THESE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITE NICE SOPHIA ANTIPOLIS

UFR Lettres Arts et Sciences Humaines

Ecole doctorale Lettres Sciences Humaines et Sociales

Laboratoire Interdisciplinaire Récits, Cultures et Sociétés

Discipline : Etudes hispaniques

Présentée et soutenue publiquement par :

Liliane Surprise OKOME ENGOUANG Ep. NZESSEU

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Nice Sophia Antipolis

LA TRADUCTION ENTRE OUTIL D'ENSEIGNEMENT ET DISCIPLINE SCIENTIFIQUE : LE CAS DE L'ESPAGNOL AU GABON ET EN GUINEE EQUATORIALE

Thèse dirigée par **Marc MARTI** (directeur, PR) et **Christian VICENTE GARCÍA** (co-directeur, MCF)

Soutenue le 03 juin 2013

JURY :

Christian BOIX, Professeur, Université de Pau

Christian LAGARDE, Professeur, Université Perpignan Via Domitia

Christian VICENTE GARCÍA, MCF, Université de Haute Alsace (co-directeur)

Marc MARTI, Professeur, Université Nice Sophia Antipolis (Directeur)

Nicole BIAGIOLI, Professeur, Université Nice Sophia Antipolis

Dédicaces

A mon fils Kenneth Assoumou A. O. pour toutes ces années de sacrifices et aux enfants à venir.

A ma grande sœur Obono Assoumo Perrine pour sa rigueur et tous ses efforts entrepris.

A mon époux M. Nzesseu pour sa patience, sa compréhension et ses encouragements.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS **9**

LISTE DES SIGLES UTILISES **10**

INTRODUCTION GENERALE **11**

PREMIERE PARTIE: TENTATIVES DE DEFINITIONS DU CONCEPT DE TRADUCTION **22**

CHAPITRE 1 : LES APPROCHES LINGUISTIQUES DE LA TRADUCTION **25**

1.1. LES DESCRIPTIVISTES DANS D'OSEKI-DEPRE [1999] 26

1.2. LES CONTRASTIVISTES 29

1.2.1. L'approche de Vinay et de Darbelnet (1958) *30*

1.2.1.1. Les procédés de traduction directe 32

1.2.1.2. Les procédés de traduction oblique 34

1.2.2. L'approche de Mounin (1963 et 1994) *37*

1.2.2.1. Les problèmes linguistiques de la traduction 37

1.2.2.2. Mounin dans Les belles infidèles 42

1.2.3. L'approche de Catfort (1965) *46*

1.2.4. L'approche de Guillemin –Flescher [1981] *47*

1.3. LES SOCIOLINGUISTES 55

1.3.1. L'approche de Pergnier 1978 ..... *56*

1.3.1.1. Message : objet de traduction 57

1.3.1.2. La question de l'équivalence 62

1.3.21 L'approche de Ladmiral 1994 ..... *66*

1.3.2.1. La médiation traductive 67

1.3.2.2. Le phénomène de connotation 69

1.4. LES THEORIES STRUCTURALISTES ET FONCTIONNALISTES 73

1.4.1. La conception des structuralistes *73*

1.4.2. La grammaire générative et transformationnelle *77*

1.5. LA THEORIE SEMIOTIQUE 78

1.5.1. Le faire interprétatif *79*

1.5.2. La saisie des contenus pragmatiques *82*

CHAPITRE 2: LA THEORIE DU *SENS* DE SELESKOVITCH **85**

2.1. LA COMPREHENSION 87

2.1.1. Tentative de définition *88*

2.1.2. Comprendre la composante linguistique *90*

2.1.3. Comprendre la parole *92*

2.1.4. Comprendre le discours *95*

2.1.5. Le savoir partagé ... *97*
2.2. LE SENS : FONCTION ET NATURE ... 99
2.2.1. La mémoire ... *99*
2.2.2. La nature du sens ... *103*
2.2.3. La suppléance mentale ... *104*
2.2.4. Les unités de sens ... *106*
2.2.5. Les éléments cognitifs ... *109*
2.3. LA DEVERBALISATION ... 113
2.4. LA REEXPRESSION ... 117
2.4.1. La traduction par équivalences ... *117*
2.4.1.1. L'équivalence de sens ... 119
2.4.1.1.1. L'équivalence notionnelle ... 120
2.4.1.1.2. L'équivalence affective ... 121
2.4.1.2. La traduction par équivalence en langue ... 123
2.4.2. La phase d'écriture ... *126*
2.4.2.1. La reverbalisation ... 126
2.4.2.2. L'analyse justificative ... 129

DEUXIEME PARTIE: LES ENJEUX DE LA TRADUCTION DANS LE SYSTEME UNIVERSITAIRE: PEDAGOGIE ET RECHERCHES SCIENTIFIQUES ... 134

CHAPITRE 3: LA TRADUCTION A L'UNIVERSITE ... 136

3.1. LE THEME ... 137
3.1.1. Le thème grammatical ... *137*
3.1.2. Le thème d'application ... *143*
3.1.3. Le thème littéraire ... *146*
3.1.3.1. L'analyse ... 149
3.1.3.2. La transposition ... 152
3.1.4. Le thème non littéraire ... *156*
3.2. LA VERSION ... 160
3.2.1. L'aspect littéraire ... *161*
3.2.2. La dimension culturelle ... *165*
3.3. CLASSIFICATION ET CARACTERISTIQUE DES EXERCICES DE TRADUCTION ... 168
3.3.1. Les exercices à choix multiples (QCM) ... *168*
3.3.2. Les exercices interactifs ... *169*
3.3.3. Les approches communicatives ... *171*
3.4. LA TYPOLOGIE DES EXERCICES ... 173
3.4.1. La typologie de Grellet [1991] ... *173*
3.4.2. La typologie de Guinard ... *182*
3.4.3. La typologie de Besse et Porquier ... *184*

3.5. LES FONCTIONS DE LA TRADUCTION 190
3.5.1 La traduction en exercice contrastif 191
3.5.2 La traduction comme contrôle et exercice de compréhension 202
3.5.3. La traduction comme instrument pédagogique 205

CHAPITRE 4: LES GRANDES ECOLES DE TRADUCTION: LEURS FORMATIONS ET LEURS FINALITES 211

4.1. QUELQUES PEDAGOGIES DE LA TRADUCTION POUR LES ECOLES PROFESSIONNELLES 211
4.1.1. Les méthodologies 212
4.1.1.1. La méthodologie de Delisle 212
4.1.1.1.1. Le texte pragmatique 213
4.1.1.1.2. La typologie des exercices pour la traduction des textes pragmatiques 215
4.1.1.2. La pédagogie de Durieux 229
4.1.1.2.1. Le texte technique de Durieux 233
4.1.1.2.2. Exercices selon Durieux 1988 235
4.1.1.3. La lecture active d'Herbulot 237
4.1.1.4. La chronologie de Gouadec 240
4.2. LA CAISSE A OUTILS DU TRADUCTEUR 245
4.2.1. Le raisonnement logique 246
4.2.2. Les dictionnaires et les banques de données 247
4.2.2.1. Dictionnaires unilingues 248
4.2.2.2 Dictionnaires bilingues et multilingues 252
4.2.2.3. Les banques de données 256
4.2.3. Les logiciels de traduction 258
4.2.4. Les outils normatifs pour l'apprentissage 262
4.2.5. Les ouvrages normatifs professionnels 264
4.2.6. La veille terminologique 265
4.3. LES ETABLISSEMENTS DE FORMATION EN TRADUCTION 266
4.3.1. Historique des institutions et répartition des cycles de formation 267
4.3.2. Les écoles de traduction : critères d'intégration. 272
4.3.3. Les programmes universitaires : Outils et objectifs 275

CHAPITRE 5 : LA RECHERCHE EN TRADUCTION 294

5.1. LA DEFINITION ADMINISTRATIVE DE LA RECHERCHE 295
5.1.1. La définition du dictionnaire 295
5.1.2. Quelques lois et textes qui régissent la fonction de chercheur 296
5.1.2.1. Les enseignants-chercheurs 297
5.1.2.2. L'action du Conseil National des Universités (CNU) 300
5.2. DEFINITION EPISTEMOLOGIQUE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN TRADUCTION 302
5.2.1. Qu'est-ce que l'épistémologie ? 302

5.2.2. Définitions et caractéristiques de la science *305*
5.2.2.1. La classification des sciences et leurs spécificités 307
5.2.2.1.1. Les sciences formelles 307
5.2.2.1.2. Les sciences empiriques 308
5.2.2.2. Les méthodes de validation des théories scientifiques 309
5.2.2.2.1. La méthode hypotético-déductive 309
5.2.2.2.2. La méthode expérimentale 310
5.2.2.2.3. La méthode argumentative 311
5.2.3. La traduction et son mode de fonctionnement *313*
5.3. LA TRADUCTOLOGIE : UNE DISCIPLINE SCIENTIFIQUE EN DEVENIR 315

TROISIEME PARTIE: ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA TRADUCTION EN MILIEUX EXOLINGUES GABONAIS ET GUINEOEQUATORIEN : STATUT, ENJEUX ET FINALITES 328

CHAPITRE 6 : LES CONTEXTES GEOGRAPHIQUES, HISTORIQUES, POLITIQUES, ECONOMIQUES ET LINGUISTIQUES DU GABON ET DE LA GUINEE EQUATORIALE. ENSEIGNEMENT DES IDIOMES ET TRADUCTION 331

6.1. PRESENTATION DES DEUX PAYS 331
6.2. LES CONTEXTES LINGUISTIQUES DES DEUX PAYS 339
6.2.1. Le contexte gabonais *340*
6.2.1.1. Les langues endogènes 340
6.2.1.2. Les langues exogènes 345
6.2.1.3. Le statut de la langue française 346
6.2.1.4. L'enseignement-apprentissage des langues étrangères : le cas de l'espagnol 355
6.2.2. Le contexte équato-guinéen *362*
6.2.2.1. Les langues endogènes 363
6.2.2.2. Les langues exogènes 364
6.2.2.3. L'espagnol : première langue officielle du pays 364
6.2.2.4. Le français : deuxième langue officielle du pays 366
6.2.2.5. L'enseignement-apprentissage de l'espagnol 368
6.3. LES MILIEUX UNIVERSITAIRES 370
6.3.1. L'Université Omar Bongo de Libreville *370*
6.3.2. L'Université Nationale de Guinée-Equatoriale (UNGE) *372*

CHAPITRE 7 : CORPUS ET METHODOLOGIE 374

7.1. LE SONDAGE 374
7. 2. LA CONCEPTION DU QUESTIONNAIRE 382
7.2.1. La composition du corps professoral *382*
7.2.2. La validation du questionnaire *384*
7.2.3. Le nombre de réponse *385*

CHAPITRE 8 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES OBTENUES 386

8.1. TERRAIN N°1 : UOB (DEILA) GABON 389

8.1.1. Le corps enseignant 392

8.1.1.1. Le niveau de formation 395

8.1.1.2. Lieux de formations 396

8.1.1.2.1. Université de Perpignan Via Domitia 397

8.1.1.2.2. La spécialité des répondants 398

8.1.2. Les contenus de la formation : cycles et typologies des exercices 402

8.1.3. L'apprenant 408

8.1.3.1. La traduction au DEILA : Fonctions et finalités 410

8.1.3.2. La question du profil de sortie et d'entrée 413

8.2. TERRAIN N° 2 : UNGE, UN ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE INEXISTANT DE LA TRADUCTION ... 416

8.2.2. Une étude comparative inconfortable ? 420

8.3. DES SOLUTIONS ENVISAGEABLES 423

8.3.1. Oubli ou méprise de la traductologie au sein du CNU et du CAMES ? 424

8.3.2. Lancement des avis de recrutement. 426

8.3.2.1. Alternative 1 : Formation des formateurs 426

8.3.2.2. Alternative 2 : Appel d'offre d'emploi au niveau national 429

8.3.2.3. Alternative 3 : Appel d'offre à l'international 430

CONCLUSION GENERALE 444

BIBLIOGRAPHIE 452

ANNEXES 468

ANNEXE I : LES ECOLES ET LEURS PROGRAMMES DE FORMATION 469

ANNEXE II : LES CARTES GEOGRAPHIQUES ET LINGUISTIQUES 501

ANNEXE III : LES DONNEES DES ENQUÊTES DE TERRAIN 504

III. A. TERRAIN N°1 : LE GABON 504

III. B. UN EXEMPLAIRE DE TEXTE DU DEILA 512

III.C. ANNUAIRE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU DEILA 512

III.D. TERRAIN N°2 : LA GUINEE-EQUATORIALE 514

ANNEXE V. L'ENGAGEMENT DECENNAL 519

INDEX DES ILLUSTRATIONS: TABLEAUX ET FIGURES 521

INDEX DES AUTEURS 522

Remerciements

La réalisation de cette œuvre est le fruit de trois années de travail acharné. Ces trois années ont été l'occasion pour moi de rencontrer et de côtoyer des personnes qui m'ont énormément aidée et que je tiens à remercier.

A la fin de cette thèse, ma première gratitude est adressée au LIRCES de l'UNS pour m'avoir accueillie car, sans ce laboratoire ce travail n'aurait certainement pas vu le jour. Je remercie particulièrement le Professeur Marc Marti, mon directeur de thèse et directeur du LIRCES. Sa grande disponibilité, son ouverture intellectuelle et sa grande rigueur m'ont permis d'apprendre beaucoup à ses côtés. J'espère avoir fourni un travail qui soit à la hauteur de ses espérances. Je lui témoigne par ailleurs ma grande reconnaissance pour avoir toujours répondu présent pour certaines de mes démarches administratives.

Je souhaite aussi remercier chaleureusement les corps enseignant du DEILA et de l'UNGE pour leur précieux temps qu'ils mont accordé lors des mes enquêtes de terrain. Toute ma gratitude va également à l'endroit de M. Silvère A. Minko Mi Nseme et à M. Rostand Ndong Allogo pour leur grande contribution.

Ma gratitude est tout aussi profonde pour mes amis pour leur grand soutien tout au long de ce travail, en particulier à Freddy, à Dame, à Hind, à Faten, à Sidi Lamine, à Amadou, à Adolphe, à Katuscia, à Clarisse, à Hilaire, à Liza, à Linda, à Nancy, à Carole, à Maria Wanys, à Cyriaque. Et, à Lambert Pandzou pour ses relectures.

Enfin, je ne peux clôturer ces remerciements sans adresser un immense merci à ma famille pour l'aide qu'elle m'a toujours apportée dans le parcours de mes études. Une mention spéciale à mon grand-frère Tristan, et à ma petite sœur Darlane pour leur soutien constant. Grand merci à mon tendre époux M. Nzesseu pour sa confiance, sa patience, son soutien dans les moments difficiles. Partager mon travail et mes humeurs au quotidien n'a pas dû être une chose aisée. L'achèvement de cette thèse ouvre un nouveau chapitre de notre vie à deux.

Liste des sigles utilisés

ANBG	Agence Nationale des Bourses du Gabon
CA	Culture d'arrivée
CAMES	Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur
CEMAC	Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale
CNU	Conseil national des universités
CSIC	*Consejo Superior de Investigaciones Científicas*
CTS	Commission Technique Spécialisée du CAMES
DEILA	Département d'Etudes Ibériques et Latino-Américaines
LA	Langue d'arrivée
LC	Langue cible
LE	Langue étrangère
LM	Langue maternelle
LO	Langue d'origine
LS	Langue source
NEI	Nouvelles Editions Ivoiriennes
PAF	Police des airs et des frontières
RAE	*Real Academia Española*
TA	Texte d'arrivée
TA°	Traduction automatique
TAO	Traduction assistée par ordinateur
TC	Texte cible
TD	Texte de départ
TS	Texte source
UHA	Université de Haute-Alsace
UNGE	Université Nationale de Guinée-équatoriale
UNS	Université de Nice Sophia-Antipolis

INTRODUCTION GENERALE

Lorsqu'on se penche sur une étude aussi complexe que celle qui est aujourd'hui au centre de notre préoccupation, différents points sous-jacents sont tout aussi intéressants et peuvent constituer d'autres points de réflexion. C'est dire autrement que la question de traduction renferme plusieurs aspects qu'il importe souvent d'examiner de plus près, afin de mieux cerner cette pratique. En partant de son origine antique jusqu'à son usage actuel, de nombreuses questions ont été soulevées et demeurent au cœur de différents débats dans le monde, faisant ainsi couler beaucoup d'encre. Notre réflexion pour cette étude repose sur le thème dont l'intitulé est le suivant : *La traduction entre outil d'enseignement et discipline scientifique : le cas de l'espagnol au Gabon et en Guinée équatoriale*. Ce thème de recherche est assez complexe parce qu'il a la particularité de soulever différentes questions du domaine de la traductologie. De fait, notre intérêt pour cette étude est triple. Autrement dit, en plus de s'interroger sur le but de la traduction, ce travail s'intéresse aussi à la question de la dimension scientifique de la traductologie. En outre, un regard critique est porté sur le destin de la traduction au sein de deux universités d'Afrique subsaharienne : l'Université Omar Bongo de Libreville (au Gabon) et de l'Université nationale de Guinée équatoriale plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol.

Par ailleurs, traiter de ce thème de recherche revient inévitablement à répondre aux différentes interrogations suivantes: Qu'est-ce que la traduction et en quoi consiste-elle dans les activités de l'homme? La traductologie peut-elle être considérée comme une science autonome au même titre que celles qui existent déjà ? En tant que discipline universitaire, comment est-elle enseignée dans les universités des pays occidentaux et en milieux exolingue africain ? Telles sont donc les différentes interrogations qui marquent les pôles de notre réflexion dans le présent travail. Bien évidemment, à travers ces différentes interrogations, se pose d'abord le problème de la définition de la traduction ; ensuite vient la question de son utilité et de sa place dans divers contextes. En outre, la question du mécanisme de son enseignement dans quelques pays occidentaux et africains sera mise en évidence. Tout ceci nous amène à déduire que notre approche dans la

présente étude est plutôt multiple. En effet, en plus d'être descriptive, analytique, elle sera contrastive, critique et aura également une visée ''pédagogique''. Le travail se fera à partir des différentes définitions relatives au concept de traduction et des éléments qu'implique celui-ci.

La présente recherche a donc différents objectifs, en partant de la définition de la traduction, on cherchera à évaluer sa ou ses fonctions conformément à son milieu pédagogique tout en essayant de déterminer l'existence de son statut scientifique. Le premier objet d'étude aborde quelques programmes d'enseignement de la traduction dans différentes établissements spécialisées. Le résultat de cette analyse permettant une meilleure compréhension de l'activité, le second objet d'étude sera les corps enseignants et les programmes de la traduction au sein des deux milieux exolingues africains (Gabon- Guinée-équatoriale).

Cette étude porte exclusivement sur la traduction et non sur l'interprétation. Ceci est dû au fait que la traduction à elle seule nous semble suffisamment riche pour justifier une étude exclusive. En outre, si nous choisissons l'enseignement de la traduction et non de l'interprétation comme objet d'étude, c'est parce qu'au Gabon l'enseignement de la traduction demeure la seule entreprise qui y existe. En effet, comme nous le verrons tout au long de notre étude, aucun enseignement de l'interprétation n'est proposé au Gabon et encore moins en Guinée équatoriale. Pour finir, on peut considérer que la traduction, comme nous le verrons possède clairement deux finalités dans son enseignement : une finalité didactique (apprentissage des langues) et une finalité professionnelle (apprendre un « geste » professionnel). Ce n'est pas le cas de l'interprétation qui est exclusivement un enseignement à visée professionnalisante.

Notre principale préoccupation dans ce travail est d'évaluer la valeur scientifique de la traductologie et la vitalité de la traduction dans les systèmes éducatifs des pays susmentionnés. A partir de cette préoccupation, nous émettons l'hypothèse que l'objectif ou l'utilité de la traduction varie en fonction du contexte dans lequel on y a recourt. D'où d'ailleurs la précision traduction pédagogique et

« traduction traductionnelle ». Ensuite, d'aucuns estiment que la traductologie, nous voulons dire par là ''la science qui théorise la traduction ou qui étudie le mécanisme de fonctionnement de l'acte traductif'', n'est pas une science, du moins une vraie science. En revanche, d'autres qui défendent les qualités de cette discipline lui accordent son appartenance aux sciences humaines. Mais, du fait de son interdisciplinarité, nous pensons tout de même que la traductologie peut également intégrer les sciences dures et être dans ce cas doublement scientifique.

Les hypothèses émises nous mènent au champ de définitions brèves des concepts qui guident notre travail. La définition de notre champ théorique est spécialement axée sur trois concepts : traduction, outil d'enseignement, discipline scientifique. Pour ces définitions, nous nous limitons essentiellement à celles qui peuvent soutenir les hypothèses émises dans ce travail ou à celles qui expliquent au mieux le thème. Ainsi, d'après Seleskovitch [1984: 256], traduire signifie transmettre le sens des messages que contient un texte et non convertir en une autre langue. En d'autres termes, la traduction n'est pas une conversion du texte d'une langue à une autre mais la transmission du message. Par conséquent l'élément le plus important dans ce processus serait alors l'idée contenue dans le texte.

Un outil d'enseignement est une composition de deux éléments (outil et enseignement) dont le premier, lorsqu'il est pris tout seul, renvoie à différentes significations (ustensile, instrument, par exemple). La précision ''outil d'enseignement'' confère le contexte pédagogique'' et désigne de ce fait une pratique didactique. Autrement dit, la traduction serait une méthode d'enseignement et d'apprentissage de savoir.

S'agissant finalement de la discipline scientifique, E. Morin [1990] indique qu'elle est « une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ; elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences. (…) Les disciplines ont une histoire : naissance, institutionnalisation, évolution, dépérissement ; cette histoire s'inscrit dans celle de l'université ». Pour sa part, Leclerc [1989:23] indique qu'elle renvoie

à une notion qui échappe à toute définition précise et la discipline ne peut être univoquement définie. C'est pourquoi, nous retenons simplement que la discipline scientifique est une construction discursive d'autorité scientifique, c'est-à-dire, vraie et vérifiable.

Comme nous l'avions déjà souligné, en plus d'évaluer le statut scientifique de la traductologie, le présent travail prétend découvrir la place de la traduction dans les deux milieux exolingues africains susmentionnés. Le choix d'assoir cette étude sur ces deux pays d'Afrique subsaharienne ne relève pas d'un pur hasard. Différentes motivations nous ont emmenés à opérer ce choix. D'abord, notre choix s'est porté sur cet objet, à cause du peu d'intérêt qui a été porté sur le destin de la traduction dans les universités africaines. Les quelques travaux qui ont été faits sur le Gabon et la Guinée équatoriale sont toujours de l'ordre de l'histoire, de la littérature et/ou de la socio-linguistique. Aucune étude comparative n'a été effectuée sur l'enseignement-apprentissage au sein de ces deux pays d'Afrique équatoriale. Par conséquent, en tant qu'originaire d'Afrique centrale, quoi de plus plausible et légitime que de s'intéresser d'abord aux particularités de cet environnement. Ensuite, ayant entrepris des études hispaniques dans les pays francophones (Gabon et France), nous voulons porter notre étude sur une population hispanophone et francophone dans l'optique de déceler les points divergents ou convergents dans leur mode de fonctionnement. Le choix du Gabon est lié à notre appartenance à ce pays. En outre, en tant qu'unique pays hispanophone d'Afrique subsaharienne, qui par ailleurs fait frontière avec Gabon, la Guinée équatoriale représentait un point de comparaison *a priori* intéressant.

Le capital humain se place comme l'un des piliers majeurs qui assure le développement d'un pays. Or, la création et l'enrichissement du capital humain met en évidence la question de l'éducation. L'éducation, moteur du développement d'un pays devient alors un élément de grand intérêt pour toute nation qui aspire à l'évolution, à la reforme. Cependant, le constat fait par différents auteurs montre que « le Gabon est aujourd'hui un pays (…) qui traverse

une grave crise d'intelligence créatrice dont l'aspect le plus manifeste est sans doute la paralysie du système éducatif, celui-là même qui est censé créer la première des ressources, c'est-à-dire le potentiel intellectuel dont tout processus de développement a besoin », Ropivia [2007:201]. S'agissant de la Guinée-équatoriale, l'histoire décrit une période très obscure qu'a connu ce pays. Une période noire pendant laquelle le pays s'est considérablement appauvri tandis que le système éducatif est tombé en ruine en noyant le peuple dans un analphabétisme indescriptible. Aujourd'hui, même si la situation économique de ce petit pays est plus que redressée, les pendules ne sont toujours pas mises à l'heure dans tous les secteurs, notamment le secteur éducatif. Celui-là même qui est au centre de notre préoccupation dans la présente étude.

Il importe de préciser que mener une étude sur deux systèmes éducatifs revêt une grande audace. Nous ne pensons pas nous aventurer dans cette voie. En fait, s'il est vrai que le présent travail porte en partie sur le système éducatif, ce dernier renvoie à un champ d'étude tellement vaste que nous nous limitons juste, à notre modeste niveau, à l'enseignement-apprentissage de la traduction et ce, précisément dans deux départements d'études hispaniques : celui de l'UOB et celui de l'UNGE.

Il faut souligner que cette recherche a été initiée à la fin de notre année de master 2. Le travail réalisé au cours de cette phase d'étude et le débat tenu lors de la soutenance de mémoire, nous ont permis de tester d'autres pistes de réflexion. Cette recherche s'appuie en grande partie sur les données bibliographiques. En d'autres termes, nous avons rassemblé toute la documentation soumise à notre disposition et susceptible de nous aider dans l'analyse de notre objet d'étude. Nous avons donc consulté plusieurs ouvrages et différents travaux disponibles traitant de la traduction, de l'épistémologie, des programmes d'enseignement aussi bien des pays occidentaux qu'africains.

Nous avons regroupé des textes ayant trait à l'histoire, à la politique, à l'économie, à la sociolinguistique, sans oublier les ouvrages généraux (encyclopédies, dictionnaires), les travaux de certains chercheurs (thèses, mémoires de CAPES et de DEA). Par ailleurs, nous avons consulté avec beaucoup d'intérêt les textes du

CAMES, les textes officiels de la constitution française disponibles en ligne sur le site *Légifrance*. Tous ces documents nous ont été d'une aide précieuse dans la réalisation de cette étude. En outre, dans l'optique d'entreprendre un travail sérieux, nous ne nous sommes pas livrés qu'à la documentation écrite. C'est dire autrement qu'une autre partie du présent travail repose sur une enquête de *terrain*[1] dont la méthodologie et le déroulement seront mieux décrits dans le chapitre 7 de la présente étude.

Le travail repose essentiellement sur deux échantillons dont chacun est constitué d'un ensemble de répondants (ceux du DEILA et ceux de l'UNGE). Le premier échantillon est constitué de 14 répondants dont 5 sont de sexe féminin. Le second échantillon compte, quand à lui, 8 répondants tous de sexe masculin. Dans l'ensemble, l'âge des répondants des deux échantillons oscille entre 35 et 59 ans. Il importe de préciser que les données de cette enquête serviront de support dans la dernière partie de notre travail. Par ailleurs, le triangle pédagogique de Jean Houssaye [2000] servira d'appui méthodologique pour analyser les résultats de l'enquête menée. Autrement dit, en partant des trois sommets du triangle (formateur-apprenant-savoir), nous obtiendrons le profil intellectuel de chaque formateur, tenterons d'évaluer la pertinence de l'enseignement et nous interpréterons les retombés sur l'apprenant.

En ce qui concerne la mise en forme du présent travail et en particulier l'organisation des notes de bas de page, nous rappelons qu'il existe différents méthodes. En effet, le principe de note de bas de page varie en fonction de chaque système universitaire, c'est-à-dire selon qu'il est anglophone ou francophone et chacune des méthodes est acceptable. Pour la mise en forme de notre travail, nous avons opté pour la méthode Oxford comme choix des notes bibliographiques,

---

[1] Lorsqu'on s'en tient aux explications que donne Copans [2001], on retient que pour un chercheur le terrain est un « lieu », un « endroit », un « milieu », un « site », mais c'est aussi une « population » qu'il investit physiquement et intellectuellement pour se laisser déconcerter par ce qu'il va « voir ». Dans ses *Règles de la méthode*, Durkhein recommande alors que, le terrain doit être abordé « sans idées préconçues » sans « prénotions ». Sur son terrain, le chercheur ne doit en aucun cas entrer dans la peau de ceux dont il va partager la vie pendant un temps déterminé de son existence.

quasiment pour toutes nos références dans le texte. Nous avons choisi cette méthode car elle nous semble la plus simple. Donc, dans cette étude, nous insérons quasiment toutes les références bibliographiques à l'intérieur du texte. Le reste de notes de bas de pages concerne les explications, les définitions ou alors les orientations (*infra*, *supra*, confère).

Pour une meilleure organisation et lisibilité, le présent travail s'articule autour de trois parties. La première est essentiellement théorique et est composée de deux chapitres, lesquels sont subdivisés à leur tour en sous-chapitre. A travers celle-ci, nous abordons les questions liées à la définition de la traduction et à son mécanisme de fonctionnement. De ce fait, le premier chapitre nous permettra d'évaluer les différentes conceptions linguistiques qui gravitent autour du concept de traduction et les éléments qui sont liées à elle. Les théories linguistiques de la traduction étant multiples, nous étudierons les théories descriptives, contrastives, sociolinguistiques, structuralistes et fonctionnalistes. Par ailleurs, nous analyserons également le point de vue de la sémiotique. L'étude de ce chapitre est très importante, elle permet de comprendre la complexité du concept et de l'activité de traduction tout comme elle met en évidence l'élément central sur lequel est basé le résonnement linguistique de la traduction : la langue.

Le deuxième chapitre quant à lui sera également consacré à la définition et description de la traduction par la théorie du sens de Séleskovitch. Dernière théorie, née après les théories linguistiques, la théorie du sens ou théorie interprétative expose une nouvelle considération de la traduction, laquelle se place aux antipodes de la première. Ce chapitre nous permettra de comprendre le fonctionnement du processus de traduction du point de vue des traductologues dont le raisonnement porte en premier sur le sens. Ce dernier est l'élément de base dans tout acte de traduction. Cette partie de notre étude permettra ainsi une meilleure appréhension de la question de traduction et tout le travail intellectuel que cela exige.

Après avoir défini la traduction dans la première partie, la seconde partie soulèvera d'autres questions intéressantes. Elle s'articule au tour de trois chapitres. Dans le premier chapitre de cette partie, qui constitue le troisième chapitre de toute cette étude, nous analyserons le rôle de la pratique de la traduction dans le cadre de l'enseignement des langues à l'université. En fait, il existe plusieurs types exercices qui permettent d'apprendre et d'enseigner une langue étrangère ou maternelle, c'est le cas de la traduction. Cette étude nous conduira ainsi à évaluer les différentes fonctions de la traduction en classe de langue. De fait, nous étudierons certains auteurs et manuels afin d'apprécier au mieux les consignes donnés par rapport à la pédagogie de la traduction universitaire.

S'agissant cette fois du deuxième chapitre de cette partie (ou quatrième chapitre du travail), nous nous baserons sur l'étude de la traduction au sein des grandes écoles. Nous entendons par là qu'il sera question, à ce stade, de voir quel est l'objectif de la traduction dans les établissements spécialisés. Dans cette perspective, nous mettrons en regard les programmes de formations de quelques établissements de référence, leurs objectifs et leurs critères d'intégration. Ceci nous permettra de comprendre les exigences de la formation spécialisée en traduction et les spécificités locales de chaque formation (en rapport avec la situation du pays dans lequel est l'établissement).

L'étude de ce chapitre montrera que l'enseignement de la traduction diffère selon l'objectif à atteindre. Si la formation à l'université permet d'apprendre les langues, celle qui est offerte en école vise la profession ou la recherche. Par conséquent, plutôt que de s'inscrire dans un contexte linguistique, la formation professionnelle de la traduction s'inscrit dans la communication interculturelle. Dans cette perspective, la traduction y est perçue comme le viatique indispensable dans l'unification économique, sociale et culturelle d'un monde de plus en plus diversifié. Autrement dit, la traduction joue un rôle essentiel dans la communication entre les hommes, dans le dialogue entre les cultures pour une meilleure connaissance mutuelle et un approfondissement de l'unité mondiale dans le respect de l'identité de chaque ensemble culturel et linguistique. C'est

reconnaître que la traduction réduit les verrous linguistiques qui ont longtemps existé et peut de ce fait être considérée comme un instrument unificateur.

Les différents travaux réalisés sur la traduction ont donné naissance à ce qu'on appelle aujourd'hui "traductologie", soit la science qui étudie le processus de traduction. Mais cette appartenance scientifique demeure sujette à polémique car d'aucuns estiment que la traductologie ne saurait être une science. D'autres par contre, qui lui reconnaissent son statut scientifique, la situent dans les sciences humaines. Pour cette raison, le troisième chapitre de cette partie tente de donner son point de vue à ce débat. C'est-à-dire qu'une fois évaluées les fonctions de la traduction au sens général, nous tenterons d'apporter notre modeste contribution à cette querelle en essayant d'évaluer si oui ou non la traductologie peut être considérée comme une science autonome à l'instar des autres disciplines reconnues (les mathématiques, par exemple). Pour ce faire, il importera d'abord de donner une définition administrative de la recherche. Après celle-ci, nous orienterons notre réflexion vers l'épistémologie en tentant d'abord d'évaluer le concept de science et tout ce que cela implique comme démarche, méthode et raisonnement. Au terme de ces analyses, nous verrons donc si le raisonnement en traductologie fait partie de ceux préconisées par l'épistémologie. Une fois cette vérification faite, nous serons mieux à mesure de tirer une conclusion à cette question épineuse qu'est la scientificité de la traductologie.

