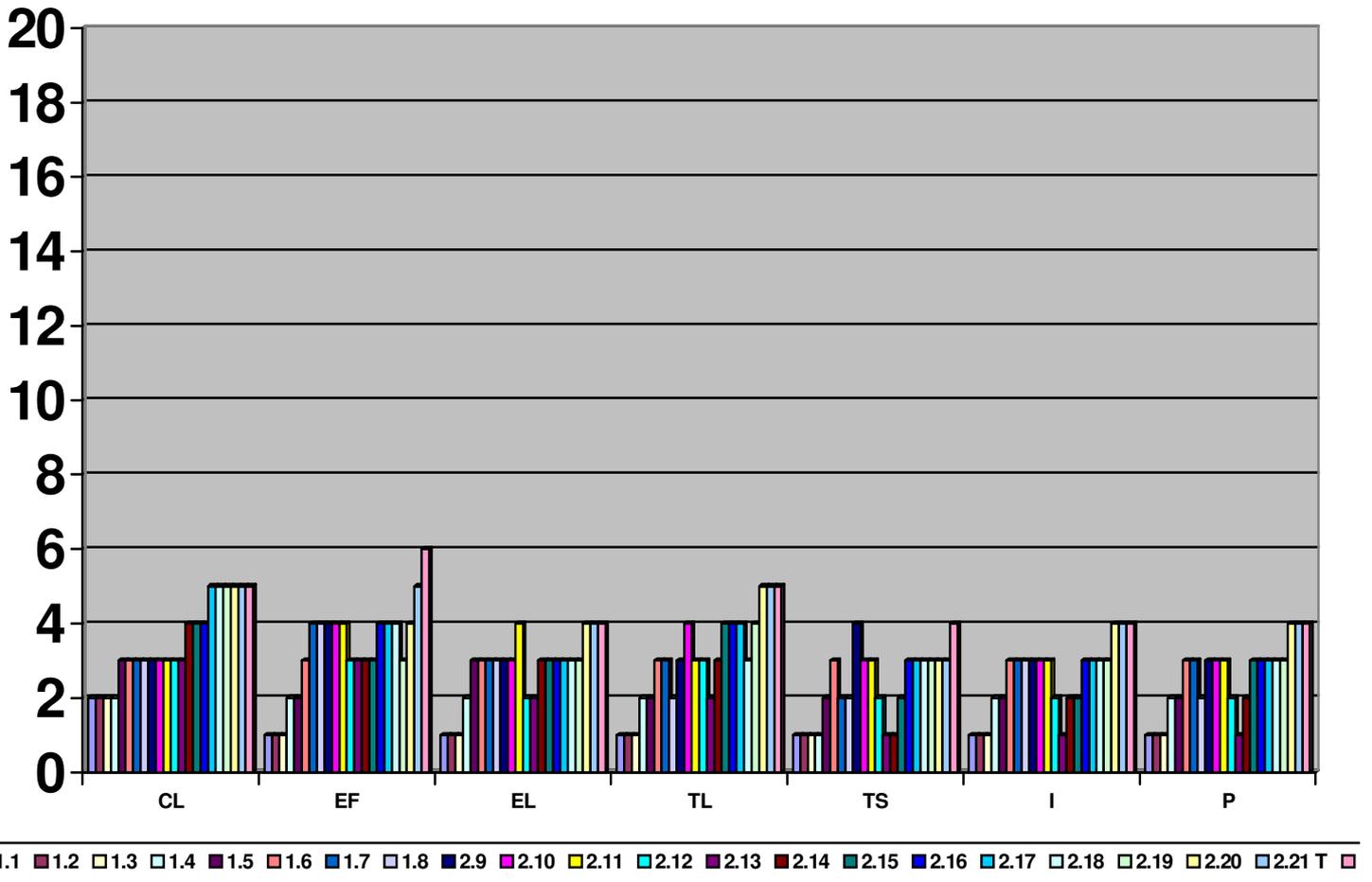
Cet étudiant de niveau intermédiaire a de toute évidence montré qu'il avait des facilités à adopter des stratégies compensatoires, ce qui lui a permis une telle performance initiale. Pourtant, il semble avoir stagné après sa cinquième séance, exception faite pour la maîtrise de la technique. Nous avons décelé chez cet apprenant un manque de motivation général pour les études mais son graphique indique quand même qu'il est capable d'atteindre un niveau d'intelligibilité et une performance qui correspondent au niveau linguistique, après quelques séances seulement.

Apprenant F



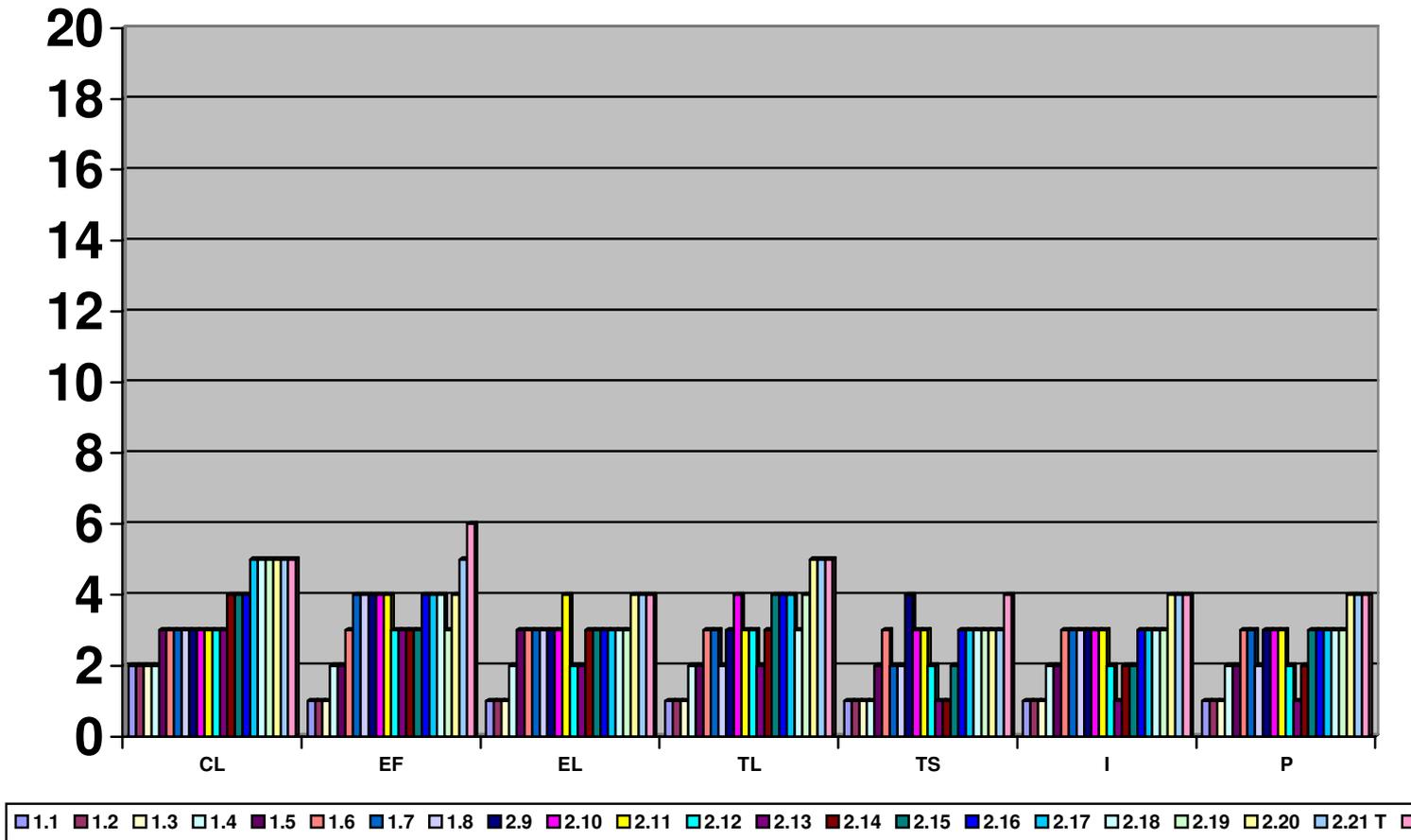
Le graphique de cet étudiant reflète une réelle volonté de sa part de recourir à des stratégies que nous encourageons. La quantité de transcodages est considérablement moindre en fin d'apprentissage, ce qui constitue une réussite certaine. Comme les paramètres des transcodages dépassent parfois même sa compétence linguistique, nous pouvons imaginer que s'il persévère dans cet exercice, s'il prend des risques tout en s'efforçant d'avoir une expression créative et s'il fait en sorte d'être exposé régulièrement au parler authentique pour activer une connaissance qu'il considère désormais comme passive, il verra son expression s'améliorer.

Apprenant H



Il est regrettable que cet étudiant ne parvienne pas à se faire comprendre alors qu'il a déjà fait sept années d'études de français. Cependant, son graphique indique qu'il a la volonté de déployer les stratégies compensatoires et il prouve aussi une certaine réussite dans cette démarche, même si, chez cette personne, la compétence stratégique n'est pas suffisante pour compenser un lexique pauvre, un manque de compréhension et des lacunes au niveau de l'intuition. Nous constatons donc en conclusion que, de toute évidence, le nombre d'heures de français effectuées ne constitue pas un facteur fiable pour l'introduction de cette technique. Néanmoins, il n'y a aucune raison d'espérer qu'il puisse progresser avec un enseignement classique.

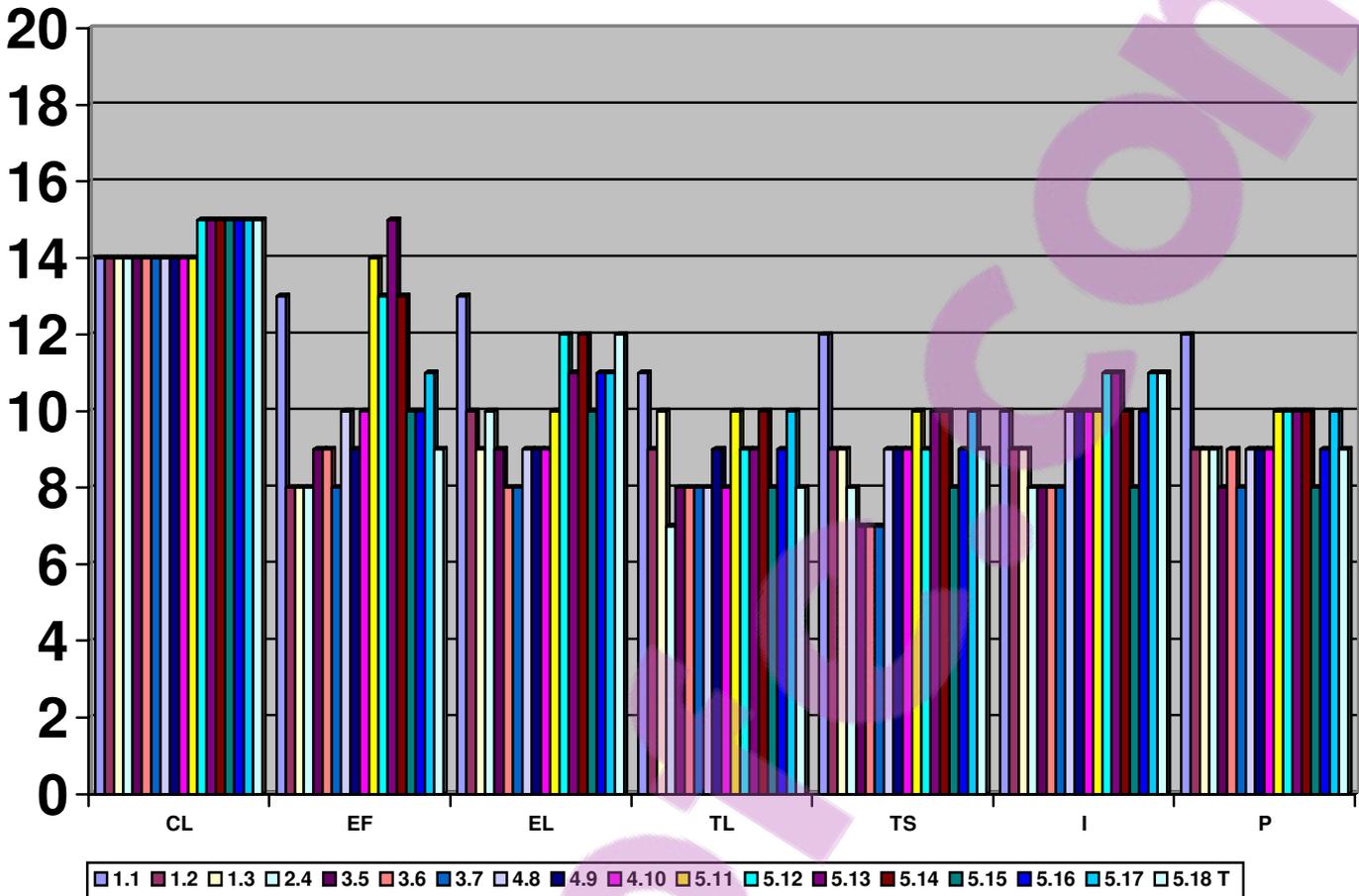
Apprenant J



Cet étudiant qui présente d'énormes difficultés en grammaire et en compréhension est un bel exemple pour nous montrer à quel point la motivation joue un rôle important dans la réussite de cet exercice. Sa volonté exceptionnelle lui a permis de progresser grâce à une stratégie de mémorisation, malgré des capacités intellectuelles visiblement limitées. Par exemple, il est généralement le premier à identifier les correspondances comme *il a déclaré* pour *he stated* par rapport à *il a affirmé* pour *he claimed*, mais ce sont toujours des automatismes et il ne se laisse pas du tout guider par le sens contextuel.

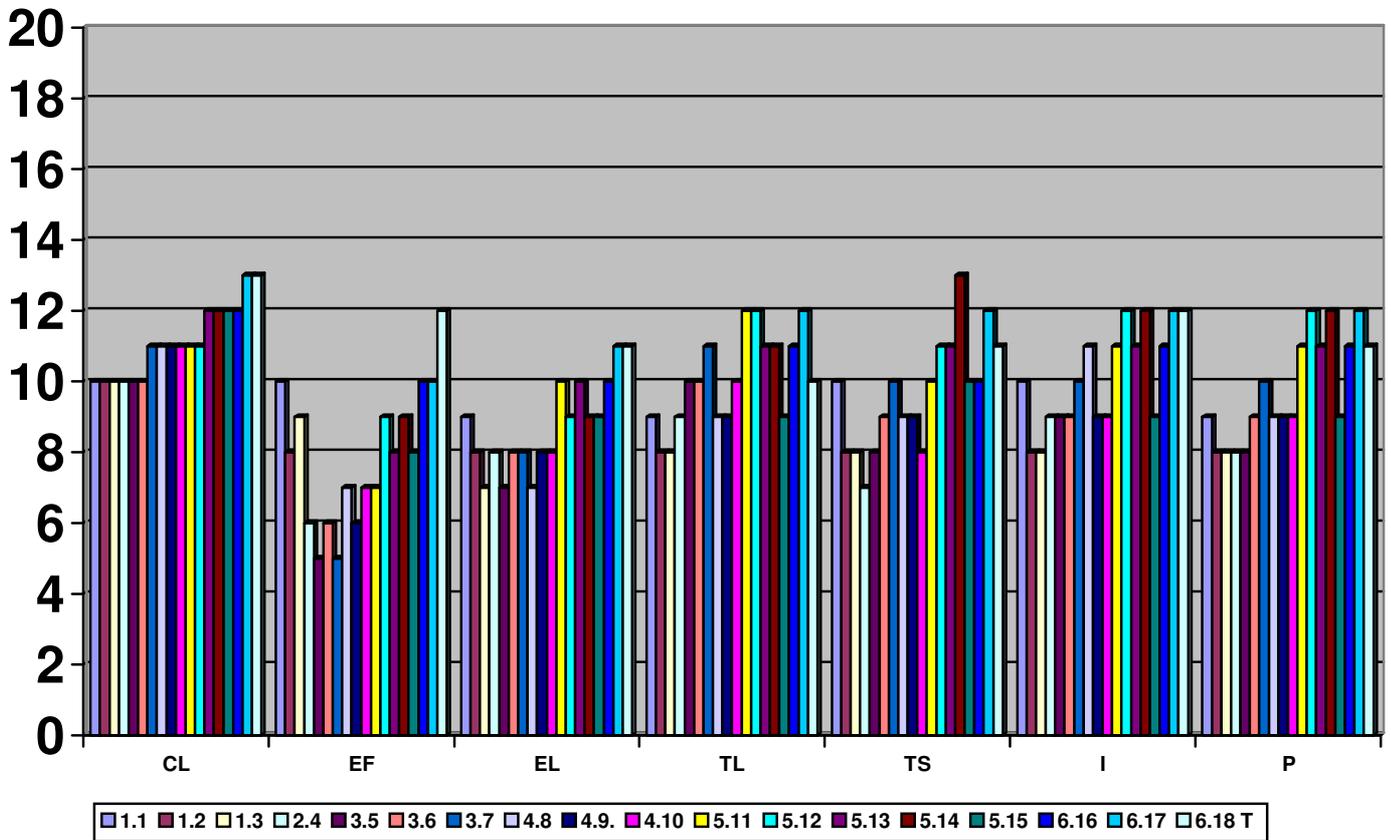
Ayant suivi cette formation pendant plus d'un an, il parvient à employer les stratégies de circonlocution, mais nous relevons toujours un grand nombre d'erreurs de sens qui tiennent la plupart du temps à une méconnaissance du thème abordé. Tant qu'il ne réussira pas à cerner le véritable sens du message, *à priori* il ne développera pas de véritable compétence communicative et son énorme effort ne pourra jamais vraiment être récompensé.

Apprenant N



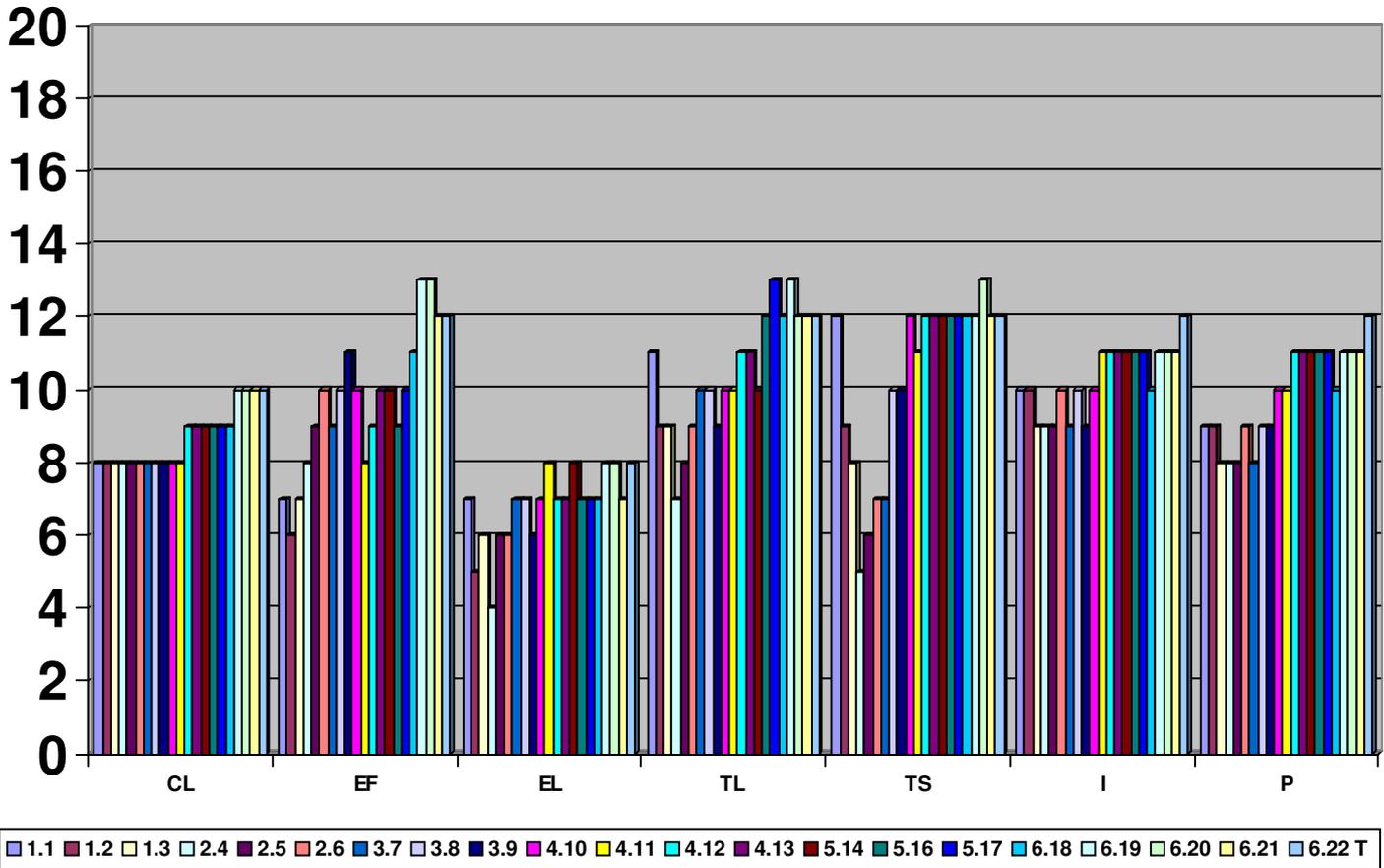
D'expression française, cet étudiant ne parvient pas à déployer sa compétence linguistique et il présente de grosses lacunes au niveau de la compétence communicative. Même s'il parvient occasionnellement à recourir à des stratégies compensatoires et donc à éviter certains calques, sa performance reste fortement décevante, principalement en raison d'un manque d'anticipation et d'entraînement. Il doit pouvoir maintenir une fluidité constante et trouver des solutions aux blocages dans sa réserve de français et non pas dans la langue de départ, ni en appelant à l'aide ni en se reprenant. Il convient pourtant de remarquer que ses prestations vers l'anglais comportent généralement les mêmes caractéristiques. Quelle que soit la langue cible, il semblerait que la mauvaise compréhension du texte de départ ne soit que rarement la cause de sa performance insatisfaisante. Il s'agit donc véritablement d'insuffisances en termes de bonnes stratégies de communication, problème qu'il pourra résoudre en persévérant dans cet enseignement.

Apprenant O



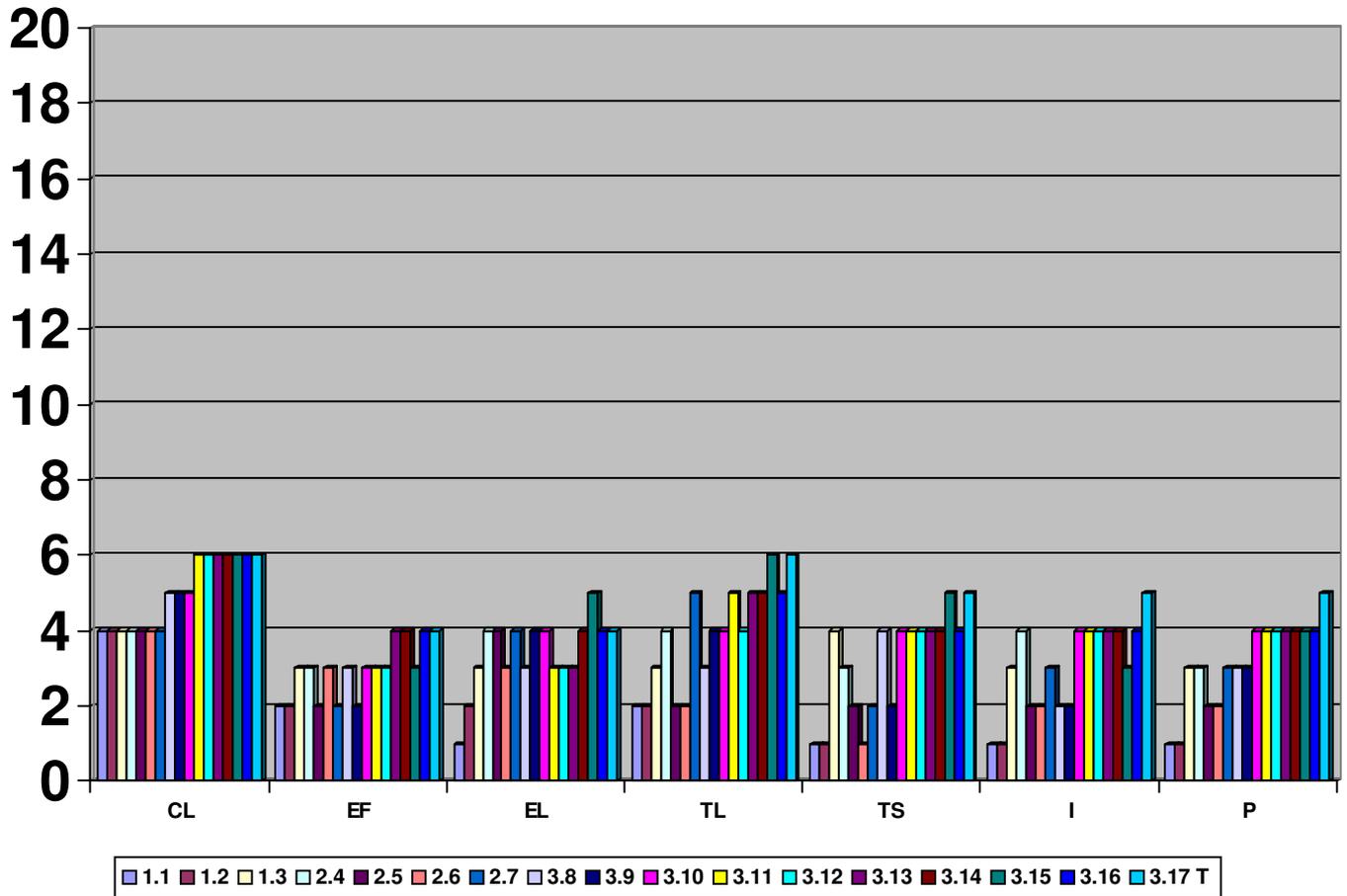
Ce graphique représente un étudiant qui a d’emblée réussi à limiter les transcodages, tant au niveau lexical qu’au niveau syntaxique, ce qui explique le bon résultat des deux derniers paramètres (intelligibilité et performance). Sa fluidité augmente constamment, et comme son expression en français devient de plus en plus idiomatique, sa compétence linguistique augmente au fur et à mesure. Cet étudiant fait preuve de talent et d’un comportement de réalisation qui, renforcé par une bonne compétence stratégique, lui assure une performance globale plus que satisfaisante. Suite à une exposition soutenue au français, cet étudiant pourrait éventuellement intégrer une formation spécialisée en traduction-interprétation.

Apprenant P



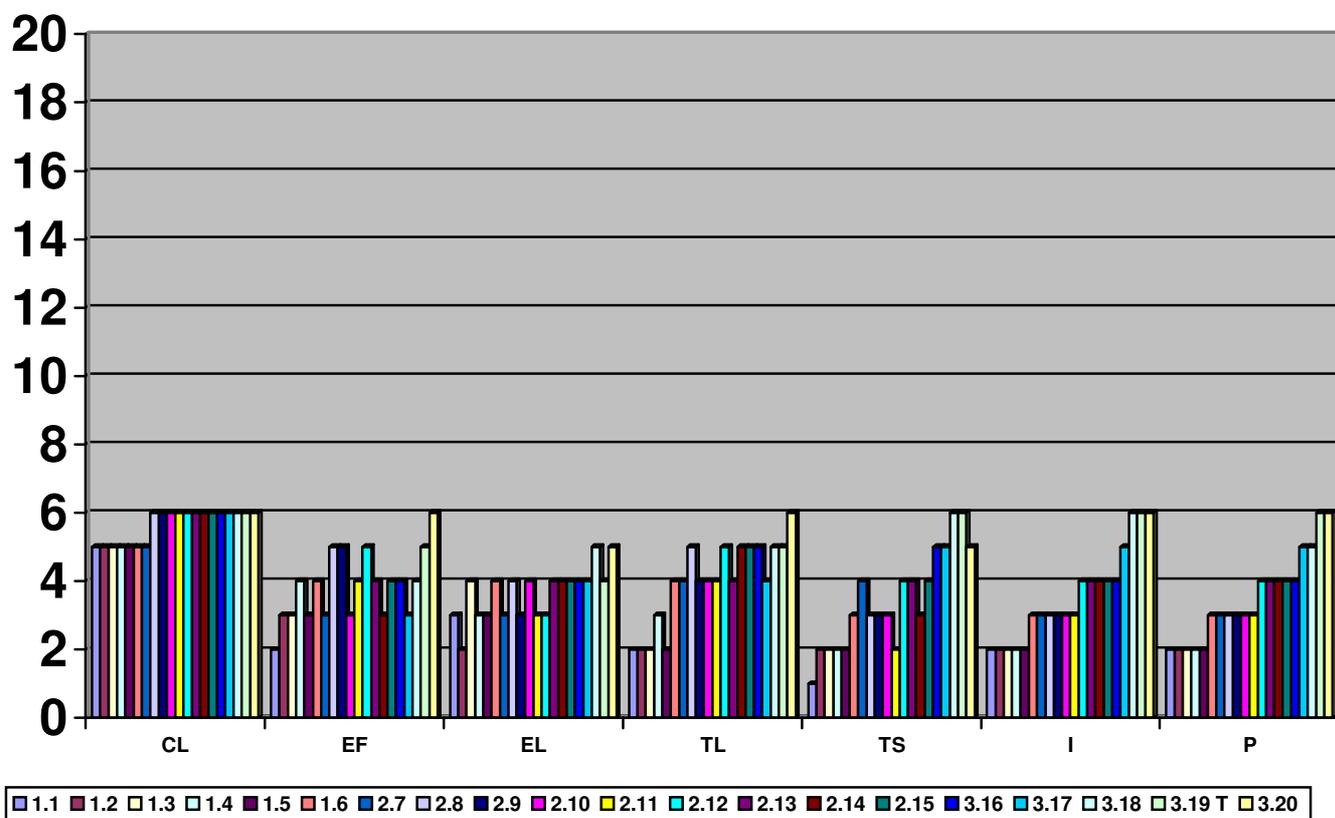
Le parcours de cet étudiant impressionne par le fait qu'en dépit d'une compétence linguistique relativement faible, il atteint une performance largement satisfaisante pour son niveau de français (B2). Il ressort clairement du graphique qu'il parvient particulièrement bien à limiter les transcodages lexicaux et syntaxiques. Il utilise en principe une stratégie de simplification et ne calque que de rares mots pour éviter des blocages. Son débit est agréable et son expression est en principe intelligible, malgré un nombre élevé d'erreurs de français. La prestation de cet étudiant illustre parfaitement le fait que la compétence linguistique ne constitue qu'une sous-partie de la compétence de communication, compétence d'ailleurs fortement développée chez cette personne. De plus, sa maîtrise d'une autre langue encore plus proche du français que l'anglais, à savoir le portugais, lui a permis d'atteindre un certain niveau en français ; et pourtant, l'étudiant a signalé que cette même langue l'empêchait à présent de rectifier les imprécisions langagières. Etant donné qu'il a pleinement atteint les objectifs que nous avons fixés, à savoir une communication du sens, la maîtrise de la technique et l'emploi de stratégies efficaces, il doit dans cette ultime étape prêter une attention particulière à la forme de la langue pour se défaire de certaines fossilisations et erreurs préjudiciables. Dans ces conditions, il sera un candidat idéal à une formation spécialisée en interprétation.

Apprenant V



Le réflexe naturel de cet étudiant est d'adopter un comportement d'évitement et des stratégies de transfert, ces mauvaises habitudes étant imprégnées chez lui depuis de longues années. Etudiant plurilingue, il maîtrise un nombre impressionnant de langues à l'écrit (selon lui, à l'aide d'un dictionnaire), mais très peu à l'oral. Les paramètres TL et TS relativement élevés prouvent qu'il a une certaine volonté de déployer les stratégies conseillées et de limiter les transcodages, et pourtant, en règle générale il retombe dans la littéralité dès qu'une difficulté survient. Une fois qu'il aura maîtrisé la véritable technique de la traduction à vue (en atteignant l'étape 4), il sera intéressant de voir s'il parvient à se détacher davantage du texte, à reformuler au niveau des phrases et au-delà (TS) pour que sa performance dépasse sa compétence linguistique.

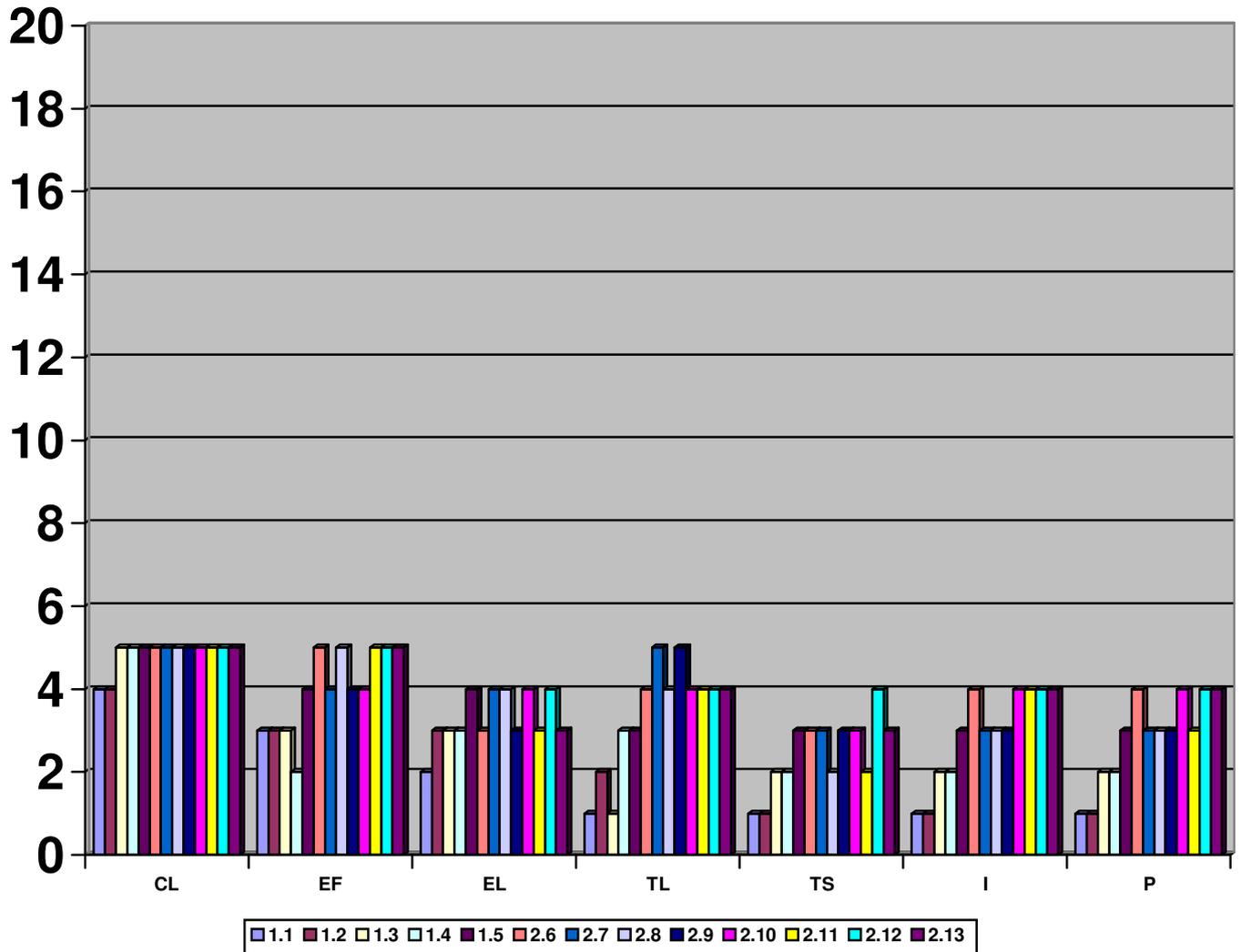
Apprenant W



Il convient avant tout de préciser que nous avons affaire ici à un étudiant exceptionnellement timide, angoissé et peu sûr de lui. Néanmoins, il est particulièrement motivé et possède à notre sens les capacités intellectuelles nécessaires pour parfaire son niveau de français dans un délai relativement bref. En outre, il s'agit d'un ancien débutant, qui arrive à la fin de sa deuxième année, et dont les résultats obtenus dépassent à présent ceux de ses camarades, parmi lesquels certains ont bénéficié de longs parcours d'apprentissage du français.

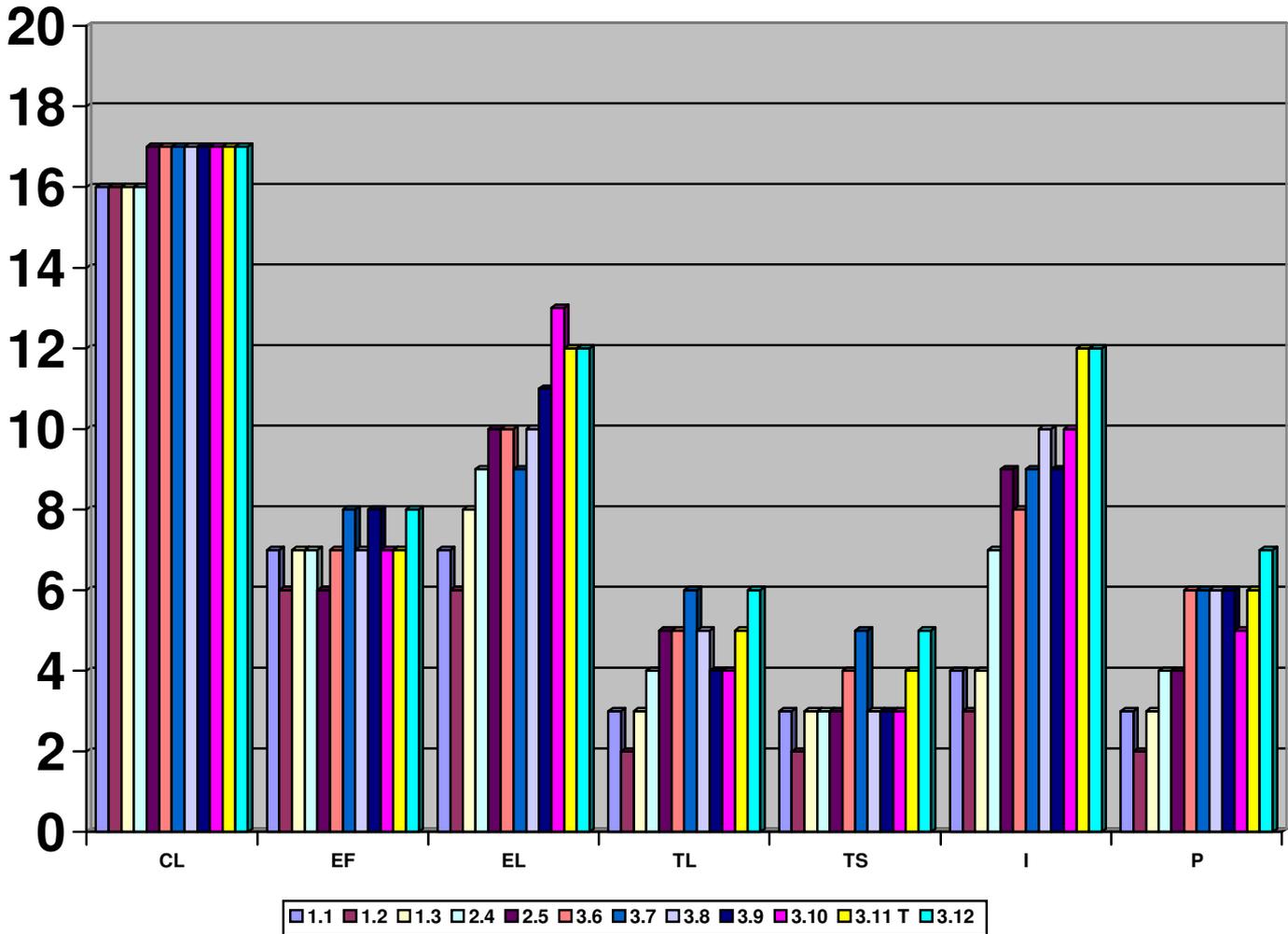
D'après le graphique, nous remarquons une nette amélioration de tous les paramètres, en particulier ceux auxquels nous attachons une importance majeure dans le cadre de cette recherche, à savoir TL, TS, I et P. De plus, il semble progressivement vaincre sa timidité, ce qui lèvera éventuellement le principal obstacle à son expression et à sa compétence communicative globale.

Apprenant Z



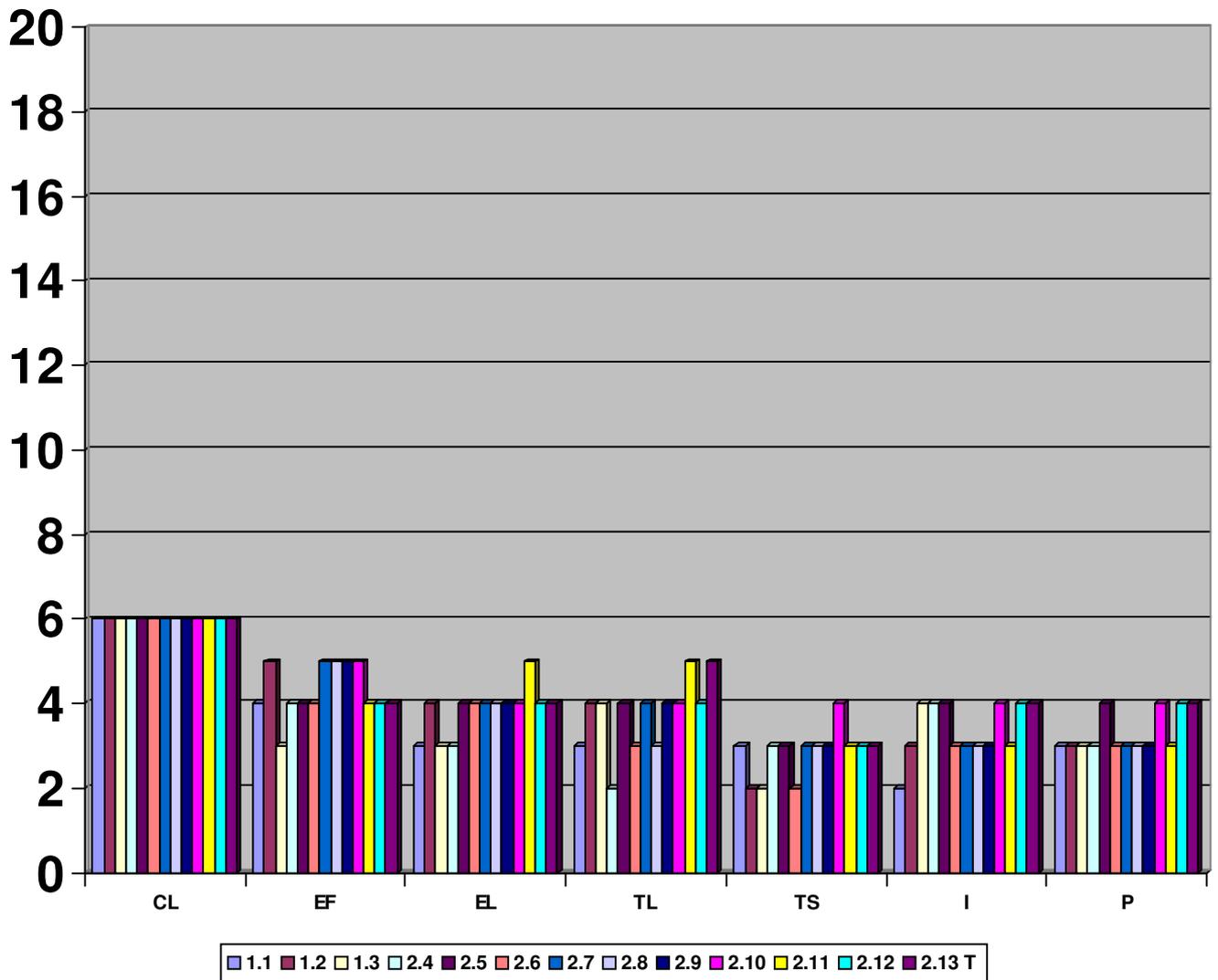
Le graphique de cet étudiant semble très prometteur. Les progrès visibles au bout de ses quelques séances nous laissent soupçonner que la valeur de sa performance dépassera prochainement celle de sa compétence linguistique. Une fois qu'il maîtrisera la technique de l'anticipation, il pourra librement déployer les stratégies de réalisation pour faire face aux difficultés qui freinent actuellement son élan.

Apprenant AB



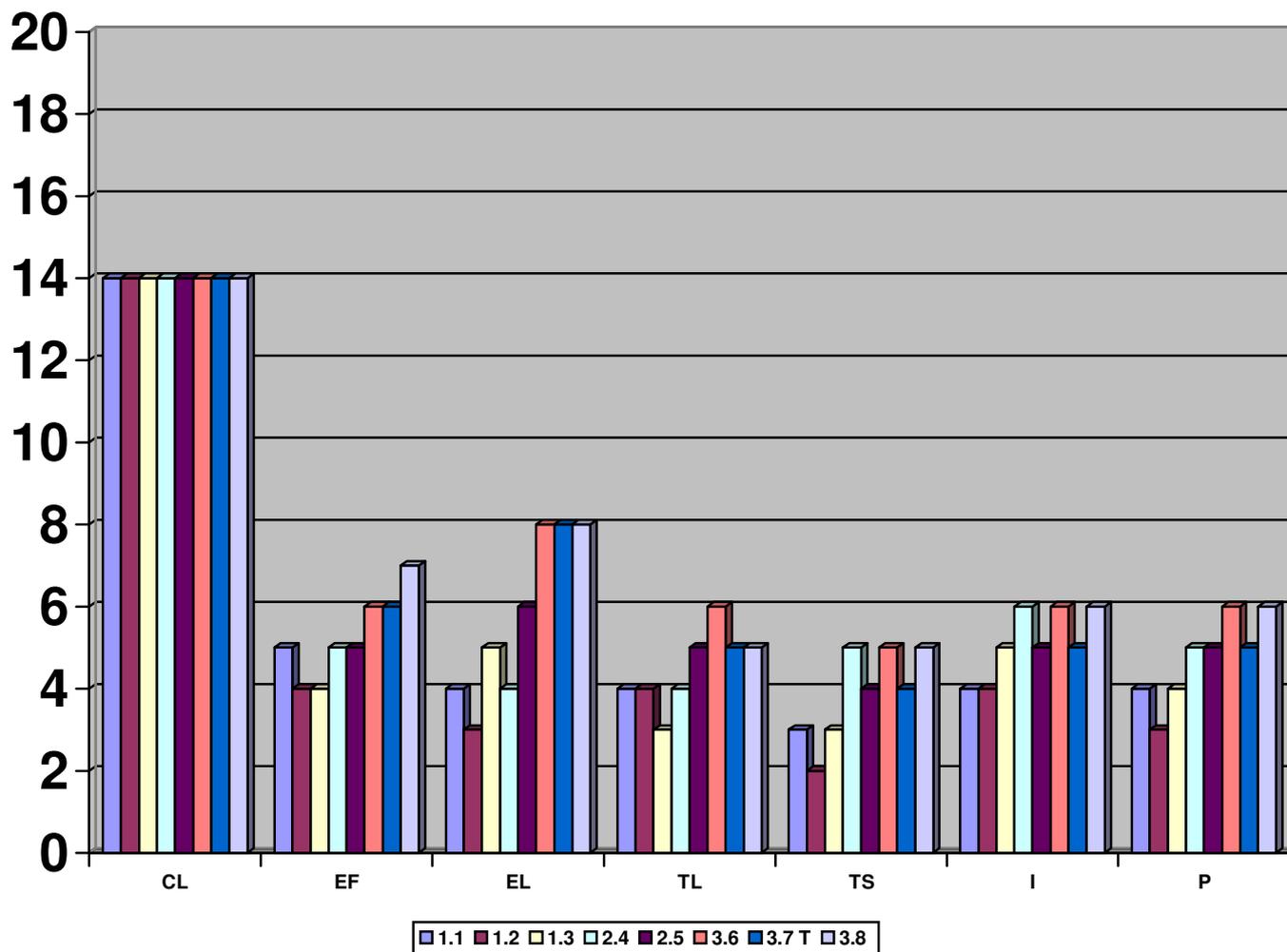
Le graphique démontre clairement que cet étudiant ne parvient pas encore à limiter les transcodages et sa performance reste nettement inférieure à son potentiel linguistique. Au vu de ce niveau linguistique élevé, il devrait pouvoir, avec plus d'entraînement, développer sa compétence de communication en peu de temps.

Apprenant AD



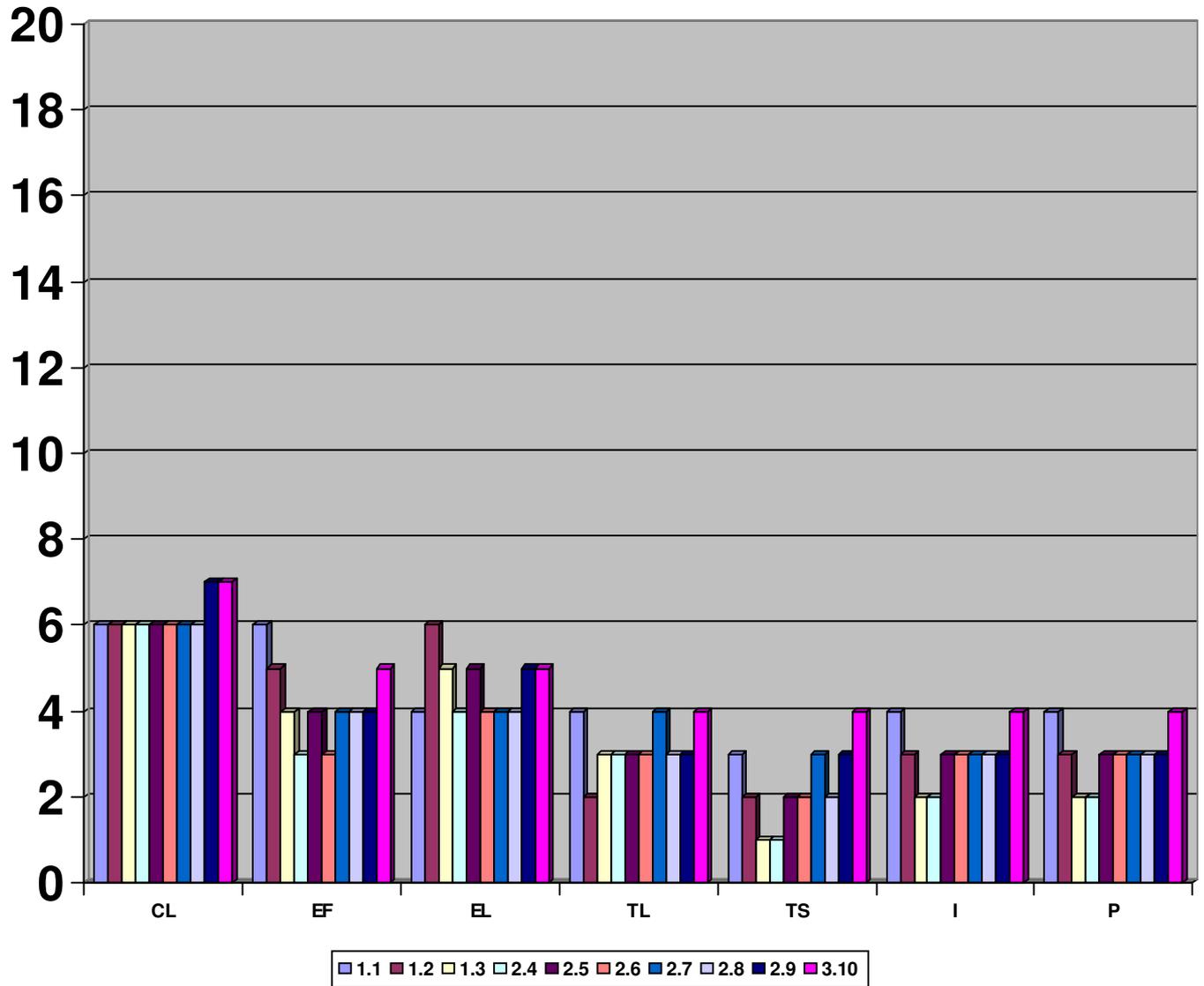
Il est intéressant de comparer ce graphique à ceux des apprenants W, Z ou encore J. En effet, ces étudiants de niveau linguistique comparable n'évoluent pas de la même manière et l'étudiant AD (qui se trouve d'ailleurs en situation d'échec scolaire) ne réalise que très peu de progrès. Un manque de motivation est largement en cause.

Apprenant AE



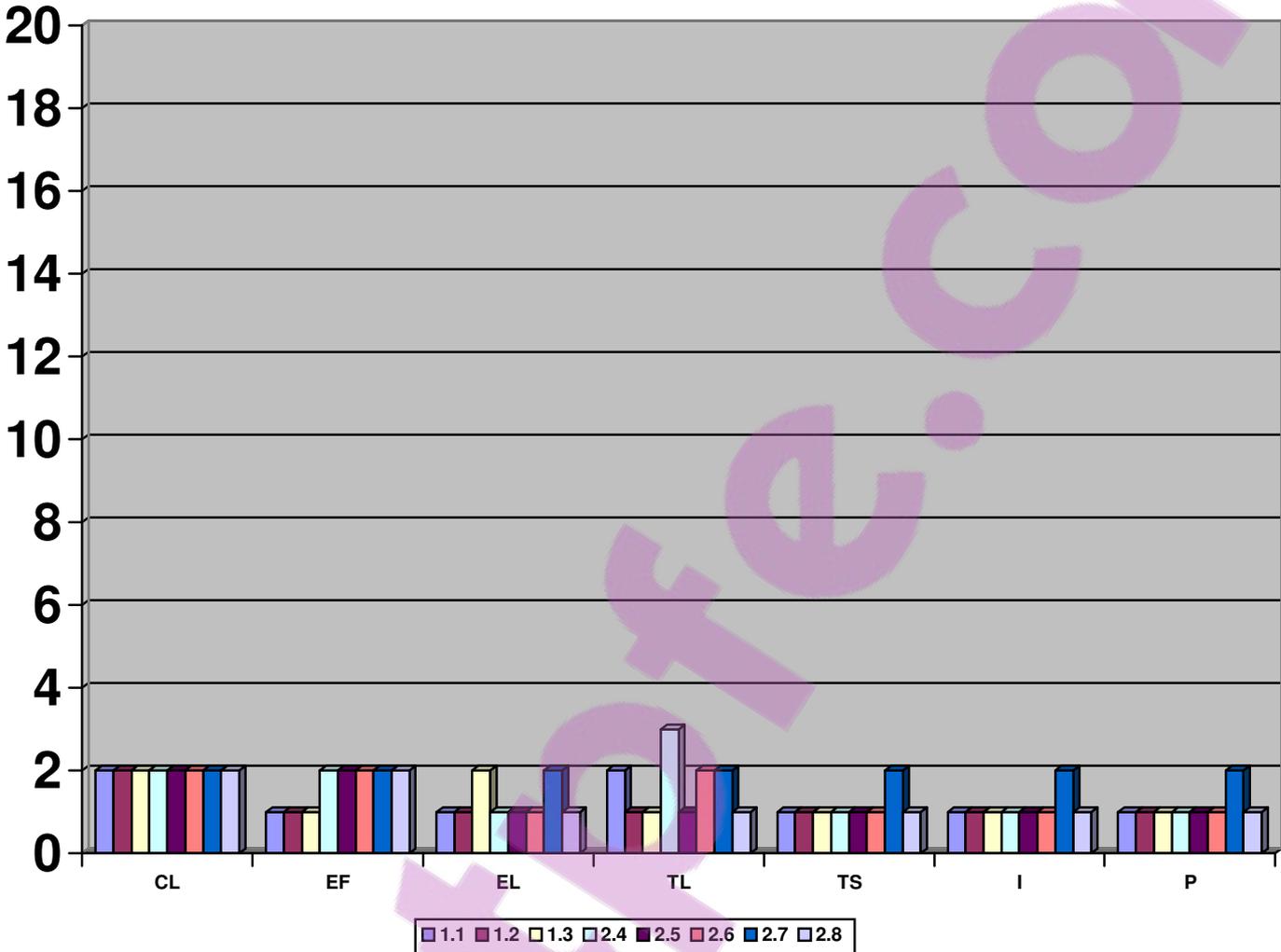
Comme il n'a suivi que huit séances, cet étudiant ne maîtrise pas encore la technique de la traduction à vue et n'a pas adopté les stratégies souhaitables. Il sera intéressant de suivre son évolution car, vu le décalage important entre son niveau de français et sa piètre performance, la marge de progression reste considérable. Il existe toutefois un élément prometteur : nous constatons une forte diminution du nombre de fautes de langue qui au début étaient sans doute dues au transfert abusif de l'anglais.