Enfin, la troisième partie de la présente étude est structurée en trois chapitres également. Cette partie traite d'un volet différent du premier. Il est question à ce niveau d'étudier le fonctionnement de l'enseignement-apprentissage de la traduction dans deux pays exolingues: le Gabon et la Guinée équatoriale. Les départements concernés sont les départements d'espagnol. A travers cette analyse, nous prétendons évaluer la situation pédagogique de la traduction et son avenir dans les deux pays que nous venons de mentionner. Pour ce faire, dans le premier chapitre, qui constitue le chapitre 6 de cette étude, nous allons d'abord procéder à une présentation des deux pays mentionnés plus haut. En effet, il semble

important de décrire les contextes dans lesquels porte cette étude afin de mieux comprendre les éventuels résultats. La présentation porte ainsi donc sur l'aspect géographique, politico-économique et sociolinguistique de chaque pays.

Pour mieux analyser l'enseignement de la traduction dans ces institutions académiques, nous avons opté pour une enquête de terrain. Cette enquête nous a semblé la solution la plus plausible et pertinente. Ceci dit, dans le septième chapitre de cette étude, nous exposerons la procédure de notre enquête partant de la conception du questionnaire jusqu'au déroulement de l'enquête lui-même. Ensuite, toute enquête de terrain conduisant à une analyse des données, l'ultime chapitre de la partie et du travail tout entier reposera donc sur l'interprétation des données de notre enquête. Conformément aux réponses obtenues, nous tenterons donc de comprendre la situation handicapante de la traduction dans les deux pays. Nous analyserons cette question en ayant en référence les programmes des établissements retenus dans la deuxième partie. Au terme de notre analyse, nous proposerons quelques solutions en vue d'éradiquer les problèmes observés grâce à nos enquêtes effectuées.

Première partie: Tentatives de définitions du concept de traduction

> *Traduire […] c'est avant tout se mettre au service des ses futurs lecteurs et fabriquer à leur intention un équivalent du texte de départ : soit, d'abord, un texte qui livre, avec le moins de distorsion possible, toute l'information contenue dans celui d'origine. Mais traduire, c'est aussi produire un texte duquel il convient d'exiger trois autres qualités : qu'il soit rendu « naturellement » en langue d'arrivée (qu'il « ne sente pas la traduction », dit-on couramment), qu'il soit parfaitement intégré à la culture d'arrivée et qu'il parvienne, par une adroite manipulation de l'écriture, à donner l'idée la plus juste de l'originalité et des inventions stylistiques de l'auteur traduit.* Tatilon [1986:150].

Introduction

La traduction découle du verbe traduire. Pour le dictionnaire *Petit Larousse*, traduire consiste à « faire passer un texte d'une langue dans une autre ». *Le dictionnaire historique de la langue française* (éd. Robert) indique, quant à lui, que le verbe traduire qui signifie « faire passer d'une langue dans une autre est emprunté en 1520 pour le sens à l'italien *tradurre* ou dirrectement au latin *traducere* ». D'après Oseki-Dépré [1999:12], le terme traduction apparait pour la première fois en France en 1540, sous la plume d'Etienne Dolet, imprimeur humaniste et traducteur. Mais, la traduction est une activité (désignée aussi comme le produit fini) lointaine qui remonte à plusieurs siècles. Le XVIe siècle par exemple, est caractérisé par la découverte des auteurs classiques gréco-latins, dont la diffusion sera largement facilitée par l'imprimerie, qui fait son apparition à cette époque. L'ancienneté accordée à la traduction est soutenue par Mounin cité par Oseki-Dépré [1999:12] en ces termes :

> On possède sur ce sujet le texte de traités, datant de plus de trois mille ans, signés entre les Hittites et l'Egypte pharaonique, rédigés en deux langues. Les traducteurs étaient déjà présents dans la cour des pharaons, avec un rang de prince qui se transmettait de père en fils.

L'histoire révèle ainsi que la traduction comme activité remonte à plusieurs millénaires avant J.-C. Les propos de Mounin permettent de qualifier la traduction comme moyen d'accès à une information en langue étrangère. Il faut dire que les traducteurs promus au rang de prince avaient surtout le statut de *chef interprète*. Par conséquent, la traduction se manifeste à l'origine dans l'activité orale d'interprétation, et en particulier dans les relations politiques et économiques.
Guillemin-Flescher [1996:830] souligne que :

> Si l'on a pu remonter aux origines de l'activité qui s'est diversifiée depuis lors, le vingtième siècle offre une somme de situations qui permet de saisir la notion en tant qu'objet d'une réflexion scientifique. Il y a d'une part, l'avènement de la

> linguistique et d'autre part l'introduction de l'informatique. Sur ce plan théorique, l'influence est fondamentale, elle apparaît dans le cadre d'une grande diversité des théories structuralistes.

La linguistique structuraliste montre que les processus de langage ne se fondent pas sur la constitution des mots et de la syntaxe, mais que de ces processus, on obtient des interactions entre différents éléments qui constituent le langage : signes et sens, signifiants et signifiés. Par conséquent, le langage implique deux structures, soit l'expression et le contenu.

Tout comme dans les théories linguistiques, le structuralisme apparaît dans la théorie du sens, qui prône la saisie du contenu informatif du texte. Celle-ci postule alors que l'appréhension du message d'un énoncé ne provient pas au niveau du cerveau humain, de sensations multiples, sinon de l'appréciation globale d'une forme complexe. En d'autres termes, la traduction convoque tout un processus cognitif portant sur différentes étapes, soit à court, moyen et long terme.

La présente partie de cette étude repose sur la définition d'un cadre conceptuel de l'objet et se structure en deux chapitres. Une définition univoque de la traduction n'est pas évidente à dégager chez des théoriciens qui se penchent sur la question. D'une part, il s'agit plutôt de confronter des fondements théoriques sur le plan linguistique (premier chapitre) et, d'autre part, de mettre en exergue la théorie qui explique tout le processus (théorie du sens, deuxième chapitre).

Chapitre 1 : Les approches linguistiques de la traduction

Défini de façon très simple, le linguiste est celui qui s'intéresse à l'étude de la langue (en général et dans toutes ses manifestations) et du langage. La question de la langue, au sens large du terme, est au cœur de sa réflexion. Par *approche linguistique de la traduction*, on suppose alors que la langue dans ce contexte de traduction occupe une place importante. Par conséquent, il semble indispensable d'expliquer tout d'abord ce qu'on entend par « langue » du point de vue de la linguistique.

En fait, depuis Saussure [1960:331], la langue est généralement définie ou considérée par les linguistes comme étant, d'un côté, un système composé de règles et de l'autre côté, de signifiants ; ces signifiants renvoient à des objets tout aussi concrets qu'abstraits, les signifiés. Les concepts signifiants et signifiés forment, à eux deux, un tout communément appelé signe. Dans une même langue, l'ensemble des signes constitue ce qu'on appelle le lexique. Toutefois, lorsqu'ils sont pris de façon isolée, c'est-à-dire hors discours, les signes renvoient à une pluralité de concepts ou de référents. Il faut les prendre en situation de discours, autrement dit en situation réelle pour qu'ils renvoient à un référent bien déterminé, à proprement parler. Cela revient à dire finalement que la langue « consiste en un système comportant une série **fermée** de règles et un ensemble **ouvert** d'éléments lexicaux permettant de former une **infinité** de combinaisons lexico-syntaxiques, chacune porteuse d'un sens inédit. La langue en soi n'est donc pas un objet concret : c'est une virtualité permettant de construire des objets concrets de communication, c'est-à-dire des discours, au sens large du terme », Fiola [2003:72] (c'est l'auteur qui souligne).

Dans le présent chapitre, l'objectif est de mettre en exergue quelques théories linguistiques qui tentent d'expliquer comment fonctionne l'opération traduisante. En principe, ces théories linguistiques qui cernent l'acte de traduire se structurent en plusieurs branches. On y trouve ainsi des théories dites descriptives

et comparatistes, des théories dites structuralistes, sociolinguistiques et sémiotiques.

Il convient de souligner que ce chapitre permettra d'apprécier des méthodes de traduction, lesquelles sont fondées sur une analyse linguistique et un point de vue théorique qui assure la compréhension des mécanismes fonctionnels qui guident l'opération. Comme nous l'avons souligné dans les lignes antérieures, l'expression ''théories linguistiques'' nous indique, de prime abord, que ces conceptions théoriques assoient leurs réflexion sur le facteur ''langue'' dans l'activité de traduction. En considérant que la traduction est une opération linguistique parce qu'un texte est d'abord écrit dans une langue déterminée, il est évident que cela implique un problème pour la traduction. En effet, les mécanismes de fonctionnement des langues ne sont pas toujours identiques ou alors ne se correspondent pas toujours. Pour ces raisons, certains auteurs partent du principe de l'intraduisibilité ou de la non transposabilité d'éléments linguistiques d'une langue à une autre ou d'une culture à une autre.

Dans les lignes qui suivent, nous tenterons donc d'exposer quelques approches linguistiques qui expliquent leur conception de la traduction.

1.1. Les descriptivistes dans d'Oseki-Dépré [1999]

Pour aborder ce point nous utiliserons particulièrement l'ouvrage d'Oseki-Dépré qui traite de la question. La théorie descriptive de la traduction est l'une des premières théories linguistiques qui s'est assignée l'étude de la traduction. Son but est essentiellement d'expliquer l'opération traduisante. Le travail consiste donc à partir des textes des traducteurs pour essayer de saisir les opérations et les transformations que subit le texte lors du passage d'un idiome à un autre. Ainsi, Saint-Augustin (354-430 ap. J.-C.) est désigné comme étant l'un des précurseurs de la théorie descriptive chez qui on trouve les premières tentatives pour décrire les

phénomènes linguistiques liés à la traduction. C'est ce qu'Oseki-Dépré [1999:45] fait remarquer en ces termes :

> Saint Augustin dans *De magistro*, *De doctrina christiana* et dans les *Enarationes ad psalmas* propose une méthode de traduction qui repose sur les caractéristiques du mot et de sa fonction de représentation, méthode fondée sur la théorie aristotélicienne du signe.

Ainsi, le signe est constitué de la signification, soit la construction de l'esprit dérivée de la perception du réel, et du groupe de sons qui y est associé. Par conséquent, le signe a un caractère arbitraire puisqu'il comprend d'un côté le signifiant et de l'autre le signifié. Les conséquences du caractère arbitraire du signe sont décrites par Oseki-Dépré [1999:45] comme suit :

> On ne peut pas connaître les mots sans avoir une expérience directe ou indirecte ; plusieurs sons peuvent avoir une seule signification (c'est le cas de la synonymie). Par exemple ; le nom et le mot (*nomen*, in *De magistro*) ; plusieurs significations peuvent être exprimées par un seul son (c'est le cas de la polysémie).

Donc, trois conséquences sont attribuées au caractère arbitraire du signe. Les conséquences pour la traduction dans ce cas sont que l'on pourrait avoir des difficultés pour déterminer le sens des choses qu'on ne connaît pas. Pour la polysémie, c'est plutôt « l'illumination divine qui doit guider le traducteur dans sa recherche du sens », ajoute Oseki-Dépré [1999:45] qui reprend Saint Augustin.

Il convient de retenir que, pendant tout le Moyen Âge, la traduction a « servi de relais et de moyen de communication entre les différentes communautés linguistiques selon des besoins très différents, politiques ou commerciaux » (Oseki-Dépré [1999:45]). En outre, elle a servi comme moyen d'accès à la connaissance produite dans d'autres langues, comme par exemple en Espagne sous le règne d'Alphonse X le sage (1221-1284), (Van Hoof [1996:10]). En effet, durant son règne, il a œuvré pour la primauté du castillan au détriment des autres langues telles que le l'hébreu, l'arabe et le latin en encourageant l'activité

traduisante. Par conséquent, on ne peut pas parler d'une présence théorique de la traduction à cette époque-là. En revanche, une vraie théorie descriptive de la traduction apparaît au XVIIe siècle sous la plume de Méziriac, (Oseki-Dépré [1999:45]). Son œuvre a consisté à décrire tout en critiquant, la façon dont Amyot traduit dans *Discours sur la traduction*. Pour ce faire, il établit une sorte de classement de procédés utilisés par Amyot, parmi lesquels :

> Les étoffements indus (additions, qui selon leur nature peuvent être « superflues », « impertinentes », brèves ou longues) représentées par des mots ou des gloses erronées, voire des phrases ; les « omissions », (…) les erreurs de sens d'interprétation des formes (le sens, la ponctuation, des mots de liaison, etc.), Oseki-Dépré [1999:45].

L'observation de ces arguments montre qu'il s'agit bien d'une description minutieuse et détaillée qui tient compte de l'ensemble des éléments qui concourent à la production du texte. Le transfert portant sur des langues différentes l'une par rapport à l'autre, l'étoffement vise à la réécriture du texte en ajoutant ou en ôtant des éléments susceptibles de nuire à la lecture en langue d'arrivée.

En outre, une autre description est effectuée au XIXe siècle par Chateaubriand, lequel fait des remarques à propos de sa traduction littérale du *Paradis perdu* de Milton. L'auteur décrit les procédés qu'il a mis en œuvre pour réaliser sa traduction, à savoir le respect, voire le calque de la syntaxe anglaise au détriment des règles du bon usage du français, la création des néologismes, le respect des mots « mots horribles » et des « mots communs ». Une première explication de la traduction de Chateaubriand est donnée par Oseki-Dépré [1999:49]. Voici son propos :

> C'est une traduction littérale dans toute sa force du terme que j'ai entreprise, une traduction qu'un enfant et un poète pourront suivre le texte, ligne à ligne, mot à mot, comme un dictionnaire ouvert sous leurs yeux, ce qui constitue un premier point.

L'auteur défend sa position et son œuvre dont la justification est également donnée:

> J'ai calqué le poème de Milton à la vitre ; je n'ai pas craint de changer le régime des verbes lorsqu'en restant plus français, j'aurais fait perdre à l'original quelque chose de la précision ou de son énergie, (Oseki-Dépré [1999:51]).

Chateaubriand s'assigne au respect à la lettre et du projet du texte source. La traduction littérale ou le calque dont parle l'auteur met en avant une traduction par correspondance. Celle-ci lui a permis de reconnaître que les mots ou expressions diffèrent d'une langue à une autre du fait de leur différence. Par conséquent, entreprendre une traduction par correspondance n'est pas chose aisée parce qu'effectivement, « il lui a fallu du travail pour en arriver à ce résultat, pour découler une longue phrase de manière lucide sans hacher le style, pour arrêter les périodes sur la même chute, la même mesure, la même harmonie » (Oseki-Dépré [1999:49]).

Finalement, on note que la description de l'opération traduisante aboutit à une théorie qui permet de constater les différences observées pour chaque énoncé dans chaque idiome. Le XXe siècle est caractérisé par l'essor des théories linguistiques dont la contribution dans l'étude de la traduction semble remarquable.

1.2. Les contrastivistes

Les partisans de l'approche comparative ou contrastive s'intéressent aux différentes transformations qu'un texte (court), qui a été traduit pourrait subir. Il s'agit ici de mettre des phrases ou des énoncés en relief afin de les comparer linguistiquement tant au niveau syntaxique que fonctionnel. Ladmiral [2004:33] souligne, à juste titre, ce qui suit:

> Ceux que j'appelle les *contrastivistes* vont-ils s'attarder à comparer le texte-source ou le texte de départ (T_o) et le texte-cible ou texte d'arrivée (T_1), analysant les

identités et les différences existant au niveau linguistique entre ces deux textes – et imputant ces dernières aux langues elles-mêmes.

L'objectif de cette approche réside, à cet effet, dans la mise en évidence des analogies et des différences observées de part et d'autre pour en tirer quelques conclusions sur l'acte de traduction. Notre objectif n'étant pas de répertorier tous les auteurs ayant contribué aux études contrastives des langues dans le domaine de la traduction, nous porterons notre analyse essentiellement sur les travaux de ces auteurs : Vinay et Darbelnet (1958), Mounin (1963 et 1994), Catfort (1965) et Guillemin-Flescher (1981).

1.2.1. L'approche de Vinay et de Darbelnet (1958)

Vinay et Darbelnet représentent, de nos jours, les pères fondateurs de la stylistique comparée qui est née avec leur ouvrage majestueux intitulé *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Dans cet ouvrage, publié pour la première fois en France en 1958, les deux auteurs tentent de développer une approche de la traduction en partant d'une étude comparative du français et de l'anglais. Ils estiment que la traduction qui convoque le passage d'une langue A à une langue B, relève d'une discipline de nature comparative.

Ce travail sur l'anglais et le français nous semble assez révélateur, car, il reposerait sur une spécificité locale du Canada bilingue afin d'aider les apprentis traducteurs à éviter les interférences entre la langue de traduction et leur langue maternelle et à s'exprimer en français idiomatique. Toutefois, il serait fort possible d'adapter ces spécificités linguistiques (anglais-français) à d'autres langues de façon générale. Cette possibilité veut dire, en d'autres termes, que les conclusions basées sur la comparaison des structures linguistiques françaises et anglaises pourraient être généralisées et servir par exemple pour le cas du français et de l'espagnol et ainsi de suite. Cela ne serait pas faux, puisque, Vinay et Darbelnet [1958:3], signalent que cette stylistique comparée offre une technique nouvelle

pour aborder effectivement les problèmes de la traduction quelles que soient les langues considérées.

Dans cet ouvrage, l'approche des deux auteurs s'applique particulièrement sur trois domaines de la traduction qui ont, chacun, un rôle qui leur est assigné: les domaines scolaire, professionnel et de la recherche linguistique. Le premier repose sur un contrôle de connaissances et d'acquisition de la langue étrangère tandis que le second renvoie à communication interculturelle. Pour sa part, le troisième domaine de la traduction, amène les deux auteurs à proposer des règles de traduction. Ainsi, ils suggèrent le concept d'unité de traduction, lequel désigne non pas des mots mais des groupes syntagmatiques faisant sens et qui favorisent la compréhension du texte et sa reformulation en langue d'arrivée. Ainsi, en considérant le troisième rôle de la traduction, ils s'accordent à dire que :

> La comparaison de deux langues, si elle est pratiquée avec réflexion, permet de mieux faire ressortir les caractères et les comportements de chacune. Ici, ce qui compte, ce n'est pas le sens de l'énoncé, mais la façon dont procède une langue pour rendre ce sens ([1958:25]).

Nous précisons d'abord que nous avons souligné en gras ce qui est important, quant au principe même de la démarche comparative des deux auteurs. Les raisons qu'ils donnent nous semblent assez claires et bien définies. La stylistique comparée, selon ces deux auteurs, réside sur la connaissance de deux structures ancrées dans deux cultures qui, par nature, appréhendent la réalité de façon différente.

En fait, dans la démarche comparative, il s'agit de confronter deux énoncés différents, soit une traduction et son original, (français-anglais ou même français-espagnol) afin de faire ressortir les caractéristiques des deux langues en présence. Par ailleurs, une telle analyse peut porter soit sur le système morphologique et phonologique, soit sur le plan syntaxique ou stylistique. En outre, on retient qu'il y a un trait assez pertinent qui détermine ce travail de comparaison. En effet, l'étude de comparaison porte généralement sur des énoncés souvent courts dont

« on sait qu'ils constituent un ensemble d'éléments de la communication ayant une signification qui se suffit à elle-même », Nto A. E. [2007:135]. Ce qui revient à dire en d'autres termes que, par exemple, si l'élément porteur du sens est le groupe nominal ou même verbal, c'est sur ce denier que l'on va porter toute l'attention afin de voir comment l'information est rendue dans chaque langue. Il n'est nullement question ici d'explorer des faits de grammaire ou de vocabulaire, mais « d'examiner comment fonctionnement les pièces du système pour rendre l'idée exprimée dans l'autre langue » (Vinay et Darbelnet [1958:26]), ce qui revient à considérer que ce travail « repose à la fois sur la structure linguistique et sur la psychologie des sujets parlants ».

Dans ce principe de stylistique comparée, les deux auteurs cités précédemment proposent différents types de solutions aux difficultés de la traduction. Il s'agit là des procédés techniques auxquels s'attache la démarche du traducteur. On y trouve un total de sept procédés classés en deux groupes et dont la visée pédagogique réside dans l'acquisition des langues étrangères et leur traduction. On tient compte ici des caractéristiques propres à chacune des langues :

1.2.1.1. Les procédés de traduction directe

Les procédés de traduction directe sont utilisés dans des passages où la langue de départ et la langue d'arrivée partagent des catégories parallèles sur le plan de la structure ou sur le plan conceptuel. De ce fait, le message de départ se transpose facilement dans la langue d'arrivée.

L'*emprunt* est considéré comme le procédé le plus simple de tous les procédés de traduction. Il consiste à emprunter ou à utiliser, dans la langue d'arrivée, un terme ou une expression de la langue source en particulier lorsqu'il n'existe pas de terme équivalent dans la culture de la langue d'arrivée.

Le *calque* est un cas d'emprunt qui consiste à calquer la langue étrangère au niveau lexical ou syntaxique. Dans le premier cas, soit au niveau lexical, on garde

le syntagme de la langue de départ tout en traduisant chaque mot littéralement. Le résultat est la création d'une nouvelle expression, soit un calque d'expression. Vinay et Darbelnet fournissent à titre d'exemple[2] la proposition *Compliments de la saison* de l'anglais *Season's Greetings*. Dans le second cas, c'est-à-dire au niveau syntaxique, le calque introduit une nouvelle construction. L'exemple donné par les deux auteurs est *science-fiction* de l'anglais *science fiction*.

La *traduction littérale* consiste en la réexpression mot à mot du TD dans la LA. Ce procédé amène le traducteur à ne se soucier que des servitudes de la langue et le résultat obtenu peut être acceptable ou pas. Ainsi, nos deux auteurs précisent que la traduction littérale est acceptable lorsqu'elle permet de produire un texte correct et idiomatique. En revanche, la traduction littérale est qualifiée d'inacceptable lorsque son utilisation produit un texte qui n'a pas de sens ou qui le modifie, qui a une structure étrangère à celle de la langue d'arrivée, qui ne correspond à rien dans la langue d'arrivée ou qui correspond à quelque chose ayant un autre niveau de langue.

Lorsque l'on traduit, par exemple, *Where are you ? This train arrives at Union Station at ten* de l'anglais par *Où êtes vous ? Ce train arrive à la gare centrale à 10 heures* du matin, ou alors si on traduit *je veux manger* par *yo quiero comer*, on a accompli là des traductions mot à mot, mais ce ne serait en aucun cas un principe de départ. C'est dire en d'autres mots qu'il est assez rare que ce procédé de traduction fonctionne parfaitement parce que plusieurs obstacles y sont liés et par conséquent il n'est quasiment pas recommandé. En traduisant par exemple ¿*Cómo estás* ? Par *comment es-tu* ? On note évidemment que la phrase (en français) est syntaxiquement correcte mais cette traduction n'obéit pas au génie de la langue française qui préconise plutôt de dire *comment vas-tu* ? Le verbe *aller* dans ce cas précis ressort au mieux l'idée de l'état de santé qui, par contre, est marquée par *estar* en espagnol. A côté de ses trois solutions « directes », les deux auteurs proposent quatre autres procédés de « traduction oblique ».

---

[2] Les exemples empruntés à ces deux auteurs se trouvent aux pages 46-54, 88-90 et les italiques sont ajoutés pour mettre ces exemples en exergue.

1.2.1.2. Les procédés de traduction oblique

Les procédés de traduction oblique sont indispensables lorsque la langue de départ et la langue d'arrivée ne partagent pas des éléments sur le plan structural ou sur le plan conceptuel - ce que Vinay et Darbelnet appellent *parallélisme structural et parallélisme métalinguistique*.

La *transposition* est le procédé qui consiste à remplacer une partie du discours par une autre, sans changer de message. Autrement dit, le texte ne subit pas de grands agencements linguistiques ou stylistiques dans la langue de traduction. En fait, il y a équivalence de sens au moyen de formes grammaticalement différentes, celles-ci servant à dire la même chose à l'aide de moyens d'expression propre à la langue. Vinay et Darbelnet donnent en exemple la proposition suivante : *Il a annoncé qu'il reviendrait* qui peut être réexprimé par *Il a annoncé son retour*. Ces deux exemples de phrases ont le même sens bien qu'elles soient différentes du point de vue syntaxique et stylistique.

La *modulation* implique le détour d'une paraphrase synonymique. Il s'agit de reformuler une même réalité non linguistique d'un point de vue différent. Elle se justifie quand on s'aperçoit que la traduction littérale ou même transposée aboutit à un énoncé grammaticalement correct, mais qui se heurte au génie de LA. Ainsi, *prohibido el paso* de l'espagnol sera traduit par, *entrée interdite* en français, mais ce sont les modalités discursives qui changent. On remarque alors que là où l'espagnol désigne l'idée d'entrer par une forme nominale *paso*, le français par contre utilise le verbe *entrer* à l'infinitif. On peut aussi songer à ce message des logiciels *imprimiendo* qui correspond à *impression en cours* ou au message des téléphones portables *llamando* qui correspond à *appel*. Il y a dans ces deux derniers exemples l'utilisation de la valeur durative du gérondif espagnol qui marque un processus en cours de réalisation.

L'*équivalence* est le procédé qui consiste à rendre compte d'une même réalité avec des moyens stylistiques et structuraux entièrement différents. L'exemple classique de l'équivalence que fournissent Vinay et Darbelnet [1958:52], est celui

de la réaction de l'amateur qui plante un clou et se tape sur les doigts : *Aïe*! du français est dit *Ouch*! en anglais. Toutefois, il en résulte que le phénomène d'équivalence est mieux mis en exergue par « un répertoire phraséologique d'idiotismes, de clichés, de proverbes, de locutions substantivales ou adjectivales, etc. : « *like a bull in a china shop* : *comme un chien dans un jeu de quilles* ; *Too many cooks spoil the broth* : *Deux patrons font chavirer la barque* », (Vinay et Dabelnet [1958:52]) ; « *j'ai une faim de loup* du français donne lieu à *tengo un hambre canina* en espagnol », (Ladmiral [1994:20]).

L'*adaptation* est le procédé de traduction qui consiste à rendre une situation de LD inconnue dans LA au moyen de la référence à une autre situation que l'on juge analogue ou proche. Les deux auteurs parlent ainsi d'une *équivalence de situations* et citent l'exemple du père anglais qui embrasse sa fille sur la bouche comme une donnée culturelle qui en revanche ne passerait pas telle quelle dans le texte français. Ainsi, la traduction suivante de ''*he kissed his daughter on the mouth*'' par ''*il serra tendrement sa fille dans ses bras*'', et *abrazó a su hijita* éloigne de la culture anglaise du texte original, pour l'adapter à la culture française et espagnole.

L'ouvrage de Vinay et de Darbelnet trouve sa pertinence dans le cadre d'une linguistique orientée vers la traduction. Certes, son grand mérite est d'avoir « dégagé la notion même de la traduction de ses connotations de transposition servile de mots d'une langue en mots d'une autre langue et d'avoir montré à l'aide d'une multitude d'exemple et d'un corps systématique de procédures de passage d'une langue à une autre, que la traduction pouvait à la fois être fidèle au sens et ne pas massacrer la langue d'arrivée en y éjectant des calques approximatifs de la LD. […] Il constitue un ensemble cohérent et structuré de technique de traduction, et un manifeste en faveur d'une traduction de qualité contre le médiocre transcodage qui souvent en tient lieu et qui est une offense aux langues aussi bien qu'aux informations véhiculées par la traduction », Pergnier [1981:259].

Cependant, nous ne pouvons nier l'évidence : malgré le mérite accordé à cet ouvrage, ce dernier n'a pas pour autant connu de succès auprès de tous les auteurs du domaine de la linguistique et même de la traductologie. Les procédés de

traduction tels qu'élaborés par ces auteurs ne mettent pas en évidence les différentes opérations intervenant dans l'acte de traduction. En particulier la transition qui s'opère dans le processus entre la forme à traduire au départ et la forme dans la LA.

En outre, la grille de ces procédés met de côté des textes plus longs et complexes en se basant uniquement sur la description et la comparaison des éléments linguistiques du transfert sémantique d'une langue à une autre. C'est dans cette optique que Lederer [2006:111], fait remarquer que malgré toutes ses qualités, *La stylistique comparée du français et de l'anglais* ne saurait être une « *Méthode de traduction* » (l'italique et les guillemets sont de l'auteur) car ces auteurs ne vont pas jusqu'aux textes dans lesquels une traduction par équivalence est toujours possible, autorisant autre chose que les correspondances linguistiques. Cet argument de Lederer est soutenu par Delisle [1980:88] qui, à son tour, indique que l'étude de la langue qu'effectuent les stylisticiens comparatistes reste en deçà de celle du discours sur lequel se fonde toute vraie traduction. Pour sa part, Pergnier [1981:259] renchérit en faisant constater la faiblesse de cet ouvrage en ces termes:

> Sa faiblesse, tient à ce que (…) il reste encore très prisonnier de la linguistique de la langue, et traite de la traduction comme d'une opération se situant uniquement au niveau du syntagme, sans marquer suffisamment le fait que la traduction d'un terme ou d'une structure nécessite le passage par une phase d'analyse qui ne tient pas à la comparaison des structures lexicales et grammaticales de deux langues en présence. Les notions de message et de sens en situation n'en sont certes pas absentes, mais elles restent à l'arrière-plan, comme en filigrane, les auteurs n'ayant pas en tête de démontrer les mécanismes de l'opération traduisante, mais de montrer comment il est possible (…) de trouver des équivalents en contexte à toutes les structures (lexicales, grammaticales ou stylistiques) en évitant les contaminations de la littéralité.

L'argument de Pergnier, en présentant les limites de l'approche de Vinay et Darbelnet montre, dans une certaine mesure le besoin ou « la nécessité d'une approche susceptible de rendre compte de la possibilité d'une théorie et d'une

pratique de la traduction. Laquelle théorie prend en compte le lien étroit entre langue et culture[3] ». C'est là une nécessité qui a été perçue par Mounin dont les lignes qui suivent présentent l'approche.

1.2.2. L'approche de Mounin (1963 et 1994)

L'approche de Mounin nous semble assez complexe et dissociée. L'analyse de cette approche porte essentiellement sur les travaux de l'auteur d'abord dans *Les problèmes théoriques de la traduction* [1963] et ensuite dans *Les belles infidèles* [1994]. Dans le premier ouvrage, l'auteur traite de la traduction selon un point de vue linguistique, en mettant en exergue les différences structurelles et socioculturelles entre les langues et leur caractère traduisible ou non transposable. Dans le second, la question de la traduction est traitée d'un point de vue plutôt traductologique.

1.2.2.1. Les problèmes linguistiques de la traduction

Selon Mounin, les opérations de traduction permettent d'observer et d'analyser le comportement des langues mises en contact. Cette méthode originale, offerte pour étudier les structures du langage permet, d'après Mounin [1963:4], de vérifier notamment que :

> Si les systèmes – phonologiques, lexicaux, morphologiques, syntaxiques – constitués par des langues sont bien des systèmes, c'est-à-dire des ensembles tellement solidaires en toutes leurs parties que toute modification sur un seul point [toute interférence, ici] peut, de proche en proche, altérer tout l'ensemble. Ou pour vérifier, de plus, si tels ou tels de ces systèmes, ou parties de système, la morphologie par exemple, sont impénétrables les uns les autres de langue à langue.

[3] http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/arts/2005/l.a.yoda/part2/c5.pdf, consulté le 10/10/2011.

Nous comprenons par là que, dans toute langue donnée, chaque élément fait partie d'un ensemble cohérent en ce sens qu'un mot est pris comme tel, car il est déterminé par un signifiant et un signifié. Ce mot, lorsqu'il est associé à d'autres au moyen d'une syntaxe propre à cette langue, contribue à la formation d'un énoncé. Tous les mots constitutifs de cet énoncé sont ainsi solidaires les uns des autres afin d'en pérenniser le sens. Par conséquent, « toute variation dans ce système modifie la structure en question. Les langues étant donc différentes, le système de l'une ne peut donc pas s'identifier à l'autre système. Parce que les systèmes –syntaxiques- sont impénétrables entre l'anglais et le français par exemple, on déduit que ces langues sont intraduisibles » (Nto A. E. [2007:140]) l'une par l'autre.

Cependant, lorsque Mounin présente les choses de cette manière-là, il donne l'impression qu'il s'agit « d'un simple relevé de mots que l'on analyse hors discours. Il est proposé de comparer les structures d'une langue avec une autre langue et d'élaborer une théorie de la traduction à la lumière des faits linguistiques indéniablement reconnus en traduction », explique Nto A. E. [2007:140]. C'est ainsi que l'auteur se penche sur la notion du lexique comme structure ou plutôt comme un ensemble de structures. C'est cette idée qui s'exprime par une image commune, celle de *champ sémantique*.

La notion de champ sémantique désigne des instruments d'analyse linguistique dans le domaine du lexique. Selon Mounin [1963:72], il s'agit d'une application « de la vielle école de Humboldt, que la parole '' en réalité n'est pas composée par l'assemblage des mots préexistants, [mais que] au contraire les mots résultent de la totalité de la parole ».

Traiter du lexique ou même des champs lexicaux revêt une importance pour la compréhension du texte. Il s'agit là d'apprécier la place des mots dans le texte, la composante sémantique et les réseaux sonores qui les relient. En fait, « un mot isolé acquiert sa signification seulement par l'ensemble des oppositions qu'il soutient avec les autres constituants du champ » (Tirer cité par Mounin [1963:73]). Autrement dit, dans un énoncé, le sens d'un mot ne jaillit qu'à partir des rapports

que ce mot entretient avec les autres mots de la langue dudit énoncé. C'est là même le processus de constitution du sens, car un mot n'a de sens que dans un contexte bien déterminé. Lorsque le mot est pris hors contexte, il offre des virtualités de significations. C'est pour cette raison que la notion de champ sémantique intéresse le domaine de la traduction. En effet, Mounin [1963:73] exprime son sentiment sur cette question en suggérant que :

> Cette notion de champ sémantique intéresse d'abord une théorie de la traduction parce qu'elle fournit les démonstrations les plus tangibles et les plus variées du fait que « tout système linguistique renferme une analyse du monde extérieur qui lui est propre, et qui diffère de celle d'autres langues ou d'autres étapes de la même langue » - du fait que, quand nous parlons du monde dans deux langues différentes, nous ne parlons jamais tout à fait du même monde.