Apprenant AF



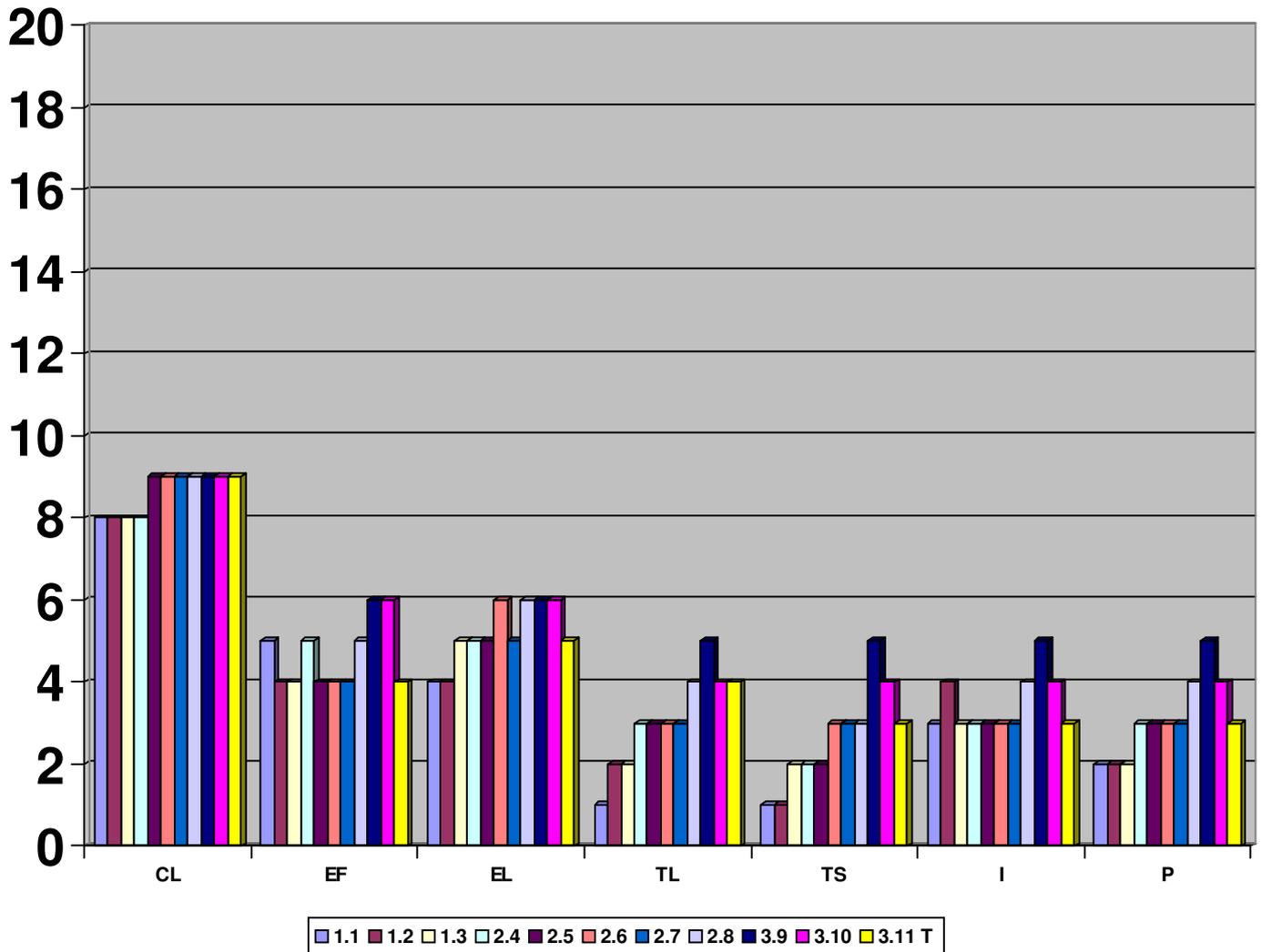
Il s'agit encore d'un étudiant plurilingue qui a toutes les chances de faire de rapides progrès. Il semble avoir maîtrisé la technique de l'anticipation, cependant il n'a pas encore réussi à se détacher véritablement du texte.

Apprenant AI



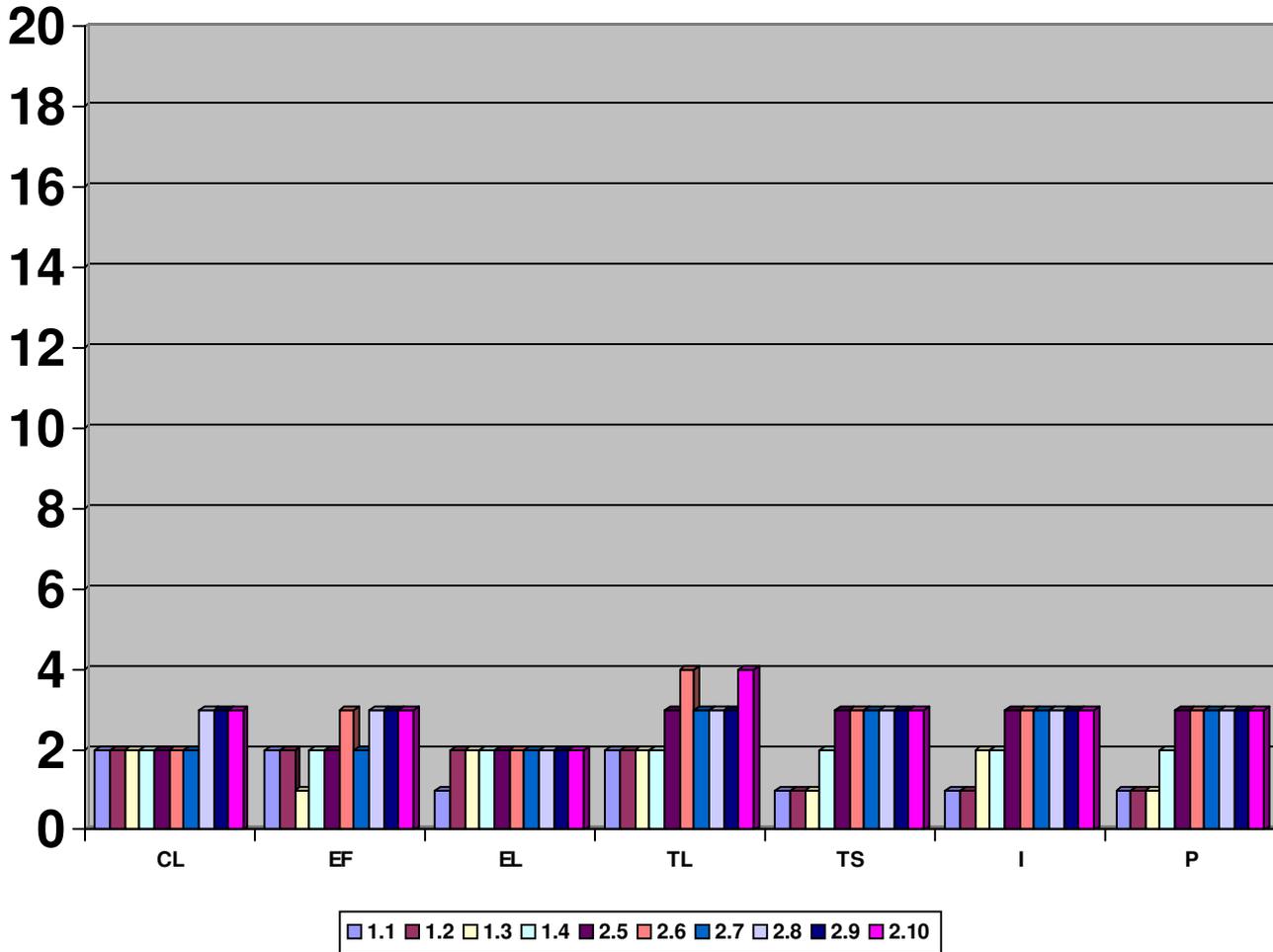
Cet étudiant fait partie des participants à l'étude qui ont le niveau le plus faible (seulement 150 heures de français). Or, il semble déjà retirer des bénéfices de cet enseignement. Grâce notamment à sa forte motivation, il semble tabler sur des stratégies de circonlocution, et il y a de fortes chances qu'une telle démarche amène des résultats positifs.

Apprenant AL



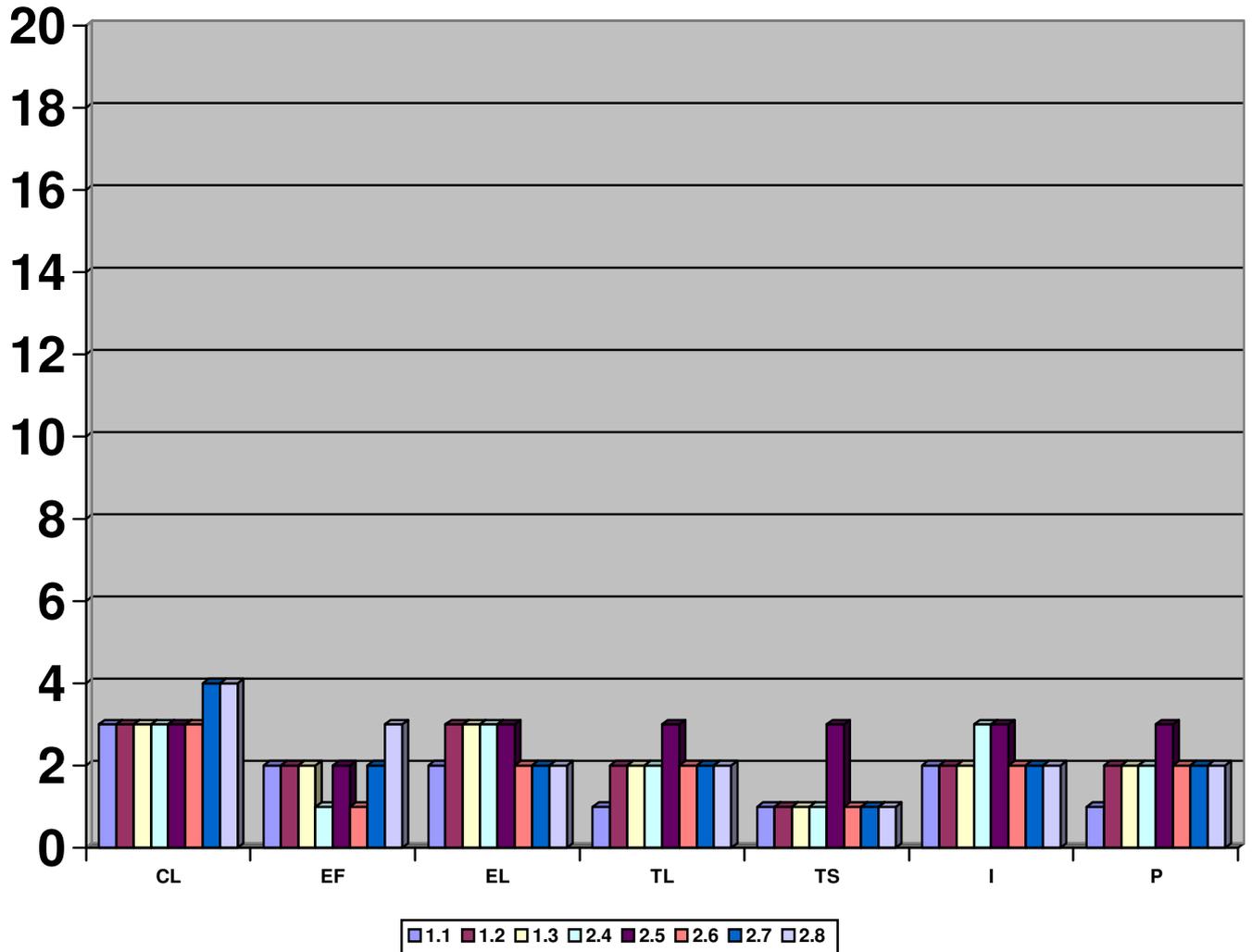
Plurilingue par excellence, cet étudiant semble déjà présenter des progrès dans le recours aux stratégies de réalisation. Etant donné qu’il ne maîtrise pas parfaitement l’anglais, il doit fournir un effort considérable pour accéder au sens du texte source, mais il n’est pas découragé pour autant. Son comportement exemplaire de prise de risque provient sans doute d’une activité métalinguistique élevée qui l’incite à mettre ses inférences à l’épreuve.

Apprenant AN



Cet étudiant présente également un fort potentiel. Il se distingue déjà dans les quatre paramètres qui retiennent particulièrement notre attention pour les besoins de cette étude. Son comportement de prise de risque lui permet d'éviter les transferts et il semble qu'une compétence stratégique relativement bien développée lui permette en partie de compenser les faiblesses linguistiques importantes (seulement 150 heures de français).

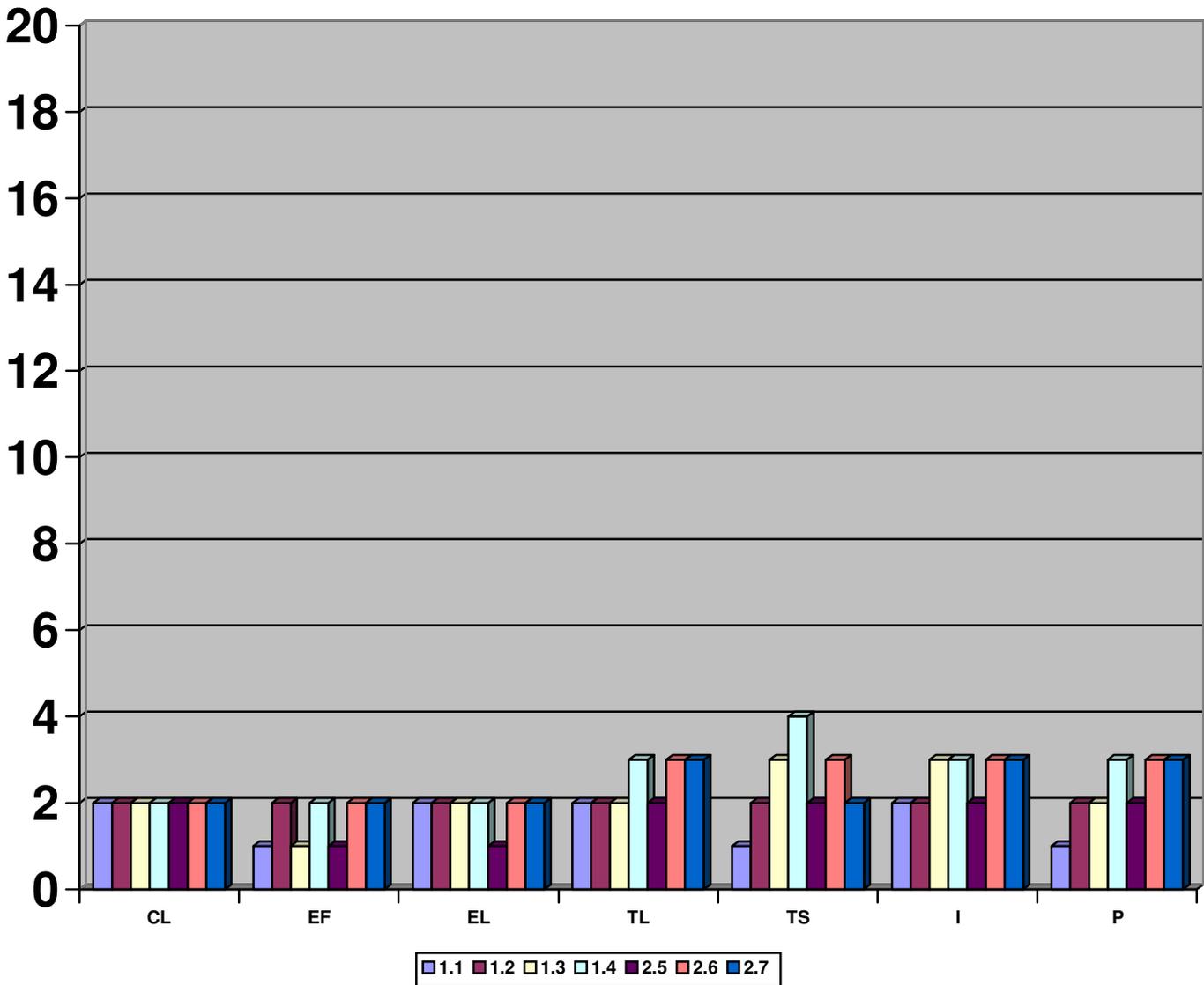
Apprenant AO



Apparemment, cet étudiant ne fait pas encore de réels progrès en ce qui concerne le recours aux stratégies souhaitables. Néanmoins, après seulement 150 heures de français, il semble déjà montrer une certaine compétence de communication. Une fois que son vocabulaire sera plus développé, il arrivera mieux à abandonner les stratégies de transfert.

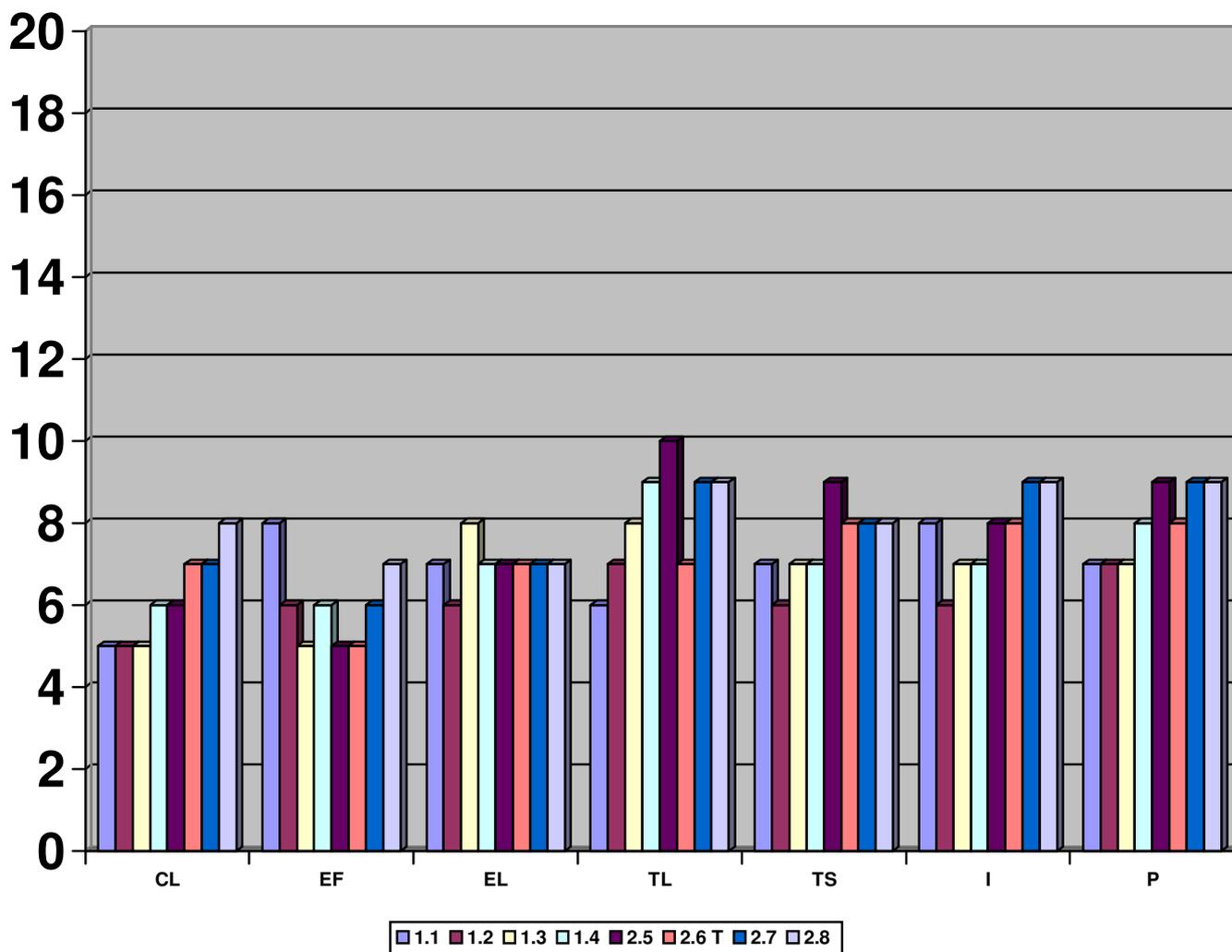
Partie II, Chapitre 21 : Evaluation du groupe ciblé et interprétation des résultats

Apprenant AP



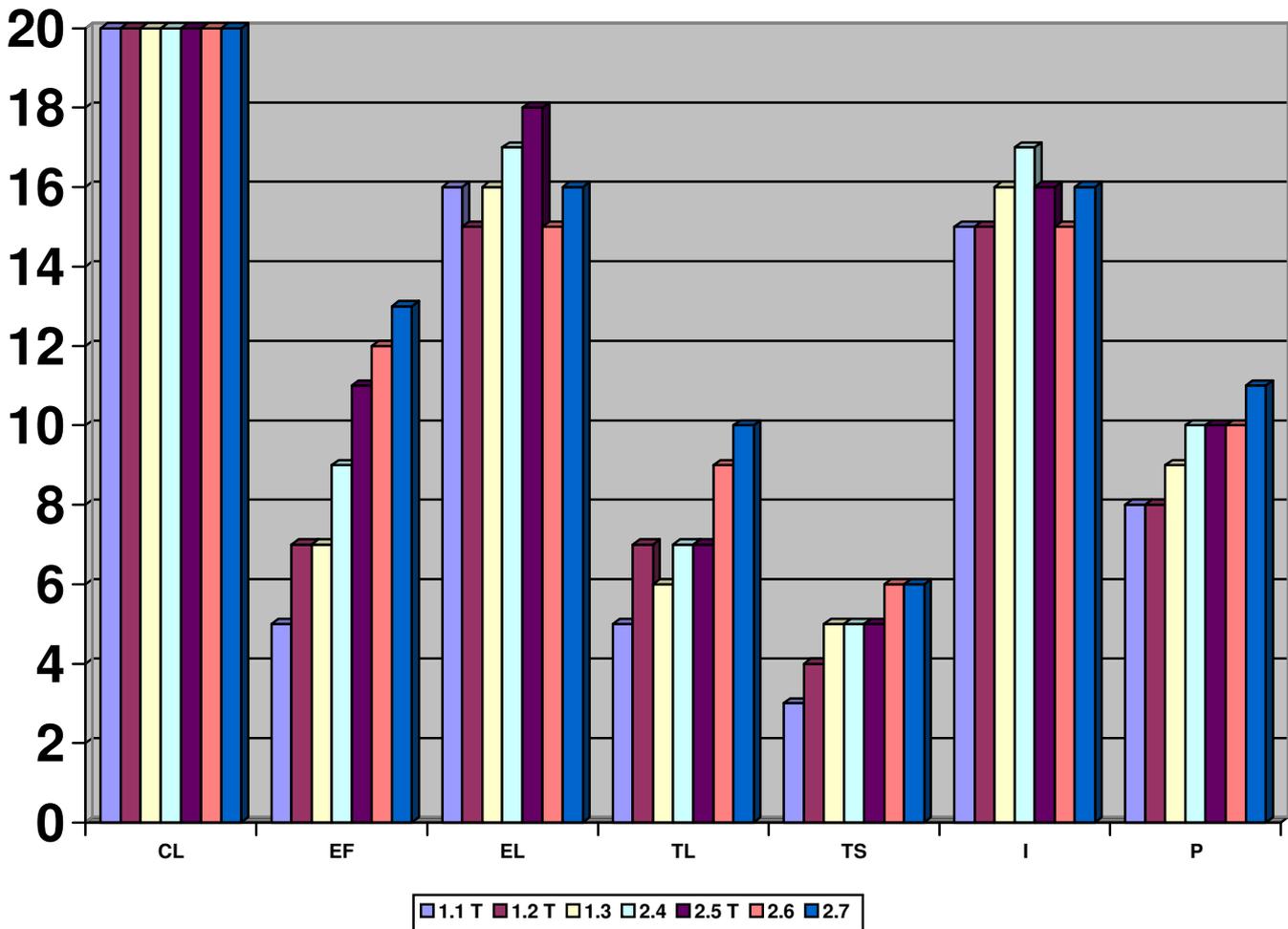
Cet étudiant montre également qu'après seulement sept séances une amélioration peut être perçue.

Apprenant AQ



Après environ 150 heures de français, cet étudiant a déjà fait des progrès considérables. Il semble avoir su d'entrée de jeu déployer les stratégies recommandées. Il fait preuve d'une réelle volonté pour éviter les transcodages et parvient brillamment à simplifier son expression, cette tactique étant parfaitement adaptée à son niveau. Cependant, nous lui recommandons à présent d'adopter un comportement de prise de risque pour mettre à profit toutes ses réserves langagières.

Apprenant AR



Cet étudiant francophone nous a servi d'apprenant témoin afin de comparer ses premières prestations avec les prestations d'un étudiant qui a longtemps suivi cette technique (cf. le point 21.2.3 précédent). Il ressort clairement de son graphique que nous avons affaire ici à un étudiant de talent. Il fait de réels progrès en termes de communication et parvient de plus en plus à déployer les bonnes stratégies et sa fluidité augmente considérablement. Il est néanmoins intéressant de constater qu'en dépit d'un excellent niveau linguistique, cette technique demande toujours un effort considérable pour parvenir à déverbaliser le sens et à le réexprimer de manière idiomatique. Etant donné qu'il s'est engagé dans un entraînement intensif à cette technique, il devrait en peu de temps réussir l'anticipation nécessaire pour atteindre une performance digne de son niveau linguistique.

22. Résultats et limites de la recherche

Nous avons tenté de relever plusieurs défis lors de cette recherche empirique, dont les résultats démontrent une certaine réussite : la grande majorité des étudiants ont appris à comprendre avant de traduire et à résister à la tentation des interférences avec les autres langues. Nous n'avions pas l'intention d'amener les étudiants à traduire avec une parfaite fluidité ou grammaticalité, mais surtout avec suffisamment d'intelligence. Certains d'entre eux n'ont pourtant pas franchi le premier pas pour pouvoir traduire de manière réfléchie et, chez d'autres, l'apprentissage s'est avéré excessivement fastidieux en raison de fâcheuses tendances à vouloir transcoder l'anglais. Fort heureusement, la majorité des étudiants ont progressé et en ont retiré des bénéfices.

Il convient cependant de s'interroger sur les raisons qui ont amené certains étudiants à persister dans le déploiement de stratégies inappropriées. En effet, de nombreux facteurs peuvent être à l'origine des deux erreurs de méthode que constituent l'incapacité à saisir le sens du texte de départ et la démarche de transfert de la forme du texte de départ. Nous nous risquons à en formuler quelques-uns ci-dessous :

Nous pouvons citer en première ligne un manque de motivation (apprenants E, N et AD notamment) et un refus de rompre avec de mauvaises habitudes (apprenant V). Pour un petit nombre d'étudiants, une motivation décevante a en effet généré une incapacité à mobiliser toutes les ressources linguistiques. D'autres, beaucoup plus nombreux, ont manifesté un intérêt limité pour les sujets d'actualité, et ce manque d'intérêt a gêné leur compréhension des réalités de la vie politique, économique et sociale. Nous avons déjà insisté sur le fait qu'il était hautement bénéfique de faire appel à des thèmes plus ou moins connus de tous. Il n'empêche que certains étudiants se sont montrés peu réceptifs à certains sujets, malgré notre effort de diversifier les thèmes autant que possible pour susciter l'intérêt le plus large.

Chez d'autres étudiants, la capacité à extraire du sens s'est révélée trop faible (apprenants H et J notamment). Malgré leur bonne volonté, ces étudiants n'ont tout simplement pas

réussi à saisir la logique qui se cachait derrière les textes et sont restés dans l'impossibilité de faire preuve de cohérence. Dès que le sens leur échappait, leur seule béquille était la forme de la langue source, c'est-à-dire le transcodage abusif de la structure et des mots de la langue source. Cette incapacité à comprendre les idées du texte a compromis leur réussite car, sous l'influence de l'anglais, leur traduction est restée majoritairement littérale et inintelligible.

Par ailleurs, certains participants (V, AD et AO notamment) qui réussissaient à dégager le sens du texte, ont parfois échoué dans leur tentative de prendre du recul par rapport à l'anglais. Ils se sont alors appuyés sur les structures de la langue anglaise et ont recherché des correspondances au lieu de faire l'effort de trouver des équivalences. Dans quelques cas isolés, le réflexe d'exprimer le sens ne s'est jamais installé et les étudiants ont gardé l'obsession de vouloir *traduire*. Avec une telle approche, ils ne pourront que difficilement parfaire leur expression au fur et à mesure que leur connaissance du français s'améliore. Ces étudiants n'ont réussi à appliquer l'approche du sens que dans les textes ne comportant aucun élément inconnu, mais dès qu'une difficulté resurgissait, ils perdaient pied et retombaient dans la littéralité. Une mauvaise volonté ou une certaine paresse intellectuelle peuvent être à l'origine de ce comportement.

Tandis que ces étudiants de niveau linguistique relativement faible ne sont pas toujours parvenus à combler les difficultés d'ordre lexical et syntaxique par des stratégies appropriées, d'autres (C, D, N, AB et AE notamment), pourtant tout à fait en mesure de remplir correctement les consignes fixées, n'hésitaient pas à s'exprimer dans un français parfois bancal et dans un style nettement moins soigné que ce dont ils étaient capables en français ; ils se sont obstinés à reproduire un style et des tournures identiques en français avec un résultat parfois très artificiel. Sans revenir sur des exemples déjà cités, nous avons constaté que la performance de certains soi-disant « francophones »¹ est restée largement décevante et inférieure à celle de certains étudiants qui eux n'avaient pas les mêmes facilités d'expression en français, mais qui parvenaient à mettre à profit leurs

¹ En effet, ces étudiants parlent français à la maison avec au moins un de leurs parents, bien que leur maîtrise de cette langue soit très partielle.

compétences stratégique et pragmatique.

Il convient également de mentionner un autre facteur, le stress, que ces cours provoquaient chez de rares étudiants. Cependant, l'exercice a été fort bénéfique même chez des étudiants vraisemblablement timides (apprenants W, AI et AP) qui manquaient de confiance, dans la mesure où il les a aidés à vaincre cette peur. En règle générale, ce sont les exercices d'interprétation de liaison, d'interprétation consécutive et de synthèse orale qui provoquaient des situations de stress intense pour certains. Pour cette raison, ces exercices n'ont pas été utilisés avec tous les groupes, et ils ont été mis en place surtout avec les étudiants plus avancés dans le cadre d'un module d'interprétation.

Heureusement, la très grande majorité des étudiants volontaires a joué le jeu et a su éviter les deux erreurs de méthode. La plupart des participants ont en effet non seulement compris comment dégager le sens d'un texte, mais également comment communiquer ce sens de manière naturelle et dans un style personnel. Pour ceux qui ne pouvaient pas encore effectuer une prestation correcte à cause de leur niveau de grammaticalité et de fluidité, le mérite n'est pas moindre. Ayant assimilé la méthode, ils sauront désormais s'exprimer en français sans essayer de transférer leur(s) langue(s) de référence, mais plutôt en mettant en pratique tous les mots, expressions et règles de grammaire qu'ils accumuleront au cours de leur futur apprentissage. Ainsi, ils gagneront en grammaticalité et en spontanéité, et grâce à une exposition accrue au français, ils s'exprimeront dans un français plus idiomatique.

Nous aimerions citer le cas des étudiants W, AN, et AQ qui ont un niveau de maîtrise du français relativement élémentaire et qui ont pourtant obtenu des résultats spectaculaires. Ils se sont surpris eux-mêmes, ayant rapidement maîtrisé la technique pour contourner les difficultés et pour s'exprimer avec les moyens linguistiques dont ils disposent. D'autres apprenants (A, O et P notamment), d'un niveau plus avancé, ont réussi à mettre en pratique leur compétence de communication, ce qui leur a permis de se distinguer par des prestations exceptionnelles. Cependant, leur volonté de communiquer l'essentiel de l'information était telle qu'ils ont fréquemment laissé passer des erreurs en toute

Partie II, Chapitre 22 : Résultats et limites de la recherche

connaissance de cause, afin d'éviter de rester bloqués. Ce comportement était d'ailleurs typique des sujets plurilingues que nous avons encadrés. Il n'était pas rare que les prestations des apprenants maîtrisant parfois quatre ou cinq langues présentent un grand nombre d'erreurs, mais relativement peu de transcodages, parce qu'ils avaient su mettre à profit les stratégies de réalisation encouragées. Ils devraient pourtant faire preuve de davantage de rigueur dans leur expression pour éliminer ces erreurs préjudiciables.

En revanche, cette étude suggère que certains étudiants ne possèdent tout simplement pas les aptitudes indispensables pour acquérir une langue ou pour s'en servir. Nous osons imaginer que ceux-ci ne pourront de toute façon pas acquérir les compétences nécessaires à une bonne maîtrise du français dans le cadre d'un enseignement classique et ne feront sans doute pas de progrès considérables (ou, du moins, pas à court ou moyen terme, et ils auront peut-être le déclic à un autre moment).

Il ressort de toutes ces observations que les participants n'ont pas tous montré la même réceptivité à l'approche et à l'enseignement et nous ne saurions perdre de vue le fait que nous avons affaire à des individus très différents et sujets aux variations dans le temps. Le résultat parfois mitigé chez certains étudiants ne remet pas en cause la validité de notre méthode car, nous tenons à le rappeler, notre objectif n'était pas d'évaluer la performance des individus, mais de favoriser l'amélioration globale de la performance des étudiants, amélioration incontestable dans son ensemble. Certains étudiants n'ont certes pas encore obtenu les résultats espérés, mais aucun ne s'est retrouvé en situation d'échec.

Quant au niveau seuil de compétence linguistique en-dessous duquel l'exercice ne peut être considéré comme étant réussi, cette recherche n'a pas été concluante, cependant nous avancerons certains éléments en guise de réponse à cette question :

Il ressort clairement de cette étude que la compétence linguistique ne constitue pas un paramètre fiable dans la détermination du moment le plus propice pour introduire cette technique. De même, le nombre d'heures de français des étudiants ne constitue pas une

indication définitive. Outre le niveau linguistique et le temps d'exposition à la langue, d'autres facteurs d'ordre motivationnel et intellectuel dont dépend la réussite de cette technique entrent donc en jeu, facteurs très variés chez les étudiants à qui nous avons eu affaire. Par conséquent, nous avancerons que cette approche peut apporter des bénéfices certains à partir d'un niveau très précoce. Cependant, une appréciation au cas par cas s'impose pour déterminer si elle doit être appliquée de manière plus ou moins explicite.

Etant donné que tout enseignant est chargé normalement de plusieurs groupes d'apprenants et, de ce fait, se trouve dans l'obligation de généraliser, nous pouvons conclure qu'en règle générale, l'enseignement de la traduction à vue pourra porter ses fruits à partir d'un niveau A2¹ et de préférence après un minimum de 150 heures de français. Or, comme nous l'avons déjà dit, l'approche qui consiste à s'exprimer sans délibérément transférer l'anglais mérite déjà une place dans l'enseignement dispensé auprès des débutants, car chez eux il n'est jamais trop tôt pour inculquer de bonnes stratégies de communication. D'ailleurs, plus les apprenants prennent conscience tôt de l'inutilité de calquer leur langue de référence, plus ils pourront développer rapidement les stratégies nécessaires pour atténuer les manifestations de cette langue. Cependant, afin d'entraîner à ces techniques des groupes d'étudiants d'un niveau élémentaire, l'enseignant doit faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et de créativité, s'il veut obtenir des résultats positifs, en leur fournissant davantage d'informations ou de vocabulaire, notamment, pour éviter une situation d'échec. Sur ce point, l'hétérogénéité des groupes peut apparaître comme un facteur positif, car les apprenants peuvent s'entraider en cours, les étudiants plus faibles censés simplifier le texte et contourner les lacunes interviennent en premier, avant de céder la place à leurs camarades d'un niveau linguistique plus élevé susceptibles d'apporter des améliorations, de proposer des traductions alternatives ou plus idiomatiques et de corriger les maladresses éventuelles.

Nous estimons que cette recherche a démontré que, outre la connaissance du français et la motivation, une certaine capacité intellectuelle représente en effet une condition plus

¹ 100 heures de français selon le CECR sont suffisantes pour certains étudiants. La traduction à vue peut être proposée systématiquement aux étudiants à partir de 150 heures de cours en établissement universitaire ou 5 années d'enseignement secondaire.

fiable pour réussir une traduction à vue. En effet, la majorité des participants ont su acquérir une compétence stratégique suffisante pour effectuer les permutations et les commutations au sein des phrases et pour utiliser les stratégies de substitution et de paraphrase afin de contourner les difficultés. De plus, l'exercice a développé leur aptitude à différencier le signifié du véritable sens. Un changement de conception s'est sans aucun doute opéré chez les étudiants qui, au lieu de se fier à une traduction *mécanique*, sont parvenus à considérer tout terme ou toute expression d'une manière intelligente, sachant que l'acception de ces termes et expressions relève entièrement du contexte.

Enfin, cette méthode a également permis d'identifier un petit nombre d'étudiants (A, O, P et AR notamment) qui pourront poursuivre une formation approfondie en traduction professionnelle ou en interprétation, débouchant sur une carrière de traducteur ou d'interprète. En effet, l'introduction de l'approche interprétative dès un niveau A2 accélère non seulement le perfectionnement linguistique, mais elle permet aussi, et surtout, aux étudiants d'adopter les bonnes habitudes qui font le succès des professionnels, comportement qui ne peut que faciliter leur future formation.

23. Conclusions

De par son sujet, cette étude a largement dépassé le domaine de l'enseignement du FLE et a fini par déboucher sur l'enseignement de la traduction et de l'interprétation et, de manière plus générale, l'enseignement de la communication linguistique.

Les résultats analysés ont permis de valider nos hypothèses concernant les bienfaits de cette technique. Le système d'évaluation élaboré par nos soins a également servi à démontrer que les étudiants avaient progressé grâce à cette technique à court et à moyen terme. En outre, l'évaluation nous a permis d'émettre certaines hypothèses concernant le niveau de compétence requis avant de proposer cette technique aux apprenants.

Bien que le titre de cette recherche concerne l'intérêt de *l'enseignement* de la traduction à vue, il est vrai que nous nous sommes préoccupés tout au long de l'étude de démontrer l'intérêt de *l'apprentissage* de cette technique. Certes, les apprenants sont les premiers à en avoir retiré des bénéfices. Ils ont progressé en termes de compétence linguistique et de compétence de communication. Ils ont acquis des techniques et des stratégies de compensation et de reformulation qui leur seront utiles pour toute expression, en langue étrangère comme en langue première. Ils ont pris conscience de leur compétence plurilingue et de leurs stratégies d'apprentissage et de communication. Ils ont appris à gérer les différentes langues auxquelles ils font référence, pour obtenir la meilleure des expressions dans une situation donnée. Ils ont gagné en confiance et prennent la parole devant leurs camarades avec plus d'aisance, qualité qui leur servira tout au long de leur vie. Finalement, ils ont acquis de véritables compétences en traduction et interprétation qui leur permettront non seulement de passer d'une langue à une autre, mais aussi de traduire le sens avec le plus de pertinence, de précision et d'efficacité possible.

Cependant, les apprenants ne sont pas les seuls à avoir été avantagés par cette approche. Afin de pouvoir confirmer la réussite de l'enseignement, il convient à présent de se placer sous un autre angle pour s'interroger sur l'intérêt d'*enseigner* cette technique. Grâce à cette approche, l'enseignant a affaire à des étudiants qui s'expriment dans un français de

plus en plus authentique et comportant de moins en moins de traces d'anglais. Leur expression prouve une certaine créativité et une attention particulière accordée au contexte pragmatique. Ils ont recours à des stratégies compensatoires, au lieu d'appeler à l'aide, de faire un blocage ou de calquer leur langue de référence. Toutes ces qualités, ainsi que l'augmentation considérable de leur culture générale, constituent non seulement des avantages pour les étudiants, mais aussi pour l'enseignant qui a en face de lui des étudiants plus aptes à apprécier et à tirer profit de l'enseignement d'autres modules du programme, comme la linguistique, la littérature, la politique, l'économie, la culture et la civilisation françaises, le français des affaires et du tourisme... Un nombre moins important d'étudiants devraient ainsi abandonner le français en cours d'année et un plus grand nombre d'entre eux devraient poursuivre leurs études au-delà de leur premier diplôme universitaire¹, pour aller jusqu'au *Honours*², voire accéder au troisième cycle universitaire ; d'où l'intérêt d'un Masters en traduction et d'interprétation au sein de cet établissement.

Les cours de traduction à vue soumis à l'évaluation dans le cadre de cette étude ont permis également de constituer des groupes plus solides où des amitiés se sont liées, ce facteur étant largement bénéfique pour l'enseignement. En effet, la participation collective a favorisé l'entente entre les différents membres du groupe, la tolérance et la serviabilité. Les étudiants ont moins peur du regard des autres, car ils ont gagné en spontanéité, créativité et flexibilité. La pédagogie de ces cours se situe à l'opposé de celle qui est pratiquée dans les fameux cours magistraux. Elle permet à l'enseignant d'avoir un contact rapproché et personnalisé avec les étudiants, facteur qui contribue nettement à une ambiance de confiance et de respect.

Certes, dans l'idéal ces cours devraient se faire avec des groupes relativement petits et ils pourraient donc être considérés comme peu économiques, puisqu'ils ne nous permettent pas de réduire le nombre d'heures d'enseignement. Cependant, ils peuvent devenir plus « rentables » si de plus en plus d'enseignants sont formés pour ce type de cours. Nous

¹ Le BA, équivalent de la *licence* française

² Quatrième année universitaire

envisageons notamment de mettre en place des cours animés par des tuteurs ou des assistants, voire des étudiants bilingues ayant déjà suivi cet enseignement pendant une longue période. En effet, ces cours demandent relativement peu de temps de préparation de la part de l'enseignant, à condition que celui-ci s'informe régulièrement de la presse et de l'actualité. De plus, les cours sont peu contraignants pour l'enseignant, étant donné le temps de parole considérable qui est accordé aux apprenants. Ainsi, tous les bénéfices mentionnés ci-dessus nous permettent de conclure que l'efficacité de ces cours est telle qu'ils représentent un grand intérêt pour les apprenants, les enseignants et toute autorité ou tout établissement soucieux de dispenser une formation de qualité.

La seconde interrogation posée par cette étude concernait la détermination des aptitudes linguistiques et intellectuelles de base qu'un étudiant doit avoir pour pouvoir bénéficier d'un tel enseignement. A cette question, il n'existe pas de réponse absolue, mais nous avons toutefois avancé l'hypothèse que cette technique pouvait être introduite dans des groupes à partir du niveau A2. Le potentiel linguistique ne constitue pas le facteur déterminant et nous souhaitons transmettre en priorité une capacité à gérer les difficultés linguistiques. L'introduction de cette technique se justifie d'autant plus par le fait que les stratégies compensatoires doivent se mettre en place le plus tôt possible pour accélérer l'appropriation du français grâce à l'utilisation de bonnes stratégies d'apprentissage, de communication et de traduction, afin de parfaire la qualité de l'expression.

Nous avons pour ambition d'élargir l'approche de la traduction, et surtout celle qui est enseignée en cours de langue. Cette nouvelle approche globale figure sous de nombreux intitulés dans cette thèse, à savoir approche du sens ou approche interprétative, approche textuelle, pragmatique, dialogique, communicative... En effet, notre conception de la traduction englobe l'ensemble des approches qui doivent s'ajouter à une approche linguistique pour favoriser l'acquisition des compétences nécessaires à la traduction et à la communication.

En guise de conclusion, nous sommes en mesure de dire que, plus généralement, cette thèse a su prouver qu'une telle approche axée sur le sens contribuait indéniablement à ce

que l'enseignement de la traduction retrouve une place dans les cours de langues étrangères. Nous estimons avoir au moins remis en question, sinon réfuté, l'affirmation suivante de M. Lederer¹ :

On ne répète jamais assez qu'il n'est pas possible d'enseigner à la fois la langue et la traduction, car l'enseignement de la langue porte sur les formes lexicales et les structures syntaxiques et que cette façon d'aborder les choses interfère avec un enseignement de la traduction dont l'objectif est de faire dégager le sens du texte (et d'éviter de traduire les significations des mots) avant de le faire réexprimer.

En appliquant l'approche de la réexpression du sens, et non pas celle de la traduction linguistique qui est habituellement enseignée en cours de langue, nous avons démontré qu'il était possible de traduire dans un français correct et d'une manière cohérente et intelligible, en dépit de grosses lacunes linguistiques. En effet, ce qui importe avec cet enseignement est justement la recherche d'équivalences de traduction qui servent d'appropriation implicite des structures et du lexique français. Les étudiants qui ont pris conscience que plusieurs formes sont concevables pour exprimer la même idée et que la forme copiée sur la langue maternelle n'est que rarement adéquate, sauront forcément se faire comprendre sans vouloir traduire leurs langues. Cette démarche devient une seconde nature pour eux et ils l'appliqueront par la suite lorsqu'ils s'expriment en langue étrangère.

Notre recherche empirique révèle donc que l'acquisition de la langue étrangère peut se faire à travers la traduction dans les conditions citées tout au long de cette étude et sous réserve que celle-ci s'inscrive dans une approche pragmatique et textuelle qui se préoccupe d'interpréter le véritable sens du texte, et non pas dans une approche reposant sur une comparaison des structures linguistiques. Nous pouvons sans aucun doute constater que la traduction du sens a tout à fait sa place dans l'enseignement des langues étrangères. Si en didactique des langues la méthode communicative nous a enseigné qu'en cours de FLE la vraie communication est celle qui repose sur le sens, la traduction axée sur le sens en cours de FLE nous apporte les moyens d'accélérer la progression des

¹ Lederer, 1994 : 142

étudiants en termes de compétence de communication orale. Ainsi, la pédagogie de la traduction constitue bel et bien une méthode d'apprentissage du FLE.

24. Formation des formateurs

Afin de généraliser l'enseignement de la traduction à vue, nous ressentons le besoin de proposer aux enseignants qui le souhaitent une formation de base à cette technique, notamment pour qu'ils maîtrisent la technique en elle-même, mais avant tout pour les familiariser avec l'approche du sens et le fait qu'il ne s'agit en aucun cas d'une traduction pédagogique qui repose sur un transfert formel comme celle qu'ils sont susceptibles d'enseigner à leurs étudiants.

Nous avons mentionné auparavant qu'il était impossible et futile de chercher à former tous les enseignants à la traduction professionnelle. D'ailleurs, certains d'entre eux font déjà des traductions et dispensent une formation qui se veut professionnalisante, sans avoir pour autant reçu un enseignement méthodologique ni adopté une approche interprétative comme celle qui fait l'objet de cette recherche. On peut alors se demander comment convaincre ces enseignants que l'époque de la stylistique comparée est révolue et que son œuvre phare¹ ne constitue ni une méthode de traduction ni une formation à la traduction adaptée, si tant d'enseignants et de professionnels défendent toujours une traduction linguistique ? D'ailleurs, si nous avons argumenté en faveur de l'introduction de l'approche de la traduction du sens dès un niveau fin-débutant, justement pour éviter que de mauvaises habitudes ne s'installent, ces habitudes risquent d'être solidement ancrées chez des enseignants de longue date.

La meilleure solution nous vient toujours de la traduction à vue. Grâce à son oralité et à la grande liberté d'expression qu'elle permet, ce type de traduction ressemble peu à la traduction écrite qui elle est familière à ces enseignants. Contrairement à la traduction professionnelle écrite qui exige une rigueur et une attention aux détails exceptionnelles, ainsi que des connaissances spécialisées très pointues, la traduction à vue se prête formidablement à un exercice moins formel. En effet, comme la traduction à vue repose davantage sur une réexpression, une simplification et une généralisation, avec comme seules contraintes le message et le public visé, elle interdit toute analyse formelle. Elle

¹ *Stylistique comparée du français et de l'anglais* de Vinay & Darbelnet, 1958.

serait ainsi le moyen le plus rapide et le plus efficace pour familiariser les futurs enseignants de cette technique avec l'approche interprétative.

Nous proposons donc d'offrir des stages de formation aux enseignants qui souhaitent à leur tour maîtriser cette technique pour, ensuite, l'enseigner à des étudiants dont ils ont la charge. Cette formation complétera ainsi la méthodologie du FLE inspirée de cette recherche empirique. Une telle initiation à la traduction à vue s'impose car, d'une part l'enseignement en six étapes que nous avons exposé dans cette recherche a besoin d'être appliqué avec discernement et, d'autre part parce que la véritable traduction à vue n'est pas une technique que l'on maîtrise aisément. Si elle est réalisée dans les règles de l'art, elle constituera le summum de toutes les techniques de communication que nous transmettons à nos étudiants. Or, pour parvenir à une telle maîtrise, il importe avant tout que l'enseignant partage la conception de la traduction centrée sur le sens.

Toute une gamme d'exercices oraux, tels que la reformulation, la synthèse orale, l'interprétation de liaison, etc., sera mise en œuvre pour compléter la formation dans le but de rompre définitivement avec une éventuelle conception formelle de la traduction. Une telle formation et sa réussite constitueront sans doute un sujet de recherche très intéressant, que nous pourrions également envisager lors de futures recherches.

Une fois les deux conditions réunies, à savoir la maîtrise de la technique et un partage de l'approche, les enseignants seront tout à fait en mesure d'enseigner cette technique, mais aussi, et cela représente un intérêt non négligeable, ils pourront eux-mêmes en tirer profit. Quoique notre objectif ait été de démontrer les bénéfices communicatifs de cette technique pour l'apprenant, l'enseignant qui s'en sert à bon escient sera le premier à en constater les bienfaits, car il verra, autant sinon davantage que les étudiants, sa propre compétence de communication atteindre des sommets inconnus. A l'instar des interprètes qui se servent de cet exercice pour s'entraîner quotidiennement, les enseignants peuvent l'appliquer dans le même but, peu importe si leur langue maternelle est le français. Les francophones ont autant besoin que les enseignants non francophones d'activer constamment leurs connaissances linguistiques. Il s'agit donc d'une véritable formation

continue destinée à tout enseignant de langue, et qui, nous l'espérons, dynamisera l'enseignement du FLE.

Bestpofe.com

25. Recherches futures

Notre enseignement de cette technique de traduction ne s'arrêtera pas avec la publication de cette thèse et nous continuerons à nous interroger sur d'autres techniques favorables à l'enseignement de l'approche interprétative en FLE. D'ailleurs, une méthode clé en main de l'apprentissage du FLE par la traduction à vue, inspirée de cette recherche empirique et destinée aux futurs enseignants de cette technique, est en cours d'élaboration. Cette description du déroulement de l'enseignement servira de résumé de la démarche à suivre pour obtenir les meilleurs résultats avec cette technique. Elle permettra à l'enseignant de gagner un temps considérable parce qu'il n'aura pas besoin de se lancer à corps perdu dans un enseignement qui risque de ne pas porter ses fruits. D'ailleurs, elle complétera la formation continue que nous proposerons aux enseignants volontaires. Etant donné que cette méthodologie est aussi celle que nous utilisons pour notre enseignement jusqu'à ce jour, elle est toujours sujette à perfectionnement et elle fera sans doute l'objet d'une mise à jour régulière.

Outre la poursuite de la recherche empirique de cette étude, dont de nombreux aspects sont encore à envisager et feront l'objet de diverses interventions futures, il nous semble que cette approche du sens, que nous avons même proposé d'intituler *approche textuelle*, est transférable à d'autres domaines que celui de la traduction. En effet, pour cerner le véritable sens des textes, on ne peut pas laisser de côté l'apport de la linguistique textuelle et plus particulièrement de la grammaire textuelle.

Toujours dans un souci pédagogique, nous nous sommes engagés dans cette voie afin de mettre au point une nouvelle approche de la grammaire textuelle qui met davantage en jeu le fonctionnement du sens à l'intérieur d'un texte grâce à la prise en compte du contexte référentiel. En effet, le sens ne réside pas dans les mots et les unités linguistiques, mais plutôt dans les rapports de cohérence et de cohésion que ces unités entretiennent les unes avec les autres et avec les réalités extralinguistiques. La progression thématique repose entièrement sur cette dimension contextuelle.

De futures recherches devraient donc permettre de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de la grammaire textuelle semble plus économique que celui de la grammaire traditionnelle. Nous souhaitons confirmer par une étude empirique s'il serait envisageable de développer un type d'enseignement de grammaire textuelle qui s'éloigne davantage de la forme structurelle, et ce dès un niveau intermédiaire. Cette recherche ne s'inscrit pas dans le cadre d'une formation spécialisée en linguistique appliquée, mais notre but concernera, d'une part, l'accélération de l'appropriation implicite de la grammaire de la langue française chez les étudiants et, d'autre part, la mise en œuvre de cette grammaire lors de la création de leurs propres textes oraux ou écrits. En se reposant explicitement sur le contexte référentiel interne ou externe, ils pourront mettre à profit leur compétence stratégique et pragmatique. En effet, un tel enseignement est complémentaire de celui qui est visé par la traduction à vue. Nous souhaitons également combler le vide existant en termes d'œuvres méthodologiques qui s'intéressent à une telle approche.

Dans le cadre de la filière traduction-interprétation que nous sommes en train de mettre en place, il convient d'élaborer des exercices pour l'enseignement de l'interprétation de liaison. L'intervention des professionnels des domaines spécifiés n'étant pas toujours possible ou adaptée au niveau des apprenants, nous devons fabriquer des corpus de scénarios qui permettent de simuler des dialogues. Ces recueils (que nous pensons pouvoir compiler à partir des méthodes de FOS¹ et des interviews authentiques) doivent laisser suffisamment de place à l'improvisation pour que les dialogues restent spontanés. Il faudra effectuer une recherche empirique pour examiner dans quelle mesure les apprenants seront en mesure d'imaginer des dialogues à partir d'un canevas d'actes de paroles qui se prêtent à l'interprétation par leurs camarades, car le manque d'effectifs dans notre cas ne nous permet pas toujours de faire appel à des collègues enseignants.

Dans un second temps, nous envisageons de poursuivre notre recherche sur l'évaluation de la production orale en général et de la traduction et l'interprétation en particulier.

¹ Français sur objectifs spécifiques

Toutes les techniques d'interprétation, mise à part la traduction à vue, nécessitent en effet l'intervention d'un enseignant pour jouer le rôle de l'orateur, ce qui rend son évaluation consécutive plus difficile. Pour la même raison, l'évaluation de l'interprétation de liaison nécessite l'intervention de deux personnes pour jouer les rôles des différents interlocuteurs du dialogue ou de la conversation. Il est donc nécessaire de trouver des moyens d'effectuer une évaluation selon des critères très précis et sans faire appel à des enseignants tiers.

Il existe encore de grosses lacunes à combler en ce qui concerne l'évaluation de tout exercice d'expression orale. Outre l'évaluation de l'interprétation, toute prestation orale doit pouvoir être évaluée de manière cohérente. Il est évident que le fait que cet examen se déroule en temps réduit ne permet pas aux enseignants une réflexion très approfondie *à posteriori*. Or, nous ressentons un véritable besoin d'uniformiser cette évaluation pour que certains étudiants utilisant des stratégies de réalisation et prenant des risques afin d'éviter une opération de transfert peu efficace ne se retrouvent pas pénalisés lors de l'examen par certains enseignants, qui, de leur côté ne condamnent pas un recours abusif à des stratégies d'évitement, comme l'appel à l'aide ou les alternances codiques. D'ailleurs, de nombreuses questions concernant les stratégies exploitées par les étudiants restent en suspens et nous pourrions envisager d'autres investigations pour tenter de les élucider à l'avenir.