Il faut reconnaître que l'approche définitionnelle du concept de champ sémantique n'est pas facile. Pour certains auteurs tels que Galisson/Coste [1976:82][4], l'expression champ sémantique désigne bien entendu « des champs qui constituent, au plan du signifié, des ensembles organisés dont les éléments ont un dénominateur commun ». On reconnaît dans cette définition celle d'un autre type de champs, le champ lexical, soit « l'ensemble des mots que la langue regroupe ou invente pour désigner les différents aspects […] d'une technique, d'un objet, d'une notion », Peytard/Genouvrier [1970:206]. Dans cette définition on remarque une sorte de chiasme terminologique entre champ lexical et champ sémantique dont le dernier renvoie à l'ensemble des emplois d'un mot dans et par lesquels ce mot acquiert sa charge sémantique spécifique.

Tout ceci revient à dire en d'autres termes que, la notion de champ sémantique implique l'existence de champ lexicaux et donne à comprendre que les mots fournissent une variété de sens, ils sont polysémiques. En général, le mot possède d'abord un sens propre ou sens premier (donné par le dictionnaire qui en reflète l'usage) qui est dénoté, non subjectif et qui est analysable hors discours. A

[4] http://semen.revues.org/2900, consulté le 07/11/2011.

partir de ce premier sens se dégagent d'autres sens (sens figuré ou sens connoté), subjectifs et analysables en contexte. Le champ sémantique couvre donc l'ensemble des diverses significations que prend un mot et que l'on appelle généralement sèmes. Dans cet ensemble on distingue, d'une part, les sèmes génériques, qui expriment la classe dans laquelle on fait entrer un concept. Ils renseignent, par ailleurs, sur la catégorie générale à laquelle appartient un mot (meuble par exemple), et d'autre part, on a les sèmes spécifiques, lesquels assurent la distinction des espèces entre elles, le cas par exemple de chaise meuble pour s'assoir (sans bras) qui se distingue de fauteuil et de tabouret (Labelle [2004]).

Nous déduisons de ce fait que l'étude des sèmes est la cause de la naissance des champs sémantiques. Mounin [163:74] met en exergue les exemples de : la langue des gauchos argentins qui possède un vaste champ sémantique sur la diversité des pelages de chevaux, soit un total de deux cent expressions, là où le français courant ne possède qu'une douzaine ; des langues africaines qui nomment soixante espèces de palmiers ; des Indiens Pyallup qui ont plusieurs différenciations dans le champ linguistique où le français ne dispose que du mot saumon, etc. Ainsi, compte tenu de tous ces paramètres évoqués dès le début, l'auteur parle de l'impossibilité de passer d'une langue à une autre.

Aussi, convient-il de le préciser, si Mounin postule pour une impossibilité de traduction, cela n'est nullement dû qu'à la différence des langues, sinon aussi à celle des cultures qui s'expriment à travers des langues. Il parle ainsi de la « vision du monde » ou de civilisation différente et on le voit ici avec l'exemple de la richesse des dénominations des indiens Pyallup en matière de saumon, des sociétés africaines à propos de palmiers et des gauchos argentins quant à la robe des chevaux. Donc, pour Mounin [1963:16 : 236], la traduction comporte des aspects « non linguistiques » et « extralinguistiques » ; elle nécessite la connaissance de la langue et celle de la culture dont cette langue est l'expression. Toutefois, si de tels exemples sont pris sur des civilisations étrangères, différentes, Mounin [1963:193], fait tout de même remarquer qu'y compris même à l'intérieur d'une même communauté linguistique, des niveaux de l'expérience du monde

diffèrent d'un locuteur à un autre (dans une même langue). Il souligne à juste titre que :

> Là où les petits citadins ne connaissent que les petits oiseaux, les paysans chasseurs différencient et nomment trente passereaux. La où le français moyens ne connaît que la neige, le skieur français distingue et nomme, aussi bien que les Lapons ou les Eskimos les plus polaires, la *poudreuse*, la *folle*, la *sèche* – c'est-à-dire les *soufflées*- la *pailletée*, la *collante*, la *neige humide*, etc. (C'est l'auteur qui souligne).

L'approche de Mounin [1963] porte sur l'utilisation alternative d'une paire de langues en situation de contact. Cette étude, tout comme la précédente, permet d'étudier les systèmes linguistiques mis en relation. Par conséquent, elle repose, pour ainsi dire, sur la comparaison des langues et non pas sur la signification du message lorsqu'il est organisé en structure dites sémantiques.

En outre, il apparaît que tous les problèmes d'intraduisibilité notés dans cet ouvrage ne le sont qu'au plan purement théorique parce que, l'auteur ici n'a recours à aucune typologie des textes pour mieux asseoir son raisonnement. Déjà même, l'observation du titre *Problèmes théoriques de la traduction* donne l'idée que « les seuls problèmes théoriques de la traduction sont des problèmes liés à la comparaison des systèmes de signes (plus particulièrement, bien sûr, au niveau des découpages sémantiques) et que la théorisation de la traduction relevait seule de la linguistique de la langue, à l'exclusion de toute autre dimension », Pergnier [2004:6]. Par conséquent, cette approche n'aborde pas des questions aussi pertinentes que la fonction de la traduction et n'envisage même pas la façon dont le traducteur s'y prend pour surmonter ces obstacles. « Une théorie de la traduction ne peut éviter de s'interroger, d'une part, sur la typologie des textes et leurs fonctions et, d'autre part, sur la fonction de la traduction dans la culture réceptrice ». C'est donc à cette entreprise que l'auteur s'est consacré dans *Les belles infidèles*.

1.2.2.2. Mounin dans Les belles infidèles

Contrairement à l'ouvrage précédent dans lequel son auteur proclamait l'impossibilité de traduire, en raison de la diversité linguistique et culturelle, Mounin [1994:27] reconnait, dans celui-ci, la possibilité et la nécessité de traduire. Il estime donc que :

> Aujourd'hui, c'est anachronisme de raisonner sur et contre les traductions comme au temps ou le bout de la culture, c'était de lire dans le texte Homère, Horace et Pétrarque, et quelquefois Lope de Vega. Vouloir aujourd'hui passer pour cultivé sans recourir aux traductions, ce serait pour un Français lire aussi dans le texte à la fois Swinburne et Whitman, (…) Traduire est *devenu* nécessaire.

Le travail de Mounin dans cet ouvrage nous fait découvrir ou rencontrer un autre auteur, un poète voire un traductologue. En effet, on remarque que c'est plutôt dans cet ouvrage qu'il aborde réellement les problèmes théoriques de la traduction. Sa réflexion y est organisée autour de nombreux textes avec leur traduction. Mounin [1994:74] part du principe qu'il existe deux grandes classes de traduction, soit les *verres transparents* et les *verres colorés*. On peut mieux cerner son propos dans le passage ci-après:

> Ou bien traduire de telle sorte que le texte, littéralement français, sans étrangeté de langue, ait toujours l'air d'avoir été directement pensé puis rédigé en français, - c'est-à-dire, en quelque sorte que, réaliser l'ambition des « belles infidèles » sans l'infidélité : première classe de traductions.
>
> Ou bien traduire mot à mot de façon que le lecteur, ligne après ligne, ait toujours l'impression dépaysante de lire le texte dans les formes originales (sémantiques, morphologiques, stylistiques) de la langue étrangère, - de façon que le lecteur n'oublie jamais un seul instant qu'il est en train de lire en français tel texte qui a d'abord été pensé puis écrit dans telle ou telle langue étrangère : deuxième classe de traductions.

La première classe de traductions convoque des verres tellement transparents qu'on croira qu'il n'y a finalement pas de verre, qu'on ne parvient plus à distinguer quand la vitre du traducteur s'interpose entre l'auteur du texte et le public destinataire. Il s'agit donc de la traduction d'une œuvre qui fasse l'économie de la coloration de sa langue, de son époque, de sa civilisation originelle. Par conséquent, il incombe, pour ce groupe de traduction, de trouver pour chaque mot, expression, tournure, et pour chaque effet phonétique ou musical réel, les équivalents français les plus naturellement usités.

En revanche, la seconde classe de traduction désigne des verres aussi translucides mais colorés, c'est-à-dire des traductions telles que, quoiqu' impeccablement françaises, ont toujours une marque de leur langue d'origine, de leur siècle d'origine ou de la civilisation de départ. Ainsi, on peut noter la coloration d'un verre à travers « la traduction, -souvent contemporaine de l'œuvre, - qui se propose de respecter cette espèce de génie propre à chaque langue ; qui se propose de donner l'illusion que le texte, traduit par une sorte de pastiche extrêmement subtil et non caricatural, on le lit encore dans sa langue source », Mounin [1994:91]. En réfutant ainsi les verres colorés, Mounin [1994:70] pense plutôt que la bonne traduction est l'adaptation, laquelle vise la recherche des équivalences les plus naturelles, des transpositions les plus justes : il n'est plus question à ce niveau de traduction mot à mot mais de la traduction des idées, des sentiments, de la façon d'agir, des façons de dire, des tournures figées, etc.

Dans le présent ouvrage, Mounin prend position par rapport aux traductions faites et des ambigüités que celles-ci présentent. Nous pouvons schématiser sa démarche de la manière la suivante : il se livre d'abord à la comparaison de traductions d'un même passage dans le texte ; ensuite, il procède à l'analyse critique de ces traductions et enfin, il propose des solutions personnelles à des problèmes de traductions qui semblaient insolubles, etc. Une illustration de sa démarche est faite à travers l'exemple de Julien Green qui traduit en français une image dans les deux vers en anglais d'Edgar Poe :

- *At midnigth, in the month of june*
- *I stand beneath the mystic moon*

Et Green, repris par Mounin [1994:52] ajoute:

> Quelle traduction donner de ces vers, qui ne soit pitoyable ? Leur sens littéral est à peu près ceci : « A minuit, au mois de juin, je me tiens sous la plume mystique ». D'une façon générale, la grande masse de la poésie anglaise demeure rebelle à toute traduction française. Le sens y est, le son n'y demeure plus ; c'est un livret d'opéra sans la musique.

Par rapport à la traduction faite par Green et la justification que celui-ci donne, Mounin fait alors les critiques suivantes :

> Julien Green est un écrivain bilingue, et pourtant sur ce point, se bornant à répéter le vieux poncif à propos du sens et de la musique, il se trompe. La difficulté des deux vers de Poe ne tient pas dans les sons ni dans les rythmes (…). La clé des deux vers est dans la traduction du mot mystic ; et ce n'est pas un problème de musicalité. Dire la *lune mystic* est une platitude doublée d'un contre-sens.

Outre cette critique, Mounin [1994:53] poursuit en donnant finalement les recommandations suivantes :

> Les deux vers de Poe, vus dans cette éclairage, suggèrent essentiellement l'attitude initiatique (*I stand*, je me tiens debout), dans un moment solennel, au solstice d'été (*at midnight, in the mont of june*) (…) c'est à partir de là qu'il faut choisir la traduction de mystique : Et c'est alors la lune sacrée qu'il faut dire :
>
> A minuit, dans la nuit de juin,
> Je suis debout sous la nuit sacrée,
>
> Ou *la lune secrète*
>
> A minuit, dans la nuit de juin,
> Je suis debout sous la nuit secrète,

L'auteur opte tout aussi pour *la lune scellée* et selon lui, ces trois propositions sont toutes bonnes car elles correspondent à des implications réelles

en anglais du sens du mot *mystic*, et de plus elles suggèrent exactement la teneur poétique de l'adjectif anglais dans ce vers de Poe. Le problème qui se poserait serait le choix final de l'une de ses propositions et Mounin « choisirait probablement le terme scellée parce qu'il contient à la fois secrète et sacrée ; parce qu'il offre de plus l'avantage d'être le mot le plus inattendu, créant l'image la plus forte :

- A minuit, dans la nuit de juin,
- Je suis debout sous la nuit *scellée*,

A ce niveau encore l'auteur note une anomalie au niveau de la langue française. En effet, « on ne peut pas traduire *in the month of june* par *dans le mois de juin*. Cette traduction est une platitude incorrecte : en français, « la précision de l'heure, - à minuit, - n'a de sens que par rapport à la précision de la journée. *A minuit, dans le mois de juin*, n'est pas une expression naturelle en français, qui serait calquée sur le type : *à minuit, le vingt-quatre juin* », Mounin [1994:53].

Cet exemple de l'auteur que nous venons de présenter consiste à mettre en évidence la possibilité de traduire le style. Il postule que les effets les plus subtils et les allusions les plus difficilement saisissables d'un style offrent presque toujours une traduction. Par ailleurs, la traduction qui, dans *Les problèmes théoriques de la traduction* est perçue comme une opération quasiment non réalisable à cause de tous les problèmes de langue et de cultures que cela implique, trouve tout son soutien dans les *Belles infidèles*. Ces deux ouvrages renferment deux points de vue antagonistes sur la question de la traduction, celui des traductologues et celui des linguistes. L'approche de Catfort est-elle différente de celle-ci ?

1.2.3. L'approche de Catfort (1965)

L'approche de Catfort, à l'instar des auteurs cités précédemment, s'inscrit dans une optique contrastive. Selon lui, la traduction est une opération axée sur les langues, c'est un transfert linguistique. En ce sens, c'est un processus qui consiste à substituer un texte dans une langue par un autre texte dans une autre langue [1965:1]. En observant les faits en matière de traduction d'un point de vue linguistique, il défend la thèse suivante : la théorie de la traduction entretient un rapport particulier avec les langues et déduit par conséquent qu'elle constitue une branche de la linguistique comparative ([1965:20]).

La théorie de la traduction au sens de Catfort est réduite à l'analyse contrastive des langues mises en relief. Le tableau systématique des faits linguistiques en matière de traduction qui occupe une place dans l'ouvrage conduit l'auteur à poser le problème de l'**équivalence**[5] (le caractère gras est de l'auteur) comme étant au cœur de la pratique et de la théorie de la traduction. A cet effet, Catford note deux types d'équivalence. Il y a, d'une part, l'équivalence dite textuelle et, d'autre part, l'équivalence dite formelle. La première, renvoie à l'observation du TA qui permet de dire qu'il est l'équivalent d'une forme de TD, tandis que la deuxième désigne la correspondance formelle du mot à mot ou de la structure dans les deux langues retenues. Cela est lié à la façon dont les différentes langues découpent la réalité, soit sur le plan lexical, soit sur le plan syntaxique. Catfort [1965:27], déduit finalement que :

> Les unités de la langue source et les unités de la langue cible ont rarement les mêmes significations, […] mais elles peuvent fonctionner dans les mêmes situations[6].

---

[5] Texte original: *A central problem of translation-practice is that of finding TL [target language] translating equivalents. A central task of translation theory that of defining the nature and conditions of translation equivalence* (Catford 1965:21) in
http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/arts/2005/l.a.yoda/part2/c5.pdf,
consulté le 13/11/11.

[6] La traduction de ce passage est empruntée à Nto A.E. [2007:142].

On remarque finalement que le travail de Catfort dans cet ouvrage repose sur une analyse descriptive des phénomènes linguistiques. Par ailleurs, en procédant de cette manière, on aboutit à la conclusion que la non correspondance des traits distinctifs de la paire de langue en présence est à l'origine de l'intraduisibilité. C'est d'ailleurs ce que Catford [1965:95] énonce à travers ce propos :

> L'intraduisibilité linguistique a lieu généralement dans des cas ou l'ambiguïté particulière à la langue de départ est une caractéristique fonctionnelle importante dans la langue de départ. Les ambiguïtés proviennent de deux sources principales (les homophones, homonymes, faux-amis) et une polysémie dont un élément de la langue source ne possède aucune correspondance dans la langue d'arrivée[7].

Catfort conçoit alors que l'équivalence textuelle est difficilement réalisée par la correspondance formelle des mots et des structures syntaxiques dans les deux langues en présence. De telles ambiguïtés linguistiques seraient sans doute des idiotismes qui proviennent des différences de découpage de la réalité selon les langues soit sur le plan lexical, soit sur le plan syntaxique. En d'autres termes, il s'agit d'un fait culturel caractérisé par un emploi particulier dans une langue donnée. Par conséquent, on éprouve souvent des difficultés avec ce genre de mots ou de tournures car ils ne possèdent pas de correspondance en LA. « Dans le cas des interférences, on croit écrire une langue alors qu'on ne fait que recouper les structures en les contrariant », Nto A. E. [2007:142].

1.2.4. L'approche de Guillemin –Flescher [1981]

En sa qualité de comparatiste, Guillemin-Flescher traite, dans son ouvrage, d'une analyse comparée des catégories grammaticales et des opérations de référence en français et en anglais. Le titre de l'ouvrage *Syntaxe comparée du français*

[7] http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/arts/2005/l.a.yoda/part2/c5.pdf, consulté le 13/11/11.

et de l'anglais, montre bien qu'il s'agit d'une comparaison, d'une étude différentielle dont le corpus (énoncés de textes littéraires français) comprend non seulement l'œuvre *Madame Bovary* de Flaubert mais de la traduction en anglais de celle-ci. Dans cet ouvrage, l'auteur s'attèle à démontrer que « les problèmes de traduction abordés (et leur solution) ne dépendent pas d'un corpus particulier aux effets déformants, mais concernent la façon foncière, soit l'attitude énonciative », Culioli [1981:VI].

Contrairement à l'ouvrage de Vinay et Darbelnet qui propose une méthode de traduction en répertoriant les structures syntaxiques récurrentes dans les deux langues, l'optique de Guillemin-Flescher dans cet ouvrage consiste, à « chercher à partir des traductions existantes et à la lumière des développements récents de la linguistique à analyser les relations particulières qui sont en jeu dans les langues entre énonciateur énoncé et domaine référentiel » Culioli [1981:XI]. A cet effet, le travail sur des énoncés permet de déceler des phénomènes linguistiques récurrents, de les situer dans un réseau contextuel élargi, et d'en appréhender toutes les variations. A juste tire, Guillemin-Flescher [1981:3] fait remarquer ce qui suit:

> Un énoncé est le produit d'un ensemble d'opérations dont les marqueurs morphologiques et l'agencement syntaxique sont les traces en surface. Mais l'énoncé ne peut être considéré indépendamment de la situation d'énonciation qui constitue le repère origine de ces opérations. Ainsi, la localisation spatio-temporelle et la désignation des personnes, ne peuvent s'établir que relativement à un repère initial.

En d'autres termes, l'énoncé renvoie à l'ensemble des mots ou des structures dont les significations font jaillir un sens, au niveau pragmatique. La situation d'énonciation pour sa part, tient compte du moment et de l'espace de production. C'est-à-dire le moment où l'énoncé est produit et l'ensemble des éléments qui concourent à la construction du contexte déterminé, soit la valeur référentielle. L'énoncé ici désigne le « résultat linguistique ». C'est l'activité de

l'émetteur (locuteur) sous forme d'un segment de discours écrit. Dans le domaine de la traduction, Guillemin-Flescher [1981:4] indique que :

> Entre un énoncé et un référent, il n'y a pas de relation terme à terme. Toute variation dans les réseaux de repérage est susceptible de modifier les valeurs référentielles, comme en témoignent les trois énoncés[8] suivants :
>
> ***En traversant là**, vous y arriverez plus vite.*
> *Il a réduit le trajet de moitié, **en traversant là**.*
> *Fais attention aux voitures **en traversant là**.*

L'auteur fait noter que les éléments soulignés sont identiques dans les trois cas. Cependant la valeur privilégiée est :

- **Hypothétique** dans le premier exemple (si vous traversez là…),
- **Causative** dans le deuxième (… du fait qu'il traverse là…),
- **Temporelle** dans le troisième (… quand tu traverses là…).

L'observation des unités soulignées en gras montre que celles-ci sont substituables et que, utilisées d'un contexte à un autre, leur sens varie. Cela permet de réaliser que, même à l'intérieur d'un même code, les situations d'énonciation changent la valeur référentielle d'un énoncé. C'est également un fait particulièrement apparent dans l'opération de traduction que Guillemin-Flescher [1981:4] présente à travers le discours ci- dessous:

- Vous me le rendrez après la consultation. (Structure syntaxique assertive).
- Please return it when you've finished with it! (Structure syntaxique non-assertive).

Cette paire de phrases met en évidence deux situations dans l'énonciation. Dans la première phrase produite en français, on note que l'émetteur du message marque son attitude énonciative vis-à-vis de son auditeur par une modalité assertive qui dégage une idée de certitude. En revanche, lorsque la même phrase

[8] Les caractères gras et italiques sont de l'auteur.

est traduite en anglais, l'attitude énonciative du locuteur est cette fois marquée par une modalité jussive. Il y a, en effet, une expression d'ordre qui se dégage de cette affirmation et qui est aussi marquée par le point d'exclamation en fin de phrase. Par ailleurs, l'exemple de cette traduction montre une fois de plus combien la syntaxe varie d'un idiome à un autre. Là où le français opte pour un ton assertif, l'anglais préfère une valeur contraire et ceci tiendrait du génie de chaque langue. Compte tenu de ces paramètres, on peut alors conclure que le traducteur, plutôt que de s'orienter vers les mots qui construisent la structure syntaxique de LD, sera souvent orienté vers une structure privilégiée dans la langue.

Ici, le travail du linguiste est axé sur un fondement théorique qui consiste à « montrer que tous les différents paramètres envisagés relèvent tous d'un problème fondamental de détermination, qui elle-même découle de relations énonciatives radicalement différentes dans les deux langues » Guillemin-Flescher [1981:7]. Autrement dit, s'il est bien prouvé que les langues diffèrent, cela ne signifie en aucun cas qu'elles soient impossibles à traduire. En effet, « les situations d'énonciation qui sont envisagées montrent que les faits de langue relèvent de l'utilisation sociale que chaque communauté en fait. La langue est avant tout un fait culturel relatif à la position de chaque locuteur en situation de communication », Nto A. E. [2007:139].

Un autre exemple d'analyse différentielle opérée par Guillemin-Flescher [1981:13], est remarquable dans le tableau[9] que nous présentons dans les lignes qui suivent :

[9] Les écritures en gras sont de l'auteur.

Tableau 1:Texte français et anglais d'un extrait de Mme Bovary

Français : texte original	**Anglais : texte traduit**
*Il **était vêtu** d'une redingote bleue, **tombant** droit d'elle-même tout autour de son corps maigre, et sa casquette de cuir, à pattes **nouées** par des cordons sur le sommet de sa tête, laissant voir, sous la visière **relevée**, un front chauve, qu'**avait** déprimée l'**habitude** du casque. Il **portait** un gilet de drap noir, un col crin, un pantalon gris et, en toute saison, des bottes **bien cirées** qui **avaient** deux renflements parallèles, à cause de la saillie de ses orteils. Pas un poil **ne dépassait** la ligne de son collier blond qui, **contournant** la mâchoire, **encadrait** comme la bordure d'une plate-bande sa longue figure terne, dont les yeux étaient petits et le nez busqué. Fort à tous les jeux de carte, bon chasseur, et possédant une belle écriture, il **avait** chez lui un tour, ou il **s'amusait** à tourner des ronds de serviette dont il **encombrait** sa maison, avec la jalousie d'un artiste de l'égoïsme d'un bourgeois.* (G.Flaubert, *Mme Bovary*, II, p.110)	*He **was dressed** in a blue frock-coat which **hung** stiff and straight about his bony form. On his head was a leather cap with earflaps **tied together** on the top. The peak was **turned up** and **revealed** a forehead from which the hair **had receded** as a result of **his having had to wear** a military helmet in early life. He **had** on a black cloth waistcoat and a cravat of horsehair. His trousers **were** of some grey material, and his boots, which, no matter what the weather, he always **kept well polished**; **showed** two parallel bulges **caused** bye the prominence of his big toes. Not a hair **encroached** on the white collar which **followed** the line of his jaw, and, like the edge of a flower-bed, **framed** a long, sallow face, with small eyes and an aquiline nose. He **was** good at all card games, an excellent shot, and **wrote** a beautiful hand. He **was** the proud possessor of a lathe on which he **turned** napkin-rings for his amusement. His house **was** crammed with them, and, in this hobby, he **showed** all the jealousy of an artist, and all the egotism of a scion of the middleclass.* (G.Hopkins, *Mme Bovary*, p. 90)

Ce schéma contrastif met en évidence l'enchaînement de procès dans un extrait du corpus avec sa traduction en regard afin de faire ressortir quelques traits saillants dans les deux langues.

Certes, notre étude repose, en général, plutôt sur le français et l'espagnol. Mais, nous voulons tout de même signaler que la présentation des exemples en anglais est due au fait que certains auteurs indispensables dans le cadre de ce travail ont effectué leurs recherches sur la base de l'anglais. Aussi, convient-il de préciser que le but de ces exemples (en anglais) ne consiste en aucun cas à sensibiliser ou à

exposer des rudiments de la langue anglaise. Il serait plutôt intéressant d'orienter l'idée sur l'intention de l'analyse contrastive. Le but ici est simplement de voir les différences linguistiques et leur impact sur la traduction. Les distances observées entre le français et l'anglais pourraient par conséquent être généralisées.

Ainsi, après confrontation des deux énoncés, Guillemin-Flescher [1981:13], remarque des différences radicales qu'elle expose en ces termes:

> En anglais, l'actualisation des procès est beaucoup plus marquée. En français, l'énoncé est sans cesse interrompu par des reprises, marquées par des procès secondaires imbriqués dans un schéma de subordination. On relève, en français 10 procès à l'imparfait qui, sans être des procès repères, n'impliquent pas une subordination syntaxique, et, en anglais 18 prétérits ; 6 des syntagmes verbaux ajoutés dans la traduction correspondent à l'actualisation d'un procès :
> Soit, qui ne figure pas dans l'énoncé français,
> Soit, qui existe sous forme complètement désactualisée.
> - *On his head **was** a leather cap…*
> - *The peak **was** turned up…*
> - *His trousers **were** of some grey material…*
> - *… he always **kept** well-polished*
> - *He **was** good at all card games…*
> - *… he **showed** all the jealousy…*

En outre, l'auteur note trois procès à forme verbale principale remplaçant dans la traduction des procès à forme secondaire au participe présent :

- … which **hung** stiff and straight…
- … wich **followed** the line of his jaw…
- … and **wrote** a beautifull hand…

Finalement l'auteur remarque qu'il y a un syntagme nominal et une locution prépositionnelle qui sont rendus, en anglais, par des procès à forme verbale secondaire :

- … of hi **having had to wear** a military helmet…
- … **caused by** the prominence of his big toes…

En fait, il convient simplement de retenir que dans cet exemple, les procès actualisés dans cette traduction ne figurent pas tous dans des positions principales. Cette mise en regard des deux textes fait apparaître le phénomène d'**actualisation**[10] en anglais. Nous prenons cette fois les deux[11] exemples de phrases suivantes :

- Je me souviens qu'**il y a eu** de fortes discussions (fr.)/*Recuerdo que* ***hubo*** *fuertes discusiones*.

Le passé composé présent dans la phrase en français est traduit par le passé simple en espagnol. En outre, considérons cette phrase :

- … cette femme méchante lui **fit** l'effet d'une pierre de plus que l'on trouve dans un chemin de montagne.

Selon Bravo [1993:64], la traduction d'un étudiant du syntagme ''cette femme'' par ''*esta mujer*'' constitue une faute de concordance déictico-verbale. ''Cette'' semble détruire la cohérence temporelle du discours. Donc, il sera traduit par le démonstratif du 3e degré en donnant lieu à la phrase suivante : « … *aquella malávola mujer le* ***hacía*** *el efecto de una piedra más de las que se encuentran en un mal sendero en las montañas* ».

Ces différents exemples impliquent toujours l'idée que les langues n'ont pas une même coupure de la réalité.

Outre l'exemple donné par Guillemin-Flescher [1981:13] dans le tableau précédent, nous pouvons également soutenir notre argument sur la différenciation des langues avec cette fois une traduction en espagnol du même extrait de *Mme Bovary*, que nous illustrons dans le tableau qui suit.

---

[10] Nous ne nous permettons pas de faire une analyse du phénomène de l'actualisation du procès dans une quelconque langue et encore moins celle relative à l'énoncé ou l'énonciation, cela risquerait de nous faire perdre de vue la ligne directrice de notre étude.

[11] Le premier exemple est emprunté à Donaire in http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/H15_07.pdf (consulté le 16/03/2012) et le deuxième est extrait de Bravo [1993] in http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hispa_00074640_1993_num_95_1_4785

Tableau 2: Texte français et espagnol d'un extrait de Mme. Bovary

Français : texte original	**Espagnol : texte traduit[12]**
Il **était vêtu** d'une redingote bleue, **tombant** droit d'elle-même tout autour de son corps maigre, et sa casquette de cuir, à pattes **nouées** par des cordons sur le sommet de sa tête, laissant voir, sous la visière **relevée**, un front chauve, qu'avait déprimée **l'habitude** du casque. Il **portait** un gilet de drap noir, un col crin, un pantalon gris et, en toute saison, des bottes **bien cirées** qui **avaient** deux renflements parallèles, à cause de la saillie de ses orteils. Pas un poil ne **dépassait** la ligne de son collier blond qui, **contournant** la mâchoire, **encadrait** comme la bordure d'une plate-bande sa longue figure terne, dont les yeux étaient petits et le nez busqué[13]. Fort à tous les jeux de carte, bon chasseur, et possédant une belle écriture, il **avait** chez lui un tour, ou il **s'amusait** à tourner des ronds de serviette dont il **encombrait** sa maison, avec la jalousie d'un artiste de l'égoïsme d'un bourgeois. (G.Flaubert, Mme Bovary, II, p.110)	***Iba vestido*** *con un gabán azul,* ***que caía*** *recto sobre su cuerpo delgado ;* ***llevaba*** *una gorra de cuero que* ***dejaba*** *ver al alzarse, debajo de su visera, una frente calva, deprimida por el uso del casco ; un chaleco de paño negro, pantalón gris, y en toda estación botas muy bien lustradas, que* ***tenían*** *bultos paralelos a causa del grueso de los dedos de los pies. Fuerte en todos los juegos de cartas, buen cazador, poseyendo buena* ***forma de letra****,* ***tenía*** *en su casa un torno en que se* ***entretenía*** *haciendo aros de servilleta, de los que* ***llenaba*** *la casa con el celo de un artista y el egoísmo de un burgués (C'est nous qui soulignons).* *(M. Torello, Mme Bovary, p. 93)*

Lorsque nous observons ces deux textes (TD et TA), nous constatons d'abord une grande différence au niveau de la forme. Le texte espagnol nous paraît plus court que le texte original. Cette différence s'explique par le fait que, dans la traduction espagnole, il y a l'omission d'une longue phrase (note 13) qui figure pourtant en français. Nous pensons que deux raisons pourraient justifier cette situation : soit c'est une erreur de l'auteur qui par maladresse l'aurait oublié ; soit alors c'est un acte volontaire de l'auteur qui aurait jugé cette phrase difficile à traduire ou même moins importante pour le public destinataire espagnol.

La description faite en espagnol diffère plus ou moins en français à travers quelques éléments. D'abord, il y a la forme verbale introductive *ir + participe passé*

[12] C'est nous qui soulignons ce texte.
[13] Cette phrase est absente dans le texte espagnol.

qui est une formule très courante en Espagne et qui est équivalent à *estar vestido*. Ensuite, la ponctuation est plus marquée dans le texte espagnol avec une abondance de point virgule et, on relève en espagnol 8 procès à l'imparfait de l'indicatif. En outre, nous remarquons que la traduction présente des formes verbales subordonnées qui remplacent des formes secondaires au participe présent dans le texte original : ***que caía*** *rectosobre su cuerpo delgado ;* ***llevaba*** *una gorra de cuero que* ***dejaba*** *ver al alzarse,(…) que* ***tenían*** *bultos paralelos a causa del grueso de los dedos de los pies*.

Les différentes approches comparatives ou contrastives que nous avons exposées jusqu'à présent constituent certainement des outils pertinents en matière de traduction didactique. Elles permettent d'évaluer des traductions tant au niveau syntaxique qu'au niveau lexical et, de mettre en évidence des particularités propres à certaines langues. En outre, la démarche contrastive permet non seulement de cerner les différences linguistiques et culturelles mais également de prendre conscience qu'il est difficile d'obtenir une correspondance idéale entre les langues. Toutefois, les partisans de l'approche contrastive de la traduction reconnaissent la possibilité de traduire lorsqu'une thèse a été retenue et bien comprise, celle pour laquelle la réalité n'est guère identiquement découpée par toutes les langues.

D'autres théories, bien que s'inscrivant dans le domaine linguistique, ont une position qui vient en complément des précédentes. Leur conception de la traduction est axée sur *la sociologie* du langage en impliquant l'aspect linguistique (la langue) et sémantique (le sens) : ce sont les théories sociolinguistiques.

1.3. Les sociolinguistes

A côté des théories descriptives et comparatives, on note une importante influence de la théorie sociolinguistique qui apporte un point de vue, non pas différent mais plutôt complémentaire sur la question de la traduction. Considérée

comme l'étude des rapports entre sociétés et langues, la sociolinguistique conçoit la langue comme étant un outil de communication[14] entres des personnes constituant une société, ses pratiques, etc. Par conséquent, elle consiste à étudier non seulement le code, mais également les usages qu'en fait la *masse sociale*. Autrement dit, la sociolinguistique s'intéresse aux rapports qu'entretiennent entre elles société et langue. Par ailleurs, dans cette perspective, la traduction est « une opération communicative à visée mimétique qui consiste à véhiculer d'une langue dans une autre une information donnée », Tatilon [2003:117].