En outre, nous cherchons actuellement à déterminer l'intérêt d'évaluer la traduction écrite de la même manière que l'interprétation. Cette démarche, bien qu'elle soit en rupture avec la pratique généralisée d'une évaluation essentiellement quantitative de la traduction, est entièrement en phase avec notre enseignement de la traduction professionnelle par l'approche interprétative, que ce soit la traduction spécialisée au niveau post-gradué ou la traduction à vue à des fins didactiques comme celle qui fait l'objet de cette étude. Dans la mesure où notre objectif est la communication d'un sens aussi clair, efficace et complet que possible, il sera entièrement cohérent de privilégier cet ordre, c'est-à-dire de commencer par une note moyenne si le message est rendu dans son intégralité (au lieu de soustraire des points pour chaque contre-sens, faux sens, terme

impropre, etc., car de telles erreurs seront prises en compte dans cette première étape) et d'ajouter des points au fur et à mesure que la qualité linguistique, stylistique, terminologique, etc. augmente. Un tel système d'évaluation peut donc se décliner différemment selon qu'il s'agit d'une évaluation de l'interprétation ou de la traduction ou encore d'une évaluation formative ou sommative.

POSTFACE

J'espère que cette thèse permettra de réhabiliter l'enseignement de la traduction en cours de FLE pour combler la lacune existante dans l'approche communicative de la didactique des langues, sous réserve que l'approche de la traduction adoptée soit celle qui s'inscrit dans une véritable approche communicative dans laquelle la parole sert avant tout à communiquer du sens.

Cette thèse a pu proposer les premières conclusions sur l'intérêt pédagogique et communicatif d'enseigner la traduction à vue aux apprenants de FLE dans l'établissement auquel je suis rattachée. Je souhaite poursuivre cet enseignement et suivre la progression des étudiants participants au cours de leur futur parcours universitaire. En outre, j'ai l'intention de consolider mon enseignement de la traduction professionnelle et de l'interprétation aux niveaux Honours (déjà en cours) et Masters (à partir de 2008) pour répondre à un véritable besoin de traducteurs et d'interprètes bien formés.

Je souhaite que cette recherche aide le futur enseignant à mieux prendre conscience de la contre-productivité qui provient d'une souscription à une approche formelle de la traduction, que ce soit en cours de langue ou dans le cadre d'une formation spécialisée. En revanche, il est nécessaire d'adopter une conception très large de la traduction qui permette de progresser dans tous les domaines de la compétence langagière et de la compétence de communication qui s'offrent à nous. Je souhaite également que cette recherche empirique encourage les enseignants qui la liront à se lancer à leur tour dans l'exploration de la traduction à vue en cours de FLE pour que leurs étudiants puissent en tirer profit, comme les nôtres ont pu en profiter. En effet, la majorité d'entre eux a fait des progrès spectaculaires. Et c'est à mon sens cette majorité d'étudiants qu'il faut valoriser, car je m'étais fixé pour but de répondre à un besoin global, à savoir l'accélération de l'appropriation du français chez des apprenants plurilingues en milieu universitaire, accélération qui est donc incontestable dans sa globalité.

Une enseignante de didactique à Grenoble m'a fait remarquer qu'un bon étudiant apprenait avec n'importe quelle méthode et n'importe quel enseignant. J'ajouterai, pour ma part, qu'un étudiant peu motivé et peu doué ne réussira jamais. Or, entre ces deux cas extrêmes, il y a tous les autres qui progressent plus ou moins vite en fonction des facteurs sur lesquels nous exerçons un contrôle en tant qu'enseignants. J'estime qu'il est important de maintenir un certain niveau dans un établissement comme le nôtre, et pour ce faire il faut continuellement responsabiliser les étudiants. J'espère qu'avec mon enseignement, les apprenants ont compris que leurs progrès dépendaient entièrement de leur volonté de changer de conception et d'approche vis-à-vis de leurs langues et de leur apprentissage. J'espère surtout les avoir amenés à communiquer pour de vrai et avoir supprimé cette frustration qui entraîne trop souvent une attitude de laisser-faire face à un interlocuteur qui partage leur langue de référence.

L'enseignement de la traduction à vue est donc sans aucun doute bénéfique à la grande majorité des étudiants d'un niveau fin-débutant à un niveau avancé, ainsi qu'à des francophones. L'amélioration générale constatée et les progrès spectaculaires obtenus chez certains étudiants nous incitent à persévérer dans cette voie. Cette approche s'inscrit parfaitement au sein d'un programme universitaire varié qui comprend une consolidation de la grammaire en contexte et l'analyse de textes, dont les types et les sujets sont divers et variés. Elle permet d'établir un lien entre les deux aspects qui caractérisent un enseignement de langue digne d'une institution universitaire où d'une part la langue doit être enseignée en tant qu'objet en soi (le FLE) et, d'autre part, cette langue sert d'instrument qui permet d'accéder à d'autres connaissances.

Liste des œuvres citées

ABRY, D. & LE BRAY, J.-E. Cours d'introduction à la Didactique du FLE, Mention FLE des licences - 410, dispensés à Grenoble 3.

ADAM, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan. (Collection « Linguistique ».)

ADAM, J.-M. 2005. *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin. (Collection « Cursus ».)

Atlan, J. (2000) « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. » Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication. http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/atlan/alsic_nO5-rec3.htm (11 févr. 2004).

BAKER, M. (ed.) 1998. *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge.

BALACESCU, I. & STEFANINK, B. 2003. Traduction et différences culturelles. *Le Français dans le monde*, mars-avril 2003, no. 326, p. 21-24.

BALACESCU, I. & STEFANINK, B. 2005. Défense et illustration de l'approche herméneutique en traduction. *Meta*, vol. 50, no. 2, p. 634-642.

BALLARD, M. 1987. *La traduction de l'anglais au français*. Paris : Nathan Université.

BALLARD, M. 1988. Quel cadre pour un enseignement de traduction ? Dans *Traduction & didactique*. Dans D. Laporte. Porto : Edicoes Asa, p 27-49.

BERNS, M. 1990. *Contexts of Competence: Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching*. New York: Plenum Press.

BLANC, H., LE DOUARON, M., VERONIQUE, D. 1987. *S'approprier une langue étrangère...- Actes du Vie colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*. Paris : Didier.

BOYER, H., BUTZBACH, M., PENDANX, M. 1990. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE.

CALVET, L.-J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

CALVET, L.-J. 2002. *La sociolinguistique. 3^e édition*. Paris : PUF. (Collection « Que sais-je ».)

- CAMPBELL, S. 1998. *Translation into the Second Language*. Essex: Addison Wasley Longman.
- CASTELLOTTI, V. & DE CARLO, M. 1995. *La formation des enseignants de langue. Collection DLE*. Paris : CLE.
- CASTELLOTTI, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère. Collection DLE*. Paris : CLE. (Collection dirigée par Robert Galisson).
- CASTELLOTTI, V. 2001a. Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*. Dirigé par V. Castellotti. Rouen : Publication de l'université de Rouen. (Collection Dyalang) p. 9- 37.
- CHAMBERLAIN, A. & STEELE, R. 1991. *Guide pratique de la communication*. Paris : Didier.
- CHAMPION, F. 2005. Lexique et théorie de l'indication. Dans *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Dirigé par F. Grossman, A.-M. Paveau & G. Petit. Grenoble : Ellug., p. 133-146.
- CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic structures*. Berlin: Mouton.
- CHOMSKY, N. 1966. *Topics in the theory of Generative Grammar*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. 1975. *The logical structure of linguistic theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- CHOMSKY, N. 2001. *Le langage et la pensée*. Traduit par L.-J. Calvet. Paris: Payot et Rivages.
- CHUQUET, H. & PILLARD, M. 1987. *Approche linguistique des problèmes de traduction*. Paris : Editions Ophrys.
- CLAS, A., SAFAR, H. (dir.). 1992. *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque 'Journées scientifiques du Réseau thématique de recherche « Lexicologie, terminologie, traduction » Mons 25-27 avril 1991*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de références pour les langues*, Paris : Editions Didier.
- COOK, V.J. 1988. *Chomsky's Universal Grammar*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

- CORMIER, M.C. 1985. Glossaire de la théorie interprétative de la traduction et de l'interprétation. *Meta*, vol. 30, no. 4, p. 353-359.
- COSERIU, E. 1980. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- COSERIU, E. 1997. Portée et limites de la traduction. *Parallèles*, 1997, vol. 19, p. 21-34.
- COSTE, D. 1975. La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde : Etat de la question. *Etudes de linguistique appliquée*, avril-juin 1975, vol. 18, p. 5-21.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. 1998. Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le français dans le monde : Recherches et applications. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, numéro spécial, juillet 1998, p. 8- 67.
- COSTE, D. 2001. De plus d'une langue à d'autres encore : Parler les compétences plurilingues ? In *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*. Dirigé par V. Castellotti (2001a) Rouen : Publication de l'université de Rouen. (Collection DYALANG) p. 191-201.
- Coste, D. 2001a. « La notion de compétence plurilingue. Actes du séminaire : L'enseignement des langues vivantes, perspectives du 27 et 28 mars 2001. » Paris : Ministre de Jeunesse de l'Education et de la Recherche, DES. <http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm> (3 octobre 2006)
- COSTE, D. & HEBARD, J. (dir.) 2001. *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*. Paris : Hachette. (Collection « Le français dans le monde/Recherches et Applications ».)
- COURTILLON, J. 1996. L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine ? *Le français dans le monde*, décembre 1996, no. 285, p. 40-43.
- CUQ J.P., GRUCA I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Collection FLE*. Grenoble : PUG.
- CUYCKENS, H. (dir.). 1985. *Dialogue: an interdisciplinary approach*. Amsterdam: John Benjamins publishing company. (Collection « Pragmatics & Beyond, editor M. Dascal.)
- DABENE, L. CICUREL, F. LALIGA-HAMID, M.-L. & FOERSTER, L. (dir.) 1990. *Langues et apprentissage des langues : variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Credif.
- DANCETTE, J. 1997. Mapping meaning and comprehension in translation. In *Cognitive processes in translation and interpreting*. Edited by J.H. Danks et al. California: Sage publications. (Collection "Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues".), p. 77-103.

DANKS, J. H. et al. (eds.). 1997. *Cognitive processes in translation and interpreting*. California: Sage publications. (Collection “Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues”.)

DARBELNET, J. 1969. La traduction raisonnée. *Meta*, vol. 14, no. 3, p. 135-140.

DE GROOT, A.M.B. 1997. The cognitive study of translation and interpretation. Three approaches. In *Cognitive processes in translation and interpreting*. Edited by J.H. Danks et al. California: Sage publications. (Collection “Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues”), p. 25-56.

DEJEAN LE FEAL, K. 1976. Le perfectionnement linguistique. *Etudes de linguistique appliquée*, 1976, vol. 24, p. 42-51.

DEJEAN LE FEAL, K. 1987. Traduction pédagogique et traduction professionnelle. *Le français dans le monde*, août-septembre 1987, no. 211, numéro spécial, p. 107-112.

DEJEAN LE FEAL, K. 1992. La formation du traducteur en l’an 2001. Dans *L’Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l’an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l’Université de Québec, p. 341-347.

DEJEAN LE FEAL, K. 1996. La formation des traducteurs professionnels. In *Teaching translation in Universities: present and future perspectives*. Edited by P. Sewell & I. Higgins. London: Middlesex University Printing.

DELAVIGNE, V. 2005. Les mots de l’autre. Approche contrastive de discours de vulgarisation. Dans *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Dirigé par F. Grossman, A.-M. Paveau & G. Petit. Grenoble : Ellug., p. 189-213.

DELBECQUE, N. 2002. *Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : Editions Duculot. (Collection « Champs Linguistiques : manuels ».)

DELISLE, J. (dir.). 1981. *L’enseignement de l’interprétation et de la traduction : de la théorie à la pédagogie* Ottawa : Editions de l’Université d’Ottawa. (Collection « Cahiers de traductologie », no. 4.)

DELISLE, J. 1984. *L’analyse du discours comme méthode de traduction : théorie et pratique*. Ottawa : Editions de l’Université d’Ottawa. (Collection « Cahiers de traductologie ».)

DELISLE, J. 1988. *Translation: an interpretive approach*. Translated by P. Logan & M. Creery. Ottawa: University of Ottawa Press. (Collection “Translation studies”, no. 8).¹

¹ Translation of Part I of *L’analyse du discours comme méthode de traduction : Initiation à la traduction française de texte pragmatique anglais, théorie et pratique*, 1980, published by University of Ottawa Press.

- DELISLE, J. 1990. Le froment du sens, la paille des mots. Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 61-73.
- DOLLERUP, C., LODDEGAARD, A. (Editors). 1992. *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- DOLLERUP, C., LODDEGAARD, A. (Editors). 1994. *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, aims, visions*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- DONOVAN, C. 1998. Teaching expression in interpretation. In *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 6, 7 et 8 juin 1996*. Edited by F. Israël. Paris: Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 9.), p. 267 – 286.
- DUCANCEL, G. & SIMON, D.-L. 2004. De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue. *Repères : recherches en didactiques du français langue maternelle*, no. 29, p. 3-21.
- DURIEUX, C. 1988. *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 3.)
- DURIEUX, C. 2005. L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *Meta*, vol. 50, no. 1, p. 36-47.
- EHRMAN, M. & OXFORD, R. 1990. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern language journal*, 1990, vol. 74, no. 3, p. 311-327.
- EL FITOURI, I. 2003. Enseigner la grammaire aujourd'hui : Grammaire et didactique du français. *Le Français dans le monde*, juillet/août 2003, no. 328, p. 25-27.
- ERASMUS, M. 2002. Making multilingualism work in South Africa. The establishment of translation and interpreting services for local government. In *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Edited by E. Hung. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, p. 197-210.
- FAERCH, C., HAASTRUP, K. & PHILLIPSON, R. 1984. *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual matters Ltd. ("Multilingual Matters", no. 14).
- GEMAR, J.C. 1990. Pour une méthode générale de traduction : traduire par l'interprétation du texte. *Meta*, vol. 35, no. 4, p. 657-668.

- GEMAR, J-C. 1995. *Traduire ou l'art d'interpréter. Langue droit et société : éléments de jurilinguistique*, Tome 2. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- GILE, D. 1985a. De l'idée à l'énoncé : Une expérience et son exploitation pédagogique dans la formation des traducteurs. *Meta*, vol. 30, no. 2, p. 139-147.
- GILE, D. 1995. *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Paris : Presses Universitaires de Lille.
- GOFFIN, R. 1985. La Science de la traduction 1955-1985 : une tentative de bilan. Dans *Communiquer et Traduire : Hommages à Jean Dierickx*. Dirigé par G. Debuscher & J.P. Van Noppen. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, p. 27-36.
- GROSSMAN, F., PAVEAU, A.-M. & PETIT, G. (dir.) 2005. *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : Ellug.
- GUILLEMIN-FLESCHER, J. 1981. *Syntaxe comparée du français et de l'anglais. Problèmes de traduction*. Paris : Ophrys.
- HAGEGE, C. 1985. *L'Homme de paroles, Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Fayard. (Collection « Le temps des sciences ».)
- HAGEGE, C. 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Editions Odile Jacob.
- HARVEY, M. 1996. A translation course for French-speaking students. In *Teaching translation in Universities: present and future perspectives*. Edited by P. Sewell & I. Higgins. London: Middlesex University Printing. P. 45-66.
- HAUGEN, E. 1979. The stigmata of bilingualism. In *Sociolinguistic aspects of language learning and teaching*. Edited by J.B. Pride. London: Oxford University Press, p. 72-85.
- Herbulot, F. 2004. « Le théorie interprétative ou Théorie du sens : point de vue d'une praticienne » Publié dans *Meta*, juin 2004, vol. 49, no. 2.
<http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n2/009353ar.html> (30 novembre 2006).
- HOUSE, J. 1997. *Translation quality assessment. A model revisited*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HUNG, E. (ed.) 2002. *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Amsterdam: John Benjamins Publishing company.
- HURTADO ALBIR, A. 1990. *La notion de fidélité en traduction*. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 5.)

- HYMES, D. 1968. Competence and performance in linguistic theory. In *Language acquisition: models and methods*. Edited by R. Huxley & E. Ingram. London : Academic press.
- HYMES, D. H. 1972. On communicative competence. In *Socio-linguistics*. Edited by P.B. Pride & J. Holmes. Harmondsworth: Penguin books, p. 269-293.
- ISRAEL, F. (dir.) 1998. *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 6, 7 et 8 juin 1996*. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 9.)
- JACQUES, F. 1979. *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*. Paris : PUF. (Collection « Philosophie d'aujourd'hui ».)
- JACQUES, F. 1981. Les conditions dialogiques de la compréhension ou le paradoxe de Narcisse. In *Meaning and understanding*. Edited by H. Parret & J. Bouveresse. New York : Walter de Gruyter, p. 353-386.
- JACQUES, F. 1982. *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier Montaigne.
- JACQUES, F. 1985. *L'espace logique de l'interlocution. Dialogiques II*. Paris : PUF. (Collection « Philosophie d'aujourd'hui ».)
- JACQUES F. 1985a. Du dialogisme à la forme dialoguée : sur les fondements de l'approche pragmatique. Dans *Dialogue: an interdisciplinary approach*. Edited by H. Cuyckens. Amsterdam: John Benjamins publishing company. (Collection « Pragmatics & Beyond, editor M. Dascal), p 30-56.
- KEITH, H.A. 1985. Liaison interpreting as a communicative language-learning exercise. In *Interpreting as a language teaching technique*. Edited by N. Thomas & R. Towell. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 1-12.
- KIHLSTEDT, M. 2005. Stratégies compensatoires dans l'acquisition du lexique verbal en français. Dans *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Dirigé par F. Grossman, A.-M. Paveau & G. Petit. Grenoble : Ellug., p. 85-105.
- KIRSTEIN, B.H.J. 1972. Reducing negative transfer: Two suggestions for the use of translation. *The Modern Language Journal*, February 1972, vol. 56, no. 2, p. 73-78.
- KLEIN-BRAYLEY, C. 1996. Teaching translation, a brief for the future. In *Teaching translation in Universities: present and future perspectives*. Edited by P. Sewell. & I. Higgins. London: Middlesex University Printing.
- KLIMKIEVICZ, A. 2000. Le modèle d'analyse textuelle dialogique : la traduction poétique au-delà du contenu et de la forme. *Meta*, vol. 45, no. 2, p. 175-192.

- KUSSMAUL, P. 1995. *Training the translator*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- LADMIRAL, J.-R. 1992. L'ordinateur est une vraie machine à écrire. Dans *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 329-340.
- LADMIRAL, J.-R. 1993 (réédition, première édition : 1979). *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris : Gallimard.
- LADMIRAL, J.-R. 2005. Le « salto mortale de la déverbalisation ». *Meta*, vol. 50, no. 2, p. 473-487.
- LAPLACE, C. 1994. *Théorie du langage et théorie de la traduction : Les concepts-clefs de trois auteurs : Kade (Leipzig), Coseriu (Tübingen), Seleskovitch (Paris)*. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 8.)
- LAPLACE, C. 1998. Compréhension et contexte. Dans *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 6, 7 et 8 juin 1996*. Dirigé par F. Israël. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 9.), p. 79 – 98.
- LAPORTE, D. (ed.). 1988. *Traduction & didactique*. Compte rendu du colloque traduction & didactique du 29 février au 4 mars 1988. Porto : Edicoes Asa.
- LARSON, M. L. 1984. *Meaning-based translation: a guide to cross-language equivalence*. Lanham: University Press of America.
- LAVAUULT, E. 1985. *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 2).
- LAVAUULT, E. 1988. La traduction interprétative. Dans *Traduction & didactique*. Edité par D. Laporte. Porto : Edicoes Asa, p 67-75.
- LAVAUULT, E. 1988a. Traduction et didactique des langues. Dans *Traduction & didactique*. Dirigé par D. Laporte. Porto : Edicoes Asa, p 77-87.
- LEDERER, M. 1978. Simultaneous Interpretation – Units of Meaning and other Features. In *Language Interpretation and Communication*. Dirigé par D. Gerver & H.W. Sinaiko. New York : Plenum Press. P. 323-332.
- LEDERER, M. 1981. *La traduction simultanée. Fondements théoriques*. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion »).

- LEDERER, M. 1985. Interprétation, manifestation élémentaire de la traduction. *Meta*, vol. 30, no. 1, p. 25-29.
- LEDERER, M. 1991. Conclusions. Dans *La liberté en traduction, Actes du colloque international tenu à l'ESIT les 7, 8, et 9 juin 1990*. Dirigé par M. Lederer & F. Israël. Paris : Didier Erudition, p 303-309.
- LEDERER, M. & ISRAEL, F. 1991. *La liberté en traduction, Actes du colloque international tenu à l'ESIT les 7, 8, et 9 juin 1990*. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 7.)
- LEDERER, M. 1994. *La traduction aujourd'hui : le modèle interprétatif*. Paris : Hachette FLE.
- LEDERER, M. 1998. La place de la théorie dans l'enseignement de la traduction et de l'interprétation. In *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 6, 7 et 8 juin 1996*. Dirigé par F. Israël. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 9.), p. 17 – 31.
- LEE-JAHNKE, H. 2001. Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction. *Meta*, vol. 46, no. 2, p. 258-271.
- LITTLE, D. 1998. La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage. *Le français dans le monde : Recherche et applications : apprentissage et usage des langues dans la cadre européen*, numéro spécial, juin 1998, p. 156-187.
- LOTRIET, A. 2002. Can short interpreter training be effective? The South African Truth and Reconciliation Commission experience. In *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Edited by E. Hung. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, p. 83-98.
- MELROSE, R. 1991. *The communicative syllabus*. London: Printer Publishers Limited.
- MOIRAND, S. 1979. *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international. (Collection didactique des langues étrangères).
- MOIRAND, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- MOIRAND, S. 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette. (Collection « F Autoformation »).
- MOUNIN, G. 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Mouzourakis, P. (2005) "How do we interpret?" *Communicate!* March/April 2005. (AIIC Webzine for conference interpreters and the conference industry).

<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page1739.htm> (16 August 2006).

NARCY, J.-P. 1990. *Apprendre une langue étrangère : didactique des langues – le cas de l’anglais*. Paris : Les éditions d’organisation.

NIDA, E. 2004. Principles of correspondence. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 153-167.

NORD, C. 1991. *Text analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Orientated Text Analysis*. Traduit par C. Nord & P. Sparrow. Amsterdam : Rodopi B.V.

NORD, C. 1992. Text analysis in translator training. In *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Edited by Dollerup & Loddegaard. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 39-48.

NORD, C. 1994. Translation as a process of linguistic and cultural adaptation. In *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, aims, visions*. Edited by C. Dollerup & A. Loddegaard. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

NORD, C. 1997. *Translating as a purposeful activity. Functionalist approaches explained*. Manchester: St Jerome Publishing

NOYAU, C. 2005. Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité. Dans *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Dirigé par F. Grossman, A.-M. Paveau & G. Petit. Grenoble : Ellug., p. 65-84.

OKADA, M., OXFORD, R.L. & ABO, S. 1996. Not all alike: motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. In *Language learning motivation: pathways to the new century*. Edited by R.L. Oxford. Hawaii: University of Hawaii Press, p. 105-110.

PADILLA, P. & MARTIN, A. 1992. Similarities and differences between interpreting and translation: implications for teaching. In *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Edited by Dollerup & Loddegaard. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 195-203.

PARRET, H. & BOUVERESSE, J. (Editors) 1981. *Meaning and understanding*. New York: Walter de Gruyter.

PERGNIER, M. 1978. Language-Meaning and Message-Meaning: Towards a Sociological Approach to Translation. In *Language Interpretation and Communication*. Edited by D. Gerver & H.W. Sinaiko. New York: Plenum Press. p. 199-204.

- PERGNIER, M. 1981. Théorie linguistique et théorie de la traduction. *Meta*, vol. 26, no. 3, p. 255-262.
- PIERCE, B.N. & RIDGE, S.G.M. 1997. Multilingualism in Southern Africa. *Annual review of applied linguistics*, 1997, vol. 17, p. 170-190.
- PORCHER, L. 2001. Médias d'aujourd'hui et (peut-être) de demain. Dans *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*. Dirigé par D. Coste & J. Hébard. Paris : Hachette. (Collection Le français dans le monde/Recherches et Applications.), p. 161-169.
- PORQUIER, R. & PY, B. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier (pages non numérotées).
- PRIDE, J.B. (ed.) 1979. *Sociolinguistic aspects of language learning and teaching*. London: Oxford University Press.
- PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (eds.) 1972. *Socio-linguistics*. Harmondsworth: Penguin books.
- REISS, K. & VERMEER, H.J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen : Max Neimeyer Verlag. ("Linguistische Arbeiten".)
- REISS, K. 2004. Type, kind and individuality of text: decision making in translation. Translated by S. Kitron. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 168-179.
- RICHARDS, J.C. 1983. Communicative needs in foreign language learning. In *Sociolinguistics and language acquisition*. Edited by N. Wolfson & E. Judd. Cambridge, Massachusetts: Newbury house publishers. (Series on issues in second language research), p. 242-252.
- ROBERTS, R.P. & PERGNIER, M. 1987. L'équivalence en traduction. *Meta*, vol. 32, no. 4, p. 392-402.
- ROBERTS, R.P. 2002. Community interpreting. A profession in search of its identity. In *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Edited by E. Hung. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, p. 157-175.
- RUBIN, J. 1979. What the 'good language learner' can teach us. In *Sociolinguistic aspects of language learning and teaching*. Edited by J.B. Pride. London: Oxford University Press, p. 17-26.
- RÜCK, H. 1980. *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris : Hatier.

SAUSSURE, F. de. 1995. *Cours de Linguistique Générale, 1^{re} édition, 1967*. Paris : Payot.

SCHUMACHER, N. 1973. Analyse du processus de la traduction : conséquences méthodologiques. *Meta*, vol. 18, no. 3, p. 308-314.

SELESKOVITCH, D. 1968. *L'interprète dans les conférences internationales, problèmes de langage et de communication*. Paris : Minard Lettres Modernes.

SELESKOVITCH, D. 1975. *Langage, langue et mémoire, étude de la prise de note en interprétation consécutive*. Paris : Minard Lettres Modernes.

SELESKOVITCH, D. 1978. Language and Cognition. In *Language Interpretation and Communication*. Edited by D. Gerver & H.W. Sinaiko. New York: Plenum Press, p. 333-342.

SELESKOVITCH, D. 1980. Pour une théorie de la traduction inspirée de sa pratique. *Meta*, vol. 25, no. 4, p. 401-408.

SELESKOVITCH, D. 1985. Interprétation ou interprétariat ? *Meta*, vol. 30, no. 1, p. 19-24.

SELESKOVITCH, D. & LEDERER, M. 1986. *Interpréter pour traduire. 2^e édition*. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 1.)

SELESKOVITCH, D. 1991. De la pratique de l'interprétation à la traductologie. Dans *La liberté en traduction, Actes du colloque international tenu à l'ESIT les 7, 8, et 9 juin 1990*. Dirigé par M. Lederer & F. Israël. Paris : Didier Erudition, p. 290-298.

SELESKOVITCH, D., LEDERER, M. 2002. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation. 2^e édition*. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 4.)

SIMON, D.-L. & SABATIER, C. (dir.) 2003. *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*. Grenoble : LIDIL. (Revue de linguistique et de didactique des langues, numéro hors série.)

SNELL-HORNBY, M. 1988. *Translation studies: an integrated approach*. Amsterdam: John Benjamins.

SPLKA, I. 1966. La traduction à vue. Instrument de formation. *Meta*, juin 1966, vol. 11 no. 2, p. 43-45.

Steels, L. 2003a. "Language Re-Entrance and the « Inner Voice »". *Journal of Consciousness Studies*, 10, No. 4-5.
<http://www.csl.sony.fr/downloads/papers/2003/steels-03d.pdf> (15 January 2006)

STEINER, G. 2004. The hermeneutic motion. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 193-198.

Susana, V. 2002. « Dialogisme et textualité. Une présentation de la théorie de texte selon F. Jacques ». *GRIPIC Séminaires du mercredi*, 27 novembre 2002.

<http://associationfrancisjacques.iffrance.com/textesenligne.htm> (27 août 2006)

THIERY, C. 1991. Sans liberté, point de fidélité. Sans contraintes, point de fidélité. Dans *La liberté en traduction, Actes du colloque international tenu à l'ESIT les 7, 8, et 9 juin 1990*. Dirigé par M. Lederer & F. Israël. Paris : Didier Erudition, p. 231-238.

THOMAS, N. & TOWELL, R. (ed.) 1985. *Interpreting as a language teaching technique*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

TOURY, G. 1979. Interlanguage and its manifestations in translation. *Meta*, vol. 24, no. 2, p. 223-231.

TOWELL, R. 1985. Liaison interpreting: evaluation of the exercise and of the students. In *Interpreting as a language teaching technique*. Edited by N. Thomas & R. Towell. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 97-117.

TRUFFAUT, L. 1997. *Traducteur tu seras. Dix commandements librement argumentés*. Lausanne : Institut Etienne Dolet.

VAN HOOFF, H. 1989. *Traduire l'anglais. Théorie et pratique*. Bruxelles : Duculot.

VASSEUR, M.-T. 2005. *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris : Didier. (Collection « Langues et apprentissage des langues »).

VENUTI, L. (ed.) 2004. *The translation studies reader*, 2nd ed. New York: Routledge.

VERMEER, H.J. 2004. Skopos and commission in translational action. Translated by A. Chesterman. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 227-238.

VINAY, J.-P. et DARBELNET, J. 1958. *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*. Paris : Didier.

VINAY, J.-P. 1983. SCFA revisited. *Meta*, vol. 28, no. 4, p. 417-431.

VOGELEER, S. 1995. *L'interprétation du texte et la traduction*. Louvain : Publications linguistiques de Louvain.

WEBER, W. K. 1984. *Language in education : theory and practice*. New Jersey: Prentice-Hall.

WEINRICH, H. 1989. *Grammaire textuelle du français*. Traduit par G. Dalgalian & D. Malbert. Paris : Didier.

Widlund-fantini, A. (2006) « Comment faut-il traduire ? » *Lingua Franca*. Mai 2003. (Le bulletin des interprètes du Parlement Européen).
<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page2194.htm> (16 août 2006)

Widlund-fantini, A. (2006a) « Comment faut-il traduire ? (Suite et fin) » *Communicate!* Février/mars 2006. (AIIC Webzine).
http://www.europarl.europa.eu/interp/online/lf99_one/v06_no5/page2.html (16 août 2006)

WOLFSON, N. & JUDD, E. (eds.) 1983. *Sociolinguistics and language acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Newbury house publishers. (Series on issues in second language research).

YAGUELLO, M. 1998. *Petits faits de langue*. Paris : Seuil. (Collection « La couleur des idées »).

Liste des œuvres consultées

AGUADO-GIMENEZ, P. & PEREZ-PAREDES, P.-F. 2005. Translation-strategies use: a classroom-based examination of Baker's taxonomy. *Meta*, vol. 50, no. 1, p. 294-311.

AL HAKIM, G. 1998. Traduction et spécialisation. Dans *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 6, 7 et 8 juin 1996*. Dirigé par F. Israël. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 9.), p. 117 – 131.

AL-KHANJI, R, EL-SHIYAB, S & HUSSEIN, R. 2000. On the use of compensatory strategies in simultaneous interpretation. *Meta*, vol. 45, no. 3, p. 548-557.

AL-QINAI, J. 2000. Translation quality assessment. Strategies, parameters and procedures. *Meta*, vol. 45, no. 3, p. 497-519.

ALTMAN, H.J. 1985. Interpreting and communicating: problems for the student. In *Interpreting as a language teaching technique*. Edited by N. Thomas & R. Towell. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 13-18.

ANDRITSOU, M. 2003. Apprendre pour enseigner. La formation continue des professeurs de langues étrangères. *Le Français dans le monde*, janvier/février 2003, no. 325, p. 25-27.

ANGELELLI, C. 2000. Interpretation as a communicative event: a look through Hymes' lenses. *Meta*, vol. 45, no. 4, p. 580-592.

APANOVITCH, E. 2002. Apprenants démotivés : quel remède ? *Le Français dans le monde*, juillet/août 2002, no. 322, p. 41-43.

Arnold, D. "Machine Translation: an introductory guide"
<http://www.essex.ac.uk/linguistics/clmt/MTbook/PostScript/> (16 August 2006)

ASSELAIN, Y.-C. 2003. Apprendre, ou le dilemme pédagogique. *Le Français dans le monde*, janvier/février 2003, no. 325, p. 30-33.

Association des amis de l'ESIT. 1989. *Comment perfectionner ses connaissances linguistiques*, polycopié, 110 pages.

ATTALI, A. & AUVRARD, A. 1992. L'environnement sémantique, aide au transfert

lexical en TA. Problèmes posés par le calcul des traductions françaises de quelques verbes anglais. Dans *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 21-29.

AUBIN, M.-C. 2003. L'enseignement théorique dans un programme de formation universitaire en traduction. *Meta*, vol. 48, no. 3, p. 438-445.

AUDET, J.-P. 1970. La langue aventure de l'interprétation et de la traduction. *Meta*, vol. 15, no. 1, p. 30-34.

AUROUX, S. 1996. *La philosophie du langage*. Paris : PUF. (Collection « Premier cycle ».)

AUSTIN, J.L. 1975. *How to do things with words. The William James Lectures delivered at Harvard University, 2nd edition*. Oxford: Oxford University Press.

BACHRACH, J.A. 1987. Une rétrospective et un regard sur l'avenir. *Meta*, vol. 32, no. 2, p. 97-101.

BAGGE, C. 1990. Equivalence lexicale et traduction. *Meta*, vol. 35, no. 1, p. 61-67.

BAILLY, S. et al. 2003. Nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire. In *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*. Dirigé par D.-L. Simon & C. Sabatier. Grenoble : LIDIL. (Revue de linguistique et de didactique des langues, numéro hors série.), p. 47-59.

BALACESCU, I. & STEFANINK, B. 2006. « Défense et illustration de la traductologie allemande ». Publié dans *Atelier de Traduction*, no. 5-6 2006, p. 173-197.
http://www.litere.usv.ro/atelier_de_traduction_5_6.pdf
(9 janvier 2007).

BALACESCU, I. 2006a. « Intuition et contraintes sémantiques : le 'joker sémantique' ». Publié dans *Atelier de Traduction*, no. 5-6 2006, p. 209-220.
http://www.litere.usv.ro/atelier_de_traduction_5_6.pdf
(9 janvier 2007).

BALLARD, M. 1988. Ambiguïté et traduction, approche didactique. Dans *Traduction & didactique*. Dirigé par D. Laporte. Porto : Edicoes Asa, p. 51-65.

BALLARD, M. 1988a. Le commentaire de version. *Meta*, vol. 33, no. 3, p. 342-349.

BALLARD, M. 1992. *Le commentaire de traduction anglaise*. Paris : Nathan.

BALLARD, M. 1996. La traduction, les yeux ouverts. Dans *Teaching translation in Universities: present and future perspectives*. Dirigé par P. Sewell & I. Higgins. London: Middlesex University Printing.

BALLARD, M. 1998. L'apport du comparatisme à la formation du traducteur. In *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 6, 7 et 8 juin 1996*. Dirigé par F. Israel. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 9.), p. 33 – 55.

BALLARD, M. 2005. Téléologie de la traduction universitaire. *Meta*, vol. 50, no. 1, p. 48-59.

BALLY, C. 1951. *Traité de stylistique française, 3^e édition*. Genève : Librairie Georg & Cie.

Barbot, M.-J. « La formation interculturelle, clé de l'autonomie : la formation des enseignants de langues en alternance à l'étranger ». <http://mbarbot.club.fr/articles.html> (4 octobre 2006)

BARIK, H.C. 1971. A description of various types of omissions, additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation. *Meta*, vol. 16, no. 4, p. 199-210.

BARTH, G. 1971. French to English: some stylistic considerations. *Meta*, vol. 16, no. 1-2, p. 33-44.

BASCO, L. 2003. LA construction d'une transversalité unificatrice des savoirs par l'apprentissage d'une Langue Vivante Etrangère dans le premier degré. In *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*. Dirigé par D.-L. Simon & C. Sabatier. Grenoble : LIDIL. (Revue de linguistique et de didactique des langues, numéro hors série.), p. 109-120.

BASTIN, G.L. 1990. L'adaptation, conditions et concept. Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 215-230.

BASTIN, G.L. 1990a. Traduire, adapter, réexprimer. *Meta*, vol. 35, no. 3, p. 471-475.

BASTIN, G.L. 1993. La notion d'adaptation en traduction. *Meta*, vol. 38, no. 3, p. 473-478.

BATHGATE, R.H. 1985. Studies of translation models 3. An interactive model of the translation process. *Meta*, vol. 30, no. 2, p. 129-138.

BAUMGRATZ-GANGL, G. 2001. Europe : vers une nouvelle pérégrination universitaire ? Dans *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*. Dirigé par D.

- Coste & J. Hébard. Paris : Hachette. (Collection Le français dans le monde/Recherches et Applications.), p. 143-151.
- BAUSCH, K.-R. 1971. Linguistique comparative, linguistique appliqué et traduction. *Meta*, vol. 16, no. 1-2, p. 45-55.
- Beacco, J.-C. 2001. « Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme » Publié dans *Le Français dans le monde*, mars-avril 2001, no. 314.
<http://www.fdlm.org/fle/article/314/ideologies.php> (30 décembre 2006).
- BELL, R.T. 1991. *Translation and translating: theory and practice*. Essex: Longman.
- BENJAMIN, W. 1999. *Illuminations*. Translated by H. Zorn. London: Pimlico.
- BERMAN, A. 1989. La traduction et ses discours. *Meta*, vol. 34, no. 4, p. 672-679.
- BERMAN, A. 2004. Translation and the trials of the foreign. Translated by L. Venuti. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 276-289.
- BESNARD, C. 1998. Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues. *Le Français dans le monde*, janvier 1998, no. 294, p. 22-25.
- BIALYSTOK, E. 1981. The role of conscious strategies in second language proficiency. *The modern language journal*, Spring 1981, vol. 65, p. 24-35.
- BLANCHON, E. 1992. Comparaison de logiciels utilisables en terminologie. Dans *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 223-233.
- BLUM-KULKA, S. 2004. Shifts of cohesion and coherence in translation. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 290-305.
- BODE, G. 2001. L'école et le plurilinguisme en France (1789-1870). Dans *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*. Dirigé par D. Coste & J. Hébard. Paris : Hachette. (Collection Le français dans le monde/Recherches et Applications.), p. 33-43.
- BOIRON, M. 2002. Apprendre et enseigner avec TV5. *Le Français dans le monde*, novembre/décembre 2002, no. 324, p. 36-37.
- BOIRON, M. 2006. « Le français, une langue à vivre et à partager. » Publié dans *Le Français dans le monde*, novembre/décembre 2006, no. 348.
<http://www.fdlm.org/fle/article/348/boiron.php> (9 janvier 2007).

BOISSON, C. 2005. La forme logique et les processus de déverbalisation et de reverbération en traduction. *Meta*, vol. 50, no. 2, p. 488-494.

BOITET, C. 1992. Quelle automatisation de la traduction peut-on souhaiter et réaliser sur les stations de travail individuelles ? Dans *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 3-19.

BORGES, J.L. 2004. The translators of *The thousand and one nights*. Translated by E. Allen. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 94-108.

BOSSE-ANDRIEU, J. 1982. L'enseignement du français écrit aux francophones. *Meta*, vol. 27, no. 3, p. 342-347.

BRACOPS, M. 2005. *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. Bruxelles : De Boeck et Larcier. (Collection « Champs Linguistiques : manuels ».)

BRETON, R. 2001. Géographie du plurilinguisme. Dans *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*. Dirigé par D. Coste & J. Hébard. Paris : Hachette. (Collection Le français dans le monde/Recherches et Applications.), p. 20-31.

BRINI, H. 2000. On language, translation and comparative stylistics. *Meta*, vol. 45, no 3, p 491-496.

BRISSET, A. 2004. The search for a native language: translation and cultural identity. Translated by R. Gill & R. Gannon. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 337-368.

BRONCKART, J.-P. 1989. Du statut des didactiques des matières scolaires. In *Langue française : vers une didactique du français ?* Dirigé par R. Galisson & E. Roulet. Paris : Larousse, p. 53-66.

BRONCKART, J.-P. & PLAZAOLA GIGER, I. 1998. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, no. 97-98, p. 35-57.

BRONCKART, J.-P. & SCHNEUWLY, B. 1991. La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 1991, 13^e année, no. 1, p. 8- 25.

BRUTON, K. 1985. Consecutive interpreting – the theoretical approach. In *Interpreting as a language teaching technique*. Edited by N. Thomas & R. Towell. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 19-28.

- BYRAM, M. & ZARATE, G. 1998. Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. *Le français dans le monde*, juin 1998, numéro spécial, p. 70- 96.
- CABRERA PONCE, I. 1988. Examen succinct d'un problème pratique de traduction : l'équivalence. *Meta*, vol. 33, no. 4, p. 586-588.
- CALVET, L.-J. 1984. *La tradition orale*. Paris : PUF. (Collection « Que sais-je ».)
- CALVET, L.-J. 1996. *Les politiques linguistiques*. Paris : PUF. (Collection « Que sais-je ».)
- CALVET, L.-J. 1999. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Hachette Littératures.
- CALVET, L.-J. 2002. Mondialisation, langues et politiques linguistiques. Le versant linguistique de la mondialisation. *Le Français dans le monde*, septembre/octobre 2002, no. 323, p. 39-42.
- CALVET, L.-J. 2003. Casse-tête linguistique. *Le Français dans le monde*, mars/avril 2003, no. 326, p. 40-41.
- CAMPILLO, D. & LANCTÔT, M. 1992. Quelques observation sur des traductions de *Jabberwocky* de Lewis Carroll. *Meta*, vol. 37, no. 2, p. 241-231.
- CARROLL, L. 1998. *Alice's adventures in Wonderland and through the looking-glass*. London: Penguin Classics
- CARY, E. 1986. *Comment faut-il traduire ? 2nd ed.* Lille: Presses Universitaires de Lille. (cours radiodiffusés.)
- CAVALLI, M. 2003. Discours bilingue et apprentissage des disciplines. In *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*. Dirigé par D.-L. Simon & C. Sabatier. Grenoble : LIDIL. (Revue de linguistique et de didactique des langues, numéro hors série.), p. 31-46.
- CHABALLE, L.Y. & KLEIN, J. 1992. Jargonateurs et terminophages ou le traducteur, spécialiste de la langue, au service du consommateur, handicapé linguistique. Dans *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 305-314.
- CHAMBERLAIN, L. 2004. Gender and the metaphors of translation. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 306-321.
- CHAMOT, A.U. & KUPPER, L. 1989. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, vol. 22, no. 1, 1989, p. 13-24.

- CHANSOU, M. 1984. Etudes terminologiques et linguistiques. Calques et créations linguistiques. *Meta*, vol. 29, no. 3, p. 281-285.
- CHENG-SHU, Y. 2002. Interpreter training. Responses to the requirements of television interpreting. In *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Edited by E. Hung. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, p. 177-187.
- CHINI, D. 2005. Entre savoirs déclaratifs et stratégies procédurales : le lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Dans *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Dirigé par F. Grossman, A.-M. Paveau & G. Petit. Grenoble : Ellug., p. 107-117.
- CHISS, J.-L. & PUECH, C. 1999. *Le langage et ses disciplines. XIX^e-XX^e siècles. Une approche sociolinguistique de la terminologie*. Bruxelles : Editions Duculot. (Collection « Champs Linguistiques : manuels ».)
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- CHOMSKY, N. 1968. *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- CHOMSKY, N. 1975. *Reflexions on language*. London: Temple Smith.
- CHOMSKY, N. 1977. *Essays on form and interpretation*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- CHOMSKY, N. 1979. *Language and responsibility*. Sussex: The Harvester Press.
- CHOMSKY, N. 1982. *The generative enterprise*. Dordrecht: Foris Publications.
- CHOMSKY, N. 1986. *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger Publishers.
- CHOMSKY, N. 1988. *Language and problems of knowledge*. London: Massachusetts Institute of Technology.
- CHOMSKY, N. 2000. *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHOMSKY, N. 2002. *On nature and language*. Edited by A. Belletti, A. & L. Rizzi. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHOUL, J.-C. 1980. Sémantique et traduction : exercices. *Meta*, vol. 25, no. 2, p. 230-243.

- CHUMBOW, B.S. 1984. Foreign language learning in a multilingual setting. *International review of applied linguistics (IRAL)*, Nov. 1984, vol. 22, no 24, p. 287-296.
- CICUREL, F. 2003. Figures de maître. *Le Français dans le monde*, mars/avril 2003, no. 326, p. 32-34.
- COHEN, A.D. 2003. The learner's side of language learning: where do styles, strategies and tasks meet? *International review of applied linguistics (IRAL)*, 2003, vol. 41, p. 279-291.
- COLLOMBAT, I. 2003. La Stylistique compare du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique. *Meta*, vol. 48, no 3, p 421-428.
- COLPRON, G. 1970. Divers déplacements de sens dans les anglicismes sémantiques. *Meta*, vol. 15, no. 1, p. 36-39.
- CONACHER, J.E. 1996. Native speaker to native speaker: crossing the translation gap. In *Teaching translation in Universities: present and future perspectives*. Edited by P. Sewell & I. Higgins. London: Middlesex University Printing.
- CORDER, S.P. 1984. The significance of learners' errors. In *Error analysis: Perspectives on Second Language acquisition*. Edited by J.C. Richards. Essex: Longman, p. 19-27.
- CORDER, S.P. 1984. Idiosyncratic dialects and error analysis. In *Error analysis: Perspectives on Second Language acquisition*. Edited by J.C. Richards. Essex: Longman, p. 158-171.
- CORMIER, M.C. 1990. Proposition d'une typologie pour l'enseignement de la traduction technique. Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 173-187.
- CORMIER, M.C. 1990a. Traduction de textes de vulgarisation et de textes didactiques : approche pédagogique. *Meta*, vol. 35, no. 4, p. 676-688.
- CORMIER, M.C. 1991. Traduction de textes destinés à des spécialistes : approche pédagogique. *Meta*, vol. 36, no. 2/3, p. 440-447.
- CORSELLIS, A. 1999. The provision of public services across languages and cultures: incremental steps towards long-term goals. In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 39-46.
- CORSELLIS, A. 1999. Training of public service interpreters. In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 197-205.
- COSTE, D. 1974. De l'apprentissage de l'écrit. Lire le sens. *Le français dans le monde*, décembre 1974, no. 109, p. 40-44.

COSTE, D. 2001. Diversifier, certes... Dans *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*. Dirigé par D. Coste & J. Hébard. Paris : Hachette. (Collection Le français dans le monde/Recherches et Applications.), p. 170-176.

COSTE, D. & HEBARD, J. (dir.) 2001. Ecole et plurilinguisme. Dans *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*. Dirigé par D. Coste & J. Hébard. Paris : Hachette. (Collection Le français dans le monde/Recherches et Applications.), p. 5-17.

CRITCHLEY, S., HARTLEY, A. & SALKIE, R. 1996. A Skills-led approach to translation teaching. In *Teaching translation in Universities: present and future perspectives*. Edited by P. Sewell & I. Higgins. London: Middlesex University Printing.

CROFT, M.N. 1985. A practical approach to consecutive interpreting in the fourth-year option. In *Interpreting as a language teaching technique*. Edited by N. Thomas & R. Towell. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 29-35.

CYRULNIK, B. 1995. *La naissance du sens*. Paris : Hachette. (Collection « Questions de science »).

D'ABLANCOURT, N. P. 2004. Preface to Tacitus. Translated by L. Venuti. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 31-37.

DANCETTE, J. 1992. Modèle sémantique et propositionnel de l'analyse de la fidélité en traduction. *Meta*, vol. 37, no. 3, p. 440-449.

DANKS, J.H. & GRIFFIN, J. 1997. Reading and translation. A psychological perspective. In *Cognitive processes in translation and interpreting*. Edited by J.H. Danks et al. California: Sage publications. (Collection "Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues"), p. 161-175.

DARBELNET, J. 1966. Réflexions sur la formation générale du traducteur. *Meta*, vol. 11, no. 4, p. 155-160.

DARBELNET, J. 1970. Traduction littérale ou traduction libre. *Meta*, vol. 15, no. 2, p. 88-94.

DARBELNET, J. 1971. Linguistique différentielle et traduction. *Meta*, vol. 16, no. 1-2, p. 17-24.

DARBELNET, J. 1981. Théorie et pratique de la traduction professionnelle : différences de point de vue et enrichissement mutuel. *Meta*, vol. 25, no. 4, p. 393-400.

DARBELNET, J. 1988. L'apport de la stylistique comparée à l'enseignement de la traduction. *Meta*, vol. 33, no. 2, p. 133-141.

DAVIDSON, D. 1985. Communication and convention. In *Dialogue: an interdisciplinary approach*. Edited by H. Cuyckens. Amsterdam: John Benjamins publishing company. (Collection « Pragmatics & Beyond, editor M. Dascal), p. 11-25.

DE BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. 1981. *Introduction to text linguistics*. London: Longman.

DE BESSE, B. 1992. Des fichiers terminologiques aux bases de connaissances. Dans *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 283-300.

De Bessé, B. 2001. « Le grand défi est celui de la traduction spécialisée et du multilinguisme » Publié dans *Le Français dans le monde*, mars-avril 2001, no. 314. <http://www.fdlm.org/fle/article/314/traductionspe.php> (30 décembre 2006).

DEBUSCHER, G & VAN NOPPEN, J.P. (réd.) 1985. *Communiquer et Traduire : Hommages à Jean Dierickx*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

DEBYSER, F. 2003. Une politique éducative à élargir. *Le Français dans le monde*, mars/avril 2003, no. 326, p. 42-43.

DEFrancq, B. 2005. *L'interrogative enchâssée. Structure et interprétation*. Bruxelles : Duculot. (Collection « Champs Linguistiques : recherches ».)

DEJEAN LE FEAL, K. 1987. La traduction à l'approche de l'an 2000. Repensons l'exercice et la formation professionnelle. *Meta*, vol. 32, no. 2, p. 189-204.

DEJEAN LE FEAL, K. 1990. La formation méthodologique d'interprètes de langues « exotiques ». Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 201-213.

DEJEAN LE FEAL, K. 1993. La liberté en traduction. *Meta*, vol. 38, no. 2, p. 155-197.

DEJEAN LE FEAL, K. 1995. Pédagogie raisonnée de la traduction. *Meta*, vol. 40, no. 1, p. 162-169.

Delacampagne, C. 1983. « Une philosophie de la personne ». *Le Monde*, 28 janvier 1983, p. 2. <http://associationfrancisjacques.iffrance.com/recensiondiffsubjdalacapagne.htm> (27 août 2006)

DELAMOTTE, E. 1999. *Le commerce des langues*. Paris : Didier. (Collection « Crédit essais »).

DEMANUELLI, C. & DEMANUELLI, J. 1990. Lire et traduire anglais-français. Paris : Masson. (Langues et civilisation anglo-américaines.)

- DEMERS, G. 1994. Actualité internationale : les titres de presse en anglais et en français. *Meta*, vol. 39, no. 3, p. 520-529.
- DENIS, J. & VAN THIENEN, K. 1996. Evaluer les compétences communicatives. *Le français dans le monde*, décembre 1996, no. 285, p. 62-65.
- DE RIDDER, R. 1999. Political foundations of the concept of « liaison interpreting in the community ». In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 59-66.
- DERRIDA, J. 2004. What is a “relevant” translation? Translated by L. Venuti. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 423-446.
- DIAGNE, M.K. 1971. De l'équivalence à l'adaptation. *Meta*, vol. 16, no. 3, p. 153-159.
- DIMITROVA, P. E. 2002. Training and educating the trainers. A key issue in translator's training. In *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Edited by E. Hung. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, p. 73-82.
- DI VIRGILIO, P.S. 1984. The sens of a beginning: the dynamics of context in translation. *Meta*, vol. 29, no. 2, p. 115-127.
- DLAMINI, P. 1999. The role of a language practitioner: making information accessible to the public. In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 99-105.
- DOLLERUP, C. 1994. Systematic feedback in teaching translation. In *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, aims, visions*. Edited by C. Dollerup & A. Loddegaard. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- DONOVAN, C. 1990. La fidélité au style en interprétation. Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 87-100.
- DOSTIE, G. 2004. *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs : analyse sémantique et traitement lexicographique*. Bruxelles : Editions Duculot. (Collection « Champs Linguistiques : recherches ».)
- DÖRNYEI, Z. 1990. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, March 1990, vol. 40 no. 1, p. 45-78.
- DÖRNYEI, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, no. 78 (iii), p. 273-284.

- DÖRNYEI, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, no. 31, p. 117-135.
- DRASKAU, J.K.GILE, D. 1991. Some reflexions on 'Equivalence'/'Äquivalenz' as a term and a concept in the theory of translation. *Meta*, vol. 36, no. 1, p. 269-274.
- DUBOIS, J. (dir.) 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse. (Collection « Trésors du français »).
- DUBUC, R. (dir.) 1975. Table ronde sur l'évolution de la traduction. *Meta*, vol. 20, no. 1, p. 58-70.
- DUCROT, O. 1972. *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique* ; 2^e édition. Paris : Hermann. (Collection savoir.)
- DUFOUR, I. 2003. Compétence linguistique ou communicative ? *Le Français dans le monde*, juillet/août 2003, no. 328, p. 28.
- DULAY, H.C. & BURT, M.K. 1984. You can't learn without goofing. An analysis of children's Second Language 'Errors'. In *Error analysis: Perspectives on Second Language acquisition*. Edited by J.C. Richards. Essex: Longman, p. 95-124.
- DUMAS, H. 1977. La méthode du discours : termes, mots, expressions. *Meta*, vol. 22, no. 2, p. 110-116.
- Dumas, J.-L. 1990. « Histoire de la pensée, philosophies et philosophes ». *Temps modernes*, vol. 3. <http://associationfrancisjacques.iffrance.com/Dumas.htm> (27 août 2006)
- DU PLESSIS, T. 1999. The translation and interpreting scenario in South Africa. In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 3-28.
- DURIEUX, C. 1990. Le raisonnement logique : premier outil du traducteur. Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 189-200.
- DÜRSCHIED, C. 2005. *Syntax. Grundlagen und Theorien, 3. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für sozialwissenschaften.
- DUSSARD, A. 2005. Faux sens, contresens, non-sens... un faux débat ? *Meta*, vol. 50, no. 1, p. 107-119.
- ECO, U. 1984. *Sémiotique et philosophie du langage*. Traduit par M. Bouzaher. Torino : Giulio Einaudi. (Collection « Formes sémiotiques ».)
- ERASMUS, M. 1999. *Liaison interpreting in the community*. Pretoria: Van Schaik.

- ERASMUS, M. 1999. Theoretical aspects of liaison interpreting: a South African perspective. In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 47-58.
- FARACO, M. & BOUMIER, E. 2002. Evolutions de l'évaluation : concilier formation et évaluation en classe de langue. *Le Français dans le monde*, novembre/décembre 2002, no. 324, p. 27-29.
- FAWCETT, P. 1981. Training translation theory. *Meta*, vol. 26, no. 2, p. 141-147.
- FERAL, C. & OWODALLY, A.M. 2003. Teaching an unknown through an unknown. In *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif: contextes, dispositifs, acteurs*. Dirigé by D.-L. Simon & C. Sabatier. Grenoble : LIDIL. (Revue de linguistique et de didactique des langues, numéro hors série.), p. 17-30.
- FILLMORE, C.J. 1979. A grammarian looks to sociolinguistics. In *Sociolinguistic aspects of language learning and teaching*. Edited by J.B. Pride. London: Oxford University Press, p. 2-16.
- FISHMAN, J.A. 1972. The relationship between micro- and macro- sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom when. In *Socio-linguistics*. Edited by P.B. Pride & J. Holmes. Harmondsworth: Penguin books, p. 15-32.
- FLAMAND, J. 1984. Qu'est-ce qu'une bonne traduction ? *Meta*, vol. 29, no. 3, p. 330-333.
- FOERSTER, C. & SIMON, D.-L. 2003. Eduquer par la pluralité linguistique et culturelle : un dispositif de contact des langues et des cultures pour une formation professionnelle à dimension interculturelle. In *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif: contextes, dispositifs, acteurs*. Dirigé par D.-L. Simon & C. Sabatier. Grenoble : LIDIL. (Revue de linguistique et de didactique des langues, numéro hors série.), p. 201-214.
- FORD, A.J. 1973. Les propriétés syntaxiques de l'unité lexicale. *Meta*, vol. 18, no. 1-2, p. 47-52.
- FOUGNER RYDNING, A. 1998. De la théorie à la pratique de la traduction. *Meta*, vol. 43, no. 3, p. 1-15.
- FRASER, J. 1996. Mapping the process of translation. *Meta*, vol. 41, no. 1, p. 84-96.
- FRASER, J. 1996a. I understand the French, but I don't know how to put it into English: developing undergraduates' awareness of and confidence in the translation process. In *Teaching translation in Universities: present and future perspectives*. Edited by P. Sewell & I. Higgins. London: Middlesex University Printing.