On entend par là que le point de vue sociolinguistique de la traduction réside dans la prise en compte de la composante linguistique comme instrument de communication d'une communauté, c'est-à-dire la langue, et du message que l'on cherche à transmettre. Toutefois, une meilleure appréciation de la thèse des sociolinguistes est faite à travers les approches des auteurs que nous présentons dans les lignes qui suivent.

1.3.1. L'approche de Pergnier 1978

L'approche de Pergnier dont il nous incombe de présenter quelques contours dans cette étude est essentiellement manifeste dans son ouvrage *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*. A la lumière de l'intitulé de ce titre, on peut noter de prime abord qu'il s'agit d'une considération (théorique) de la traduction d'un point de vue sociolinguistique. Dans une perspective sociolinguistique en général et, en particulier selon Pergnier [1978:27], plutôt que de ne traiter que de la langue, l'approche théorique de la traduction doit faire porter son accent sur ce qui est à traduire (c'est-à-dire sur le message) et sur ses rapports avec ce qui le médiatise, c'est-à-dire les deux langues sur lesquelles il est médiatisé.

[14] Nous précisons ici que la définition de la notion de communication dépasserait les limites de la présente recherche. La communication est seulement perçue ici comme le processus permettant l'intercompréhension nécessaire à la vie en société.

La sociolinguistique s'assigne l'étude de la langue au service d'une collectivité, dans le cadre d'une étude théorique de la traduction. Elle s'intéresse à la place des discours dans les processus sociaux tout en impliquant, bien évidemment, les structures des langues. Dans son raisonnement sur la traduction, Pergnier [1978:23], estime que « ce que les hommes échangent dans la communication n'est pas la langue, mais des messages ».

La transmission ou réception du message est le noyau de l'intercompréhension et de la communication. Donc, il est nécessaire, selon l'auteur, de déplacer le centre de gravité des problèmes théoriques de la traduction, des considérations sur la langue, vers les considérations sur le message. Ainsi, le concept de message, inhérent au phénomène de traduction constitue un axe de réflexion chez Pergnier. C'est essentiellement à ce sujet que sera consacré notre premier sous-point de cette approche.

1.3.1.1. Message : objet de traduction

Pour aborder au mieux la question de message dans l'acte de traduire, Pergnier [1998:25], emprunte au *Petit Robert* la définition de la traduction. Cette définition, que voici, lui sert de point de départ:

> Traduire consiste à faire que **ce** qui était énoncé dans une langue le soit dans une autre, en tendant à l'équivalence sémantique et expressive des deux énoncés (C'est nous qui soulignons).

Selon lui, la définition de la traduction que donne ce dictionnaire est, semble-t-il, brève, même si elle fait tout de même remarquer un fait assez important à souligner. La traduction vise à la recherche de l'équivalence de deux énoncés produits dans deux langues distinctes. Par conséquent, la langue ne constitue en aucun cas l'objet de la traduction. L'objet de l'opération traduisante est plutôt présenté comme étant ''CE'' qui est énoncé (c'est l'auteur qui souligne). En tentant donc de comprendre cette définition, l'auteur ([1978:26]) la reformule

autrement et fait constater qu'il s'agit finalement de « Ce qu'un être humain A dit à un autre être humain B sur un sujet X, dans des conditions de temps et d'espace données, au moyen d'une langue donnée ». Détaillé de cette manière, le ''CE'' est entendu par Pergnier [1978:26] comme étant l'information contenu dans l'énoncé, c'est-à-dire le message et, cela l'amène à compléter la définition du dictionnaire en déduisant finalement que :

> Traduire consiste à remplacer un message (ou une partie du message) énoncé dans une langue par un message équivalent énoncé dans une autre langue. (…) La traduction opère sur des messages et met en cause des langues. En termes saussuriens la traduction opère sur de la parole. Il est des cas ou l'objet de la traduction n'est pas un message, mais une langue. (…) Si la traduction ne porte pas sur la langue, elle porte néanmoins sur de la langue. '' CE'' qu'on traduit (phrase, discours, œuvre…) est bien formulé en français, en anglais, en allemand, etc. et le résultat de la traduction sera bien une formulation en français, en anglais, en allemand, etc. (…) les messages soumis à traduction ne sont rien d'autre que des fragments de langue, ce qui revient à faire de la traduction une opération sur les langues à travers les réalisations particulières de celle-ci (C'est l'auteur qui souligne).

C'est dire autrement que la traduction est l'opération qui consiste à transférer le ''CE'' d'une langue d'origine dans la langue d'arrivée. Le ''Ce'' désigne ici le message qu'un locuteur émet dans une LD (le français par exemple) et que le traducteur se doit de reformuler dans une LA (le cas de l'espagnol). Par conséquent, le TD et le TA doivent être équivalents tant sur l'expression linguistique (la langue) que sur le sens et les autres paramètres de situation. La traduction opère sur des messages qui sont matérialisés par la langue. La langue est entendue et considérée ici comme un acte de parole dans la mesure où elle affleure comme un fait individuel. C'est-à-dire que la langue est véhiculée par un individu. La parole en tant qu'acte individuel, est la faculté qu'a un sujet parlant d'exprimer sa pensée de façon orale ou par écrit. Dire que la traduction traite aussi *de la langue* renvoie simplement au fait que tout message est matérialisé par une langue (espagnol, français) dont les sujets parlants se servent pour l'acte de

communication. Le message à véhiculer est de ce fait codé de façon orale ou par écrit par l'intermédiaire de la langue qui le médiatise. Tout ceci amène donc à considérer d'une part, la langue/parole et d'autre part, le code/message.

La parole désigne la mise en œuvre de la langue. C'est l'expression de la pensée de tout individu. La parole est alors une partie du langage. Ce dernier, pour sa part, est la faculté d'expression orale ou graphique que possèdent toutes les communautés humaines de façon générale. C'est donc une faculté universelle parce qu'il tient compte de toutes les différentes communautés linguistiques tandis que, la langue est propre à une culture déterminée (l'espagnol par exemple). Ainsi, le langage a un double caractère antinomique: « son universalité fondamentale, et sa diversité non moins fondamentale », Pergnier [1978:20] (c'est l'auteur qui souligne). Selon notre auteur, la diversité du langage tient au fait qu'il y a une pluralité de langues, culturellement constituées, chacune propre à une communauté humaine donnée la distinguant ainsi des autres. Il est alors intéressant de lire ce que déclare Pergnier [1978:22] à ce sujet :

> Alors que le langage est une capacité universelle, et que la langue est un fait social, c'est-à-dire collectif, l'un et l'autre ne sont en fait accessibles à l'observation que sous la forme de manifestations toujours singulières, individuelles.

Le langage est une faculté universelle, certes, mais il est mis en exergue par une langue qui par contre est le fruit d'une communauté de sujets parlants doté d'une culture et d'un mode de vie qui leur est particulier. La langue a un caractère social, lequel lui est conféré par la communauté de sujets parlants qui peuvent mutuellement communiquer et se comprendre. En revanche, Pergnier [1978:22] fait tout de même constater que :

> Nous ne somme jamais en face du langage dans sa généralité ni même d'une langue, dans son abstraction, mais en face d'actes de parole, c'est-à-dire d'''événements'' linguistique, toujours singuliers et toujours caractérisées par des circonstances particulières de leur émission.

En fait, on peut comprendre par là que le langage désigne un phénomène tellement vaste (toutes les communautés linguistiques par exemple) qu'il n'est pas évident de le saisir dans sa généralité. Dans une situation de communication ou de traduction, on est plutôt confronté à un acte de parole singulier qui désigne l'expression d'une idée ou d'un message. Le message est véhiculé à travers un acte de parole à un moment et un lieu donnés et peut porter sur un fait culturel, social, politique, religieux voire économique.

On parle d'évènements linguistiques dans la mesure où ce message est graphiquement matérialisé, bien évidemment dans une langue. C'est donc une production verbale qui est manifestée dans une situation de discours et dans des conditions particulières d'énonciation et est adressée à un public destinataire particulier. Tout ceci revient donc à dire que parole et message ne font qu'un, tous deux désignent finalement un même concept, lequel détermine des échanges langagiers entre des sujets parlants d'une même communauté linguistique d'une part, et ceux issus de différentes communautés linguistiques, d'autre part. Le message inscrit dans un échange langagier établi entre des individus linguistiquement différents est relayé par la traduction. En effet, la différence linguistique et culturelle des personnes est un facteur qui ''court-circuite'' la communication et l'intercompréhension et, à cet effet, la traduction trouve tout son sens. C'est d'ailleurs là une idée qui est manifeste dans les propos de Pergnier [1978:23-24]:

> En s'insérant entre les messages et les langues, la traduction cherche à rendre communicables, par-delà la diversité des langues dans lesquelles ils sont exprimés, des actes de parole. Par sa simple existence, elle postule la possibilité d'une dissociation entre le message comme contenu communicable (universalisable), et la langue (sociale) qui l'exprime.

En d'autres termes, la traduction consiste à permettre à un public destinataire linguistiquement étranger, d'obtenir une information, un message initialement véhiculé et codé dans la langue du locuteur, laquelle est différente de

celle de l'auditeur destinataire. Par conséquent, le traducteur s'assure d'abord de comprendre l'énoncé d'origine (écrit en espagnol par exemple) et tous ses différents mécanismes de fonctionnement, c'est-à-dire la syntaxe, le style, le sens etc. Le traducteur est supposé connaître les procédés linguistiques du texte initial. Ensuite, une fois l'énoncé compris et le sens saisi, il incombe alors au traducteur de transférer ce message dans une langue seconde (le cas du français).

Il revient donc au traducteur de comprendre d'abord avant de faire comprendre ensuite. Il est au centre du processus de communication, du fait d'être le garant qui a chacune de ses mains sur chaque énoncé, soit le TD et le TA. On comprend évidemment que le principe de la théorie sociolinguistique, ou du moins le point de vue de Pergnier, est que le message est l'élément qui justifie l'acte de traduire, c'est le « pivot de l'opération traduisante et le seul élément dont l'invariance soit recherché », souligne Pergnier [1978:32].
En outre, Pergnier [1978:33] poursuit son raisonnement sur le message en ajoutant finalement que :

> La traduction opère sur cette partie des faits de langage qui relèvent du singulier de la parole, (…) tout message linguistique, en effet, est une manifestation de la faculté plus générale de langage au-delà de l'acte ponctuel qu'il représente. Tout message aussi est porteur de la langue qui la médiatise et qu'il manifeste, et dont il est étroitement solidaire puisque l'un n'existerait pas sans l'autre : en tant qu'il est linguistique, le message est social (c'est-à-dire médiat) en même temps que singulier, et la traduction traite nécessairement du singulier par l'intermédiaire de ce qui la médiatise.

Le point de vue de l'auteur nous semble assez clair dans cet argument. Selon lui, la traduction opère non seulement sur le message mais aussi sur l'idiome. Le message soumis à la traduction n'existe pas en soi, mais seulement par son énonciation, c'est-à-dire par l'intermédiaire de la langue, qui le médiatise dans un acte de parole propre à un locuteur. Langue et message ont de ce fait un lien étroit et fonctionnent en toute solidarité en ce sens qu'un locuteur se sert d'une langue pour transmettre son vouloir dire. La langue existe donc grâce à un besoin de communication, celui de transmettre un vouloir dire. Dire que la traduction

vise à reformuler un message du TD dans le TA implique que, l'énoncé de départ et celui d'arrivée doivent garder un lien d'équivalence. En effet, « toute traduction, quelle que soit la façon dont elle opère, vise l'équivalence, au niveau du contenu informatif, d'un texte traduit avec un texte original », précise Pergnier [1978:47]. C'est l'objet de notre argumentation dans les lignes qui suivent.

1.3.1.2. La question de l'équivalence

La question de l'équivalence dans l'acte de traduire est également au centre de l'approche sociolinguistique de Pergnier. Dire que la traduction consiste à reformuler un texte cible ''équivalent'' du texte d'origine, c'est souligner implicitement que « toute traduction d'un texte qui n'atteint pas cette exigence, manifeste un échec de l'opération traduisante qui lui a donné naissance », déduit Pergnier [1978:47].

La recherche des équivalences a été l'œuvre des auteurs de la linguistique de la langue (comparatistes) et est une fois de plus au centre des réflexions sociolinguistiques. Il s'agit d'une analyse axée sur des structures linguistiques des différentes langues en présence dont la non correspondance absolue a amené bien des auteurs à déclarer l'impossibilité de traduire. Il est intéressant de lire les propos de Pergnier [1978:92] :

> L'examen comparatif d'énoncés échangeables comme équivalents de traduction, ainsi que les interférences qui interviennent dans le transcodage nous ont montré que les unités de langue qui constituent ces énoncés ne sont pas substituables les unes aux autres et ne constituent pas elles-mêmes des équivalents.

L'examen comparatif des énoncés nous introduit directement dans le problème de ''traduction et langues en contact'' et des interférences qui souvent s'ensuivent. En fait, chaque langue ayant son mécanisme de fonctionnement, chacun des énoncés des deux langues en présence sera constitué de structures syntaxiques et morphologiques soumises au génie de la langue. Pour ce qui est des

unités lexicales, il est rare, sinon difficile qu'elles coïncident pour produire des équivalences. A titre d'explication sur le phénomène de non-coïncidence des unités lexicales en traduction, Pergnier [1978:92] fait constater que :

> Si la langue est un pur système de relations, le signifié de chaque langue sera proprement et irrémédiablement intraduisible, et la traduction ne pourra jamais être au mieux qu'une approximation. Ce serait contre toutes les données de l'expérience qui nous démontre que (…) la traduction existe.

Par conséquent, il est plus juste ou intelligent pour le traducteur d' « aller chercher ailleurs ce qui rend la traduction possible, c'est-à-dire de creuser la nature des rapports qui existent entre la signification qui relève de la structure linguistique et celle qui relève du rapport symbolique des représentations », Nto A. E. [2007:147]. Vu qu'un mot ne s'insère pas uniquement dans un champ sémantique, mais dans des champs sémantiques, Pergnier [1978:96], donne l'exemple du mot mouton, lequel démontre que :

> Mouton s'insère dans le champ sémantique des animaux et dans celui des viandes de boucherie. Du point de vue de la traduction on parle alors de plusieurs sens, par conséquent la polysémie des mots. C'est ainsi que l'on peut dire que les mots ont une signification contextuelle et une signification situationnelle, bien que les éléments qui constituent ce signe soient constants.

Le mot acquiert plusieurs sens lorsqu'il est pris hors discours et obtient un sens particulier en situation de discours, en contexte. Dire que le signe est constant suppose ainsi que les variations qui interviennent pour signifier le concept sont subjectives et caractérisent des conventions que des communautés d'individus établissent. Le sens qu'un mot dégage à travers un champ sémantique relève du lien que la société établit avec son mode d'expression. Les champs sémantiques quant à eux, convoquent une manifestation sociale et culturelle de l'idiome et à ce groupe, on peut ajouter les idiotismes qui en sont une caractéristique.

En ce qui conserne l'exemple que donne Pernier sur la polysémie du mot Mouton en français, on remarque que cette situation de polysémie est différente en

espagnol. En d'autres termes, la polysémie qui est indiquée en français n'existe pas en espagnol car dans cette dernière son appellation diffère selon qu'il s'agisse de l'animal (*oveja*) ou de la viande de boucherie (*carnero*). Cela montre donc que la polysémie est idiomatique.

Dans le cadre de la traduction, les idiotismes confèrent la manifestation sociale d'une langue et, d'un point de vue sociolinguistique, ils sont un trait caractéristique d'une langue et d'une culture données. En outre, « le seul fondement de leur existence dans la langue […] est, le caractère institutionnel, conventionnel, qui lie le mot au concept », ajoute Pergnier [1978:180].

En principe, on parle habituellement du phénomène d'idiotisme par référence à une autre langue. C'est une expression ou une construction propre et particulière à une langue donnée (le cas de l'espagnol) et qui est difficilement traduisible dans une seconde langue. Dans cette même optique, l'auteur Covarrubias (cité par Corpas [2003:275]), dans son ouvrage *Tesoro de la lengua española* caractérise les idiotismes comme « *ciertas frases y modo de hablar peculiares a la lengua de cada nación que, traslados en otra no tienen tanta gracia* ». Quant à Zuluaga [1980:121], elle estime que toutes les unités d'une langue sont idiomatiques parce qu'elles sont propres à cette langue. Cela revient donc à dire implicitement que toute langue est idiomatique et, par ailleurs, la traduction devient ainsi l'opération qui permet de mieux révéler ce phénomène.
Considérons par exemple l'idiotisme espagnol extrait de Corpas [2003:277] :

Dársela a alguien con queso (c'est l'auteur qui souligne), soit la phrase *cada vez don Antonio se la da a esta mujer con queso*.

L'idiotisme ''*Dársela a alguien con queso*'' est un fait de langue socialisé par des individus qui ont en commun la langue espagnole. Cette locution entre dans le champ sémantique de l'arnaque, de la tromperie. En face d'un idiotisme revêtant une connotation sociale causée par la culture de l'énonciateur, tout traducteur est amené à chercher un idiotisme équivalent en langue cible ou à procéder à une

adaptation à la langue et culture du public destinataire. Pergnier [1978:192] parle ainsi de la ''désidiomatisation'' et souligne à cet effet que :

> Toute traduction est donc « désidiomatisation ». La levée des ambiguïtés structurales […] n'est pas la seule condition de l'équivalence de traduction. Il faut encore que la traduction arrache l'énoncé à l'univers idiomatique auquel il appartient.

Ainsi, en prenant l'exemple que nous venons de citer, ''*Dársela a alguien con queso*'', la traduction mot à mot donnerait lieu à ''*se la donner à quelqu'un avec fromage*'', tandis que son équivalence dans la langue et culture française est ''*mener quelqu'un en bateau*''. Pergnier [1978:71], emprunte à Jakobson l'exemple traitant des interférences et nous l'utilisons ici à notre compte pour illustrer notre propos. Soit donc la phrase :

- *It's raining cats and dogs,* traduit en français par :
  - *Il est pleuvant des chats et des chiens* (mot à mot) ;
  - *Il pleut des chats et des chiens* (littérale) ;

De ces deux traductions, aucune ne répond aux critères de lisibilité de la langue et culture cible. La deuxième phrase est formellement correcte mais, la phrase équivalente ou l'idiotisme en bon français est plutôt : *Il pleut à verse* ou *il tombe des hallebardes*. Par ailleurs, d'après Pergnier [1978:193], il y a une sorte de <u>désidiomatisation</u> et <u>une re_idiomatisation</u> (c'est l'auteur qui souligne). C'est-à-dire que pour la traduction littérale ''*Il est pleuvant des chats et des chiens*'', il y a une sorte de perte d'information (désidiomatisation), tandis qu'avec '' *Il pleut à verse*'', *il tombe des hallebardes* on enregistre plutôt un gain d'informations explicite. *Il pleut à verse/il tombe des hallebardes* traduit en espagnol devient *llueve a cantaros /caen chuzos de punta.* Ces deux phrases sont équivalentes sur le plan du contenu mais, au niveau de la syntaxe et conjugaison, on note que la phrase espagnole *caen chuzos de punta* est rendue au pluriel car c'est plutôt *chuzos* qui fait l'action de tomber. C'est une expression qui obéit au génie de la langue espagnole et qui est

l'équivalent de la phraséologie *il tombe des hallebardes* en français, employée à la forme impersonnelle et obéissant ainsi au modèle (il pleut, il gèle, il vente, etc.).

Tout ceci amène finalement Pergnier [1978:206] à définir la traduction comme étant une sorte de « trahison licite » en ce sens que le traducteur médiateur trahit non le message contenu dans le texte, mais plutôt les moyens d'expression dont il se sert et qui appartiennent à la langue de sa communauté linguistique. On déduit donc avec Pergnier [1978:206] que, « ce qui se trouve en contact dans la traduction, par l'intermédiaire du traducteur, ce ne sont pas deux systèmes abstraitement définis, ce sont deux idiomes ayant un statut sociolinguistique ».

A côté des exemples que nous venons de citer, il convient également de rappeler que tous les idomatismes ne diffèrent pas toujours totalement. En effet, il y a le cas des idiomatismes ''partiels'' que nous pouvons ici apprécier : *je l'ai envoyé se faire cuire* ***un œuf*** en français se traduit par *le he mandado a freir* ***espárragos***. La métaphore est en partie la même dans les deux langues, il y a juste les éléments de fin qui diffèrent mais, bien que différents les deux termes ''œufs » et « *espárragos* » (asperges) restent toujours le champ des aliments comestibles.

Pour la traduction, il n'est plus question ici d'un travail axé sur deux systèmes linguistiques, mais plutôt de la mise en relation de deux idiomes caractéristiques d'une localité ou des groupes sociaux donnés dont le traducteur n'est que l'intermédiaire. Dire que les idiomes ont un statut sociolinguistique c'est dire que le message émis par l'émetteur (auteur) est inscrit dans une marque sociale, géographique, qui définit ses habitudes de langage vers un destinataire qui lui-même est identifiable par des marques sociolinguistiques.

1.3.21 L'approche de Ladmiral 1994

L'approche de Ladmiral dans son ouvrage *Traduire : théorèmes pour la traduction* que nous mettons en exergue repose essentiellement sur les problèmes

linguistiques et culturels dans une perspective sociolinguistique. Nous traitons ici la question de la médiation, d'une part, et celle des connotations, d'autre part.

1.3.2.1. La médiation traductive

La traduction selon l'approche de Ladmiral désigne un travail de « médiation interlinguistique ». On se situe là dans un contexte plurilingue et pluriculturel où des échanges d'informations s'opèrent dans le but de d'établir une communication présumée impossible. Par conséquent, le traducteur représente un acteur social, un médiateur qui assure la communication entre des personnes de langue et de culture différentes. Ce travail met en jeu la compétence linguistique et extralinguistique du traducteur et sa capacité à s'imprégner du message à transférer. Cette conception de la traduction est remarquable à travers la définition de la traduction que Ladmiral [1994:11], donne au début de son ouvrage :

> La traduction est un cas particulier de convergence linguistique : au sens plus large, elle désigne toute forme de « médiation interculturelle », permettant de transmettre l'information entre locuteurs de langues différentes. La traduction fait passer un message d'une langue de départ (LD) ou langue-*source* dans une langue d'arrivée (LA) ou langue-*cible*. La « traduction » désigne à la fois la pratique traduisante, l'activité du traducteur (sens dynamique) et le résultat de cette activité, le texte-cible lui-même (sens statique).

Par la *convergence linguistique* ou *médiation interlinguistique*, on note bien là que la traduction s'inscrit dans un processus de communication interculturelle. Elle représente un relais, un intermédiaire auquel différents peuples ont recours en vue de leur intercompréhension. Par conséquent, le traducteur est amené à concilier « le dire de l'autre avec le sien propre dans des conditions particulières d'énonciations, à l'intérieur d'un fait de langage médiatisé socialement », Nto A. E. [2007:149]. Ainsi, le traducteur, en tant que médiateur entre deux langues, deux cultures et deux situations de communication part du TD pour aboutir au TA.

Traduire consiste à transmettre en langue cible le contenu informatif d'un discours, soit le message. Le message est donc un fait de discours qui traduit à la fois une langue et un langage au sens de l'activité humaine.

Dans la définition que propose Ladmiral, on note par ailleurs que le terme traduction, dans son usage courant, recouvre trois aspects différents : d'abord, ce terme renvoie à la pratique traduisante elle-même, puis, il désigne aussi l'opération, c'est-à-dire l'activité du traducteur consistant en l'ensemble des différentes opérations mentales effectuées de reformulation du message. Finalement, le terme traduction fait référence au résultat, soit le nouveau texte produit en langue cible étrangère. Par ailleurs, tout cela met en évidence la grande responsabilité qui incombe au traducteur de produire un nouveau texte dont le contenu présente des critères de lisibilité dans la langue et culture d'arrivée. En d'autres termes, le texte traduit doit non seulement contenir le sens initial mais il doit également refléter la réalité linguistique et culturelle du public destinataire.

Une autre définition de la traduction est donnée par Ladmiral [1994:223], et lui permet de suivre son argumentation :

> La traduction est une opération de méta-communication assurant l'identité de la parole à travers la différence des langues. On remarque en l'occurrence que la langue s'entend simultanément au sens saussurien du stock des virtualités expressives dont dispose une communauté linguistique et au sens plus courant d'un idiome, de l'une des langues du monde. La parole est le message propre du locuteur, de l'auteur, qui met en œuvre la langue. Au terme de cette interaction, il y a un texte – où tout est information.

La traduction confère une communication interlinguistique et interculturelle. D'après l'explication qu'en donne Nto A. E. [2007:150], cette communication est entendue comme une manifestation de l'expression sociale d'une communauté linguistique que le traducteur met en œuvre dans le cadre d'une interaction texte lecteur. Cela est rendu possible par l'intensification de procédés qui assurent la conversion d'une langue à l'autre. En outre, la traduction

est une opération qui assure l'identité de parole et, cela suppose donc, qu'elle devra rendre compte d'un texte équivalent au niveau sémantique, stylistique et référentiel.

En traitant la question de traduction dans une perspective sociolinguistique, Ladmiral aborde aussi le point des connotations qui, selon lui, ont une place essentielle dans l'acte de transfert.

1.3.2.2. Le phénomène de connotation

Le concept de connotation dans la traduction renvoie, selon Ladmiral [1994:117], au recours à la dichotomie qui oppose deux aspects de la signification d'un mot, d'une expression ou d'une tournure de phrase :

> L'aire sémantique, le découpage sémantique ou, plus trivialement, « le sens » - disons plutôt : la dénotation ;
> Le niveau de style, la valeur stylistique, le registre ou, plus trivialement, « le style » - disons plutôt : la connotation.

Le domaine sémantique implique la prise en compte de l'ensemble des représentations du contenu d'une langue qui contribue à la perception du monde extérieur. La perception ou description du monde extérieur diffère selon les différents univers socioculturels existants. L'aire sémantique implique le domaine lexical, c'est-à-dire le champ lexical. Le mot est généralement constitué d'un double sens, dont le premier est dénoté, objectif et analysable hors discours, tandis que, le second sens est plutôt évocateur, suggéré, connoté et analysable en situation de discours.

Généralement, il est connu et couramment dit que la connotation est un trait subjectif individuel qui met en évidence la marque affective d'un locuteur et la présence de celui-ci. Souvent, c'est cette marque manifeste des particularités qu'on lit au niveau du style. Ce style est justifié par une « construction mentale avec tout le jeu des catégories conceptuelles qui caractérise l'écriture », Nto A. E. [2007:151].

Ainsi, ces deux composantes sémantiques désignent, à eux deux, le monde extérieur et intérieur dont la compréhension passe par le sens.

Afin de mieux asseoir son raisonnement et de justifier le concept de connotation, Ladmiral [1994:117] prend l'exemple des mots : ''employeur, patron et chef d'entreprise'' qui, selon lui, ont le même dénoté, alors que chacun de ces mots est porteur d'une connotation différente. Autrement dit, il pense que « l'idée particulière que comporte un terme abstrait à côté du sens général, ou connoté signifie faire une connotation, c'est-à-dire indiquer, en même temps que l'idée principale, une idée secondaire qui s'y attache ».

Toutefois, il convient de faire remarquer avec Ladmiral [1994:145] que, d'un point de vue sociolinguistique, la connotation ne désigne pas une « variation uniquement individuelle ou affective, mais bien de constantes au niveau de ce que l'on peut appeler des usages culturels ». Pour plus de précisions, il prend l'exemple en référence à la majorité des locuteurs français, *chien* connote *bassesse*. Ceci l'amène donc à déduire que :

> La connotation n'est pas du côté de la parole individuelle, (…) il reste qu'elle n'est pas strictement un fait de langue, mais plutôt un phénomène qui est *de l'ordre de la langue*. Les connotations constituent un fait linguistique *collectif*, ni purement individuel ni non plus totalement général ou universel, à vrai dire intermédiaire entre la parole et la langue, mais plus proche de cette dernière (C'est l'auteur qui souligne).

Plutôt que de ne se limiter qu'au sens connoté du chien (bassesse) qu'attribue Ladmiral, nous pensons que le terme *chien* est polyconnoté. Il acquiert un sens qui varie selon le contexte d'énonciation et peut donc désigner à la fois *bassesse* et *fidélité*. En outre, on remarque donc que cette vision sociolinguistique de la connotation diffère de la conception généralement répandue. La connotation touche aussi bien la parole que la langue et acquiert un caractère culturel. A l'instar de l'exemple sur le chien, nous nous permettons de donner un autre cas de figure qui vient, une fois de plus, soutenir chez les locuteurs français cet aspect culturel du concept de connotation. On a la *tortue* par exemple, dont la

connotation est la *lenteur* ; cette connotation est également partagée dans la communauté linguistique française.

Ladmiral [1994:144], en s'inscrivant dans une perspective sociolinguistique, fait d'abord remarquer que tout énoncé *instaure une situation de communication* (c'est l'auteur qui souligne) qui met en jeu un récepteur (auditeur/lecteur), un émetteur (locuteur/scripteur) et le message énoncé. L'énoncé est donc un acte de langue, un jeu de langage, lequel fonctionne comme *performatif de communication* (c'est l'auteur qui souligne). Tout cela amène donc Ladmiral à reconnaître que la communication est un phénomène social. Par conséquent, la traduction qui est également un type de communication entre individus de diverses sociétés devient, semble-t-il, un phénomène social. L'auteur explique mieux son point de vue sociolinguistique en ces termes :

> La traduction est un cas remarquable de la communication, c'est une *méta-communication*, une communication au second degré qui, d'une langue à l'autre porte sur la communication au premier degré qu'elle prend pour objet. C'est-à-dire que la traduction procède à une *objectivation* de la communication en langue-source, qu'elle globalise pour en faire le contenu du message qu'elle a à traduire en langue-cible (c'est l'auteur qui souligne), Ladmiral [1994:144].

Tout ceci revient simplement à dire que la traduction n'est nullement le premier texte, c'est-à-dire le TS, elle est plutôt le second texte, c'est-à-dire le TC, mais un TC qui garde un rapport inséparable ou un lien équivalent avec TS. En procédant à une *objectivation* de la communication, la traduction garde une « attitude intellectuelle » qui évite toute considération subjective pour ne s'axer que sur l'ensemble des éléments qui permettent au traducteur de communiquer un message au récepteur. Pour cette transmission du message, le traducteur se sert d'une langue (par exemple le français, espagnol, anglais). Ainsi, traduire selon l'approche de Ladmiral consiste à transmette une information par l'intermédiaire d'un code. Le nouveau texte qui a été traduit doit refléter la réalité d'origine, c'est-

à-dire qu'il doit être le synonyme du texte de départ. Cela renvoie donc au concept d'équivalence[15], lequel n'échappe d'ailleurs pas aux travaux de Ladmiral [2002].

En effet, selon lui, l'énoncé d'arrivée doit être l'équivalent de l'énoncé de départ. L'équivalence ici se situe sur différents niveaux du texte : « sémantique[16], stylistique[17], pragmatique[18], référentiel[19], etc. » (González [2003:52]). Toutefois, on déduit que reproduire un texte équivalent suppose qu'il y ait au préalable un travail d'analyse ou d'interprétation du texte, lequel contribue à mieux cerner les éléments dénotatif, connotatif et stylistiques contribuant à la construction du sens pour un texte et même à sa reformulation.

En définitive, on retient que le principe de la théorie sociolinguistique considère que la traduction est une opération axée sur des messages du texte de quelque sorte que ce soit, lesquels messages sont médiatisés par une langue. En outre, le message de tout énoncé est émis part un locuteur, soit un individu social, pour un récepteur qui aussi est un individu social. La transmission du message vers le public destinataire est effectuée part un médiateur se servant d'une langue

---

[15] Nous ne comptons pas faire une étude de la notion d'équivalence car cela déborderait le cadre de notre recherche.

[16] On parle d'équivalence sémantique lorsque l'original et sa traduction ont le même contenu sémantique ou sémiotique (le signifié). L'équivalence sémantique se place sur le plan des mots et non du paragraphe ou du texte dans son ensemble. Elle suppose que le terme de départ et son équivalent en langue d'arrivée partagent un champ sémantique identique.

[17] L'équivalence stylistique se rapporte à une relation fonctionnelle entre les éléments stylistiques du texte de départ et du texte d'arrivée en vue de l'obtention d'une identité expressive ou affective entre l'original et sa traduction, sans modifier le sens de l'énoncé. Le style donné à la traduction peut varier selon que le texte traduit soit un texte littéraire ou un texte pragmatique. En traduction juridique par exemple, le style du texte d'arrivée doit être conforme aux usages du système juridique de la culture réceptrice.

[18] L'équivalence pragmatique se rapproche beaucoup de l'équivalence dynamique. Par cette équivalence, et surtout l'équivalence pragmatique perlocutoire, le traducteur vise à produire chez le lecteur de la traduction les mêmes effets et les mêmes réactions pratiques que le texte original a produits chez son lecteur. Par effet perlocutoire on entend toute réponse ou conséquence ou tout résultat que le texte produit chez le lecteur, de la simple compréhension du texte aux réactions internes comme la joie ou la douleur psychologique en passant par les réactions externes comme l'envie de commettre un meurtre. La pragmatique étudie ces effets par le biais de l'analyse des actes de parole. Il faut remarquer l'étroite relation qui existe entre l'acte de parole et l'effet. Si un acte de parole vise à présenter des excuses par exemple, il faut que la traduction utilise des actes de parole qui sont susceptibles de produire les mêmes effets, en langue d'arrivée, que cette excuse a produits chez le lecteur du texte original.

[19] Dans ce type d'équivalence, il s'agit de veiller à ce que l'original et sa traduction traitent du même sujet et se rapportent aux mêmes réalités.

pour sa tâche. A côté des approches sociolinguistiques que nous venons de présenter, on note également des théories structuralistes et fonctionnalistes qui étudient la traduction. C'est ce qui constituera le point suivant de notre étude.

1.4. Les théories structuralistes et fonctionnalistes

On s'inscrit ici dans un cadre où la langue est appréhendée comme un système. Chaque élément du système est défini par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres, et cet ensemble de relations forme la structure. Chaque structure ou chaque élément du système jouant une fonction, les opérations qui se rapportent à la traduction sont analysées en partant de cette conception de la langue comme système.

1.4.1. La conception des structuralistes

Pour cet axe de la présente étude, nous nous reportons particulièrement aux travaux de Bouton dans sa *Linguistique appliquée*. Bouton [1979:60], en traitant de la problématique de l'opération traduisante, part du principe que, selon les théories structuralistes, fondées sur l'étude immanente de discours réalisés, chaque langue est un ensemble de systèmes qui ne connaissent que leur ordre propre. Elles forment ainsi un tout unique et les unités qui la constituent découpent l'expérience humaine selon des taxinomies particulières à cette langue même. Et, pour en venir à la traduction, Bouton [1979:60] estime alors que :

> D'une langue à l'autre les signifiants postulent des signifiés, ou des économies complexes de signifiés dont les organisations sont si spécifiques que l'identification signifiant (A) (L_1) ou langue d'origine à signifiant (A') (L_2) ou langue cible n'est jamais possible.

C'est-à-dire en d'autres propos que la langue met en évidence le rapport de deux éléments : signifiants et signifiés. Ces deux éléments évoquent de part et d'autre différentes réalités : le signifiant désigne le plan de l'expression phonique qui est perçue par la vue, l'image mentale d'un mot qui est produite par la séquence sonore perceptible à l'ouïe, c'est-à-dire ce qu'on entend. Le signifié pour sa part, correspond au concept ou au contenu sémantique, soit ce qui est compris.
A l'appui de cette disjonction des deux plans caractéristiques de la langue, il y a la traduction. Cette dernière, « dans la mesure où elle est possible, montre qu'un seul **signifié** peut correspondre à **des signifiants** différents : l'anglais *bear* ou *pound* a un équivalent sémantique français dans *ours* et *livre* », Courtés [1991:13] (c'est l'auteur qui souligne).
On entend donc par là qu'un même signifié, ou un contenu informatif d'un texte équivalent dans deux langues différentes ne sera pas toujours exprimé de la même manière. Une idée énoncée selon les particularités propre de la LD sera reformulée autrement, en fonction des critères de lisibilité de la LA. Donc, L_1 et L_2 bien que différents, le contenu sera le même dans les deux langues. Bouton [1979:60-61], en définissant l'opération de traduction comme étant l'interprétation des signes d'une langue au moyen des signes d'une autre langue, pense que :

> L'opération traduisante suppose donc pour être efficace des conditions complexes :
> En fonction d'un paramètre situationnel, la permanence d'un référent unique extra-linguistique.
> Chez le traducteur une double démarche :
> a) sémasiologique, allant de l'organisation des signifiants de la langue d'origine à la signification postulée par l'énoncé,
> b) onomasiologique allant de cette signification à sa restitution dans la langue cible en fonction de ses moyens propres.

Autrement dit, l'opération traduisante implique tout un travail d'interprétation qui permet la compréhension de la situation d'énonciation et d'un contexte extralinguistique donnant lieu à l'existence d'un référent. En outre, cet argument montre que la traduction exige une première démarche qui consiste à

identifier les différents éléments formels du texte qui, entre eux, forment des relations (syntaxiques) qui concourent à la production du signifié et dont l'interprétation est capitale pour une meilleure compréhension de leur mécanisme de fonctionnement et du sens véhiculé par ces relations. Une fois le sens compris, la seconde démarche consiste donc à restituer le sens véhiculé par la LD ou L_1 dans la LA ou L_2, avec pour corollaire, une relation d'équivalence (au niveau de l'expression et du contenu) entre l'énoncé de d'origine et celui d'arrivée.

Bouton [1979:61], pense ainsi que selon cette formalisation, le traducteur fait constamment intervenir dans l'opération traduisante deux systèmes d'analyse et de contrôle. Le premier système est axé sur les signifiés (le contenu sémantique, le concept), il est fonction de l'enchaînement des idées qu'ils déterminent et du référent extra-linguistique qu'ils présupposent. Ce système se représente par une relation mathématique que l'auteur pose de la manière suivante :
Si

$$\underset{[\text{énoncé}]}{a} = \underset{[\text{concept}]}{b}$$

et si :

$$b = \underset{[\text{énoncé cible}]}{c}$$

donc :

$$a = c$$

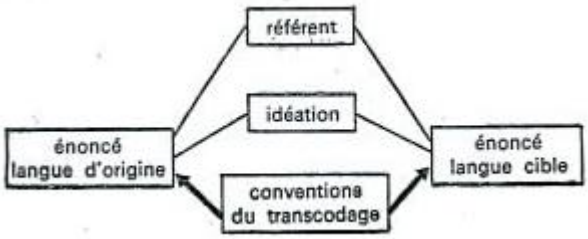
Bouton [1979:61]

Soit donc l'exemple[20] de a= *j'ai mal à la tête* (fr.) postulant un b (la sensation), on aura c= *me duole il capo* (ital.) et *me duele la cabeza* (esp.), a=b et b=c donc a=c.

En revanche, le second système d'analyse par contre se situe au niveau des « signifiants eux-mêmes et se ramène à un savoir empirique qui permet d'éviter l'obstacle du mot à mot de la traduction et qui représente un ensemble de convention permettant une opération plus elliptique des transcodages », Bouton

[20] Cet exemple est emprunté à Bouton [1979:62].

[1979:62]. Ce système est assimilé à la compétence du traducteur, soit le savoir-faire qui permet de déduire que tout énoncé ne peut pas rendre compte d'un modèle applicable à tout type d'énoncé quand il s'agit de passer de l'anglais au français par exemple. L'exemple retenu par l'auteur est celui-ci : *He swam across the river*, qui ne peut être traduit en français spontané que par : *Il traversa la rivière* ***à la nage*** et, traduit en espagnol par *cruzó el río* ***nadando*** (le moyen est rendu en espagnol par le gérondif *nadando*, tandis qu'en français c'est la *forme nominale* qui est ici donnée). Ainsi, l'activité du traducteur s'effectue en utilisant conjointement et de façon constante les deux systèmes d'analyse et de contrôle dont nous venons de faire état. Un schéma représente cette démarche complexe du traducteur.



Bouton [1979:62]

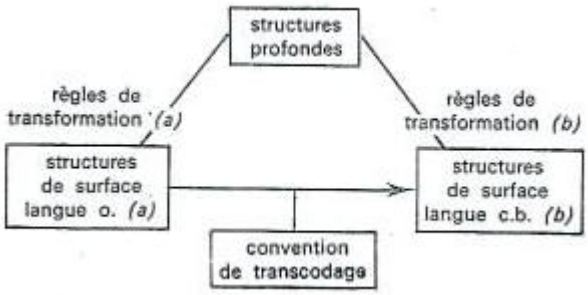
Le schéma proposé par Bouton montre donc que l'œuvre du traducteur porte d'abord sur l'énoncé de départ qu'il décortique afin de saisir les éléments d'information nécessaires à sa compréhension. Dès que le contenu de l'énoncé source est compris, le traducteur procède au travail d'encodage en langue cible au moyen d'un système de contrôle et d'analyse permanente d'un idiome à l'autre.

En définitive, on retient que les structuralistes conçoivent la traduction comme une opération d'analyse et de contrôle d'une paire de systèmes linguistiques. En revanche, la théorie générative et transformationnelle permet une autre formalisation du problème.

1.4.2. La grammaire générative et transformationnelle

La grammaire générative et transformationnelle est une théorie linguistique formulée vers 1960 par Chomsky et ses élèves. Communément appelée linguistique générative, cette théorie présente la question de la traduction sous un angle différent du précédent. Cette théorie part d'une conception selon laquelle, il existe des « universaux sémantiques » (c'est l'auteur qui souligne) qui constituent des structures profondes. Ces structures « sont communes à l'humanité pensante et représente les relations constantes établies par la démarche cognitive de l'homme dans sa tentative pour comprendre la réalité au double niveau du monde concret des choses – êtres de la réalité perçue – et du monde abstrait des idées – êtres de la réalité pensée », Bouton [1979:63]. Autrement dit, chaque langue postule d'une transformation au niveau de la structure de surface – plan d'expression – de ces réalités primaires situées au niveau des structures profondes – plan des contenus.

En fait, pour en venir à la traduction, il convient de retenir que l'existence des « universaux sémantiques » recouvre l'ensemble des informations qui aident à saisir le sens des réalités et dont la compétence est commune à tout individu. Cette théorie conçoit qu'il existe dans l'espèce humaine des capacités physiques et mentales au langage qui sont en quelque sorte innées. Cela revient donc à dire que chaque sujet parlant est capable de comprendre la réalité qui est perçue et celle qui est pensée. Ces deux réalités se manifestent à travers la compétence verbale au travers d'un idiome qui est propre à chaque individu. Par conséquent, au cours de son activité, le traducteur transforme la structure profonde exprimée par l'idiome d'origine par une convention de transcodage, en structure de surface en fonction des règles de transformation dans l'idiome d'arrivée. On aboutit ainsi à un schéma permettant de situer l'activité traduisante de la manière suivante :



Bouton [1979:63]

On déduit alors que, selon la conception générative et transformationnelle, traduire consiste à passer d'une structure de surface de la LD à une structure de surface de la LA avec une convention d'écriture propre à chaque structure de surface, afin d'exprimer la structure profonde. Cette dernière renvoie simplement au message exprimé en LD que le traducteur se charge de transmettre dans la LA.

A l'instar des théories linguistiques qui ont été mises en évidence jusqu'à présent, une autre conception de la traduction est mise en exergue par la théorie sémiotique dont nous tentons d'expliquer les contours dans les prochaines lignes.

1.5. La théorie sémiotique

La sémiotique est une branche de la linguistique qui se réfère couramment au « système de signes ». On la définit dans un premier temps comme « un ensemble de signifiant que l'on soupçonne, à titre d'hypothèse, de posséder une organisation, une articulation interne autonome », Greimas et Courtés [1993:338]. Une seconde définition de la sémiotique empruntée à Hjelmslev est donnée par Greimas et Courtés [1993:341] et ainsi, ils considèrent la sémiotique comme « une hiérarchie (c'est-à-dire comme un réseau de relations, hiérarchiquement organisé) dotée d'un double mode d'existence paradigmatique et syntagmatique (et donc saisissable comme système ou comme procès sémiotique), et pourvue d'au moins deux plans d'articulation –expression et contenu ».

La définition la plus simple serait alors que la théorie sémiotique se présente comme une théorie de la signification visant à expliciter les conditions de la saisie

et de la production du sens dans des textes, des images, des pratiques sociales, etc. Or, en désignant la traduction comme l'activité cognitive qui opère sur le passage d'un énoncé donné en un autre énoncé considéré comme équivalent, la traductibilité apparaît finalement comme une des propriétés fondamentales des systèmes sémiotiques et comme le fondement de la démarche sémantique. A cet effet, « parler du sens, c'est à la fois traduire et produire de la signification », Greimas et Courtés [1993:398]. Mais, traduire ou produire de la signification implique un travail d'analyse dont l'approche est de caractère beaucoup plus interprétatif.

1.5.1. Le faire interprétatif

Greimas et Courtés [1993:398] qui définissent l'activité traduisante dans une perspective sémiotique déclarent que:

> C'est en tant qu'activité sémiotique que la traduction peut être décomposée en un faire interprétatif du texte ab quo, d'une part, et un faire producteur du texte ad quem, de l'autre. La distinction de ces deux phases permet alors de comprendre comment l'interprétation du texte ab quo (ou l'analyse implicite ou explicite de ce texte) peut déboucher soit sur la construction d'un métalangage qui cherche à rendre compte, soit sur la production (au sens fort de ce terme) du texte ad quem, plus ou moins équivalent – du fait de la non-adéquation des deux univers figuratifs – du premier.

L'approche sémiotique de la traduction repose sur deux phases. La traduction suppose d'abord une activité de caractère cognitif visant à comprendre le message d'un énoncé et ensuite à le reformuler dans une seconde langue pour un public déterminé. On entend par là que, selon cette approche, la traduction se présente comme un cheminement bilogique, dont la première étape réside dans l'analyse du texte d'origine. Etant donné que le texte à traduire est avant tout écrit dans une langue donnée, il n'y a pas de doute que ce travail d'analyse qui vise à la compréhension de l'énoncé exige, de la part du lecteur-traducteur, une

connaissance explicite et implicite de la langue. La langue est entendue ici au sens saussurien du terme, c'est-à-dire la forme concrète ou phonique du signe, et le concept, le contenu sémantique à quoi renvoie ce mot dans la LD.
Une fois que le message ou sens du texte a été appréhendé, il sied alors de reformuler ce même message dans la langue cible. Par ailleurs, le second texte doit être l'équivalent du premier et ce, sur le plan du signifiant et du signifié.

Il importe de signaler que le travail d'analyse ou d'interprétation n'est pas toujours facile à réaliser. En effet, « tout texte exige, pour son déchiffrement, une compétence référentielle qui permette de ramener le foisonnement du signifié à l'univocité du sens. Et, la reconstruction de l'énoncé à partir du syntagme exige que soient reconstitués les contenus référentiels (et pragmatiques) » Folkart [1991:316]. Cependant, le contexte d'un énoncé peut parfois être éloigné soit historiquement, c'est-à-dire que la langue et les codes culturels ont changé, soit alors géographiquement ou de façon conceptuelle, c'est-à-dire dans ce cas que les concepts et les savoirs culturels auxquels ils font allusion sont ignorés du lecteur traducteur. Cette non congruence des univers référentiels amène Folkart [1991:316] à dire que :

> L'énoncé traduit est, presque par définition, un énoncé qui émane de l'étranger, d'un ailleurs que le ré-énonciateur connait plus ou moins bien, plus ou moins directement ou par les lectures interposées.

Par conséquent, ils demandent de la part du traducteur une activité interprétative assez importante. Pour ce faire, le traducteur décortique tous les contours de l'énoncé en faisant usage de son bagage cognitif, c'est-à-dire, ses connaissances linguistiques, sociolinguistiques, référentielles, etc. parce que l'on suppose que même deux énonciateurs partageant la même langue et impliqués dans un acte de communication ne partagent pas toujours le même code. La non saisie des référents d'un texte peut donc constituer un obstacle non négligeable pour la ré-énonciation. Dans cette optique, Folkart [1991:318] fait remarquer que :

> Lorsque l'incongruence des univers de référence est patente, comme c'est le cas lorsque la re-énonciation porte sur un texte ancien, exotique ou hautement technique, la saisie des référents – saisie sans laquelle aucune lecture véritable n'est possible – exige un véritable travail et de ce fait conscient. Même « décryptable », le texte ancien, vestige d'une civilisation disparue, reste lettre morte tant que n'auront pas été reconstitués quelques-uns au moins de ses référents évanouis. Cette reconstitution fait partie des tâches du philologue.

En d'autres termes, il est difficile pour un lecteur traducteur de comprendre un texte et de le traduire s'il ignore le thème dont traite ce texte. Cependant, l'analyse se place justement ici comme la solution qui permet au traducteur de combler ses différentes lacunes (culturelles ou conceptuelles) et de réduire de ce fait la distance qui le sépare du TO. La démarche à suivre peut varier en fonction du type de textes et de la difficulté qu'il présente. Un texte ancien qui pose un problème culturel et temporel, convoquerait un travail sur la langue qui aurait subi des transformations dans le temps. En effet, la traduction d'un texte ancien tel qu'un extrait de *La Celestina*, exigera qu'on soit plus ou moins attentif à certains mots ou structures dont la morphologie, la syntaxe, le sens classique ou étymologique auraient actuellement évolué (« *Señor, porque perderse el otro día el neblí fue causa de tu entrada en la huerta de Melibea a le buscar ; la entrada causa de la veer y hablar ; ayrado ; querra ; desso ; dixiste ; dize* »[21]).

Cet exemple qui ne peut prétendre à l'exhaustivité donne une représentation de la langue que l'on écrivait ou que l'on parlait au siècle d'Or. Cette langue a connu une instabilité syntaxique, morphosyntaxique et de graphie parce qu'avant le XVIIIe siècle il n'y a pas eu de fixation de norme écrite. Il y a donc une variation par rapport à la langue actuelle. Par conséquent, le texte ancien poserait un problème de lisibilité par rapport à la langue source actuelle. Le principe de la traduction étant de comprendre le TD et la LD, si cette dernière pose un problème de lisibilité, il est évident que le TD sera difficilement traduisible.

[21] F. de Rojas [2000:134-135].

En revanche, s'agissant d'un texte pointu (technique) par exemple, les références dudit texte doivent être intégrées dans l'univers de référence du traducteur, c'est-à-dire conceptualisés. En d'autres termes, il n'est plus question à ce niveau de combler des lacunes d'ordre culturel ou temporel mais conceptuel. Par conséquent, un travail de recherche documentaire serait indispensable pour s'enquérir de la terminologie et la phraséologie dans les deux langues. Les travaux de Vicente García [2004] portant sur la langue spécialisée du commerce électronique (français-espagnol) permettent d'apprécier une phraséologie et terminologie différente de part et d'autre. Quelques exemples peuvent être cités :

- *Multipostage abusif* (ce sont des signifiants descriptifs) pour *envío de correo basura* (lexie métaphorique) ;
- *Enchères en lignes* pour *subasta online ; affaires en ligne* pour *negocios en internet, on line*.

Ce sont là quelques expressions non exhaustives relevant du domaine du commerce électronique qu'il importe de connaitre et de savoir ou rechercher. Le second exemple, « alors que la langue espagnole ajoute soit *on line/on-line* soit en *Internet/por Internet*, le français préfère la traduction du mot à mot ''en ligne'' », Vicente Garcia [2004:349].

Outre la saisie des référents dont nous venons d'expliquer l'utilité, il sied également de mentionner l'importance de la saisie des contenus pragmatiques.

1.5.2. La saisie des contenus pragmatiques

Si Greimas et Courtés parlent de l'analyse du texte, soit du faire interprétatif, celle-ci ne tient pas uniquement à l'univers des référents, mais aussi à celui des contenus pragmatiques. La conversion du syntagme en énoncé exige non seulement que l'on interprète et reconstitue (conceptualise) les référents mais également que l'on suppute les contenus pragmatiques, c'est-à-dire la force illocutoire de l'énoncé, les présupposés qui le traversent, les implicites qu'il

engendre, les distances sociales et les rapports inter-subjectifs qu'il tisse avec ses destinataires, son insertion dans cet espace pragmatico-sémiologique.

L'inscription de ces contenus pragmatiques dans une phrase est possible même si elle est quand même instable, voire aléatoire. Mais la saisie de ces contenus est, plus encore que celle des dénotés, guettée par les problèmes tel que la distance par rapport au texte ancien ou étranger. C'est donc là une entreprise assez cruciale dans la mesure où elle pose toute la problématique de l'équivalence dite dynamique, laquelle gravite autour de la possibilité de restituer l'effet produit par le texte sur ses lecteurs. Ainsi et en guise de résumé, la saisie de l'énoncé, à la fois médiateur d'un vouloir dire et projet pragmatique du locuteur, passe par la saisie de l'idiome et les conventions rhétoriques que tout traducteur doit prendre en compte s'il veut parler d'une compétence de réception du texte de départ.

Au regard de tout ce qui a été exposé tout au long de ce chapitre, nous pouvons dire que les fondements linguistiques de la traduction sont répartis selon les différentes conceptions théoriques mises en évidence. S'il est vrai que les branches linguistiques qui tentent de cerner l'opération traduisante sont assez différentes, pour autant on ne peut pas affirmer que les positions de ces auteurs sont totalement divergentes. En effet, nous pensons que, selon la conception linguistique en général, et selon les auteurs dont nous avons traité les approches en particulier, la traduction n'est qu'une discipline disposant de concepts et de techniques propres. Ils sont dérivés des données fondamentales de la linguistique.

En outre, l'observation de ce chapitre nous montre son utilité dans une optique didactique. Nous réalisons finalement que l'enseignement universitaire de la traduction ne saurait se passer des théories linguistiques qui s'appliquent à la traduction. Par exemple, les théories comparatistes et descriptives permettent non seulement de comprendre le mécanisme de fonctionnement des langues mais aussi de démonter l'anisomorphisme des systèmes linguistiques et l'irréductibilité des visions du monde formalisées par ces systèmes. Ces théories sont très souvent

dominantes non seulement dans le cadre de l'apprentissage des langues, mais aussi dans celui de l'apprentissage de la traduction.

Selon la perspective sociolinguistique par contre, le problème de la traduction réduit à la matérialisation du discours en tant que fait social, permet de prendre en considération les questions de l'énonciation comme manifestation de faits de parole, à travers leur réalisation particulière dans une situation déterminée dont le traducteur doit tenir compte. Par conséquent, afin de mieux appréhender la question de la traduction, l'apprenant traducteur est appelé à saisir la réalité de l'opération dans tous ses aspects.

En dépit des différentes conceptions théoriques que nous venons d'exposer pour cerner la question de la traduction d'un point de vue linguistique, il semble indispensable de souligner tout de même que l'analyse et la description du processus de traduction permet d'apprécier les enjeux que celui-ci implique. C'est dans cette optique que la théorie du sens succède aux précédentes afin d'apporter plus de lumière à tout le mécanisme de fonctionnement de l'activité.

Chapitre 2: la théorie du *sens*[22] de Seleskovitch

La théorie du sens qui est au cœur de la formation en traduction à l'ESIT de Paris III, est également connue sous le nom de *Théorie interprétative*. Fondée par Seleskovitch, cette théorie occupe une place particulière parmi les diverses autres qui se penchent sur le processus de l'interprétation et de la traduction. Elle se place, dans une certaine mesure, aux antipodes des points de vue des linguistes pour qui, seule l'expression linguistique occupe une place fondamentale dans l'acte de traduire.

En effet, la théorie du sens conçoit qu'il serait erroné qu'une théorie de la traduction porte sur la comparaison des idiomes. Selon Seleskovitch [1986:104] par exemple, « le comparatisme linguistique permet de constater qu'elles sont dissemblables et d'énumérer la longue liste de leurs différences mais qui ne mène pas à des équivalences applicables à la traduction humaine ».

Pour les promoteurs de la conception interprétative de la traduction, notamment Seleskovitch, la langue conçue comme un système conventionnel et définie par les règles de formations des énoncés ne saurait prétendre justifier d'une théorie de la traduction d'autant plus que, deux langues différentes ont chacune des caractéristiques différentes et spécifiques. En revanche, cette différence linguistique ne pourrait pas constituer un verrou pour la réalisation de la traduction car, on estime qu'une idée ou pensée peut être exprimée à travers différents systèmes.

Si l'on s'en tient aux différents propos des auteurs de la théorie interprétative comme Lederer (pour ne citer que cet auteur), on admet alors que la traduction constitue tout un processus. Aussi, l'acte de traduire repose, selon Nto A. E. [2007:161], sur un discours ordonné de faits qui répondent à un certain schéma et

[22] Le sens est ce que veut dire un auteur, ce qu'il veut faire comprendre à travers ce qu'il dit. S'il est bien compris, il est le même pour tout lecteur, que les connaissances de ce dernier soient juste suffisantes pour le saisir ou qu'il dispose d'un savoir qui lui permette de le corriger, de le contrer ou de le compléter. Lederer [2006:27].

qui aboutit à un résultat déterminé ou sur des textes et non sur la langue. Dans cette optique, la langue sert tout simplement à exprimer ou à communiquer une information, un *vouloir dire*. Seleskovitch, citée par Laplace [2001:292], précise que :

> Le vouloir-dire correspond à une intention de communiquer qui se concrétise en une pulsion de dire préverbale. Nous avons écrit (1979) qu'il est le ''reflet d'un état de conscience du sens à communiquer'', et qu'il précède ''une réaction comportementale à cet état de conscience, qui se traduit par une activité procursive qui programme les thèmes et les termes de l'énoncé verbal.

A la lecture de ce passage qui précède, nous notons donc que le vouloir dire est l'élément qui amène un sujet à un acte de communication ; il précède le discours et en est la cause, tandis que le sens qui en découle en est la finalité. La question relative au sens sera d'ailleurs analysée dans le sous chapitre 2.2 du présent travail. En outre, Seleskovitch définit le vouloir-dire comme étant l'intention de communiquer qui se concrétise en une pulsion de dire préverbale. Mais comme l'indique si bien Laplace [1991:293], cette définition ne doit pas nous laisser imaginer qu'intention et vouloir-dire sont absolument des synonymes. Le terme intention doit plutôt être compris ici comme synonyme de volonté. Le terme vouloir-dire est, quant à lui, la concentration d'une parcelle de la pensée d'un orateur et non la pensée tout entière.

Dès lors, nous comprenons que la théorie mise en évidence place le sens en avant-première ou au cœur de sa réflexion sur la traduction, en s'intéressant notamment aux différentes opérations qui ont lieu lors de tout ce processus. Dans son raisonnement sur le processus de traduction, Seleskovitch [1986:105] fait savoir que celui-ci consiste à:

> Dégager de la formulation en langue source le sens qu'elle désigne mais qui n'est pas connu en elle, puis de l'exprimer en langue cible. Entre l'original et la traduction se trouve l'idée déverbalisée qui, une fois saisie consciemment, peut s'exprimer dans n'importe quelle langue.

En d'autres termes, cette théorie conçoit que le processus de traduction repose sur trois grandes étapes. Premièrement, il y a la compréhension du discours, qui convoque l'appréhension du sens et des différents éléments qui composent ce discours par l'intermédiaire de l'interprétation du texte de départ. Ensuite, la seconde étape renvoie à la déverbalisation. Elle représente ici une phase intermédiaire et parfois charnière, indispensable à la compréhension et la traduction. Enfin, on a recours à la réexpression du sens (compris) en langue d'arrivée. Dans cette dernière étape, il ne s'agit pas uniquement de décrire comment fonctionne la langue en tant que « substrat pragmatique ». La réflexion à ce niveau est un peu plus avancée.

Dans cette perspective, l'élément principal réside dans l'obtention du résultat, une fois le texte compris. La réponse aux questions de traduction réside dans la prise de conscience du processus qui rend possible la compréhension du texte et sa relation avec la langue et la pensée. Nous tentons d'apporter plus de lumière à la question du processus de traduction dans les lignes qui suivent.

2.1. La compréhension

La théorie interprétative de la traduction gravite autour d'une analyse minutieuse de la compréhension du discours. Traiter de la question de compréhension dans ce cadre, revient à déterminer son impact dans le processus de traduction. D'une manière assez classique, on peut dire que la compréhension convoque la capacité d'une personne à saisir le sens de quelque chose. C'est une étape incontournable du processus de traduction. Toutefois, nous pensons que pour aborder au mieux la question de compréhension dans cette étude, il convient d'abord d'apprécier quelques définitions que tentent de donner certains auteurs comme: Laplace, Lederer, Israël, Seleskovitch et Plassard.

2.1.1. Tentative de définition

Laplace [1994:202] définit la compréhension comme étant la réduction du langage au sens qu'il véhicule. Dans cette brève définition, il nous semble nécessaire de détailler un fait : le terme ''réduction'' prêterait à confusion pour un lecteur non attentif. En fait, la réduction dont il est question ici, ne convoque nullement une « idée de perte » qui s'opposerait au ''vouloir dire'' dont parle Seleskovitch. En revanche, ce terme renvoie plutôt à la saisie de la totalité du contenu informatif d'un discours. A ce propos, Seleskovitch, reprise par Laplace [1994:272], ajoute que c'est un « processus par lequel il nous est possible de dégager un sens déverbalisé d'une chaîne sonore ou visuelle grâce à l'association des connaissances linguistiques et des compléments cognitifs ».

Dans le cadre du processus de la traduction, la phase de compréhension occupe une place assez fondamentale. Pour cette raison, les auteurs de la théorie du sens soulignent d'ailleurs qu'un texte, de quelque nature que ce soit, ne saurait être bien traduit si au préalable le contenu informatif n'est pas saisi. On estime, dans ce cas, que la compréhension de texte occupe la première place dans l'activité en question. Même Lederer [1981:65], déclare que « facile ou difficile, immédiate ou fruit d'une patiente recherche, la compréhension du texte est la première étape de toute traduction ». Plassard [2007:66] va dans le même sens et énonce que :

> La compréhension se manifeste d'emblée comme le point nodal de la traduction, en ce sens qu'y convergent à la fois le volet linguistique […] le volet notionnel, deux aspects de l'énoncé.

A la lumière de ce qui vient d'être énoncé, on note donc que la compréhension dans le processus de traduction représente une étape « décisive » et se présente comme une condition *sine qua non* dans l'activité. Cependant, c'est une étape qui peut devenir charnière, exigeant de ce fait un effort intellectuel pour un meilleur déchiffrage du contenu textuel. Il y a ici, une sorte de communication

interactive entre l'auteur du discours et son lecteur ; de ce fait, la *collaboration* est essentielle.

La compréhension comme étape du processus de traduction nous semble assez complexe. Elle exige le recours à toute une série d'instruments qui, selon Seleskovitch, sont classés en deux grands groupes : les connaissances linguistiques et les connaissances extralinguistiques. En effet, Seleskovitch [1975:79] souligne que :

> […] le sens transmis par la parole n'est pas fonction uniquement du code utilisé (la langue), ni du seul vouloir dire de l'orateur, mais fonction aussi des connaissances préengrammées chez l'auditeur et, par conséquent, de son "interprétation" de la parole entendue.

Cette pensée de la théoricienne met en exergue le rôle des connaissances extralinguistiques dans la construction du sens d'un texte, de nature pragmatique ou littéraire. Pour sa part, Israël [1990:33] ajoute que :

> Pour donner vie aux signes couchés sur le papier, il importe non seulement de repérer les éléments pertinents mais aussi de les interpréter, comme c'est le cas dans le texte pragmatique, à la lumière d'un bagage cognitif préexistant.

Une importance des connaissances extralinguistique est également mise en valeur par Laplace [1994:211], puisqu'elle affirme que :

> La compréhension du sens par l'auditeur dépend même très largement de la présence ou de l'absence de ces engrammes non verbaux. Si celui-ci ne dispose pas des connaissances nécessaires, il ne pourra pas appréhender le vouloir dire de l'orateur et ne dépassera pas le stade de l'appréhension des significations linguistiques.

Au regard de toutes ces différentes conceptions de la compréhension dans l'acte de traduire, nous pensons qu'il serait plus normal et explicite de reconnaître que la compréhension en traduction implique, de façon détaillée, la mise en

évidence de quatre paramètres: la langue, la mise en œuvre de la langue, le discours et le savoir partagé. Ces différents paramètres aident à mieux cerner l'objet de traduction et la méthodologie qui sous-tend la reformulation du texte en langue cible.

2.1.2. Comprendre la composante linguistique

La compréhension de la composante linguistique d'un texte renvoie simplement à la connaissance de sa langue. La notion de langue apparaît comme un élément non négligeable en traductologie dès lors qu'elle ne cesse d'être au cœur des débats du domaine en question. Contrairement à la position des linguistes structuralistes, les tenants de la théorie du sens, notamment Lederer [2006:71] et Seleskovitch [1968:35], apportent une autre vision ou conception de la langue dans l'étape de compréhension du texte. Pour la première, c'est-à-dire Lederer:

> La langue (le français, l'allemand, l'anglais etc.) est la somme des éléments verbaux régis par des règles d'association et de changement morphologiques et sémantiques dont se sert une communauté. C'est donc une abstraction autant qu'un fait social. Elle existe pour tous les membres d'une collectivité linguistique quel que soit l'emploi qu'en fait chacun et a de ce fait un caractère objectif. Pour le traducteur, elle est un objet de connaissance plus que d'analyse ou de compréhension.

En ce qui la concerne, Seleskovitch, pense que :

> La langue signale par le pluriel même auquel elle se prête (les langues), qu'elle a un caractère instrumental : les moyens de communication, les langues sont un instrument de travail.

La langue, telle que définie de façon générale et par ces auteurs en particulier, constitue un instrument de communication. C'est un outil qui consiste

à véhiculer une information à tout niveau de relation entre des personnes qui partagent des réalités sociales communes.

Le traducteur connaît les langues et s'en sert comme outil et non pas comme un objet d'étude. Il connaît les langues dans l'objectif de parvenir à naviguer entre elles sans ambigüité, avec une aisance qui assure également la phase de réécriture. Plassard [2007:68], en expliquant le rôle des connaissances linguistiques dans la compréhension, renchérit en ces termes:

> La traduction porte d'emblée sur une globalité discursive où les mots ne comptent pas pour eux-mêmes, dans leur signification individuelle, mais comme « messagers », pointeurs d'un référent extradiscursifs, et où ce qui importe n'est pas leur signification intrinsèque, mais ce qui est dit par leur truchement. A la lecture du traducteur comme de tout lecteur, les « mots » ne comptent plus en tant que tels, mais comme des pierres prises dans le mortier du texte. Partir du lexique, des mots, induit en traductologie une démarche contrastiviste, soucieuse d'établir des correspondances de langue à langue, de mot ou syntagme à mot ou syntagme voire de structure à structure, et occulte la dimension avant tout pragmatique du langage, son usage à des fins communicatives qui subordonne le choix des moyens à la finalité, aucun texte n'étant fait pour dire la langue mais pour dire quelque chose par son truchement, […] celle-ci est donc essentiellement un vecteur et un moyen de produire un effet, jamais une fin en soi.