- FURUKAWA, N. 2005. *Pour une sémantique des constructions grammaticales. Thème et thémativité*. Bruxelles : De Boeck et Larcier. (Collection « Champs Linguistiques : recherches ».)
- GAJO, L. 2006. « Enseignement bilingue. Une nouvel enseignant ? » Publié dans *Le Français dans le monde*, septembre/octobre 2006, no. 347.
<http://www.fdlm.org/fle/article/347/bilingue347.php> (9 janvier 2007).
- GAMBIER, Y. 1986. Théorie/pratique : une fausse alternative pour un concept dynamique de la traduction. *Meta*, vol. 31, no. 2, p. 165-172.
- GARCIA, L.M. 1981. La théorie du sens. Théorie de la traduction et base de son enseignement. In *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction : de la théorie à la pédagogie*. Dirigé par J. Delisle. Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa. (Collection « Cahiers de traductologie », no. 4.)
- GARCIA, L. M. 1985. L'oralité de la traduction orale. *Meta*, vol. 30, no. 1, p. 30-36.
- GARCIA, L. M. 1990. A general theory of translation (and of language). *Meta*, vol. 35, no. 3, p. 476-488.
- GARDINER, A. 1951. *The theory of speech and language*. Oxford: Clarendon Press.
- GASSE, Y. 1973. Contextual transposition in translating research instruments. *Meta*, vol. 18, no. 3, p. 295-307.
- GAUDIN, F. 2003. *Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie*. Bruxelles : Editions Duculot. (Collection « Champs Linguistiques : manuels ».)
- GEMAR, J.-C. 1983. De la principe à la théorie, apport des praticiens à la théorie générale de la traduction. *Meta*, vol. 28, no. 4, p. 323-333.
- GEMAR, J.-C. 1985. Réflexions sur la manière de traduire ou les trois états de la traduction. *Meta*, vol. 30, no. 3, p. 236-241.
- GEMAR, J.-C. 1988. Les enjeux culturels et sociaux de l'enseignement du français en contexte de bilinguisme et de traduction. *Meta*, vol. 33, no. 4, p. 588-593.
- GEMAR, J.-C. 1992. Former des formateurs de traducteurs pour le XXI^e siècle. Pour un stage intégré et francophone de traduction. Dans *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 349-356.

GEMAR, J.-C. 1996. Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction. *Meta*, vol. 41, no. 3, p. 495-505.

GEMAR, J.-C. 2003. Rouleau, M. (2001) : Initiation à la traduction générale. Du mot au texte. *Meta*, vol. 48, no 4, p 629-631.

GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. 1970. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.

GENTILE, A. 1988. Types of oral translation in the Australian context. *Meta*, vol. 33, no. 4, p. 480-484.

GENTILE, A. 1991. The application of theoretical constructs from a number of disciplines for the development of a methodology of teaching in interpreting and translating. *Meta*, vol. 36, no. 2/3, p. 344-351.

GENTZLER, E. 1993. *Contemporary Translation Theories*. London: Routledge. ("Translation Studies" series.)

GERVER, D. 1975. A psychological approach to simultaneous interpretation. *Meta*, vol. 20, no. 2, p. 119-128.

GERVER, D. & Sinaiko H. W. (ed.) 1978. *Language Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press. (Proceedings of the NATO Symposium held at the Giorgio Cini Foundation, Venice, Italy, Sept. 26-Oct 1.)

GERZYMISCH-ARBOGAST, H. 2001. Equivalence parameters and evaluation. *Meta*, vol. 46, no. 2, p. 227-242.

GILE, D. 1982. Initiation à l'interprétation consécutive a l'institut national des langues et civilisations orientales à Paris. *Meta*, vol. 27, no. 3, p. 347-351.

GILE, D. 1983. Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée. *Meta*, vol. 28, no. 3, p. 236-243.

GILE, D. 1985. Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée. *Meta*, vol. 30, no. 1, p. 44-48.

GILE, D. 1985b. Les termes techniques en interprétation simultanée. *Meta*, vol. 30, no. 3, p. 200-210.

GILE, D. 1985c. L'interprétation de conférence et la connaissance des langues : quelques réflexions. *Meta*, vol. 30, no. 4, p. 320-331.

GILE, D. 1986. La traduction médicale doit-elle être réservée aux seuls traducteurs médecins ? *Meta*, vol. 31, no. 1, p. 26-30.

- GILE, D. 1986a. Traduction et interprétation : deux facettes d'une même fonction. *The Linguist*, summer 1986, vol. 25, no. 3, p. 135-138.
- GILE, D. 1987. Les exercices d'interprétation et la dégradation du français : une étude de cas. *Meta*, vol. 32, no. 4, p. 420-428.
- GILE, D. 1991. Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive – une expérience – démonstration de sensibilisation. *Meta*, vol. 36, no. 2/3, p. 431-439.
- GILE, D. 1992. Les fautes de traduction : une analyse pédagogique. *Meta*, vol. 37, no. 2, p. 251-262.
- GILE, D. 1994. The process-oriented approach in translation training. In *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, aims, visions*. Edited by C. Dollerup & A. Loddegaard. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- GILE, D. 1997. Conference interpreting as a cognitive management problem. In *Cognitive processes in translation and interpreting*. Edited by J.H. Danks et al. California: Sage publications. (Collection "Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues"), p. 196-214.
- GILE, D. 2001. L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta*, vol. 46, no. 2, p. 379-393.
- GILSON, E. 1969. *Linguistique et philosophie. Essai sur les constantes philosophiques du langage*. Paris : Librairie philosophique J.Vrin. (Collection « Essais d'art et de philosophie. »)
- GIGER, I. P. 2003. Pour une approche didactique de l'immersion. In *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*. Dirigé par D.-L. Simon & C. Sabatier. Grenoble : LIDIL. (Revue de linguistique et de didactique des langues, numéro hors série.), p. 79-94.
- GIRARD, D. 2001. L'Europe dans toutes ses langues. Vingt ans d'action au Conseil de l'Europe. Dans *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*. Dirigé par D. Coste & J. Hébard. Paris : Hachette. (Collection Le français dans le monde/Recherches et Applications.), p. 62-76.
- GIRODET, J. 2001. *Dictionnaire Bordas des pièges et difficultés de la langue française, 3^e édition*. Paris : Bordas.
- GOETHE, J. W. 2004. Translations. Translated by S. Sloan. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 64-66.

GOMMLICH, K. 1997. Can translators learn two representational perspectives? In *Cognitive processes in translation and interpreting*. Edited by J.H. Danks et al. California: Sage publications. (Collection "Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues"), p. 57-76.

Gonzalez Matthews, G. 2003. « L'équivalence en traduction juridique : analyse des traductions au sein de l'Accord de Libre-échange Nord-Américain (ALENA) ». (Thèse de Doctorat présentée à l'Université Laval)
http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1116101-145109/nmm1de2.pdf (9 janvier 2007).

GOSSELIN, L. 2005. *Temporalité et modalité*. Bruxelles : Duculot. (Collection « Champs Linguistiques : recherches ».)

GOUADEC, D. 1981. Paramètres de l'évaluation des traductions. *Meta*, vol. 26, no. 2, p. 99-116.

GOUADEC, D. 1991. Autrement dire... pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs. *Meta*, vol. 36, no. 4, p. 543-557.

GOUADEC, D. 1992. Stratégies de professionnalisation de la formation des traducteurs. Dans *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 235-247.

GOUGENHEIM, G. 1974. *Système grammatical de la langue française*. Paris : Editions d'Artrey.

GREVISSE, M. 1986. *Le bon usage : grammaire française, 12^e édition*. Paris : Duculot.

GRIFFITHS, B. 1985. Methodology or technology? Striking a balance in advanced language teaching. In *Interpreting as a language teaching technique*. Edited by N. Thomas & R. Towell. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 79-96.

GROBET, A. 2002. *L'identification des topiques dans les dialogues*. Bruxelles : Editions Duculot. (Collection « Champs Linguistiques : recherches ».)

GUERNIER, M.-C. 2005. Le lexique : apprentissage et enseignement. Dans *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Dirigé par F. Grossman, A.-M. Paveau & G. Petit. Grenoble : Ellug., p. 247-265.

GUTU, A. 2006. « A propos des particularités de l'hierarchisation de la terminologie linguistique ». Publié dans *Atelier de Traduction*, no. 5-6 2006, p. 199-208.
http://www.litere.usv.ro/atelier_de_traduction_5_6.pdf
(9 janvier 2007).

- HADERMANN, P. et al. 2003. *La syntaxe raisonnée : mélanges de linguistique générale et française offerts à Annie Boone à l'occasion de son 60^e anniversaire*. Bruxelles : Editions Duculot. (Collection « Champs Linguistiques : recueils ».)
- HAGEGE, C. 1976. *La grammaire générative. Réflexions critiques*. Paris : PUF. (Collection « SUP ».).
- HAGEGE, C. 1986. *La structure des langues, 2^e édition*. Paris : PUF. (Collection « Que sais-je ».).
- HAGEGE, C. 1987. *Le français et les siècles*. Paris : Editions Odile Jacob.
- HAGEGE, C. 1996. *Le français, histoire d'un combat*. Paris : Editions Michel Hagege.
- HANSTOCK, J. 1985. Liaison interpreting problems specific to French. In *Interpreting as a language teaching technique*. Edited by N. Thomas & R. Towell. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 52-56.
- HARRIS, B. 1977. Towards a science of translation. *Meta*, vol. 22, no. 1, p. 90-92.
- HEID, U. 1992. Dictionnaires électroniques dans un environnement traductionnel avancé. Dans *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 49.
- Hélot, C. « Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire. »
<http://www.hep-bejune.ch/fr/search/search.engine.asp?n=yes&s=H%E9lot>
(4 octobre 2006)
- HENDRICKX, P.V. 1969. Réflexions sur l'interprétation. *Meta*, vol. 14, no. 2, p. 83-88.
- HENDRICKX, P.V. 1969a. L'enseignement de l'interprétation simultanée. *Babel*, vol. 15, no. 4, p. 216-220.
- HENDRICKX, P.V. 1972. Language teaching and teaching translation. *Babel*, vol. 18, no. 13, p. 14-20.
- HENRY, J. 1995. La fidélité, cet éternel questionnement. *Meta*, vol. 40, no. 3, p. 367-371.
- HENRY, R. 1988. Privilégier l'analyse de la situation. *Meta*, vol. 33, no. 4, p. 594-593.
- HEREDIA-DEPREZ, C. 2001. Les représentation du plurilinguisme urbain contemporain : le cas Parisien. Dans *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique*

linguistique. Dirigé par D. Coste & J. Hébard. Paris : Hachette. (Collection Le français dans le monde/Recherches et Applications.), p. 131-142.

HERMANS, T. 2002. Translation's representations. In *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Edited by E. Hung. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, p. 3-18.

HERBULOT, F. 1990. Le traducteur déchiré ? Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 267-280.

HERMANS, T. 2002. Translation's representations. In *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Edited by E. Hung. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, p. 3-18.

HERTOG, E. & REUNBROUCK, D. 1999. Building bridges between conference interpreters and liaison interpreters. In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 263-277.

HOLMES, J.J. 1977. Translation theory, Translation Studies, and the Translator. Dans *La traduction, une profession : Actes du VIIIe Congrès mondial de la Fédération Internationale des Traducteurs (FIT, Montréal, 1977)*. Publié sous la direction de Horguelin, P.A. Montréal : Conseil des Traducteurs et Interprètes du Canada. P. 55-61.

HOLMES, J.S. 2004. The name and nature of translation studies. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 180-192.

HORGUELIN, P.A. (dir.) 1975. Table ronde sur l'enseignement de la traduction. *Meta*, vol. 20, no. 1, p. 42-57.

HORGUELIN, P.A. (dir.). 1978. *La traduction, une profession : Actes du VIIIe Congrès mondial de la Fédération Internationale des Traducteurs (FIT, Montréal, 1977)*. Montréal : Conseil des Traducteurs et Interprètes du Canada.

HOUBERT, F. 2005. *Guide pratique de la traduction juridique : anglais/français*. Paris : La maison du dictionnaire.

HOUSE, J. 1977. A model for assessing translation quality. *Meta*, vol. 22, no. 2, p. 103-109.

HUMBLY, J. 2004. Cusin-Berche, F. (2003): Les mots et leurs contextes. *Meta*, vol. 49, no 4, p. 950-951.

HURTADO ALBIR, A. 1990. La fidélité au sens, un nouvel horizon pour la traductologie. Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 75-86.

- HUXLEY, R. & INGRAM, E. (editors). 1971. *Language acquisition: models and methods*. London: Academic Press. (Proceedings of a C.A.S.D.S. Study group on "Mechanisms of language development).
- INGO, R. 1992. Translation theory: four fundamental aspects. In *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Edited by Dollerup & Loddegaard. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 49-56.
- ISRAEL, F. 1990. Traduction littéraire et théorie du sens. Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 29-43.
- ISRAEL, F. 1998. La plénitude du texte. Dans *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 6, 7 et 8 juin 1996*. Dirigé par F. Israël. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 9.), p. 251 – 266.
- JACOB, A. 1976. *Introduction à la philosophie du langage*. Paris : Editions Gallimard.
- JADELOT, C. & BOUSSEL, D. 1992. Le projet EUROTRA, projet européen de recherche sur la traduction automatique. Dans *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 79-93.
- JAKOBSON, R. 2004. On linguistic aspects of translation. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 138-143.
- JAIN, M.P. 1984. Error analysis: source, cause and significance. In *Error analysis: Perspectives on Second Language acquisition*. Edited by J.C. Richards. Essex: Longman, p. 189-215.
- JEROME. 2004. Letter to Pammachius. Translated by K. Davis. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 21-30.
- Jones, R.H. "Beyond 'Listen and Repeat': Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition, *System* 25:1. <http://personal.cityu.edu/hk/enrodneyn/Research/system/html>. (6 novembre 2006).
- JUDGE, A. & THOMAS, P. 1988. Problèmes de choix dans l'établissement d'une fiche terminologique. *Meta*, vol. 33, no. 4, p. 520-534.
- JUHEL, D. 1985. La place de la réflexion théorique dans l'apprentissage de la traduction. *Meta*, vol. 30, no. 3, p. 293-295.
- KACHROO, B. 1984. Textual cohesion and translation. *Meta*, vol. 29, no. 2, p. 128-134.

- KASHER, A. (dir.). 1991. *The Chomskyan Turn*. Cambridge: Basil Blackwell.
- KATZ, J.-D. 1987. Pour un enseignement de l'expression orale dans les écoles d'interprétation. *Meta*, vol. 32, no. 4, p. 498-499.
- KAUTZ, U. 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Goethe-Institut und Iuducium Verlag.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1980. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- KIRALY, D.C. 1997. Think-aloud protocols and the construction of a professional translator self-concept. In *Cognitive processes in translation and interpreting*. Edited by J.H. Danks et al. California: Sage publications. (Collection "Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues".), p. 137-160.
- KLAUDY, K. & KAROLY, K. 2002. Lexical repetition in professional and trainees' translation. In *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Edited by E. Hung. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, p. 99-113.
- KLEIBER, G. 1997. Sens, référence et existence : Que faire de l'extra-linguistique ? *Langages*, vol. 127, p. 9-37.
- KLEIN, E.C. 1995. Second versus third language acquisition: is there a difference? *Language teaching*, Sept 1995, vol. 45, no. 3, p. 419-465.
- KLEIN-LATAUD, C. & TATILON, C. 1986. La traduction des structures grammaticales. *Meta*, vol. 31, no. 4, p. 370-376.
- KOCOUREK, R. 1991. Textes et termes. *Meta*, vol. 36, no. 1, p. 269-274.
- KOMISSAROV, V. 1987. The semantic and the cognitive in the text: a problem in equivalence. *Meta*, vol. 32, no. 4, p. 416-419.
- KÖNIGS, F.G. & KAUFMAN, R. 1996. Des sujets allemands apprenant le français lorsqu'ils sont en train de traduire. *Meta*, vol. 41, no. 1, p. 7-25.
- KORNAKOV, P. 2000. Five principles and five skills for training interpreters. *Meta*, vol. 45, no. 2, p. 241-248.
- KOSKINEN, K. 1994. (Mis)translating the untranslatable – the impact of deconstruction and post-structuralism on translation theory. *Meta*, vol. 39, no. 3, p. 446-452.
- KOUTSIVITIS, V. 1993. Pour une théorie de l'essence de la traduction. *Meta*, vol. 38, no. 3, p. 468-472.

KUKULSKA-HULME, A. 1989. Dictionnaires informatisés et traduction. *Meta*, vol. 34, no. 3, p. 533-538.

KURZ, I. 2002. Interpreting training programmes. The benefits of coordination, cooperation and modern technology. In *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Edited by E. Hung. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, p. 65-72.

KUSSMAUL, P. 2005. Translation through visualization. *Meta*, vol. 50, no. 2, p. 378-391.

LABOV, W. 1972. The study of language in its social context. In *Socio-linguistics*. Edited by P.B. Pride & J. Holmes. Harmondsworth: Penguin books, p. 180-202.

LADMIRAL, J.-R. 1982. Traduction et psychologie. *Meta*, vol. 27, no. 2, p. 196-206.

LADMIRAL, J.-R. 1995. Traduire, c'est-à-dire... Phénoménologies d'un concept pluriel. *Meta*, vol. 40, no. 3, p. 409-420.

LAMBERT, S. 1991. Aptitude testing for simultaneous interpretation at the University of Ottawa. *Meta*, vol. 36, no. 4, p. 586-594.

LAMBERT, W.E. 1972. A social psychology of bilingualism. In *Socio-linguistics*. Edited by P.B. Pride & J. Holmes. Harmondsworth: Penguin books, p. 336-349.

LAMBERT, S. 2004. Shared attention during sight translation, sight interpretation and simultaneous interpretation. *Meta*, vol. 49, no. 2, p. 294-306.

LANDSBERG, M.E. 1976. Translation theory: an appraisal of some general problems. *Meta*, vol. 21, no. 4, p. 235-251.

LAPLACE, C. 1994. *Théorie du langage et théorie de la traduction : Les concepts-clefs de trois auteurs : Kade (Leipzig), Coseriu (Tübingen), Seleskovitch (Paris)*. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 8.)

LAPLACE, C. 1995. La recherche à l'ESIT : rétrospective et perspectives. *Meta*, vol. 40, no. 1, p. 162-169.

LAPLANE, D. 2000. *La pensée d'outre-mots. La pensée sans langage et la relation pensée-langage*. Paris : Institut d'édition Sanofi-Synthélabo. (Collection « Les Empêcheurs de penser en rond ».)

LAROSE, R. 1985. La théorie de la traduction : a quoi ça sert ? *Meta*, vol. 30, no. 4, p. 405-407.

LAROSE, R. 1998. Méthodologie de l'évaluation des traductions. *Meta*, vol. 43, no. 2, p. 1-24.

- LAUGIER, S. 1999. *Du réel à l'ordinaire. Quelle philosophie du langage aujourd'hui ?* Paris : Librairie philosophique J. Vrin. (Collection « Problèmes et controverses. »)
- LAURIAN, A.-M. 1985. Informatique, traduction et enseignement des langues. *Meta*, vol. 30, no. 3, p. 274-279.
- LAVAUULT, E. 1990. L'éveil linguistique précoce une didactique pour demain ? Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 231-241.
- LAVAUULT, E. 1998. Traduction en simulation ou en professionnel : le choix du formateur. *Meta*, vol. 43, no. 3, p. 1-9.
- LAYTON, A.R. 1985. Interpreting and the communicative approach. In *Interpreting as a language teaching technique*. Edited by N. Thomas & R. Towell. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 69-78.
- LAZARD, G. 2001. *Etudes de linguistique générale. Typologie grammaticale*. Leuven : Editions Peeters. (Collection « Linguistique »)
- LECUYER, M.F. & VIREY, P. 1970. *Advanced non-literary texts for translation from and into French*. London: George G. Harrap.
- LEDERER, M. 1990. L'interprète face aux emprunts. *Meta*, vol. 35, no. 1, p. 149-153.
- LEDERER, M. (dir.) 1990a. *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion »).
- LEGRAND, E. 1986. *Méthode de stylistique française à l'usage des élèves*. Paris : De Gigord.
- LE GUERN, M. 1989. Sur les relations entre terminologie et lexique. *Meta*, vol. 34, no. 3, p. 340-343.
- LESCH, H. M. 1999. Community translation: right or privilege? In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 91-98.
- LETHUILLIER, J. 1982. L'enseignement des langues de spécialité comme préparation à la traduction technique. *Meta*, vol. 27, no. 4, p. 453-454.
- LEWIS, P.E. 2004. The measure of translation effects. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 257-275.
- LOBATCHEV, B. 1995. Principe de la traduction – principe du langage : l'autrement-dit. *Meta*, vol. 40, no. 4, p. 707-713.

- LÖRCHER, W. 1991. *Translation performance, translation process, and translation strategies: a psycholinguistic investigation*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- LOTFIPOUR-SAEDĪ, K. 1996. Translation principles vs. translator strategies. *Meta*, vol. 41, no. 3, p. 389-392.
- LOTFIPOUR-SAEDĪ, K. 1997. Lexical cohesion and translation equivalence. *Meta*, vol. 42, no. 1, p. 185-192.
- LYONS, J. 1977. *Chomsky*. Sussex: The Harvester Press.
- MACKINTOSH, J. The Kintsch and Van Dijk model of discourse comprehension and production applied to the interpreting process. *Meta*, vol. 30, no. 1, p. 37- 43.
- MACWHINNEY, B. 1997. Simultaneous interpretation and the competition model. In *Cognitive processes in translation and interpreting*. Edited by J.H. Danks et al. California: Sage publications. (Collection “Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues”), p. 215-232.
- MAHLER, J. & GROVES, J. 1996. *Introducing Chomsky*. Royston: Icon Books.
- MAILHOS, M.-F. 2003. Apprentissage non linguistiques et alternance des langues. In *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*. Dirigé par D.-L. Simon & C. Sabatier. Grenoble : LIDIL. (Revue de linguistique et de didactique des langues, numéro hors série.), p. 95-108.
- MANAA, G. 2003. Bilinguisme et traduction. *Le Français dans le monde*, mars/avril 2003, no. 326, p. 25-26.
- MANYONI, T. 1999. Interpreting and translation services for local government in South Africa. In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 123-129.
- MARHENKE, P. 1950. Propositions and sentences. In *Meaning and Interpretation*. Lecturer delivered before the Philosophical Union of the University of California 1948-1949. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. (Collection “Philosophy”, volume 25).
- MARTIN, J. 1982. Essai de redéfinition du concept de traduction. *Meta*, vol. 27, no. 4, p. 357-374.
- MASON, I. 1998. A text-linguistic perspective on translator training. In *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 6, 7 et 8 juin 1996*. Dirigé par F. Israel. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 9.), p. 57 – 76.

MASON, I. 2004. Text parameters in translation: transitivity and institutional cultures. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 470-481.

MATTHEY, M. 2005. Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. Dans *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Dirigé par J.P. Bronckart et al. Villeneuve d'Ascq : Septentria.

MEIRIEU, P. 1987. *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : Editions ESF, p. 143-147.

MELCUK, I.A. 1978. Théorie de langage, théorie de traduction. *Meta*, vol. 23, no. 4, p. 271-302.

MERMET, G. 2006. *FrancoScopie 2007*. Paris : Larousse.

MERTEN, P. 1998. La place des outils dans la formation : former ou informer ? Dans *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 6, 7 et 8 juin 1996*. Dirigé par F. Israël. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 9.), p. 165 – 190.

Michaud Y. 1983. « Soyez conscient, parlez ! ». *Libération*, 5 janvier 1983, p. 22. <http://associationfrancisjacques.ifrance.com/articles%20sur%20FJ.html> (27 août 2006)

MILED, M. 2002. Elaborer ou réviser un curriculum. *Le Français dans le monde*, mai/juin 2002, no. 321, p. 35-38.

MILLER, G. A. 1951. *Language and communication*. New York: Mcgraw-Hill.

MISRI, G. 1990. La traductologie des expressions figées. Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 143-163.

MITCHELL, F. 1996. Reading, an essential skill for professional translators. In *Teaching translation in Universities: present and future perspectives*. Edited by P. Sewell & I. Higgins. London: Middlesex University Printing.

MIZON, M.I. & DIEGUEZ, M.I. 1996. Self correction in translation courses: a methodological tool. *Meta*, vol. 41, no. 1, p. 75-83.

MODGIL, S., MODGIL, C. (editors). 1987. *Noam Chomsky: Consensus and Controversy*. New York: The Falmer Press.

MOSER-MERCER, B. 1997. Beyond curiosity. Can interpreting research meet the challenge? In *Cognitive processes in translation and interpreting*. Edited by J.H. Danks

et al. California: Sage publications. (Collection “Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues”), p. 176-195.

MOSSOP, B. 1990. Translating institutions and ‘idiomatic’ translation. *Meta*, vol. 35, no. 2, p. 342-355.

MOUNA, E. & ANNICK, C. 2005. Apprentissage lexical et généralisation chez les enfants retardés mentaux. Dans *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Dirigé par F. Grossman, A.-M. Paveau & G. Petit. Grenoble : Ellug., p. 119-131.

MOUNIN, G. 1964. *La machine à traduire. Histoire des problèmes linguistiques*. The Hague : Mouton & Co.

MOUNIN, G. 1968. *Clefs pour la linguistique*. Paris : Editions Deghers.

MOUNIN, G. 1976. *Linguistique et traduction*. Bruxelles : Dessart et Mardaga. (Collection « Psychologie et sciences humaines »).

MYERS, M.J. 2004. *Modalités d’apprentissage d’une langue seconde*. Bruxelles : Editions Duculot. (Collection « Champs Linguistiques : recueils ».)

NABOKOV, V. 2004. Problems of translation: *onegin* in English. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 115-127.

National capitol research centre. “Learning strategies: definition and examples.” <http://nclrc.org/sailing/chapter2.html> (4 October 2006)

NAYAK, N. et al. 1990. Language learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Languange learning*, June 1990, vol. 40, no. 2, p. 221-244.

NDEFFO TENE, A. 2006. « Qu’est-ce que la fidélité en traduction ? Le traducteur littéraire entre re-production et adaptation ». Publier dans *Atelier de Traduction*, no. 5-6 2006, p. 101-109. http://www.litere.usv.ro/atelier_de_traduction_5_6.pdf (9 janvier 2007).

NEILD, E. 1992. The impossible dream: slippage between the original and the translation of semantic texts. *Meta*, vol. 37, no. 2, p. 274-277.

NEMSER, W. 1984. Approximative systems of foreign language learners. In *Error analysis: Perspectives on Second Language acquisition*. Edited by J.C. Richards. Essex: Longman, p. 55-63.

NEUBERT, A. 1990. The impact of translation on target language discourse text vs. system. *Meta*, vol. 35, no. 1, p. 96-101.

- NEUBERT, A. 1997. Postulates for a theory of Translation. In *Cognitive processes in translation and interpreting*. Edited by J.H. Danks et al. California: Sage publications. (Collection “Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues”), p. 1-24.
- NEUNER, G. 1998. Le rôle de la compétence socioculturelle dans l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes. *Le français dans le monde*, juillet 1998, numéro spécial, p. 97-154.
- Neusch, M. 1983. « Le retour du subjectif ». *La croix*, 5 mars 1983.
<http://associationfrancisjacques.iffrance.com/articles%20sur%20FJ.html> (27 août 2006)
- NEWMARK, P. 1995, *Approaches to translation*, 2nd ed. Hertfordshire: Phoenix ELT.
- NIDA, E.A. & TABER, C.R. 1969. *The theory and practice of translation*. Leiden: Brill. models for the study of simultaneous interpretation.” <http://lisa.tolk.su.se/lic990329.htm> (7 September 2006)
- NIETZSCHE, F. 2004. Translations. Translated by W. Kaufmann. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 67-68.
- NILSKI, T. 1967. Translators and interpreters – siblings or a breed apart? *Meta*, vol. 12, no. 2, p. 45-49.
- NISKA, H. 1999. Testing community interpreters: a theory, a model and a plea for research. In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 278-287.
- Niske, H. 1999. “Text linguistic models for the study of simultaneous interpretation.” <http://lisa.tolk.su.se/lic990329.htm> (7 September 2006)
- NOËL-JOTHY, F. 2002. L’évaluation comme enjeu pour la promotion du français. *Le Français dans le monde*, novembre/décembre 2002, no. 324, p. 33-34.
- NORNES, A.M. 2004. For an abusive subtitling. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 447-469.
- OLIVIERI, C. 2001. Plurilinguisme et enseignement : l’exemple africain. Dans *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*. Dirigé par D. Coste & J. Hébard. Paris : Hachette. (Collection Le français dans le monde/Recherches et Applications.), p. 152-160.
- OROZCO, M. & HURTADO ALBIR, A. 2002. Measuring translation competence acquisition. *Meta*, vol. 47, no. 3, p. 376-402.
- OSTARHILD, E.H.F. 1985. Ad hoc interpreting as a teaching technique for German. In

Interpreting as a language teaching technique. Edited by N. Thomas & R. Towell. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 43-45.