Les connaissances linguistiques du traducteur sont indispensables à la compréhension des textes et à leur réexpression mais la langue n'est pas l'élément à traduire. Lorsque l'on comprend une langue, cela suppose, d'une part, qu'on la connaît en tant qu'instrument qui assure la communication entre les personnes qui l'ont en commun et, d'autre part, que l'on domine suffisamment son mécanisme de fonctionnement. En d'autres termes, cela signifie qu'une langue, de façon générale, est constituée de mots reliés entre eux et qui par la suite constituent des énoncés. Lorsque le traducteur travaille sur des énoncés (écrits), il tient ainsi compte de leur comportement de « façon inconsciente », parce que, le sens qu'il parvient à saisir part de l'ensemble des différentes phrases constitutives de l'énoncé.

La compréhension du texte exige une connaissance de l'idiome dans lequel est écrit ce texte. Cela suppose que le lecteur du texte a connaissance de l'expression linguistique du texte. Certes, la compétence linguistique est indispensable pour la compréhension de texte, il n'en demeure pas moins vrai qu'elle est, à elle toute seule, insuffisante. En effet, Seleskovitch [1968:106] dit que « pour tout homme, quotidiennement, la compréhension est assujettie à deux ordres de connaissances: la connaissance des mots et la connaissance des choses ». Il est nécessaire de connaître les mots. Les mots désignent l'outil qui consiste en la réalisation verbale du vouloir dire d'une personne. Il s'agit par conséquent d'un outil indispensable car sans celui-ci, aucune idée ne serait émise et aucun sens compris.

Quant à la *connaissance des choses*, celle-ci embrasse un horizon beaucoup plus « vaste » soit la « vision du monde ». Nto A. E. [2007:164] explique qu'une telle expérience implique la capacité que l'individu a de comprendre ce monde et de l'intégrer en tant que culture intellectuelle et affective. De façon plus simple, la connaissance des choses renvoie aux connaissances extralinguistiques d'un individu ou sa culture générale. Ces connaissances sont essentielles à la compréhension du texte et même à sa reformulation en langue cible.

Au regard de ce qui a été énoncé, il serait à présent intéressant de signaler que, la compréhension de la langue implique la connaissance de sa mise en œuvre.

2.1.3. Comprendre la parole

La langue désigne le stock des mots et des constructions dont dispose la communauté pour exprimer des idées. Dès que ces virtualités linguistiques sont transcrites oralement ou par écrit, cela relève désormais de la parole. Par conséquent, la parole désigne la mise en œuvre de la langue. Dans la réalité de la traduction, il s'agit de comprendre et de réexprimer le vouloir dire d'un auteur et non de traduire sa langue. On comprend dans ce cas que, dans la mise en œuvre de la langue, la compréhension implique différents facteurs : linguistiques et

cognitifs. C'est pourquoi, Lederer [2006:26], en parlant de la compréhension déclare que:

> La compréhension embrasse celle des **présupposés** et des **sous-entendus**, qu'on peut classer sous le terme général d'implicites. Ils sont indissociables de la connaissance de la langue et ont leur importance, car ils ont une incidence sur le sens des textes au même titre que l'explicite linguistique.

En traduction, les présupposés linguistiques (*Pierre a cessé de fumer = il fumait autrefois*) désignent l'association des signifiés à la connaissance du monde. Quant aux sous-entendus (*tu ferais bien d'en faire autant*), ils représentent les intentions qui fournissent l'impulsion nécessaire à la production du dire. Nous admettons que les sous-entendus orientent le sens du discours mais, ce ne sont pas ceux là que l'on traduit car, « aucun traducteur ne traduirait *Pierre a cessé de fumer* par *Comme Pierre, tu devrais cesser de fumer* »[23]. Si on s'en tient aux propos de Lederer [2006:27], « la pensée choisit pour s'exprimer des formes souvent complexes, jamais totalement explicites ; elle implique autant qu'elle explicite ». En outre, elle ajoute que:

> De même que, en langue, le mot verre énonce la matière mais dénomme l'objet dans lequel on boit, de même dans le discours la plupart des énoncés se bornent à donner un trait caractéristique d'une idée pour transmettre une idée entière. [1986:38]

Autrement dit, il s'agit ici de l'effet de synecdoque[24] qui est lié au caractère interprétatif de la compréhension en traduction et qui sert également dans les discours. La théorie interprétative part d'un constat d'incomplétude du langage. C'est-à-dire que, la compréhension implique que le traducteur-lecteur comble le creux, le « non dit », par « rapport d'éléments qui se situent tantôt sur le versant

---

[23] Ces exemples sont empruntés à Lederer [2006:27].

[24] La synecdoque est une figure de rhétorique qui consiste à prendre le plus pour le moins, la matière pour l'objet, l'espèce pour le genre, la partie pour le tout, le singulier pour le pluriel ou inversement. Ex. : les mortels *pour* les hommes ; un fer *pour* une épée ; une voile *pour* un navire.

« linguistique » de la communication, ce qui est effectivement verbalisé, formulé, exprimé, tantôt sur le versant « cognitif », l'ensemble des éléments extralinguistiques associés à un énoncé pour lui restituer le sens », explique Lederer, reprise par Plassard [2007:66].

En accord avec Lederer [1994 : 38-39], la langue dit un discours sous une forme implicite parce que l'auteur ne s'exprime pas toujours le plus clairement possible. Dans la majorité des cas, il ne dit que la moitié de la pensée qu'il veut extérioriser et, il revient ensuite au récepteur de trouver l'implicite qui lui permet de mieux comprendre tout ce dont il est question dans le discours. Tout ceci revient à dire que chaque langue a sa manière de découper sa réalité et surtout que chaque parole peut avoir sa façon d'utiliser la langue. Par conséquent, lorsque le traducteur parvient à comprendre ce principe, il s'éloigne des mots de la langue utilisée par l'auteur du texte et ne retient que les idées qu'il exprime et qu'il s'agit de restituer. C'est ce processus que Lederer [1986: 38] explique en ces termes:

> Etant donné que chaque langue choisit différemment les traits saillants par lesquels elle dénomme objets et concepts ainsi que les particularités par lesquelles elle caractérise les idées, les répercussions de ce phénomène sur la traduction paraissent essentielles car elles expliquent mieux que tout autre facteur la raison pour laquelle traduire ne peut pas être seulement une opération sur les langues, mais doit être une opération sur le sens.

Au regard de ce qui vient d'être dit et, en accord avec les explications qu'en donne Nto A. E. [2006:165] dans ses travaux, les mots, bien qu'ayant le même sens, sont exprimés avec des concepts différents dans des langues différentes. La synecdoque nous semble importante dans la traduction parce qu'elle aide à dévier le piège du mot à mot en donnant lieu à la création d'équivalences textuelles.

En « situation de communication, cette notion est valable pour les discours car un discours ne dévoile jamais tout ce qu'il veut faire savoir. Seleskovitch [1986:184], affirme en effet que « dans le discours, l'orateur n'explicite qu'une partie de son vouloir dire ». En tout état de cause le discours n'est que le reflet de la pensée et du langage humain.

La synecdoque permet ainsi de rendre compte de la façon dont chaque langue suggère un mot, une idée ou un discours. Mais elle se manifeste d'une langue à une autre par des indications qui sont une caractéristique du discours.
L'effet de synecdoque a en conséquence, une incidence pour la traduction. En effet, le sens que comprend le traducteur n'a aucun rapport avec les mots ou la syntaxe qui ont construit ce sens dans une langue comme une autre. C'est l'interprétation de l'énoncé et la mise en œuvre de sa langue qui assure l'existence de l'effet de synecdoque logique dans la langue cible. Mais la saisie du sens et sa réexpression ne peuvent avoir lieu que lorsque la situation ou le contexte dans lequel le texte est dit sont connus du traducteur. On peut, à juste titre, désigner la synecdoque comme un fait de discours étant donné qu'il y a prise des paramètres de l'énonciation ».

Au regard de ce qui précède, il a été dit que la langue sert à sa mise en œuvre. Toutefois, il convient également de souligner qu'en traduction, la mise en œuvre de la langue, s'inscrit particulièrement dans une situation de discours.

2.1.4. Comprendre le discours

Le mot discours désigne, de façon classique, les propos qu'un individu tient en conversation, l'expression verbale de sa pensée. Ce mot a parfois le sens de discours oral, ici « le plus souvent il est synonyme de texte », Lederer [2006: 180]. D'après la définition qu'en donne Nto A. E. [2007:166], le discours est « une réalisation concrète orale ou écrite de la langue considérée comme un système abstrait de signes, mais qui se matérialise par rapport à une situation de communication. C'est la mise en acte de la parole ».

Comme celle de la langue, la question de discours en traduction a souvent été au centre des débats de la théorie du sens. En ce sens, cette théorie tient à la dissociation entre la langue et le discours, entre traduire la langue et traduire le discours. Dès lors, le traducteur ne travaille guère sur la langue mais part du texte.

Evidemment, cela implique un fait. On conçoit alors que, la compréhension a pour objet la saisie du discours. Aussi, elle consiste, comme le souligne Plassard, [2007:107], à « appréhender le matériau « linguistique », fait de langue mais surtout de parole, sur lequel intervient le récepteur dudit matériau ».

On tente donc ici de mener une opération « intellectuelle », laquelle consiste à évaluer les différentes manifestations du langage qui suscitent le discours. A cet effet, le traducteur est identifié comme celui qui essaie de capter le contenu informatif du discours par l'intermédiaire de sa mémoire. C'est dans cette optique que Kerbrat O., repris par Erlos [2008:104], parle de l'« univers de discours », c'est-à-dire :

> L'ensemble : (1) Situation de communication + (2) contraintes stylistico-thématique. […] quelque chose d'extrêmement complexe et hétérogène qui englobe les données situationnelles, et en particulier la nature écrite ou orale du canal de transmission, et l'organisation de l'espace communicationnel.

Comprendre un discours implique la prise en compte des contraintes auxquelles il obéit. Il y a deux grandes contraintes : la situation de communication et la typologie textuelle. La première correspond aux conditions concrètes de la communication. En d'autres termes, il s'agit de l'espace où la relation de communication s'établit, de l'organisation matérielle. La seconde fait état du discours qui est soumis à des contraintes stylistico-thématiques. A ce niveau, le travail consiste à examiner les différents types d'énoncés : narratifs, descriptifs, poétiques ou argumentatifs.

Finalement, nous pouvons retenir que pour Kerbrat O., comprendre un discours revient par conséquent à explorer dans celui-ci, tout élément énoncé en rapport à sa propre référence contextuelle et à la situation des systèmes de significations auxquels il se réfère.

Dans l'objectif d'apporter plus d'explications à la compréhension d'un discours, une autre opinion est émise par Seleskovitch [1981:11]. Elle souligne à cet effet que :

> La compréhension du discours se situe à deux niveaux différents entre lesquels elle oscille en permanence. Attribution à certains mots de leur signification ad hoc, attribution à l'ensemble d'un sens global ou une idée si l'on préfère.

La compréhension repose sur l'ensemble des connaissances qu'un sujet possède dans sa langue. En revanche, lorsque ces connaissances linguistiques sont mobilisées en vue d'un acte de traduction, on tente d'obtenir les schémas d'interprétation qui reposent sur les compétences en langue. L'objectif étant de faire fonctionner les règles qui commandent ces modèles, c'est-à-dire: les capacités culturelles, les données situationnelles (Nto A. E. [2007:167]). En conséquence, le traducteur parvient, dans le processus de compréhension, à comprendre un discours grâce à l'ensemble des situations de communication qui lui permettent de réunir les connaissances pertinentes et non linguistiques avec les connaissances linguistiques.

Par ailleurs, la compréhension d'un discours suppose donc que le traducteur/lecteur soit parvenu à trouver dans le discours des marques en référence à ses propres systèmes de signification et à la connaissance qu'il a du sujet. Autrement dit, cela présuppose l'existence d'un élément indispensable, il s'agit du *savoir partagé* auteur-récepteur dont nous tentons d'expliquer les contours.

2.1.5. Le savoir partagé

Dans son *Implicite et explicite*, Lederer [1986:38], apporte les explications suivantes quant au phénomène de savoir partagé :

> En situation de communication, on est toujours en condition de savoir plus ou moins partagé : le locuteur n'énonce jamais tout ce qu'il veut faire comprendre, il ne dit que le non-connu, le récepteur complétant de lui-même à l'aide de ce qu'il sait déjà. Par rapport aux idées, le discours, compte tenu d'une certaine redondance de sécurité, est animé d'un mouvement de systole/diastole selon

> l'écart des connaissances qui, en chaque occasion particulière, sépare le récepteur du locuteur.

Il n'y a pas de doute que dans une situation de communication donnée, l'échange se produit avec aisance lorsque les différents interlocuteurs ont une connaissance suffisante du sujet de l'énonciation. C'est cette connaissance commune du thème de l'énonciation que Lederer appelle le savoir partagé. Lorsque le thème est connu de tous, il est évident que le locuteur, à ce moment-là, n'est plus contraint d'être explicite car le récepteur, grâce à sa connaissance du sujet, complète lui-même le vouloir dire du locuteur. En restant dans cette optique, Nto A. E. [2007:169] ajoute que : « pour qu'il y ait compréhension, il faut qu'une certaine connivence existe entre celui qui émet l'idée ou le discours et celui qui le reçoit. Tout discours qui s'adresse à un locuteur de savoir nul ne peut aboutir à aucune interaction communicative. Lorsque le savoir est partagé, le traducteur anticipe sur sa démarche de traduction ». Lederer [1976:16], quant à elle, renchérit en qualifiant le savoir partagé d'implicite *notionnel*. A ce propos, elle dit que :

> La partie implicite contenue dans le cerveau de l'interlocuteur : sa connaissance de la situation, du sujet, de ce qu'il a déjà entendu et de ce qu'il savait déjà auparavant. Plus l'auditeur est au courant de l'objet de la discussion, moins il aura besoin d'entendre des mots pour effectuer la synthèse de compréhension.

Dans le processus de traduction, notamment au stade de la compréhension, en raison de la connaissance préalable de la composante linguistique et des paramètres de situations qui ont permis de produire le discours, tous ces différents éléments aboutissent finalement à la construction d'un élément majeur de la théorie interprétative: le sens.

2.2. *Le sens : fonction et nature*

Dans la présente argumentation, nous allons tenter d'étudier dans ce point, le mécanisme de fonctionnement du sens. Il faut dire que la notion de sens occupe une place fondamentale dans la théorie qui le met au centre de sa réflexion. En traduction, le sens renvoie à l'ensemble des représentations que suggère un mot ou un énoncé. Il s'agit d'un phénomène psychologique qui met en exergue les facultés intellectuelles et l'état psychologique des individus. Dès lors, nous pouvons dire que la saisie ou l'apparition du sens chez l'individu implique une activation des souvenirs stockés dans la mémoire.

2.2.1. La mémoire

Selon Quaglino [2005: 205], la mémoire humaine est définie ordinairement comme cette aptitude à se souvenir de quelque chose, activité qui permet de retenir les expériences vécues. L'auteur précise que cette définition de la mémoire au sens strict, comme la connaissance du passé, a été enrichie par la définition de la mémoire au sens large qui inclut aussi la sélection et le codage du présent afin de détecter la nouveauté pour permettre de nouveaux apprentissages. L'apprentissage dont il est question correspond ici à l'acquisition de nouvelles connaissances afin qu'un individu puisse modifier son comportement pour s'adapter aux contraintes de l'environnement.

D'une manière beaucoup plus simple, nous pouvons concevoir la mémoire comme étant une fonction essentielle de notre cerveau qui consiste en la conservation et au retour des connaissances qui ont été antérieurement acquises. C'est le « stock de connaissances et d'informations à la disposition du sujet et qu'il convoque par un processus d'activation pour comprendre ou relier des faits, des évènements, des données, des énoncés, en vérifier la pertinence et la cohérence »

(Ballui [2007:6]), et, dans le cas qui nous occupe, traduire. Cette fonction de la mémoire dans le processus de compréhension, a également été mise en exergue par la théorie du sens. Ce qui laisse déjà comprendre que la mémoire occupe une phase essentielle dans la compréhension et dans la déverbalisation. Le traducteur sollicite la mémoire en abondance comme un conteneur de savoir ordonné qui peut, à la demande ou de façon automatique, surgir à la conscience.

Durieux, dont les traveaux sont repris par Ballui [2007:7] a bien synthétisé la structuration et le fonctionnement de la mémoire qui est, somme toute, « un réceptacle de savoirs dont les tiroirs, aussi nombreux et extensibles soient-ils, sont capables de s'ouvrir et de livrer leurs secrets, parfois enfouis depuis de nombreuses années dans le cas de la mémoire à long terme, en une fraction de seconde ». Laplace dans sa *Théorie du langage et théorie de la traduction* [1944:275-76], apporte plus de détails à la question en faisant la description ci-dessous:

MEMOIRE COGNITIVE

Mémoire de l'ensemble des connaissances d'un sujet se décompose en :

1/ Mémoire cognitive à moyen terme

Mémoire des unités de sens déverbalisées fraîchement acquises constituant le *contexte cognitif*. Sa durée de vie est relativement brève. Pour que le souvenir de ces connaissances ne s'évanouisse pas, il faut que le sujet soit amené à évoquer à plusieurs reprises ces connaissances, ce qui entraînerait leur stockage *en mémoire cognitive à long terme*.

2/ Mémoire cognitive à long terme

Mémoire retenant certaines connaissances acquises par le sujet et desquelles se dégage le savoir pertinent nécessaire à la compréhension du discours.

MEMOIRE A TRES COURT TERME

Les quelques secondes pendant lesquelles les formes sonores subsistent après leur disparition matérielle. Elles permettent par exemple à l'enfant de répéter celles-ci en les imitant et ainsi d'acquérir le parler de sa langue maternelle.

MEMOIRE IMMEDIATE

Fonction de la mémoire qui permet d'enregistrer une partie de la chaîne sonore ou visuelle correspondant à sept ou huit mots, pendant les quelques secondes nécessaires à l'assimilation du sens grâce aux connaissances linguistiques et aux compléments cognitifs. Il s'agit là d'une sorte d'*affichage mnésique*.

La description ainsi faite de la mémoire induit une petite interprétation personnelle: la décomposition de la mémoire cognitive en deux ''sous mémoires'' renseigne sur un fait. Nous remarquons que les connaissances qu'un individu acquiert au cours d'une activité sont conservées de façon brève ou longue, selon la stimulation du cerveau. Un tel constat nous amène à penser et à écrire que la mémoire à moyen terme ou mémoire des unités de sens[25] déverbalisées, consiste en l'association des éléments linguistiques et extralinguistiques afin de faire apparaître les unités de sens. Les unités de sens s'évanouissent aussi vite qu'elles sont apparues. Par conséquent, elles ne sont pas stockées en mémoire. En revanche, elles sont suffisamment puissantes pour éclairer du sens de l'énoncé. La mémoire cognitive à long terme, pour sa part, sert à stocker les différentes informations qu'un individu reçoit tout au long de sa vie. C'est en quelque sorte l'endroit ou résident tous les souvenirs et représentations mentales qui contribuent au processus de compréhension.

La mémoire à très court terme, aide à garder le souvenir du discours pendant un laps de temps relativement court. En fait, lorsque la connaissance est acquise, elle disparaît du souvenir en mourant complètement, ou alors, en allant se stocker dans la mémoire à long terme.

Comme l'indique le qualificatif ''immédiate'', la mémoire immédiate agit de façon rapide. Elle repose sur l'écoute ou la lecture, qui permet au cerveau de constituer des unités de sens grâce à l'association des connaissances linguistiques et thématiques.

---

[25] Les unités de sens feront l'objet d'étude dans les prochaines pages.

Etant donné que dans la théorie du sens, le travail du traducteur repose non sur la composante linguistique mais sur le vouloir dire d'un orateur, nous comprenons mieux pourquoi une telle importance est accordée à la fonction de la mémoire. La mémoire « ne retient que les idées en les associant à des notions préexistantes, étant donné qu'elle contient la somme des connaissances à long terme nécessaire au traducteur » Nto A. E. [2007:171]. Une description de l'activité de la mémoire est faite par Seleskovitch, citée par Nto A. E. [2007:171] en ces termes :

> Ce n'est qu'à partir du moment où intervient la combinaison grammaticale des éléments connus de la langue que se produit un engramme non verbal qui est acquisition d'un savoir toujours abstrait même lorsqu'il se rapporte à des observations concrètes, et qui est la mémoire du sens.

En fait, comme l'explique Nto A. E. [2007:171], en associant la langue à d'autres composantes qui lui sont extérieures, cela produit des indices ou marques qui finissent par former un savoir en attente d'activation. Ce savoir n'est pas perceptible tant qu'il est au fond du cerveau mais, il devient concret une fois que certains centres nerveux l'appellent.

Afin de mieux appréhender l'importance du rôle de la mémoire dans la phase de compréhension, quelques distinctions ont été faites sur la circonscription du concept de mémoire. C'est en cela que la théorie marque, par exemple, une distinction entre la mémoire verbale (ou mémoire textuelle), soit celle qui retient les mots, et la mémoire cognitive (ou mémoire non verbale), c'est-à-dire celle qui retient les souvenirs pendant longtemps sous forme non verbale. Seleskovitch [1968:75] parle plutôt en terme de ''souvenirs du sens'' et ''souvenirs textuel'' et Laplace [1994:205] dit à juste titre que :

> Le souvenir du sens est quasiment indissociable de sa compréhension. Ce que l'on a compris est automatiquement stocké en mémoire non verbale, sans l'intervention de notre volonté, alors que la mémorisation mot à mot du texte exige un effort conscient et un certain nombre de répétition.

Les deux types de mémoires ne demandent donc pas un même effort. Le souvenir du sens « renvoie à une notion abstraite, comme si la mémoire enregistrait des concepts ou des idées. On peut penser à la notion de rémanence[26]. Pour le traducteur, c'est le résultat de ses différentes lectures et analyses. Le sens stocké en mémoire non verbale se justifie en conséquence par la présence de réseaux cognitifs qui lui donnent forme » Nto A. E. [2007:171].

2.2.2. La nature du sens

Comme nous l'avions déjà signalé dans les lignes antérieures, la théorie du sens, en particulier le processus de compréhension, est axée sur le concept[27] de sens. Il s'agit bien évidemment, de comprendre le sens, comme le préconisent les tenants de la théorie interprétative : Lederer et Seleskovitch. Normalement, « dans les échanges langagiers, on a souvent l'impression de n'entendre que des phrases, or il y a en même temps la perception de l'association des connaissances que l'on partage dans ces échanges qui font que l'on comprenne ce qui se dit. Inconsciemment, l'auditeur normal met en éveil tout le mécanisme de la perception du sens, ce qui n'est pas le cas pour le traducteur, qui lui en est conscient » souligne, Nto A. E. [2007:172].

Laplace [1994:277] définit le sens en ces termes:

> Le sens est un état de conscience déverbalisé et objectif qui résulte de l'acte de compréhension des interlocuteurs sur un discours ou un texte et correspond au vouloir dire préverbal que l'orateur ou l'auteur avait actualisé dans son discours ou dans son texte.

---

[26] Il faut considérer le sens psychologique du terme, c'est-à-dire quelque chose qui subsiste après la disparition de ce qui l'a provoqué.

[27]Précisons ce que nous entendons par *concepts* : il ne s'agit pas pour nous des concepts au sens linguistique et saussurien du terme, c'est-à-dire des signifiés des signes linguistiques, mais des concepts au sens philosophique du terme, c'est-à-dire du produit idéique qui résulte de l'action de la pensée sur le réel .

Lederer [2006:182], pour sa part pense que :

> Pour le traducteur : le sens est le produit de la synthèse des significations linguistiques et des compléments cognitifs pertinents d'un segment de texte ou de discours. Le sens résulte de la déverbalisation de la chaîne sonore (ou graphique) au moment où connaissances linguistiques et compléments cognitifs fusionnent. Le sens correspond à un état de conscience. Il est à la fois cognitif et affectif.

De ces deux définitions données, on note finalement que l'apparition du sens met en jeu toute une opération mentale. Il y a une fusion ou combinaison d'éléments linguistiques qui constituent le texte et, l'ensemble des connaissances dont dispose le traducteur/lecteur sur le thème d'énonciation. Ces deux groupes de connaissances réunies font jaillir le sens. Le sens résulte de l'évanescence des mots au cours d'une phase d'écoute ou de lecture. En faisant « intervenir les connaissances accumulées dans le cerveau, il devient cognitif ; le sens compris laisse toujours apparaître le côté subjectif de celui qui structure mentalement les faits », Nto A. E. [2007:173].

Finalement, on comprend que la saisie du sens convoque une interaction entre la composante linguistique (relative à la langue) et les compléments cognitifs (les connaissances encyclopédiques et culturelles). Dans un discours, les significations linguistiques « sont déterminées par les emplois particuliers que l'auteur leur affecte ». Chez l'auditeur/ lecteur, le sens apparaît grâce à l'intervention d'un autre élément qui est mis en évidence dans la théorie du sens et qu'il convient d'examiner dans les prochaines lignes : la suppléance mentale.

2.2.3. La suppléance mentale

La théorie du sens « part d'un constat d' « incomplétude » du langage, dont la compréhension implique de combler, suppléer le creux, le « non dit », par rapport à d'éléments qui se situent tantôt sur le versant « linguistique » de la communication, ce qui est effectivement verbalisé, formulé, exprimé, tantôt sur le

versant « cognitif », l'ensemble des éléments extralinguistiques associés à un énoncé pour lui restituer le sens », Plassard [2007:66]. Pour mieux expliquer l'impact de la suppléance mentale dans la saisie du sens, Nto A. E. [2007:173] énonce ce qui suit :

> Le cerveau procède par une forme de sélection des éléments linguistiques qu'il discrimine. Le sens ne surgit que parce qu'il y a une connaissance préalable du sujet de l'échange. Si cette connaissance est insuffisante, elle est complétée par des éléments que la mémoire a stockés en nombre important. Cependant, la saisie du sens se fait par cette sélection que l'on nomme suppléance mentale. La notion de suppléance mentale vaut autant pour l'oreille qui capte et sélectionne que pour l'œil qui lit et opère par filtrage. On peut dire que l'oreille et l'œil sont des instruments qui permettent au cerveau d'enregistrer les données et de les sélectionner.

Pour leur part, Seleskovitch et Lederer [1986:252] estime que « toute stimulation sensorielle retenue est le résultat d'une sélection complétée par une interprétation. […] la chaîne sonore n'offre que des indices acoustiques à la perception auditive. L'auteur les complète par la suppléance mentale ».

En fait, les différents mots et phrases constituent un ensemble acoustique qui stimule le cerveau. La stimulation dite sensorielle désigne le fait que, lors d'un échange langagier courant, le plus souvent, on a l'impression d'entendre des sons. Mais la compréhension de ces sons « est complétée par la somme de connaissances que possède un auditeur, et qu'il interprète. Cette étape qui mène vers la saisie du sens n'est pas vécue consciemment par le lecteur/auditeur. En réalité, la discrimination des mots, des sons, est un pas vers l'apparition du sens», Nto A. E. [2007:174]. Dans cette optique, Seleskovitch et Lederer, citées par Nto A. E. [2007:174] disent que :

> La compréhension d'un fragment de discours est toujours la rencontre d'indices acoustiques, de connaissances phonologiques, mais aussi d'un savoir sémantique et thématique préalable. Cette rencontre produit des sens inédits.

La suppléance désigne finalement ce que Seleskovitch [1981:13] appelle *masse cognitive*. La masse cognitive se dégage de la fusion des connaissances thématiques avec l'ensemble des éléments linguistiques du texte. En fait, au cours de la lecture d'un texte, il y a un échange mental qui s'effectue entre le lecteur et l'auteur dudit texte. C'est-à-dire que le lecteur perçoit les sons, les mots et le rythme du texte par l'intermédiaire de l'image mentale que le texte renvoie. A la perception et à l'écoute de ces différents mots et sons qui s'ajoutent aux connaissances thématiques, il se produit alors une sorte de « déclic » de compréhension. Ces déclics de compréhension constituent des unités de sens.

2.2.4. Les unités de sens

Le phénomène d'unités de sens est un aspect remarquable dans le processus de compréhension. Elles sont définies par Laplace [1994:279] comme étant un « état de conscience résultant de l'action conjuguée des connaissances linguistiques et des connaissances extralinguistiques sur le contenu de la mémoire à très court terme, c'est-à-dire sur un empan mnésique. Cette unité fraîchement acquise est stockée dans la mémoire cognitive à moyen terme et est prise en compte pour l'élaboration de l'unité de sens suivante ». Lederer [2006:21] dit qu'elles sont le « résultat du point de capiton, la fusion en un tout du sémantisme des mots et des compléments cognitifs ».

En fait, pour ces deux auteurs, les unités de sens sont constituées de différents paramètres : il s'agit là de la fusion qui s'opère entre les paramètres linguistiques et les paramètres de situations, et ce, grâce à la mémoire immédiate qui retient quelques mots. Les unités de sens se manifestent selon la description qu'en fait Lederer [1994:40] dans les lignes ci-dessous :

> D'abord, les unités de sens se manifestent matériellement sous forme d'un certain nombre de mots, la longueur de la chaîne dépendant de la capacité de la mémoire immédiate et ne dépassant donc jamais de beaucoup six ou sept mots, soit trois secondes. Ensuite, elles sont le produit d'une réaction entre la stimulation auditive

> ressentie par l'auditeur et les connaissances pertinentes que celle-ci éveille en lui ou qu'il mobilise, pour arriver, en une synthèse du tout, à un sens qui lui permet d'oublier les mots entendus.

L'apparition des unités de sens est relative à la capacité d'un individu à retenir la chaîne sonore ou écrite. Au cours d'une lecture, le « cerveau réagit par stimulation entre les mots qui évoquent une situation et les connaissances antérieures qui se joignent au contenu qui est enregistré. Il se produit alors une synthèse qui fait surgir le sens sans la présence des mots entendus ou lus », Nto A. E. [2007:173]. La mémoire immédiate retient juste quelques mots pendant un laps de temps, soit sept ou huit secondes, pour construire du sens et éventuellement anticiper sur le sens à venir. En fait, tel que Lederer [1994:41] le décrit :

> La signification univoque des mots en assemblage mobilise le savoir pertinent qui vient alors les interpréter, au moment ou les significations, leur fusion avec le savoir pertinent étant accomplie, basculent dans la mémoire cognitive en perdant toute forme verbale, l'unité de sens devient alors une idée.

En d'autres termes, ce ne sont donc pas les mots et leur vouloir dire univoque qui motivent les unités de sens. Celles-ci jaillissent lorsque le traducteur mobilise un savoir pertinent. Le savoir pertinent nait des éléments cognitifs, de la situation de discours et du contexte verbal dans lequel est énoncé ce discours. Leur « interprétation fait qu'ils ne restent en mémoire que sous la forme d'une évocation, les mots qui ont produit le vouloir dire ayant disparu. L'unité de sens est l'idée construite par les mots que le traducteur entend. Cette unité de sens est comprise par ce dernier au moment de la réception du discours », Nto A. E. [2007:176].

La citation précédente de Lederer nous amène à revenir sur un élément : le terme ''signification''. Nous voulons juste signaler que la signification est, chez Seleskovitch, « la notion qui englobe à la fois la relation de désignation d'un mot et une représentation mentale ou un objet de la réalité et la relation saussurienne signifiant-signifié », Laplace [1994:277]. Pour Nto A. E. [2007:176], il s'agit de la

relation nécessaire qu'entretiennent le signifiant et le signifié et le capital affectif qui lui est affecté. La signification devient sens si et seulement si la fusion avec un savoir pertinent l'autorise en mémoire cognitive. Le lecteur du texte ou celui qui entend un discours le comprend en fonction de la langue et du sujet traités. On y inclut l'ensemble des représentations mentales que les mots contenus dans le discours éveillent en lui.

Ceci dit, les unités de sens renseignent sur le mécanisme de fonctionnement de la mémoire immédiate. Cette dernière ne fonctionne pas de façon linéaire. Elle agit plutôt en mouvement de va et vient, voire de retour en arrière. Lederer et Seleskovitch [1986:42] parlent alors de présence mnésique et soulignent ainsi qu'il s'agit de :

> La rétention par la mémoire immédiate de quelques signes linguistiques qui, chez l'auditeur, constituent la face formelle de l'unité de sens et chez le locuteur l'expression verbale de son idée – il y a rémanence mnésique dans le premier cas, affichage dans le second.

Par cette assertion, nous comprenons que la présence mnésique désigne tout simplement ce laps de temps pendant lequel certains mots subsistent dans la mémoire immédiate avant de s'éclipser « tout en ayant constitué l'idée avant de laisser la place aux autres signes linguistiques et ainsi de suite ». Nous déduisons par ailleurs que la mémoire du traducteur fonctionne en termes de souvenir, par rémanence mnésique.

Lederer et Seleskovitch [1994:254] préviennent que les unités de sens « ne doivent pas être confondues avec les unités d'une langue : mots, lexies composées, syntagme, locutions, propositions ou phrases […] les segments de chaînes sonores qui constituent les unités de sens n'ont pas de longueur fixe. […] contrairement aux mots qui leur donnent naissance, les unités de sens sont si immatérielles car elles n'existent chez l'auditeur qu'à l'état de conscience ». C'est dire qu'en parlant d'unités de sens, il n'est question ni de « segments de la langue » ni de « segments d'énoncés linguistiques » mais bien évidemment de la somme du linguistique, des

éléments cognitifs qui font naître ces unités de sens. Les unités de sens sont immatérielles, fugaces et relatives à chaque individu. Les différents éléments cognitifs qui contribuent à la constitution d'unités de sens et à la saisie du sens d'un discours sont mis en évidence dans les lignes qui suivent.

2.2.5. Les éléments cognitifs

En partant du principe avancé par Stuart-Hamilton [1995 : 20], selon lequel la cognition est le mécanisme qui permet à l'individu de comprendre et d'acquérir des connaissances, ainsi que de les traiter, nous en déduisons que ce mécanisme joue un rôle essentiel dans la déverbalisation. Mais quels sont donc ces éléments cognitifs qui permettent au traducteur de construire le sens du texte et d'effectuer sa tâche à bon escient ? Dans sa *Traduction aujourd'hui*, Lederer décrit au total trois éléments cognitifs qui intègrent l'activité traduisante: le bagage cognitif, le contexte cognitif et les compléments cognitifs.

Le bagage cognitif

Le bagage cognitif désigne cet ensemble de connaissances linguistiques et encyclopédiques dont dispose chaque individu. Un ensemble de connaissances acquis tout au long de notre existence et constitué dans la mémoire à long terme sous forme de souvenirs et de faits d'expérience, d'évènements qui ont marqué. Lederer [2006:29] dit que le bagage cognitif désigne :

> Les connaissances linguistiques et extralinguistiques emmagasinées à plus ou moins long terme dans la mémoire. Le bagage cognitif n'est pas fait de notions articulées entre elles de façon cohérente et nommés individuellement : il est constitué de souvenirs (d'autres diraient de représentations mentales). […] ce sont aussi des connaissances théoriques, des imaginations, le résultat d'une réflexion, le fruit de lectures, c'est encore la culture générale et le savoir spécialisé.

Le bagage cognitif renvoie à toutes les connaissances qu'un individu acquiert au cours de son existence. Ces connaissances s'acquièrent dès son enfance et s'améliorent tout au long de son développement intellectuel. Les connaissances qui constituent le bagage cognitif ne sont pas stockées et rangées suivant un ordre hiérarchisé. Il s'agit d'un tout contenu dans le cerveau et dont se sert le traducteur pour comprendre un texte. En outre, Lederer [2006:29] ajoute que :

> Pour partie, le bagage cognitif de chacun participe du savoir de la collectivité humaine, il est commun au milieu social; pour autre partie, le bagage cognitif est propre à chaque individu. Le bagage cognitif de l'un n'est jamais intégralement celui de l'autre, mais les plages de savoir commun se recouvrent suffisamment pour que le sens d'un texte écrit par l'un, passe à l'autre.

Nous pouvons ainsi comprendre que le bagage cognitif participe à la construction intellectuelle d'une société. En effet, tel que l'explique Nto A. E. [2007: 179], tout membre appartenant à une société précise apporte sa propre connaissance, et lorsque les intérêts convergent vers un même objectif, la compréhension s'instaure. Le bagage cognitif de chacun correspond à son profil social et lorsque les membres d'un même environnement sont ensembles, leurs connaissances communes se retrouvent suffisamment pour que le discours de l'un soit compris de l'autre.

On peut dire qu'à « chaque bagage cognitif correspond un réseau de relations entretenues par des individus partageant les mêmes connaissances, ayant le même niveau de culture et la même aptitude à communiquer. En effet, sans ces références communes, le message aurait du mal à passer. Lorsqu'il y a des divergences ou des insuffisances, il est quasiment impossible d'obtenir des résultats identiques. Le bagage cognitif est donc une disposition devenue naturelle qui permet la compréhension des discours une fois que le texte active un élément cognitif », déclare, Nto A. E. [2007:179]. Les connaissances dites linguistiques et extralinguistiques qui constituent le bagage cognitif contribuent à

la compréhension d'un texte. A côté de ce bagage cognitif, il existe un contexte cognitif.

Le contexte cognitif

A l'instar du bagage cognitif qui contribue à la saisie du sens d'un texte, il y a également le contexte cognitif qui contribue à cerner le texte. Le contexte cognitif est définit par Lederer [2006:33] comme étant « un savoir cumulé tout au long de la lecture du texte. Il est la plupart du temps moins durable que les connaissances faisant partie du bagage cognitif, mais il l'est suffisamment pour permettre d'assimiler le discours ou le texte dans sa continuité ». Laplace [1994:273], pour sa part considère que le contexte cognitif désigne un « stock mnésique qui se constitue au cours de l'assimilation du sens d'un discours ; il correspond aux connaissances fraîchement engrammées i.e. les unités de sens assimilées depuis le début du discours ».

Nous pouvons simplement dire que le contexte cognitif renvoie à l'information que l'on découvre à travers le texte qui est lu ou entendu. Autrement dit, il est « formé d'unités de sens qui se constituent à mesure de la lecture, se fondent progressivement en un savoir latent déverbalisé, qui intervient dans les séquences verbales successives » Lederer [2006:30]. Dans cette même optique, Hurtado-Albir citée par Nto A. E. [2006:182] explique, elle aussi que le contexte cognitif est formé par les informations reçues dès que le discours ou la lecture du texte a commencé. Cet ensemble d'informations, qui s'accroît au fur et à mesure que le discours avance, contribue également à donner son univocité à l'information véhiculée par une phrase ou un mot. Il s'agit là de l'ensemble de l'univers référentiel décrit par le texte.

Le contexte cognitif « se coule en général dans le moule affectif du lecteur puisque la connaissance qui jaillit l'est en fonction de la reconnaissance et de l'identification de ce qui est su. Autrement dit, pour qu'il y ait compréhension, il existe une situation de filtrage qui commence dès que tous les paramètres de situation sont réunis. Les connaissances linguistiques, celles extralinguistiques ainsi que les compléments cognitifs sont si étroitement liées qu'on peut parler de

cohérence dans la sélection des éléments permettant la compréhension », explique Nto A. E. [2007:180].

Les compléments cognitifs

Les compléments cognitifs sont constitués du bagage cognitif et du contexte cognitif. Ils permettent le passage du contexte verbal au sens. Lederer [2006:178] dit à cet effet que les compléments cognitifs sont constitués de :

> Eléments pertinents, notionnels et émotionnels, du bagage cognitifs et du contexte qui s'associent aux significations linguistiques des discours et des textes pour constituer des sens. Ils sont aussi indispensables à l'interprétation de la chaîne sonore ou graphique que la connaissance linguistique.

En d'autres termes, les compléments cognitifs qui contribuent à la saisie de l'intention d'un auteur sont notionnels et émotionnels (affectifs). Le notionnel renvoie au sens conceptuel des énoncés, il est objectif. En revanche, l'affectif ou ce qui est relatif au notionnel convoque par contre la manifestation d'une sensibilité. De ce fait, on note que le cognitif et l'affectif fusionnent avec des significations pour donner un sens à un texte. C'est pourquoi, Piaget repris par Lederer [2006:29], a pu écrire que « la vie affective et la vie cognitive sont [donc] inséparables, bien que distinctes ». L'affectif et le cognitif sont physiologiquement inséparables parce qu'ils proviennent tous du cerveau. C'est en cela que Lederer [2006:29] les englobe sous la seule et même notion de compléments cognitifs, même si elle distingue deux ordres :

> **Bagage cognitif**, connaissances linguistiques et extralinguistiques emmagasinées à plus ou moins long terme dans la mémoire, et le **contexte cognitif** par les connaissances acquises à la lecture du texte, conservées en mémoire à court terme et servant à l'interprétation des segments de texte suivants. (Le caractère gras est de l'auteur.)

Au regard de ce qui précède, nous tirons la conclusion que les éléments cognitifs sont indispensables à la compréhension d'un texte. L'épaisseur de la compréhension d'un texte dépend ainsi de l'étendue de la possession de ces éléments chez tout sujet traduisant. Ils contribuent à la construction d'un sens dans un état déverbalisé. C'est à ce sujet que sera consacré notre prochain point.

2.3. La déverbalisation

Ladmiral [2004:40] donne son opinion du concept de *déverbalisation*, dont on fait assez couramment usage dans la mouvance de Danica S. (et Marianne L.), à l'ESIT (…). Il indique que « certes, ladite déverbalisation est un concept relevant de la psychologie – et d'une psychologie pour non-psychologues, comme il m'est arrivé de noter – mais son usage en traductologie n'est pas censé apporter une explication « scientifique » du phénomène. Çe n'est que l'étiquetage d'une expérience. A ce niveau d'analyse, on s'en tient à la description du vécu du traducteur – en laissant les mécanismes neuropsychologiques sous-jacents dont il se soutient dans la « boîte noire », (…) et en renvoyant l'étude à des recherches spécifiques qui relèvent des sciences cognitives »].

Selon les auteurs de la théorie du sens de Paris, la déverbalisation correspond à la deuxième phase du processus de traduction. Elle trouve son essence dans le travail intellectuel qu'opère l'interprète en situation d'interprétation du discours. Bien que le travail de l'interprète repose sur un support oral, le mécanisme cognitif de celui-ci n'est cependant guère différent de celui du traducteur.

La déverbalisation confère une trace mnésique qui est débarrassée de sa gangue lexicale. C'est un processus *d'auscultation médiate* du texte qui consiste à mettre les mots entre parenthèses pour n'en retenir finalement que le sens. Par ailleurs, le traducteur, s'il a compris le message du texte source, doit en revanche s'éloigner des différentes formes linguistiques de ce texte, et ne retenir qu'un sens

dans un état « décroché des signifiants ». Il y a en conséquence un travail mis en œuvre qui consiste à ne retenir que ce qui est compris, soit la pensée non verbale de l'auteur du texte, alors que les mots disparaissent.

En parlant de la déverbalisation, Lederer [2006:17] reconnaît que « la capacité de déverbalisation est un phénomène universel, c'est-à-dire que tout sujet parlant en est doté ». Aussi, en traduction, le travail de déverbalisation est une tâche moins évidente qu'en interprétation consécutive. Néanmoins, il est omniprésent chez le bon traducteur dont le « compris » est, tout autant que chez l'interprète, une représentation mentale. Nous déduisons par cette même occasion que, la déverbalisation est un travail mental ou cognitif dont Lederer [2006:17] parle en ces termes :

> La déverbalisation est un processus cognitif que nous connaissons tous : Les données sensorielles deviennent, en s'évanouissant, des connaissances dévêtues de leurs formes sensibles. Nous l'appelons mémoire cognitive ; il s'agit de l'acquisition d'une connaissance, si fugace que soit parfois sa rétention. Elle ne se confond pas avec le cognitif des ordinateurs où toute connaissance doit obligatoirement être formalisée, ni avec la mémoire verbale qui permet d'apprendre par cœur un poème ou de fredonner une mélodie.

Le processus de déverbalisation met donc en évidence la capacité de mémoire. C'est un travail qui permet d'étudier de près un phénomène important du comportement langagier : dans un discours, le locuteur émet un sens que le traducteur se charge de retransmettre et, ainsi de suite, le sens est transmis d'un interlocuteur à l'autre. Les données sensorielles dont parle Lederer ici renvoient simplement à la chaîne sonore qu'entend l'interprète lors de l'exercice de son métier. La chaîne sonore désigne dans ce cas les différents sons et bruits émis par l'auteur du discours et compris par l'interprète.

Dans le cadre de la traduction, étant donné qu'il s'agit à ce moment-là d'un texte écrit, les données sensorielles renvoient donc à la chaîne écrite que l'œil

perçoit et enregistre. Il faut retenir ici que le traducteur est avant tout un lecteur. Par conséquent, lorsque le traducteur lit un texte, « il se le répète intérieurement, et les sons perçus s'évanouissent au fur et à mesure de la lecture pour ne retenir que des souvenirs. […] tous les sons qui sont générés par les images acoustiques qui ont touchées les différents organes de sens concernés disparaissent au fil de la lecture et perdent les formes matérielles » Nto A. E. [2007:183]. Ce sont ces différentes formes non matérielles qui deviennent des idées ou des unités de sens. Les connaissances stockées dans la mémoire immédiate perdent leur aspect verbal, elles y sont sous forme non verbale.

Le processus de déverbalisation met en évidence la capacité intellectuelle d'un individu à s'imprégner d'un texte sans obligatoirement retenir les multiples mots et phrases qui le composent. Dans ce principe de déverbalisation il y a, bien évidemment, une mise en relief du phénomène de l'évanescence des mots d'un texte dont parle Seleskovitch et que Laplace [1994:273] reprend en ces termes :

> Par déverbalisation, Seleskovitch entend le processus qui accompagne la compréhension du discours. Dans l'instant où il est compris, le sens trouve sa place en mémoire parmi les connaissances et les mots par lesquels il a été exprimé se sont la plupart évanouis.

Israël [1998:254], va dans le même sens que ces auteurs que nous venons de citer et reconnaît que « la déverbalisation est une étape décisive qui entraîne la libération des moyens verbaux et permet de traduire en tenant compte non plus des structures linguistiques initiales mais des valeurs qui leur sont assignées, du contexte situationnel et des ressources de la langue d'arrivée ». Par conséquent, il y a compréhension, non pas de la forme linguistique du texte mais de la forme non verbale. Autrement dit, le traducteur ''déshabille'' le texte original, il le défait de son apparat linguistique. Le sens demeure le seul élément qui subsiste en mémoire. Ce sens reste sous une forme « désincarnée » (Ladmiral [2004:39]), soit la forme non verbale.

- *Le sens non verbal*

Antérieurement, nous avons tenté de montrer que lors de la phase de compréhension, l'auditeur, au moyen de la mémoire immédiate, ne retient que quelques mots de la chaîne graphique d'un énoncé. Il faut en déduire que les mots s'évanouissent et ne subsistent alors que des éléments de sens qui ont perdu toute leur forme. En fait, nous voulons dire que le sens d'un texte n'est constitué ni des mots, ni des prépositions encore moins de la phrase entière qui constituent cet énoncé. Le sens naît de la jonction de la totalité de déverbalisation de ces éléments constitutifs du texte avec lesquels viennent s'ajouter les connaissances thématiques.

Seleskovitch et Lederer, toutes les deux citées par Nto A. E. [2007:185], déclarent que :

> La chaîne sonore est le seul élément matériel qui passe d'un locuteur à un auditeur. On en connaît la fugacité. La compréhension des idées, unités de sens par unités de sens, s'accompagne inéluctablement de l'évanescence des formes verbales.

Il ressort de ce propos que lorsqu'un discours est prononcé, « l'auditeur entend des mots sous forme de sons, on comprend à la suite de Seleskovitch et Lederer que celui-ci ne cherche pas à savoir si le verbe qu'il a entendu est conjugué au présent de l'indicatif par exemple et quelle est sa valeur. L'important c'est que le son qui a permis l'identification de ce verbe est allé s'associer à d'autres dans un processus d'énonciation. Le déclic de la compréhension et, par conséquent, de la saisie du sens pertinent est en même temps le signal de la disparition des formes verbales. La déverbalisation est une étape charnière de toute traduction réussie car, elle permet de se libérer du sémantisme des mots de la langue de départ pour préparer une reformulation en langue d'arrivée débarrassée de toute ambiguïté au niveau de l'écriture et du sens que le traducteur a charge de restituer » Nto A. E. [2007:185].

Dès lors que tous les éléments nécessaires à la compréhension sont réunis, le sens non verbal jaillit à l'esprit du traducteur. On en déduit alors que la déverbalisation est achevée et il convient par la suite de rematérialiser le sens construit sous une autre forme linguistique, c'est-à-dire le reverbaliser.

2.4. La réexpression

Encore appelée reformulation, la réexpression correspond à la troisième phase du processus de traduction décrit par la théorie du sens. En fait, la réexpression désigne le passage du texte source au texte cible. En traduction, deux principes sous-tendent la phase de réexpression : la traduction par équivalence et la traduction par correspondance. Ces deux aspects permettent d'avoir une meilleure connaissance du processus.

2.4.1. La traduction par équivalences

On s'est aperçu que traduire par équivalences, est à la fois un objectif visé par tout traducteur et une approche défendue par la théorie du sens. Le principe de cette approche est le suivant : la traduction ne repose pas sur la correspondance des mots et phrases d'une langue source à une langue cible. L'équivalence ici suggère que l'on transfère un discours écrit d'une langue source vers une langue cible de telle sorte que le discours original et le second aient un sens identique. Le contenu informatif et notionnel du texte de départ devra être le même dans le texte d'arrivée, l'aspect linguistique venant ainsi en arrière plan. C'est en cela que la phase de déverbalisation trouve son importance affirmée. L'argument de Lederer, repris par Nto A. E. [2007:186] dans ses travaux, fait remarquer à cet effet que :

> Le fait que nous placions la déverbalisation au centre du processus de traduction fait naître chez certains la crainte de l'oubli des formes ne s'accompagne de l'oubli

> de l'effet produit par ces formes. Le fait que l'on tourne le dos aux signifiants pour exprimer le compris-ressenti fait craindre que la traduction ne devienne une banale relation de l'information originale, l'expression courante d'un fait et non son équivalence expressive. On a une objection contre une expression inspirée par un sens déverbalisé.

On entend par là qu'il existe une polémique entre les défenseurs du processus de la traduction par équivalences et les tenants de la théorie linguistique. Les défenseurs de la traduction par équivalences estiment qu'il serait difficile voire impossible de réexprimer des formes linguistiques identiques à celles du texte source. Les langues, bien que parfois proches, ne découpent pas les mêmes réalités ou idées de la même manière, tout comme elles n'utilisent pas des concepts identiques pour exprimer les mêmes idées. C'est pour cela que, en considérant la traduction comme instrument de communication plutôt que de s'intéresser aux mots, il convient de se pencher sur le sens du texte. Le traducteur s'éloigne des mots qui s'évanouissent pour s'attacher au sens obtenu sous une forme déverbalisée. C'est ce sens qu'il incombe ensuite au traducteur de réexprimer en toute liberté. Dans cette veine, Lederer et Seleskovitch [1986 :262] déclarent que :

> L'interprète, dès que l'explicite original a disparu et qu'il est en possession du sens, se trouve à la fois libre et obligé de reformuler ce sens selon l'intuition qu'il a de sa propre langue.

Les auteures citées ci-dessus veulent dire par là qu'en fait, lorsque le sens du texte est saisi, le traducteur bénéficie désormais de liberté et d'intuition pour reformuler le texte. Ces deux éléments (liberté et intuition) proviennent de sa compétence à s'exprimer avec aisance et assurance dans une situation de communication déterminée, dans la langue d'arrivée. En conséquence, le traducteur se doit de respecter le texte de départ en veillant à ce que dans la reformulation il y ait une équivalence au niveau de la forme et de l'effet.

En écrivant la ‘‘traduction par équivalences’’ avec le terme ‘‘équivalences’’ employé au pluriel, cela n’est guère une erreur, c’est en effet révélateur de quelque chose. Dans le cadre de la traduction par équivalences, il faut retenir qu’il existe deux grands types d’équivalence différents dont traite la théorie interprétative : d’un côté, il y a l’équivalence de sens, à laquelle on peut ajouter l’équivalence notionnelle et affective et, de l’autre côté, on trouve l’équivalence en langue.

2.4.1.1. L’équivalence de sens

La théorie du sens dont Laplace [1994:245] est l’une des figures de référence considère que la traduction consiste en une création spontanée d’équivalences *ah hoc*. Autrement dit, ces types d’équivalences ne « sont valables que dans une situation de communication donnée, compte tenu d’un certain contexte cognitif et d’un certain savoir pertinent ». L’auteur pense à cet effet que :

> Pour pouvoir proposer une équivalence en sens, il faut nécessairement commencer par assimiler le sens du discours ou du texte proposé en un acte de compréhension, c'est-à-dire pousser le traitement de la chaîne sonore ou visuelle jusqu’à l’émergence d’un nouvel état de conscience. [1994:245]

Le nouvel état de conscience dont il est question ici, convoque la collaboration d’éléments linguistiques et cognitifs qui aboutissent à l’apparition d’un sens défait de son apparat linguistique. Au terme de cet étape, le traducteur n’a plus qu’à « exprimer le sens qu’il a intériorisé avec la même spontanéité que s’il s’agissait d’exprimer le vouloir dire de sa propre pensée », Laplace [1994:245]. Pour sa part, Delisle [1980:78] dans ses travaux sur les équivalences parle du *raisonnement analogique*. Il estime en effet que « pour parvenir à découvrir le sens d’un énoncé en situation de communication et à l’exprimer ensuite dans une autre langue, le traducteur procède par raisonnement analogique. Il s’agit là d’un travail de prospection des ressources expressives de la langue cible qui consiste à procéder à des associations successives d’idées et à des déductions logiques

(inférences). La réflexion avance par étapes successives, mais sans nécessairement suivre une trajectoire rectiligne ».

Il s'agit ici d'une opération discursive de la pensée qui vise à enchaîner les idées dans un rapport de ressemblance mis au point par l'intelligence du traducteur. Ce dernier puise dans ses ressources langagières qui sont capables de produire la même intensité cognitive et affective éprouvée à partir du texte de départ.

En outre, Seleskovitch et Lederer [1994:263] déclarent que :

> Comparées aux expressions originales, les équivalences transmettent des sens identiques sans traduire les formulations. Les équivalences désignent par des mots différents, les mêmes idées, les mêmes fragments de sens.

En fait, il faut simplement comprendre par là que les expressions d'origine transmettent un sens à travers une réalité spécifique et la production d'équivalence provient des différentes opérations discursives dont l'exploitation en langue d'arrivée est capable de rendre un même sens. Il ne s'agit pas de rendre en langue cible une équivalence de pensée et de parole, dépouillée de toute ambiguïté.

En partant du postulat selon lequel le sens qui correspond à « un état de conscience est à la fois cognitif et affectif », on a l'existence de deux autres types d'équivalences que met aussi en évidence la théorie du sens : l'équivalence notionnelle ou cognitive et l'équivalence affective.

2.4.1.1.1. L'équivalence notionnelle

L'équivalence notionnelle, encore appelée équivalence cognitive, découle de la jonction du sémantisme du texte et des compléments cognitifs, rappelle Lederer [2006:42]. Elle souligne à cet effet que lorsque le référent, ce qui est désigné par le texte, est réel ou fictif, le traducteur peut prendre appui sur sa connaissance de la réalité pour s'exprimer à partir de la réalité assimilée et non des mots de l'original.

Il s'agit là, comme le précise Nto A. E. [2007:189] des « moyens langagiers et culturels que le traducteur met en œuvre pour traduire le texte. En pratique, cela signifie que, lorsqu'il a compris le sens du texte, le traducteur cherche à fournir une équivalence qui est exprimée le plus naturellement possible […] l'équivalence notionnelle ou cognitive est celle qui tient compte à la fois du sens de l'objet désigné et la valeur notionnelle de ce discours ». C'est pour cela que, Laplace [1994:273] pense que « l'interprète interface de communication entre des individus, des cultures, des discours et donc incidemment des langues, fait office de passeur. Passeur du sens ».

L'argument développé par Laplace revient tout simplement à dire comme l'explique si bien Nto A. E. [2007:189], que le traducteur se situe au cœur de l'activité, d'abord comme un sujet doté d'une bonne culture et connaissant les interlocuteurs auxquels il s'adresse lorsqu'il restitue le texte en langue cible. C'est aussi lui qui assure la communication entre des sujets parlants dont les langues sont un verrou à l'échange langagier. Entre les deux situations, il est celui dont la mémoire immédiate est capable, par le jeu du filtrage et de la médiation, d'assimiler le sens d'un discours avant de le réexprimer.

Tout ceci tend donc à prouver que la traduction est un processus cognitif. Elle met en jeu des éléments relevant du linguistique et de l'extralinguistique. Ce sont les éléments extralinguistiques constitués de différentes données, notamment les compléments cognitifs. Ces compléments cognitifs sont notionnels et émotionnels. Ce qui revient à dire qu'elle a beau être notionnelle, l'équivalence tient également au respect de l'émotion ressentie.

2.4.1.1.2. L'équivalence affective

Le qualificatif *affective*, qui peut être synonyme du terme émotionnel, permet de comprendre immédiatement qu'il s'agit là d'une mise en jeu des

sentiments manifestes. Dans le cadre de la traduction, il s'agit pour le sujet traduisant de traduire l'émotion ressentie dans la reformulation faite. Autrement dit, il s'agit de reproduire l'effet produit au départ dans le texte d'arrivée. Lederer [2006:43-44] dit à juste titre que :

> Le traducteur est plus qu'un lecteur intéressé, il est LE lecteur par excellence du texte qu'il traduit. […] Il se représente la scène, (…) il transcende la langue pour percevoir à travers elle le vouloir dire de l'auteur. Cette vision, ce sentiment, déclenchés par les significations et le style du texte (…), l'inspirent.

En guise d'explications, nous nous souscrivons aux arguments de Nto A. E. [2007:190] qui reconnait justement qu'il y a une part importante de subjectivité dans l'activité que mène le traducteur. S'il en était autrement, la traduction serait purement mécanique. Faire « passer l'émotion du texte de départ dans le texte d'arrivée c'est avant tout, pour le traducteur intégrer tous les paramètres de la situation d'énonciations, mais aussi s'approprier les émotions décodées dans le texte. […] lorsque le traducteur est conscient de son rôle, et qu'il maîtrise le processus de traduction, il doit pouvoir rendre un texte émotionnellement équivalent.

Le traducteur, devant un texte écrit cherche par exemple à comprendre à quoi renvoient tous les marqueurs d'oralité de la langue de départ pour mieux les intégrer dans la langue d'arrivée. Il voit aussi en quoi telle figure de rhétorique produit un effet qui tente de produire une émotion. Même pour le texte dont le référent est réel, il existe une part émotionnelle dans la transcription. On le voit souvent avec les énoncés publicitaires ou les discours politiques etc. Plus que tout autre lecteur, la tâche du traducteur ne l'autorise pas à faire de l'à peu près. Toute traduction convoque chez le traducteur une intuition du texte qui lui donne les moyens de traduire tous les effets de style » (Nto A. E. [2007:190]).

En dehors des trois équivalences dont nous venons de faire état, la théorie du sens, comme nous l'avons signalé précédemment, traite également de la traduction par équivalences en langue.

2.4.1.2. La traduction par équivalence en langue

La traduction par équivalence en langue que Seleskovitch défend jusqu'en 1986 est, à nos yeux, un processus caractérisé par la recherche systématique de correspondances linguistiques. Aujourd'hui, la terminologie employée est la *traduction par correspondances* ou *transcodage* que Laplace [1994:273] définit ainsi qu'il suit:

> La correspondance est la relation qui s'établit de façon permanente mais virtuelle entre les significations de deux signes linguistiques de langues différentes ou entre deux acceptions de ces signes.

En fait, la démarche de l'auteure est de faire comprendre que dans un contexte déterminé ou hors contexte, il y a des mots qui veulent dire la même chose et gardent un sens identique sans pour autant obstruer sur le sens général du texte. C'est dire simplement que, même si la théorie du sens s'oppose à la traduction par correspondance qu'elle attribue aux tenants des approches linguistiques, elle reconnait néanmoins l'existence de certains mots dont les correspondances établies entre les langues sont comme une sorte de convention. Lederer [2006:54] pense alors « qu'il peut s'agir de mots **choisis délibérément**, **d'une liste de mots** ou encore de **termes techniques** au référent cerné. Si ces mots possèdent des homologues dans les autres langues, ils sont traduits par correspondance ».

S'agissant par exemple des mots **choisis délibérément**, pour ne citer que ce cas de figure, Lederer [2006:54] parle de correspondances en traduction en expliquant que :

> En poésie globalement, en littérature et dans les discours politiques ponctuellement, on doit s'attendre à ce que certains mots aient été pesés soigneusement ; dans les textes juridiques, dans les actes notariés, les contrats et les traités, les mots ne sont pas seulement des instruments à travers lesquels sont perçus des sens, ils pèsent d'un poids propre, d'une signification invariable quelque soit le contexte.

L'auteur essaie de faire comprendre ici que, lors d'une traduction, tout texte ne peut pas toujours convoquer des équivalences de sens. Il arrive parfois que, d'un point de vue notionnel, un mot ait un sens identique à un autre, alors qu'il appartient à la langue de traduction. Dès lors, il n'est plus intéressant de trouver un mot qui viendrait alourdir ou dévier le sens. Ainsi donc, le sens de mot ne dépend plus du contexte, mais de la correspondance établie entre deux langues pour désigner le même objet.

Ce phénomène de correspondance est également remarquable dans *La traduction raisonnée* de Delisle (2003) que nous mettons en évidence dans notre chapitre 4. L'auteur expose un tableau qui repose sur la recherche des correspondances et des équivalences issues de la traduction d'un texte anglais (*A better robot*) en français (Un robot amélioré). A partir de la disposition qui en est faite du tableau ainsi dressé, l'auteur fait donc constater qu'il y a *parfois* coïncidence entre les correspondances et les équivalences. Les cas retenus (oreille absolue, moteurs, garage, hypnose, 2000 $) sont les mêmes en contexte et hors contexte. On comprend donc que les chiffres traduits restent des traductions par correspondance tout comme certains termes techniques. En effet, « **un** sera toujours traduits en anglais par *one*, en espagnol par *uno*, etc. ». Seleskovitch et Lederer [1989:70] parlent alors de correspondances à *priori* et ajoutent que:

> D'emblée un nombre, un terme, un élément d'énumération, un mot de toute évidence choisi délibérément, trouve une correspondance au niveau de la langue dans un texte traduit dans son ensemble par équivalence.

Il arrive aussi souvent qu'au cours d'une traduction, un mot choisi soit exactement conforme au texte parce que l'objet désigné correspond de façon à établir une symétrie dans le concept que les langues mises en contact nomment. Si les correspondances apparaissent, même après coup, cela signifie que malgré le processus de mise en équivalence, le traducteur n'a pas pu s'en débarrasser faute de mieux, ou parce qu'il n'y avait pas un autre moyen pour rendre l'idée désignée par ce référent, explique Nto A. E. [2007:192]. C'est donc en cela que la théorie du sens parle alors de correspondances a *posteriori* et selon Lederer et Seleskovitch

[1989:263], « ces correspondances ne procèdent pas d'une opération de mise en regard ; ces vocables répondent à l'expression d'idées ; le fait qu'ils correspondent à des mots de l'original est détecté après coup par l'analyse comparative ».

A la lumière de ce qui vient d'être énoncé, nous disons que les mots choisis délibérément et les chiffres permettent de comprendre la présence de correspondance dans une réexpression par équivalence. Un autre cas de figure non moins pertinent permet également de voir à quel point la correspondance est parfois manifeste en traduction. C'est la métaphore de ''la brioche et les raisins''. L'exemple de la brioche et les raisins est énoncé par Seleskovitch et repris par Laplace dans sa thèse [1991]. Cette métaphore est mise en évidence afin d'expliquer et de comprendre pourquoi il existe parfois le transcodage ou la correspondance dans le processus interprétatif de la traduction. En reprenant les propos de Seleskovitch, Laplace raconte :

> Si je dis aux étudiants qu'en entendant le discours j'ai l'impression de faire la brioche aux raisins : je triture, je malaxe, j'amalgame les ingrédients du discours comme je ferais dans les ingrédients de la pâte, mais les raisins secs que j'ajoute à la pâte résistent au malaxage comme à la cuisson et se recouvrent sous une forme identifiable dans le produit fini : de même se retrouve dans l'autre langue les mots dont le discours ne modifie pas l'identité significative qui est la leur hors contexte.

Cette figure de rhétorique amène à réaliser que malgré la pertinence de la méthode interprétative qui postule pour une traduction par équivalence, celle-ci reste en quelque sorte inopérante face à la correspondance des mots. Dans leur emploi certains termes conservent, à eux seuls, une importante identité de désignation. Tout ceci nous amène finalement à retenir que le processus traduction convoque l'expression d'une formulation cognitive qui amène à obtenir non seulement des équivalences de sens, mais également une formulation mécanique qui puise dans le stock de mots dont le sens est invariable d'une langue à une autre.

Après avoir tenté de mettre en évidence la question de l'approche de réexpression, il convient maintenant de s'intéresser à la question essentielle de ce sous-point : la mise en écriture.

2.4.2. La phase d'écriture

Dans le processus de traduction, la phase d'écriture décrite par la théorie du sens s'inscrit dans la phase de réexpression. Elle consiste tout simplement en la reproduction d'un texte équivalent dont la qualité d'écriture est analogue en tout point au départ de texte. Cette partie du travail est constituée de deux étapes, la première consiste en la reverbalisation et la seconde porte sur l'analyse justificative énoncée par Delisle.

2.4.2.1. La reverbalisation

La phase de reverbalisation dans le processus de réexpression place le traducteur comme un écrivain pour ses futurs lecteurs. Il s'agit à ce stade de réécrire le texte en langue cible. En effet, selon Israël [1998:252], la visée de l'acte de traduction est de:

> Substituer au texte de départ un écrit doté de la même cohésion d'ensemble et présentant la même adéquation entre le sens et la forme dans le respect des quatre pôles définis par Michel Dabène dans un article de 1994 intitulé *Les écrits « ordinaires » aujourd'hui*, à savoir le pôle linguistique (orthographe, grammaire), le pôle référentiel (ce qui est dit), le pôle pragmatique (adéquation de l'écrit à son intention communicative), et le pôle esthétique (le style).

Le respect de ces quatre pôles lors de la reverbalisation suppose qu'au préalable, un travail minutieux d'analyse textuelle a été réalisé et donc que le traducteur ait déjà expérimenté le mécanisme de compréhension et de

déverbalisation. Delisle repris par Lederer [2006:34] explique le processus de réexpression du traducteur tel que présenté ci-dessous :

> La recherche de la formulation la plus pertinente s'opère plus ou moins à tâtons par les mécanismes conscients et subconscients de la pensée. Les formulation sont convoquées ou évoqué par la mémoire encyclopédique. Au cours de cette exploration, les solutions intermédiaires que le traducteur rejette comme insatisfaisantes sont autant de jugements portés sur l'inadéquation d'un contenu et d'une forme […]. Il arrive que la découverte d'une équivalence se produise plus ou moins spontanément. […] Dans d'autres cas, par contre, le cheminement de la reformulation est plus laborieux ; il faut « provoquer » les rapprochements analogiques et tenter de suivre plus consciemment les méandres de la pensée […] afin de déclencher le mécanisme conduisant à la découverte d'une équivalence acceptable.