OTMAN, G. 1992. Aspects de l'informatisation des activités terminologiques et traductionnelles. Dans *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 213-221.

OXFORD, R.L. 1992/1993. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, winter 1992/1993, p. 18-22.

OXFORD, R.L. 1996. New pathways of language learning motivation. In *Language learning motivation: pathways to the new century*. Edited by R.L. Oxford. Hawaii: University of Hawaii Press, p. 1-8.

PARRET, H. 1985. Contexts as constraints on understanding in a dialogue situation. In *Dialogue: an interdisciplinary approach*. Edited by H. Cuyckens. Amsterdam: John Benjamins publishing company. (Collection « Pragmatics & Beyond, editor M. Dascal), p. 166-177.

PAUWELS, P. 1972. Relation entre traducteurs d'entreprise et traducteurs indépendants. *Babel*, vol. 18, no. 13, p. 12-14.

PELAGE, J. 1998. La traduction, carrefour multiplié. Dans *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 6, 7 et 8 juin 1996*. Dirigé par F. Israël. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 9.), p. 99 – 115.

PERGNIER, M. 1990. L'ambiguïté de l'ambiguïté. Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 17-28.

PETIOT, G. & REBOUL-TOURE, S. 2005. Apprentissage et enseignement du lexique : pour une didactique mettant en œuvre les discours et la langue. Dans *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Dirigé par F. Grossman, A.-M. Paveau & G. Petit. Grenoble : Ellug., p. 215-226.

PEYTARD, J. & MOIRAND, S. 1992. *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette. (Collection « F: Références »).

PIAGET, J. & INHELDER, B. 1973. *Memory and intelligence*. Translated by A.J. Pomerans. London: Routledge & Kegan Paul.

PIAGET, J. 1976. *The grasp of consciousness: action and concept in the young child*. Translated by S. Medgwood. Cambridge: Harvard University Press.

- PIERCE, B.N. & RIDGE, S.G.M. 1997. Multilingualism in Southern Africa. *Annual review of applied linguistics*, vol. 17, p. 170-190.
- POTTIER, B. 1992. *Sémantique générale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PRETORIUS, J.L. 1999. Language equality in the South African constitution. In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 29-38.
- QUERIDO, A.A.M. 1973. Logique naturelle et interprétation sémantique. *Meta*, vol. 18, no. 1-2, p. 35-46.
- QUILLARD, G. 1990. Quelques problèmes d'interférence. *Meta*, vol. 35, no. 4, p. 769-774.
- Quince, F. 2002. « Penser une éducation critique aux medias à partir du dialogisme de F. Jacques ». *Les cahiers du CREDAM*, pp. 141-147.
<http://associationfrancisjacques.iffrance.com/articles%20sur%20FJ.html> (27 août 2006)
- RABATEL, A. 2005. La visée des énonciateurs u service du lexique : points de vue, (connaissance et) images du monde, stéréotypie. Dans *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Dirigé par F. Grossman, A.-M. Paveau & G. Petit. Grenoble : Ellug., p. 229-245.
- RADICE, W. & REYNOLDS, B. (eds.). *The translator's art*. 1987: Penguin Books.
- RAVEM, R. 1984. Language acquisition in second language environment. In *Error analysis: Perspectives on Second Language acquisition*. Edited by J.C. Richards. Essex: Longman, p. 124-134.
- RAVEM, R. 1984. The Development of *Wh*-Questions in First and Second Language Learners. In *Error analysis: Perspectives on Second Language acquisition*. Edited by J.C. Richards. Essex: Longman, p. 134-155.
- REICHLING, A. 1992. AURODICAUTOM, ou la terminologie en l'an 2001. Dans *L'Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l'an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 201-206.
- RESWEBER, J.-P. 1979. *La philosophie du langage*. Paris : PUF. (Collection « Que sais-je ».)
- REYNOLDS, B. The pleasure craft. In *The translator's art*. Edited by W. Radice & B. Reynolds. 1987: Penguin Books, p. 129- 142.

RICCARDI, A. 2002. Evaluation in interpretation. Macrocriterias and microcriterias. In *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Edited by E. Hung. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, p. 115-126.

RICHARD, J.P. (dir.) Translation-Transnation 1994-2004. *Les nouveaux cahiers de l'IFAS*. Août 2005, no. 6, numéro spécial.

RICHARDS, J.C. 1979. Social factors, interlanguage and language learning. In *Sociolinguistic aspects of language learning and teaching*. Edited by J.B. Pride. London: Oxford University Press, p. 86-110.

RICHARDS, J.C. (ed.) 1984. *Error analysis: Perspectives on Second Language acquisition*. Essex: Longman.

RICHARDS, J.C. 1984. Social factors, interlanguage, and language learning. In *Error analysis: Perspectives on Second Language acquisition*. Edited by J.C. Richards. Essex: Longman, p. 64-91.

RICHARDS, J.C. & SAMPSON G.P. 1984. The study of learner English. In *Error analysis: Perspectives on Second Language acquisition*. Edited by J.C. Richards. Essex: Longman, p. 3-18.

RICHARDS, J.C. 1984. A non-contrastive approach to error analysis. In *Error analysis: Perspectives on Second Language acquisition*. Edited by J.C. Richards. Essex: Longman, p. 172-188.

RICHTERICH, R. 1998. La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. *Le français dans le monde*, numéro spécial, juillet 1998, p. 188-212.

RIDDELL, A. 1985. Teaching simultaneous interpreting in French and German. In *Interpreting as a language teaching technique*. Edited by N. Thomas & R. Towell. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 36-42.

RIEBER, R. W. (dir.). 1983. *Dialogues on the Psychology of Language and thought*. New York: Plenum Press.

RIEDEMANN HALL, K. 1996. Cognition and translation didactics. *Meta*, vol. 41, no. 1, p. 114-117.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF. (Collection « Linguistique nouvelle ».)

ROBERTS, R. 1985. Etudes terminologique et linguistiques. The terminology of translation. *Meta*, vol. 30, no. 4, p. 343-352.

- ROMBACH, H. 1996. Die Grundstruktur der menschlichen Kommunikation. Zur kritischen Phänomenologie des Verstehens und Mißverstehens. In *Phänomenologische Forschungen, Neue Folge 1, Band 4*. Freiburg : Alber.
- ROMER, T. 1975. Le verbe qui vole : Mot de l'interprète. *Meta*, vol. 20, no. 1, p. 36-41.
- ROSSI, M. 2005. Du monde et des mots : théories sémantiques et nature complexe du lexique. Dans *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Dirigé par F. Grossman, A.-M. Paveau & G. Petit. Grenoble : Ellug., p. 175-187.
- ROTH, A. 1983. L'enseignement des langues dans le secondaire et la traduction. *Meta*, vol. 28, no. 3, p. 310-315.
- ROULET, E. 1989. Des didactiques de français à la didactique des langues. In *Langue française : vers une didactique du français ?* Dirigé par R. Galisson & E. Roulet. Paris : Larousse, p. 3-7.
- RUBEN, J. 1972. Acquisition and proficiency. In *Socio-linguistics*. Edited by P.B. Pride & J. Holmes. Harmondsworth: Penguin books, p. 350-366.
- RYDNING, A.F. 2004. Le défi du procédé synecdoquien en traduction. *Meta*, vol. 49, no. 4, p. 856-875.
- SAINZ, M. J. 1994. Student-centred corrections of translations. In *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, aims, visions*. Edited by C. Dollerup & A. Loddegaard. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- SALAMA-CARR, M. 1990. Linguistique du texte et didactique de la traduction. Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 165-172.
- SALLOUM, J. 2002. Définir les besoins langagiers en contexte scolaire. *Le Français dans le monde*, novembre/décembre 2002, no. 324, p. 41-42.
- SANDARS, N.K. Translating the translators: peculiar problems in translating very early texts. In *The translator's art*. Edited by W. Radice & B. Reynolds. 1987: Penguin Books, p. 143-151.
- SANKOFF, G. 1972. Language use in multilingual societies. In *Socio-linguistics*. Edited by P.B. Pride & J. Holmes. Harmondsworth: Penguin books, p. 33-51.
- SCARCELLA, R.C. 1983. Development trends in the acquisition of conversational competence by adult second language learners. In *Sociolinguistics and language acquisition*. Edited by N. Wolfson & E. Judd. Cambridge, Massachusetts: Newbury house publishers. (Series on issues in second language research), p. 175-184.

SCHLEIERMACHER, F. 2004. On the different methods of translating. Translated by S. Bernofsky. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 43-63.

SCHLOBINSKI, P. 2003. *Grammatikmodelle. Positionen und Perspektiven*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

SCHMIDT, R. 1983. Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: a case study of an adult. In *Sociolinguistics and language acquisition*. Edited by N. Wolfson & E. Judd. Cambridge, Massachusetts: Newbury house publishers. (Series on issues in second language research), p. 137-174.

SCHMIDT, R. et al. 1996. Foreign language motivation: internal structure and external connections. In *Language learning motivation: pathways to the new century*. Edited by R.L. Oxford. Hawaii: University of Hawaii Press, p. 9-70.

SCHNEUWLY, B. 1995. De l'utilité de la transposition didactique. In *Didactique du français. Etat d'une discipline*. Dirigé par J.-L. Chiss et al. Paris: Nathan, p. 47-62.

SCHURING, G. 1999. Telephone and video interpreting in South Africa. In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 184-189.

SEARLE, J.R. 1994. *The rediscovery of the mind, 2nd edition*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

SCHOGT, H. 1981. Analyse sémantique immanente, référence et traduction. *Meta*, vol. 26, no. 2, p. 117-122.

SEGUINOT, C. 1997. Accounting for variability in translation. In *Cognitive processes in translation and interpreting*. Edited by J.H. Danks et al. California: Sage publications. (Collection "Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues".), p. 104-119.

SEKHAVAT, A. & HIRSCH, D. 2003. Vers une pédagogie comportementale. *Le Français dans le monde*, janvier/février 2003, no. 325, p. 28-29.

SELESKOVITCH, D. 1981. Recherche universitaire et théorie interprétative de la traduction. *Meta*, vol. 26, no. 3, p. 304-308.

SELESKOVITCH, D. 1990. La traduction des hyperonymes et autres termes de grande extension. *Meta*, vol. 35, no. 1, p. 91-95.

SELINKER, L. 1984. Interlanguage. In *Error analysis: Perspectives on Second Language acquisition*. Edited by J.C. Richards. Essex: Longman, p. 31-54.

- SETTON, R. 1994. Experiments in the application of discourse studies to interpreter training. In *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, aims, visions*. Edited by C. Dollerup & A. Loddegaard. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- SEWELL, P. 1996. Translation in the curriculum. In *Teaching translation in Universities: present and future perspectives*. Edited by P. Sewell & I. Higgins. London: Middlesex University Printing.
- SEYMOUR, R.K. & LIU, C.C. (Ed.) 1994. *Translation and Interpretation: Bridging East and West*. Hawaii : University of Hawaii Press. (Selected conference papers, vol. 8.)
- SHERIFI, K. 1997. *L'interprète: communicateur ou transmetteur*. Montréal : Editions Nouvelles. (Collection « Société nouvelle ».)
- SHILLAN, D. 1970. An application of contrastive linguistics. *Meta*, vol. 15, no. 3, p. 161-163.
- SHREVE, G.M. 1997. Cognition and the evolution of translation competence. In *Cognitive processes in translation and interpreting*. Edited by J.H. Danks et al. California: Sage publications. (Collection "Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues".), p. 120-136.
- SHREVE, G.M. & DIAMOND, B.J. 1997. Cognitive processes in translation and interpreting. Critical issues. In *Cognitive processes in translation and interpreting*. Edited by J.H. Danks et al. California: Sage publications. (Collection "Applied psychology: volume 3, Individual, social and community issues".), p. 233-251.
- SIMON, S.-L. 1997. "Moving the centre: local diversity and global connections." Paper presentation for the 12, 13, 14 July 1997. University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- SIMON, D.-L. 2006. *Enseigner le FLE en Afrique du Sud, c'est faire fleurir le plurilinguisme*. (Polycopié distribué lors du XIXe Congrès International de l'Association des Etudes Françaises en Afrique Australe.)
- SITRI, F. 2005. Anaphore démonstrative et approche discursive du lexique. Dans *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Dirigé par F. Grossman, A.-M. Paveau & G. Petit. Grenoble : Ellug., p. 267-279.
- SNELL-HORNBY, M. 1992. The professional translator of tomorrow: langue specialist or all-round expert? In *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Edited by C. Dollerup & A. Loddegaard. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 11-22.
- SNELL-HORNBY, M., PÖCHHACKER, F. & KAINDL, K. (eds.) 1994. *Translation studies: an interdisciplinary*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- SPERBER, D. & WILSON, D. 1995. *Relevance: Communication and cognition*, 2nd edition. Oxford: Blackwell.
- SPIILKA, I.V. 1976. Réflexions sur un examen. *Meta*, vol. 21, no. 3, p. 188-196.
- SPIILKA, I.V. 1988. Comparer pour traduire. *Meta*, vol. 33, no. 2, p. 175-182.
- SPIVAK, G.C. 2004. The politics of translation. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 369-388.
- STEELS, L. 2003. *Social Language learning*. Amsterdam: IOS Press.
- STEFANINK, B. 1995. L'ethnotraductologie au service d'un enseignement de la traduction centré sur l'apprenant. *Le langage et l'Homme*, décembre 1995, vol. 30, no. 4, p. 265-293.
- STONE, B. False friend and strange meters. In *The translator's art*. Edited by W. Radice & B. Reynolds. 1987: Penguin Books, p. 175-186.
- ST-PIERRE, P. 1990. La traduction : histoire et théorie. *Meta*, vol. 35, no. 1, p. 119-125.
- SWIRNIAK, A. 2003. Sourciers, ciblites et intraduisible. *Le Français dans le monde*, juillet/août 2003, no. 328, p. 42.
- Syme, S.A. 2001. « Traduire pour comprendre ou comprendre pour traduire. » Publié dans *Le Français dans le monde*, mars-avril 2001, no. 314.
<http://www.fdlm.org/fle/article/314/syme.php> (30 décembre 2006).
- TAGLIANTE, C. 2002. Techniques d'évaluation en langues : le contexte européen. *Le Français dans le monde*, novembre/décembre 2002, no. 324, p. 30-32.
- TARONE, E. 1988. *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.
- TATILON, C. 1982. Traitement des unités lexicales. *Meta*, vol. 27, no. 2, p. 167-172.
- THAT THIEN, T. 1983. Linguistique et traduction : propos de traducteur. *Meta*, vol. 28, no. 2, p. 130-152.
- THIERY, C. 1986. Montrer, expliquer, corriger. *Multilingua*, vol. 5, no. 4, p. 237-239.
- THIERY, C. 1990. Interprétation diplomatique. Dans *Etudes traductologiques : en hommage à Danica Seleskovitch*. Dirigé par M. Lederer. Paris : Minard. (Collection « Cahiers Champollion ».), p. 45-59.
- TOUITOU-BENITAH, C. 1991. La stylistique française enseignée à des apprentis-traducteurs. *Meta*, vol. 36, no. 2/3, p. 457-460.

- TOURY, G. 2004. The nature and role of norms in translation. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 205-218.
- TOUZIN, B. & DUBOIS, A.-L. 2006. *Objectif express: le monde professionnel en français*. Paris : Hachette.
- TOWNSEND, G. & WILLIAMS, M. 2003. 'Learning from something which I've put some effort to get': language learning strategies of multilingual pupils in an English secondary school. In *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif: contextes, dispositifs, acteurs*. Dirigé par D.-L. Simon & C. Sabatier. Grenoble : LIDIL. (Revue de linguistique et de didactique des langues, numéro hors série.), p. 149-163.
- TOWNSON, M. 1985. Interpreting isn't everything: other inter-language skills. In *Interpreting as a language teaching technique*. Edited by N. Thomas & R. Towell. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 57-68.
- ULLYATT, R. 1999. The importance of discourse analysis in the training of liaison/community/public service interpreters. In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 250-259.
- VAN BESIEN, F. 1999. Anticipation in simultaneous interpretation. *Meta*, vol. 44, no. 2, p. 250-259.
- VANDAELE, S. 2003. Reiss, K. (2000): Translation Criticism – the potentials and limitations: categories and criteria for translation quality assessment. *Meta*, vol. 48, no 4, pp. 598-601.
- VAN DESSEL, G. 1999. A training model for intercultural mediators. In *Liaison interpreting in the community*. Edited by M. Erasmus. Pretoria: Van Schaik, p. 207-214.
- VAN HOOFF, H. 1962. *Théorie et pratique de l'interprétation avec application particulière à l'anglais et au français*. München : Max Hueber Verlag.
- VAN HOOFF, H. 1971. Recherche d'un modèle d'analyse en traduction. *Meta*, vol. 16, no. 1-2, p. 83-94.
- VAN HOOFF, H. 1971a. Le traducteur professionnel et dictionnaires techniques. *Meta*, vol. 16, no. 4, p. 211-215.
- VAN HOOFF, H. 1983. Dans les coulisses de la traduction. *Meta*, vol. 28, no. 4, p. 334-343.
- VAN HOOFF, H. 2000. Etudes terminologiques et linguistiques. De la tête aux pieds : les images anatomiques du français et de l'anglais. *Meta*, vol. 45, no. 2, p. 263-355.
- VENUTI, L. 1995. *The translator's invisibility: a history of translation*. London:

Routledge. (“Translation studies”.)

VENUTI, L. 2004. Translation, community, utopia. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 482-502.

VIAGGIO, S. 1992. Few ad libs on communicative and semantic translation, translators, interpreters, their teachers and their schools. *Meta*, vol. 37, no. 2, p. 278-288.

VIDAL, B. 1995. Communication, traduction et transparence : de l’altérité du traducteur *Meta*, vol. 40, no. 3, p. 372-378.

VIENNE, J. 1998. Vous avez dit compétence traductionnelle ? *Meta*, vol. 43, no. 2, p. 1-4.

VIGNER, G. 2001. *Enseigner le français comme langue seconde*. Collection DLE. Paris : CLE. (Collection dirigée par Robert Galisson).

VINAY, J.-P. 1966. Stylistique et transformation. *Meta*, vol. 11, no. 1, p. 3-14.

VINAY, J.-P. 1975. Regards sur l’évolution des théories de la traduction depuis vingt ans. *Meta*, vol. 20, no. 1, p. 7-27.

VINAY, J.-P. & DARBELNET, J. 2004. A methodology for translation. Translated by J.C. Sager & M.-J. Hamel. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, p. 128-137.

VOLKOVITCH, M. 1998. Une idée neuve en Europe. Dans *Quelle formation pour le traducteur de l’an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l’ESIT les 6, 7 et 8 juin 1996*. Dirigé par F. Israël. Paris : Didier Erudition. (Collection « Traductologie », no. 9.), p. 235 – 249.

VU, V.D. 2006. « Le savoir-faire en traduction ». Publié dans *Atelier de Traduction*, no. 5-6 2006, p. 147-157. http://www.litere.usv.ro/atelier_de_traduction_5_6.pdf (9 janvier 2007).

WAKABAYASHI, J. 2002. Introduction into the translation profession. Through internet mailing lists for translators. In *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Edited by E. Hung. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, p. 47-58.

WALTER, H. 1988. *Le français dans tous les sens*. Paris : Editions Robert Laffont.

WANDRUSZKA, M. 1971. Nos langues : structures instrumentales, structures mentales. *Meta*, vol. 16, no. 1-2, p. 7-16.

WEHRLI, E. 1992. Pour une approche interactive au problème de la traduction automatique. Dans *L’Environnement traductionnel : La station de travail du traducteur de l’an 2001. Actes du colloque Mons 25-27 avril 1991*. Dirigé par A. Clas & H. Safar.

- Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 59-68.
- WEI, C. 1999. Contexte, compréhension, traduction. *Meta*, vol. 44, no. 1, p. 144-153.
- WEINRICH, H. 1976. *Sprache in Texten*. Stuttgart : Klett.
- WEINREICH, U. 1970. *Languages in Contact*, 7th printing. The Hague: Mouton.
- WHEATLEY, J.R. 1996. 'Translation studies': Translation in an undergraduate setting. *Meta*, vol. 41, no. 3, p. 490-495.
- WHITFIELD, A. 2003. L'enseignement de la théorie de la traduction : quelques réflexions pédagogiques. *Meta*, vol. 48, no. 3, p. 429-437.
- WIDAL, P. 1976. Vers une vie nouvelle des langues. *Meta*, vol. 21, no. 3, p. 184-187.
- WIENRICH, H. 1990. Les langues, les différences. *Le français dans le monde*, 1990, no. 228, p. 49-56.
- WILHELM, J.E. 2004. Herméneutique et traduction : la question de « l'appropriation » ou le rapport du « propre » à « l'étranger ». *Meta*, vol. 49, no. 4, p. 768-776.
- WILLIAMS, J. & CHESTERMAN, A. 2002. *The Map: A beginner's Guide to doing research in Translation studies*. Manchester: St. Jerome Publishers.
- WILLS, W. 1985. Rhetorical and stylistic issues in translation pedagogy. *Meta*, vol. 30, no. 3, p. 224-235.
- WILLS, W. 1992. The future of translator training. *Meta*, vol. 37, no. 3, p. 391-396.
- WILLS, W. 1996. *Übersetzungsunterricht : eine einföhrung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Narr Studienbücher).
- WILLS, W. 2004. Translation studies – the state of the art. *Meta*, vol. 49, no. 4, p. 777-785.
- Wilson, D & Sperber, D. "Relevance Theory" (in G. Ward and L. Horn (eds.) *Handbook of Pragmatics*, Blackwell 2003)
http://www.dan.sperber.com/relevance_theory.htm (16 August 2006)
- WOODFIELD, A. 1985. Communicating about the contents of other minds. In *Dialogue: an interdisciplinary approach*. Edited by H. Cuyckens. Amsterdam: John Benjamins publishing company. (Collection "Pragmatics & Beyond", editor M. Dascal), p. 292-304.
- YAGUELLO M. 1981. *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*. Paris : Seuil.

Yaguello, M. « Notes de linguistique française réalisées à partir de l'ouvrage de M. Yaguello, Alice au pays du langage »

<http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/annex/linguistique/ling15.htm>

(23 octobre 2006)

YAICHE, F. 1996. *Les simulations globales. Mode d'emploi*. Paris : Hachette FLE.

Yang, R. "The introduction to communication strategies."

<http://www.hsenglish.com.tw/teach/LessonInfo/Composite/AcquaintanceView.aspx?Page=1&Serial=147>

(6 November 2006).

Zarate, G. 2001. « Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums. Actes du séminaire : L'enseignement des langues vivantes, perspectives du 27 et 28 mars 2001. » Paris : Ministre de Jeunesse de l'Education et de la Recherche, DES. <http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm> (3 octobre 2006)

Articles des revues et journaux électroniques cités

www.channel4.com, *EU chief in Sudan peace bid*, 2 October 2006

www.economist.com, *A suspicious death in Russia*, 8 October 2006

www.euronews.net, *German jobs market gets a kick from World Cup*, 30 July 2006

www.euronews.net, *People protest against world poverty*, 15 October 2006

www.euronews.net, *Political crisis in the Netherlands as government resigns*, 30 July 2006

www.newsademic.com, *Genes and eating greens*, 28 September 2006

www.newsademic.com, *Three zeros off Zimbabwe money*, 3 August 2006

www.newsademic.com, *Tibet's railway*, 17 August 2006

www.reuters.com, *French parents fight against immigrants' expulsion*, 30 June 2006

www.reuters.com, *France to give residency to 6,000 illegals*, 24 July 2006

www.reuters.com *Materazzi insulted my mother and sister: Zidane*, 12 July 2006

www.sabcnews.com, *Mbeki calls for stop to hostilities in the Mideast*, 17 July 2006

ANNEXE A

Date :	A	B	C	D	E	F	G	Etc.
FRN								
Langue « maternelle »								
Langue d'enseignement secondaire								
Texte anglais								
Niveau de français								
Connaissance du sujet								
Niveau de compréhension								
Qualité de l'expression : fluidité								
Qualité de l'expression : langue								
absence de transcodage - mots - structures								
Intelligibilité								
Performance								
Remarques								

ANNEXE B

Constantes :

Apprenant :	A	C	D	E	F	H	J	N
Année d'études	3	2	2	2	4	2	2	3
Niveau CECR (heures de français)	C2+	C2+	C2+	C2	C2-	C1- (plus de 250 h)	C1- (plus de 250 h)	C2+
Langue « maternelle »	EN	EN	FR	EN	EN	BU	AF	FR/EN
Langue d'enseignement	EN	EN	EN	EN	EN	EN	AF	EN
Autres langues	AF	DT (3 ans) AF				RU LAT AF	EN	AFR NED
Compétence linguistique estimée	12	12	15	8	8	3	2	14
Remarques des apprenants								
Langue(s) de référence (par ordre décroissant)								
Références volontaires	EN	EN	EN	EN	EN	EN BU LAT RU	EN AF	EN
Influences involontaires	EN				EN			EN
Remarques	Il regrette de ne pas avoir d'autres langues de référence.					Il a appris le latin exprès pour que cette langue l'aide avec le français.		Il se plaint de son manque de vocabulaire pour s'exprimer sur les sujets traités. Il estime n'avoir aucune difficulté dans « le français parlé ».

Apprenant :	O	P	V	W	Z	AB
Année d'études	3	3	2	2	2	1
Niveau CECR (heures de français)	C2+	C2+	B2- (200 h)	B2- (200 h)	B2- (200 h)	C2+
Langue « maternelle»	DE	AF	RU	AF	AF	AF
Langue d'enseignement	DE/AF	AF	RU	AF	AF	AF
Autres langues	EN	PO EN	EN AF DE	EN ZU		FR (11 mois lycée en France) EN DE (3 ans)
Compétence linguistique estimée	10	8	4	5	4	13
Remarques des apprenants						
Langue(s) de référence (par ordre décroissant)						
Références volontaires		EN POR	RU EN	EN		EN
Influences involontaires	EN	EN POR		EN		
Remarques	Il estime que l'anglais fait obstacle à son expression.	Il reconnaît que le portugais l'aide à apprendre le lexique et à comprendre le français, mais cette langue gêne son expression.	Il estime que le « transfert » dont il est capable entre les langues est bénéfique.			Il précise qu'il poursuit un français très soutenu, qui malheureusement lui fait commettre beaucoup d'erreurs.

Apprenant :	AD	AE	AF	AI	AL	AN	AO	AP	AQ	AR
Année d'études	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Niveau CECR (heures de français)	B2+	C2+	C2	A2 (150 h)	C1	A2 (150 h)	A2 (150 h)	A2 (150 h)	A2 (150 h)	C2+
Langue « maternelle »	AF	EN	SP	EN	DE	AF	AF	EN	AF	FR
Langue d'enseignement	EN	EN	EN	EN	DE	AF	AF	EN	AF	FR
Autres langues		FR (mère française) AF			EN IT				EN	EN DE
Compétence linguistique	6	10	6	2	8	3	3	2	5	20
Remarques des apprenants Langue(s) de référence (par ordre décroissant)										
Références volontaires	EN	EN			IT			EN	EN	
Influences involontaires		EN			DE EN					EN
Remarques		Il estime qu'il maîtrise mal le lexique propre aux articles de presse.								

Abréviations :**AF : Afrikaans****BU : Bulgare****DE : Allemand****EN : Anglais****FR : Français****PO : Portugais****RU : Russe****SP : Espagnol****ZU : Zulu**