Ce raisonnement de Delisle porte à croire que l'acte de réexpression n'est pas toujours une tâche facile à réaliser. Cette opération est relativement cruciale et exige de la prudence. Compte tenu du problème du code linguistique qui se pose toujours en termes de rapprochements analogiques, il revient par conséquent au traducteur de trouver une expression qui puisse rendre au mieux le sens compris du texte source, et qui par la suite, devra être compris par les futurs lecteurs de la langue cible. En outre, c'est au fruit d'un tâtonnement conscient que le traducteur parvient finalement à rendre un texte qualifié d'équivalent. Ce qui implique par la même occasion que la réexpression ne s'opère pas avec spontanéité. En effet, elle fonctionne plus ou moins comme des unités de sens, par le surgissement d'un « déclic» qui permet d'établir une équivalence acceptable.

Israël [1998:251], reconnaît l'impact de la réexpression dans l'acte de traduction et ce qu'elle implique chez le sujet traduisant. Il précise à cet effet que :

> Quelque soit le type de texte abordé, qu'il soit littéraire ou pas, la phase de réexpression est une étape cruciale du processus traductif non seulement parce qu'elle en constitue l'aboutissement mais aussi parce qu'elle est le signe concret de l'engagement du traducteur.

On comprend là que la réexpression d'un texte en langue cible est un travail de dur labeur. Aussi, elle constitue l'ultime objectif de tout le processus de traduction, selon la description qu'en fait la théorie du sens : comprendre – déverbaliser - réexprimer. Ce qui veut donc dire qu'il est important que le traducteur parvienne à « prendre conscience des enjeux réels de cette phase d'écriture qui dépend en partie de sa capacité à assimiler les éléments constitutifs à sa lisibilité. L'engagement du traducteur, c'est donc sa part de responsabilité dans la réexpression d'un texte doté de la même cohésion, et surtout en tout point de vue au texte de départ », Nto A. E. [2007:195].

Toujours d'après Israël [1998:254], la réexpression se fonde :

> Non pas sur la mise en relation des idiomes, mais sur leur dissociation par le biais de la déverbalisation qui n'est autre que le dégagement des valeurs notionnelles et formelles de leur enveloppe concrète en vue de leur réexpression dans un autre idiome. Etape décisive qui entraîne la libération des moyens verbaux et permet de traduire en tenant compte non plus des structures linguistiques initiales mais des valeurs qui leur sont assignées, du contexte situationnel et des ressources de la langue d'arrivée.

Selon les explications qu'en donne Nto A. E. [2007:195], par rapport à cet argument, en fait ici il n'est nullement question de correspondance terme à terme, sinon de voir les langues traitées de façon à ce qu'elles soient séparées. On comprend la langue étrangère avec ses différentes ressources et on en extrait le sens. Celui-ci est saisi puis conservé afin d'être ensuite exprimé dans la langue d'arrivée. La réexpression du sens en langue d'arrivée suggère que le traducteur se détache des ressources langagières du texte d'origine, et une fois qu'il s'en est affranchi, il peut s'exprimer en toute autonomie en tenant bien sûr compte du sens compris et de l'équivalence qu'il se doit de transcrire à nouveau. La reverbalisation ainsi effectuée, on obtient un nouveau texte, soit *transparent*, c'est-à-dire qui est équivalent au texte de départ et qui sera par la suite destiné aux futurs lecteurs.

Avant de soumettre le texte traduit aux nouveaux lecteurs, les tenants de la théorie interprétative, notamment Delisle, suggère que le traducteur se rassure d'abord de son travail en procédant à une vérification finale de l'exactitude du produit fini : c'est l'analyse justificative.

2.4.2.2. L'analyse justificative

Selon Delisle [1980:82], l'analyse justificative est la dernière étape du processus de la traduction. Elle consiste à vérifier l'exactitude de reformulation faite. Il s'agit là, de s'assurer que l'équivalence rend parfaitement tout le sens du texte de départ. Cette équivalence recherchée concerne aussi bien le genre discursif que la stratégie d'écriture. En d'autres termes, le traducteur vérifie si les phrases qu'il jette sur le papier seront comprises par la collectivité linguistique à laquelle il appartient; écrivant en français il s'assure que sa version n'est pas marquée par les formes et structure de la langue d'origine. C'est dire avec Delisle [1980: 83] que :

> En procédant à la justification de sa traduction, le traducteur cherche à vérifier dans quelle mesure la formulation retenue est conforme au sens du passage original ou, plus exactement, à son interprétation personnelle du vouloir dire de l'auteur du texte.

Il semble donc que l'analyse justificative se présente ici comme un garde-fou qui permet d'apprécier les critères de lisibilité d'une traduction. Cette phase du processus dont parle Delisle peut également rejoindre la pensée de Gouadec [2002:24] qui met en œuvre un organigramme par lequel il décrit le processus de traduction. L'auteur parle ainsi de la phase *post transfert*, qui consiste au « contrôle de qualité par relectures ».

Il souligne à cet effet que le contrôle de qualité par relectures, consiste à vérifier que la traduction a été bien effectuée et qu'elle est conforme aux règles de l'usage linguistique et aux principes de convergence entre le matériau source et cible. La

relecture permet ainsi de signaler les anomalies et incohérences qu'il conviendra de corriger dans l'objectif de rendre le nouveau produit acceptable. Par conséquent, nous pouvons ajouter que l'analyse justificative est une phase de travail très importante qui est à mener avec soin et vigilance. Elle permet de déterminer la pertinence et la fiabilité de la reformulation finale faite.

En définitive, nous pouvons dire que ce chapitre nous a permis de connaître un peu plus le fonctionnement de l'acte de traduire. La traduction est conçue par la théorie interprétative comme un processus laborieux qui implique la mise en œuvre de différents paramètres : le linguistique et le non linguistique.
L'acte de traduire s'articule autour de trois grands axes que sont : la compréhension, la déverbalisation et la réexpression. La traduction, perçue par le modèle interprétatif, s'inscrit dans le cadre de la communication interlinguistique et intercommunautaire. En conséquence, le traducteur apparaît dans ce cadre comme un agent médiateur qui assure la communication entre des sujets linguistiquement différents.

Le processus de traduction, tel que nous l'avons analysé dans ce chapitre, met donc en évidence le processus mental du traducteur. On comprend mieux la stratégie ou méthode élaborée par le traducteur pour effectuer différentes opérations cognitives lui permettant de s'imprégner de la parcelle de pensée déverbalisée d'un auteur et, par voie de conséquence, la transférer ensuite afin de la mettre à la disposition d'un nouveau public destinataire. La finalité dans cette optique étant la transmission d'un vouloir dire, le traducteur vise ici à reproduire un texte dont l'équivalence sera reflétée. Cependant, le modèle interprétatif de la traduction ne nie pas l'existence de correspondances lexicales, bien qu'il repose sur la réexpression d'un texte équivalent. En résumé, il faut dire que les différents éléments que nous avons tenté d'analyser dans la présente étude nous ont permis à la fois de mettre en évidence et de mesurer l'importance des questions relatives à la compréhension, la déverbalisation ainsi que le procédé d'équivalence et de correspondance.

Pour conclure cette partie, nous voulons d'abord rappeler qu'elle s'appuie sur deux chapitres qui analysent chacun une conception spécifique de la traduction. L'examen de ces deux chapitres nous a ainsi permis de recenser les différentes conceptions théoriques qui gravitent autour de la définition de la notion de traduction. Ces conceptions différentes et même parfois antagonistes témoignent de la quasi impossibilité d'une définition univoque de la notion de traduction. Chaque définition est donnée selon la posture idéologique de chaque auteur ou de chaque groupe d'auteurs.

D'une façon générale, les approches linguistiques se répartissent encore en différents sous-groupes et placent la langue au centre de leur réflexion sur la traduction. Dans cette conception, la langue apparaît comme un élément qui freine la traduction. Quant à la théorie du sens, elle met en avant le sens. Celui-ci est l'élément à rechercher et à traduire. Ainsi, dans les deux premiers chapitres de cette étude, il y a une différence assez importante qui se fait sur différents plans. D'abord, l'objet de préoccupation n'est pas le même dans les deux approches théoriques (langue/sens). Ensuite, l'examen de ces conceptions théoriques montre que les approches linguistiques ne prennent pas en compte le rôle du traducteur et les processus qui lui sont propres. Cet aspect est plutôt développé dans le second chapitre qui traite de la théorie interprétative.

En outre, nous notons un phénomène remarquable entre ces deux chapitres, qui ne s'opposent pas complètement. Il y a une sorte de coïncidence entre les théories de la grammaire générative et la théorie du sens. La théorie du sens s'inspirerait de la grammaire générative. C'est-à-dire que, d'une part, nous avons une théorie du sens qui ne se soucie en premier que du sens et, d'autre part, il y a une grammaire générative qui définit la structure profonde (le sens) et la structure de surface (la langue). Nous pensons donc que ces deux théories (grammaire générative et théorie du sens) ont un point de départ commun qui est la prise en considération du sens.

Toutefois, la théorie du sens semble plus explicative, plus détaillée et précise. En effet, elle se pose la question de la nature de la relation entre le sens et la forme qui

sert à l'exprimer, tout comme elle s'intéresse au rôle du traducteur dans cette tâche. C'est–à-dire que cette théorie s'interroge sur la façon dont s'y prend le traducteur, comment il procède pour faire une traduction. Ce travail est remarquable à travers la phase de déverbalisation dont cette théorie explique le mécanisme de fonctionnement. Par contre, s'agissant de la grammaire générative, celle-ci ne se pose pas la question sur la manière dont on accède à la structure profonde, elle ne se préoccupe pas du mécanisme intellectuel qui rentre en jeu dans ce processus.

Finalement, l'analyse de la théorie du sens permet de remarquer que celle-ci a une dimension très empirique et semble la plus complète. Elle expose l'acte de traduire en mettant en évidence tous les éléments qui rentrent en compte sans oublier le rôle de la mémoire humaine dans son fonctionnement. En d'autre termes, cette théorie expose au mieux les différentes étapes constitutives de l'activité traduisante tout comme elle décrit comment un texte doit être analysé afin de saisir son contenu informatif. De fait, elle s'intéresse aux compétences du traducteur. Elle semble donc mieux adaptée à l'enseignement de la traduction professionnelle.

Du point de vue théorique, la théorie du sens fait appel à plusieurs disciplines (cet aspect est d'ailleurs particulièrement traité dans le chapitre 5 de la présente étude). En effet, la traduction fait d'abord appel à la linguistique : dans ce cas précis, la théorie du sens reconnait l'existence des correspondances par exemple, qui n'échappent évidemment pas à sa démarche. Ensuite, la traduction fait intervenir la psychologie. C'est-à-dire qu'on reconnait ici la part de subjectivité du traducteur. Il y a une prise en compte des émotions, et c'est pourquoi on parle d'ailleurs de l'équivalence émotionnelle. Dans le choix des mots, le traducteur préfèrera un mot ou une expression à un(e) autre pour différentes raisons (affectives, culturelles ou éthiques).

Enfin, la traduction a une portée anthropologique. Le traducteur dont l'activité s'inscrit dans un acte interculturel joue le rôle de passeur. Il transporte des données culturelles (socioreligieuses, psychologiques, géographiques) du TD

aux données culturelles (socioreligieux, psychologiques, géographiques) équivalents dans le TA.

En outre, même si certains tenants de la théorie du sens travaillent sur les textes pragmatiques (Delisle par exemple), il semble que la théorie du sens soit fortement influencée par la traduction littéraire. Dans cette dernière, les équivalences sont plus fréquentes et nécessaires à formuler tandis que la traduction technique fonctionne beaucoup plus par correspondances. La question de l'équivalence est très valorisée dans la théorie du sens pour qui, la traduction vise à reproduire un TA équivalent au TD, mais ces théoriciens ne nient pas pour autant la correspondance. En fait, l'image que le traducteur a du texte littéraire est que la « subjectivité et modalité »[28] de l'auteur du TD doit être reproduite dans le TA. C'est-à-dire que face à un texte littéraire, on cherchera à être plus fidèle au style de l'auteur source plutôt qu'au sens de son texte.

En fonction des théories dominantes (et souvent de façon très empirique), l'enseignement de la langue et de la traduction sera fait de façon différente. La traduction, dans sa pratique universitaire possède un statut ambivalent. Elle est d'abord un recours didactique, un des moyens d'enseigner les langues étrangères. Elle est aussi une pratique enseignée dans le monde académique afin de préparer aux métiers de la traduction. Les chapitres qui suivent seront donc consacrés à l'étude de la traduction dans les milieux académiques et à la recherche en traduction.

[28] Ces deux termes étant saturés d'interprétations, nous les utilisons à notre compte simplement pour désigner le positionnement et le regard du locuteur devant le contenu de son énoncé.

Deuxième partie: Les enjeux de la traduction dans le système universitaire: Pédagogie et recherches scientifiques

Enseigner sérieusement, c'est poser les mains sur ce qu'il y a de plus vital chez un être humain. C'est essayer d'accéder au plus vif et au plus intime de l'intégrité d'un enfant ou d'un adulte. […] L'enseignement médiocre, la routine pédagogique, un style d'instruction qui, délibérément ou non, vise avec cynisme des objectifs simplement utilitaires, sont ruineux. Ils extirpent l'espoir à sa racine.

George Steiner, Maîtres et disciples, trad. Pierre-Emmanuel Dauzat, Gallimard, coll. Folio Essais 2003, pp. 26-27.

Introduction

L'objectif recherché dans la présente partie est, d'une part, de présenter les milieux académiques où l'on a recours à la traduction, et d'autre part, de déterminer les fonctions que celle-ci exercent dans ces milieux. Les milieux académiques dont il est question sont, d'un côté l'Université, de l'autre les écoles et instituts. Les écoles et les instituts auxquels nous nous référons sont rattachés à des universités. Toutefois, il nous a semblé nécessaire de faire cette distinction, afin que notre démarche soit la plus claire possible. Dans notre argumentation, nous tenterons d'apporter plus de précisions à ce sujet.

Outre la présentation des milieux académiques, on s'attachera à mettre en lumière le statut de la traduction dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, de la formation professionnelle ainsi que celui des autres sciences telles que la linguistique, la chimie, l'astronomie, etc. A cet effet, le troisième chapitre de la présente étude s'attardera sur la pédagogie de la traduction en classe de langue. Afin de déterminer finalement la/les fonction(s) de cette activité, nous mettrons en exergue des démarches pédagogiques et méthodologiques, auxquelles s'ajoutent des exercices pratiques.

Dans le quatrième chapitre, nous aborderons la question de la traduction dans des écoles spécialisées. Pour ce faire, il nous incombera d'abord de déterminer les méthodologies et démarches pédagogiques préconisées pour la formation dans ce type d'établissements. Ensuite, nous nous proposerons de présenter quelques écoles de formation en traduction, puis de mettre en lumière les critères d'admission à ces écoles. Une analyse similaire et une interprétation seront faites concernant les programmes de formation établis. Au terme de cette phase, nous tenterons d'identifier les objectifs des formations et, en dernière analyse, nous tirerons les conclusions qui s'imposent.

Chapitre 3: La traduction à l'université

La méthodologie traditionnelle repose sur l'idée selon laquelle la traduction est la base de l'enseignement des langues ; elle s'apparente également à la méthodologie dite « grammaire – traduction ». Celle-ci a longtemps été utilisée dans l'enseignement secondaire du français au XVIIIème siècle et dans la première moitié du XIXème. Aujourd'hui, la méthodologie « grammaire-traduction » est plus connue sous les noms de *thème* et *version*. Il faut dire qu'elle trouve ses origines dans l'enseignement des langues mortes que sont le grec ancien et –surtout- le latin, et vise essentiellement la lecture et la compréhension de textes littéraires.

Lorsqu'ils travaillent sur la didactique des *langues étrangères*[29], certains auteurs apportent des remarques intéressantes de la pratique du thème et de la version. Tel est le cas de Lavault [1985:16], qui souligne que:

> Le thème et la version constituent les deux exercices de traduction fondamentaux pratiqués à l'université. La version est la première forme naturelle de traduction, celle qui consiste à rapporter un discours étranger à un discours familier.

Ou encore de Ladmiral [1994:26,41-42], dont le propos est le suivant:

> Le thème et la version définissent un autre type particulier de traduction: *la traduction comme exercice pédagogique*.
>
> Le thème et la version sont des opérations essentiellement finalisées par l'institution pédagogique au sein de laquelle ils prennent place.
>
> La version et surtout le thème seront considérés comme des exercices «réactionnaires», rescapés de l'antique méthode, purement livresque, où il fallait apprendre tout un catalogue rébarbatif de règles de grammaire et de lecture et autres tableaux de conjugaison etc.

[29] On entend par langue étrangère (l'espagnol par exemple), celle qui est enseignée ou apprise dans un environnement linguistique différent (un établissement français par exemple).

Dans le présent chapitre, nous nous attacherons à mettre en évidence la place qu'occupe la traduction au sein de l'université, notamment dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous essaierons donc d'y examiner et analyser les différentes méthodes et typologies mises au point par un certains nombre de pédagogues. Cette tâche nous permettra finalement de cerner au mieux les fonctions assignées à la traduction, dont le thème et la version sont les principaux avatars.

3.1. Le thème

Le thème est un exercice de traduction dont l'objectif affiché est l'apprentissage de langues étrangères. Contrairement à la version, il consiste à traduire un texte écrit dans une langue dite maternelle en une autre. On pourrait prendre l'exemple d'un texte écrit en français – qui représente pour nous la langue source – et traduit en espagnol. Dans ses travaux relatifs à la pédagogie de l'exercice, Ladmiral [1994] distingue trois types de thème: le thème grammatical, le thème d'application et le thème littéraire.

3.1.1. Le thème grammatical

Comme son nom l'indique, le thème grammatical est un exercice d'application des règles de grammaire. C'est un exercice que l'on fait à partir de phrases bien précises proposées par un enseignant. L'objectif recherché à travers cet exercice est de contrôler et d'affermir les connaissances grammaticales des apprenants en langue étrangère. En d'autres termes, le principe pédagogique est qu'à travers cet exercice, on chercher à développer une compétence. C'est-à-dire qu'il est question dans ce cas précis, de vérifier l'appropriation par les élèves/étudiants des règles grammaticales de la langue étrangère en question. En ce qui concerne la traduction du français en espagnol, il faut que l'énoncé donné

en français trouve sa correspondance en espagnol par l'entremise d'un rappel de structures dénotant des facteurs syntaxiques préalablement vus en classe. Il s'agit, entre autres, de conjonctions, de prépositions ou de pronoms. A ce sujet, le propos de Ladmiral [1994: 50] est intéressant:

> Il n'est qu'un exercice de fixation des structures. […] A ce niveau encore élémentaire mais fondamental, le thème est grammatical: sa nature est essentiellement grammaticale et rien qu'elle. La fonction *docimologique* l'emporte sur la fonction pédagogique et, sur le plan linguistique, le thème aboutit à la reconstruction de la langue cible enseignée sur la base de certaines scotomatisations qui en viennent à définir une norme pédagogique, et une norme linguistique.

Au regard de ce qui précède, on peut dire que la traduction apparaît ici comme un exercice de grammaire centré sur la fixation des structures qui permettent une progression linéaire de l'apprentissage de l'étudiant. On peut faire remarquer que cet exercice permet de mesurer spécifiquement les performances ou qualités de l'apprenant en termes de grammaire et de lexique, laissant de côté toute tentative de créativité de l'apprenant, voire d'autonomie dans l'usage de la langue étrangère. En effet l'usage autonome de la langue étrangère est contrarié, dans cet exercice, par le texte en langue maternelle, qui imprime en quelque sorte des « figures imposées ».

En réalité, l'accent est mis sur l'évaluation par la note qui prime sur l'évaluation formative de l'apprenant. En d'autres termes, il s'agit de l'*interférence docimo-pédagogique* (au sens que Ladmiral donne à ce terme), qui consiste à réduire la traduction à une simple procédure de contrôle au détriment de sa valeur formatrice. Wecksteen [2009:67] soutient aussi cette thèse. Elle dit ainsi que la fonction docimilogique des exercices de traduction (thème et version) est mise en valeur, dans la mesure où, lors des examens et des concours, l'on se donne pour but d'étalonner cette compétence.

Sur le plan linguistique, l'exercice grammatical favorise la compréhension des structures de la langue étrangère et leur répérage. En effet, il permet aux personnes concernées de se rappeler des structures grammaticales apprises récemment ou depuis longtemps.

En tant qu'exercice centré sur la fixation des structures, certains manuels tel que *Le thème espagnol systématique* (1990) de A.-M. Jolivet et C. Val Julian, proposent des exercices d'entraînement à l'épreuve de thème grammatical. Ceux-ci consistent à traduire des phrases spécialement élaborées en fonction des difficultés grammaticales et lexicales qu'elles renferment. Certaines de ces phrases ont été retenues en guise d'illustration et les points délicats à traduire et à retenir en priorité sont imprimés en caractères gras :
P.16 (Les caractères gras sont de l'auteur et les italiques sont de nous.)

- Si tu savais comme sa voiture est belle ! Il en est drôlement fier !
- ¡ *Si supieras qué coche más bonito tiene ! Está de orgulloso que no se veas* !
- Ne vous dérangez surtout pas, je choisirai moi-même ce qui m'arrangera le mieux.
- *Sobre todo no se moleste, elegiré yo mismo lo que mejor me convenga*.
- Les enfants, je connais un raccourci, suivez-moi par ici, mais attention au fil barbelé.
- *Niños, conozco un atajo, seguidme por aquí pero cuidado con el alambre de espino*.
- Il vaut mieux que vous cessiez de fumer et de boire pendant un certain temps.
- *Será mejor que deje de fumar y de beber por un tiempo*.
- Il semblerait que ses affaires vont *de mal en pis* et qu'il a beaucoup de soucis.
- *Parece ser que sus negocios van de mal en peor y que está muy preocupado*.
- J'en ai vraiment assez de vos sous-entendus et de vos médisances : fichez-moi la paix !
- *Ya estoy harto de sus indirectas y de sus chismes :¡ déjenme en paz* !

Le caractère gras inscrit dans ces phrases est de l'auteur. Son objectif est de mettre en évidence l'élément grammatical dont il est question pour la leçon. Il faut remarquer que la dimension « grammaticale » est entendue au sens large. C'est-à-dire qu'elle inclut tout autant des structures syntaxiques que des problèmes qui relèvent du lexique, comme la traduction d'expressions. En d'autres termes, le plus souvent ils font office de sujets de cours vus au préalable avant la séance de traduction. En revanche, nous pouvons tout de même reconnaître que, la diversité des exercices qu'offre ce manuel se présente plus ou moins comme un « fourre tout ». En effet, les phrases ne sont pas regroupées ou réunies en fonction de l'élément grammatical sur lequel on souhaiterait attirer l'attention de l'apprenant, et surtout dans les différentes situations où cet élément pourrait être utilisé. Autrement dit, on remarque que ce manuel, sans nier la pertinence de ses phrases, est d'une organisation qui ne semble pas favoriser une évolution cohérente et méthodique de l'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi, il nous paraît nécessaire d'apprécier cette fois-ci ce que propose J. Reith.

Dans son ouvrage intitulé *Réussir le thème en espagnol*, Reith propose également des exercices de thème grammatical reposant d'abord sur des phrases et ensuite sur des textes. S'agissant de la traduction des phrases par exemple, l'ouvrage propose des exercices classés selon des notions de grammaire telles que : le genre et le nombre, l'expression de la quantité, les superlatifs, les verbes « ser » et « estar », les prépositions « por » et « para » ou encore la négation.

En situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant visera d'abord à réviser le point annoncé et non aller « à la pêche » au fur et à mesure des phrases. Comme dans le manuel précédent, certains exercices ont été retenus.

Exercices[30]

La concordance des temps (P.18)

- Je veux <u>que tu viennes</u>. / *Quiero <u>que vengas</u>*.

[30] Le marquage de l'italique est de l'auteur tandis que les traits sont de nous. Ils consistent à mette en évidence la tournure gramaticale dont il est question dans chaque exemple.

- Dès que tu connaîtras la date de ton arrivée, tu me le communiqueras. /*En cuanto conozcas la fecha de tu llegada me la comunicarás*.
- Tu viendras quand tu pourras. / *Vendrás cuando puedas*.

L'obligation (P.39)

- Il faut que tu termines ce travail le plus tôt possible. / *Tienes que terminar este trabajo lo antes posible*.
- Je dois sortir vers 8 heures, téléphonez-moi avant. /*Tengo que salir a eso de las ocho, llámeme antes*.
- Il faut absolument étudier les verbes irréguliers, les enfants. / *Es inprescindible que estudiéis los verbos irregulares, chicos*.

Ser et estar (P.111)

- Le directeur est dans son bureau. /*El director está en su despacho*.
- Voici la femme qui veut être caissière dans notre supermarché. / *Aquí está la mujer que quiere estar de cajera en nuestro supermercado*.
- Je me suis évanoui, et quand je me suis réveillé, j'étais à l'hopital. / *Me desmayé y cuando me desperté, estaba en el hospital*.

Por et para (P.61)

- Il faut une petite cuillère de sucre par tasse. / *Se necesita una cucharita de azúcar por taza*.
- Il y a des choses que l'on ne fait pas pour de l'argent. / *Hay cosas que no se hacen por dinero*.
- Nous sommes prêts pour partir. /*Estamos listos para salir*.

Comme nous pouvons le constater, cet ouvrage est constitué d'une multitude d'exercices mis à la disposition des enseignants et des enseignés. On remarquera tout d'abord, par rapport au manuel précédent, que celui-ci est clairement orienté vers des questions de grammaire par la simplicité des phrases utilisées. Celles-ci en effet, ne proposent pas en plus la dimension lexicale

(traduction d'idiomatismes) que proposait le manuel précédent. On pourrait même dire que ce manuel est véritablement constitué de phrases de « thème grammatical », alors que certaines phrases du précédent relevaient pratiquement du thème d'imitation dont nous traiterons plus loin.

En outre, contrairement au manuel précédent, celui-ci présente une certaine organisation. C'est-à-dire que, dans les exemples que nous venons de présenter, on note que les exercices sont regroupés en fonction des intitulés qui, habituellement font office de leçons de grammaire espagnole. Cette structure facilite la consultation de l'ouvrage et permet de repérer avec aisance chaque élément prévu pour le contrôle. A défaut d'être un examen de contrôle de connaissances de la langue cible enseignée, le thème grammatical aide l'apprenant à cerner les analogies et divergences des deux idiomes mis en exergue en matière de grammaire.

Le thème grammatical engage donc clairement l'apprentissage par une méthode contrastive. L'apprenant, qui doit partir de la langue maternelle pour arriver à la langue étrangère passe forcément par un processus de comparaison des structures. Il réalise par exemple que les prépositions « pour ou par ; au ou à » français peuvent être rendues en espagnol par « *por* ou *para ; en, al ou a* », en fonction du contexte ou de la contrainte naturelle à laquelle la langue est soumise. En conséquence, lorsque l'apprenant parvient à rendre correctement la phrase initiale en langue d'arrivée en reproduisant la tournure grammaticale dont il en est question, cela suppose donc que celui-ci a plus ou moins bien assimilé la leçon qui a été enseignée.

La démarche envisagée dans le thème grammatical vaut également dans la pratique du thème d'application.

3.1.2. Le thème d'application

Le thème d'application ou d'imitation est également un exercice de grammaire. Il « vise au réemploi immédiat des éléments linguistiques qui sont présents dans les syntagmes d'un texte de base proposé aux élèves et qui fait figure de réalisation de compétences-cible » suggère, Ladmiral [1994:51].

Le syntagme est un « terme qui s'applique généralement à un élément ou à un groupe d'éléments formant une unité dans la chaîne syntaxique. Ce terme peut être un nom : *Jean*, un nom plus un déterminant : *le chien*, ou encore un nom plus des éléments de localisation : « *le chien de ma voisine* » etc. Ce sont des éléments qui forment une unité dans une organisation cohérente et hiérarchisée. Ils apparaissent dans la chaîne écrite sous le découpage en syntagme nominal, verbal, propositionnel et obéissent à un ensemble de règles logiques qui régissent un moyen d'expression donné»[31]. L'exercice du thème d'application est un outil d'acquisition de la langue étrangère par l'étude des relations entre expressions, de code de départ et son application dans le code cible étranger.

Par l'étude de l'ensemble des caractéristiques d'une langue, le *thème d'application* « induit » par la même occasion les moyens de comparaison des langues mises en contact par cet exercice. De ce point de vue, c'est une démarche inductive qui aide à cerner les structures grammaticales et/ou lexicales présentes dans le texte : On « cherche à fixer les structures linguistiques du texte dans ce sens que l'étudiant reprend par lui-même, comme une sorte de révision ou rappel des structures qui ont été étudiées en classe » Nto A. E. [2007:62].

Dans l'objectif de mieux illustrer notre propos nous avons eu recours à des manuels d'apprentissage un peu anciens, car le thème a été quasiment abandonné comme méthode d'apprentissage de l'espagnol au collège et lycée depuis de très

[31] Ce raisonnement est emprunté à Nto A. E. [2007 :62].

nombreuses années en France. De ce fait, considérons le texte espagnol ci-dessus, extrait du manuel *Tras el Pirineo 1* de M. Duviols et J. Villegier [1963:134].

El almuerzo

El cocido de dona Remedios

El almuerzo español castizo se compone de un plato único : el cocido, que forma por sí solo la comida completa. Se llama también puchero u olla por haberse en dichos recipientes. Para saber cuanto puede contener tal plato, escuchad lo que dice doña Remedios a su nueva cocinera.

-Hoy vamos a hacer cocido, Juliana.

-Bueno señora, ¿qué olla tomaré ?

-No tomes ésa, que está hendida, toma la otra más grande. La llenarás de agua y echaremos en ella, con el kilo de garbanzos que esta aquí a remojar, (…). Irás a comprar algunos chorizos que añadiremos con un poco de Jamón. Tendrá que hervir todo eso durante tres horas a lo menos. Lo vigilaréis bien, (…), habrá que echar después las verduras : (…).

-¿Añadiré patatas ?

-No, hija, no eches patatas, que yo no las pongo nunca en el cocido. Pero no te olvides de poner arroz en el caldo para la sopa (…). Colocarás las legumbres en esa frente grande, con la carne encima ; alrededor, los chorizos, tocino y jamón.

On suppose que le texte *El almuerzo* est le texte de base qui a été au préalable étudié en classe. Ce texte met en évidence la préparation d'un plat typique espagnol, '' *el cocido*''. De fait, le contenu textuel renvoie au champ de l''art culinaire''. En exercice d'application ou d'immitation, on demandera donc aux aprenants de réutiliser les éléments linguistiques d'origine dans un nouveau texte comme celui que proposent M. Duviols et J. Villegier [1963:136].

- **Traduire :**

  Carmen, tu prendras la marmite. Nous la remplirons d'eau. Louise ira acheter des saucisses au piment. Nous ajouterons un peu de lard et de jambon. Les pois chiches devront bouillir trois heures. Ne mets pas de pommes de terre dans le pot. J'aime beaucoup les huîtres. Pierre n'aime pas la salade. Ne bois pas de vin pur.

Comme nous pouvons le remarquer, l'imitation réside dans le faite que le texte français à traduire fait un rappel des termes et expressions présentes dans le texte espagnol de base. En ce sens, l'imitation ici est basée sur le vocabulaire, et

non sur des expressions figées, idomatiques comme c'est souvent le cas. En outre, l'exercice porte aussi, comme le texte sur l'expression de l'ordre (impératif) et de la défense (impératif de défense), en syntaxe sur l'indéfini (de lardon, de jambon, etc), Il y a aussi l'emploi de la tournure affective qui est manifeste dans le texte à travers le verbe *gustar*. Le vocabulaire ou lexique du texte à traduire est une imitation de celui tu texte de base. Il y a donc un emploi de presque les mêmes mots dans des textes différents. Pour le texte français, nous proposons la traduction personnelle suivante :

- **Possibilité de traduction** :

Carmen, llevarás la olla. La llenaremos de agua. Louise irá a comprar chorizos. Añadiremos un poco de tocino y jamón. Los garbanzos tendrán que hervir durante tres horas. No pongas las patatas en la olla. Me gustan mucho las ostras. A Pedro no le gusta la ensalada. No bebas vino puro.

Il faut dire que le thème d'application semble utile dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Cette utilité se fonde sur le constat que fait Nto A. E. [2007:63]. Elle explique qu'en fait, l'intention didactique n'est pas professionnelle, elle est plutôt de l'ordre de l'acquisition de la langue, voire, de son perfectionnement. Autrement dit, on ne peut appliquer cet exercice qu'au niveau scolaire et à l'intérieur d'un discours et d'une structure pédagogique déterminés. Aussi, elle ajoute que par rapport au niveau d'ensemble de la classe, le thème d'application est un exercice préparé pour le premier cycle universitaire qui s'intègre dans une stratégie d'ensemble visant l'acquisition de la langue étrangère.

De façon générale, le thème d'application diffère du thème grammatical dans le sens où il prendra en compte la dimension lexicale de façon plus importante en proposant par exemple des idiomatismes à traduire. Ces idiomatismes auront été vus au préalable et étudiés dans un texte en langue étrangère dont le thème d'imitation résumera ou paraphrasera le contenu de telle façon à ce que l'apprenant puisse réutiliser les structure et le lexique étudié auparavant. Ici, le thème sert toujours une méthode d'apprentissage par comparaison. La différence est que l'on engage l'apprenant à comparer non plus des structures, ou de brides,

mais des textes entiers. On l'incite par ailleurs à imiter, donc à s'approprier la langue étrangère et ses structures remarquables dont il aura d'abord eu connaissance par la lecture et l'explication du texte en classe. Ce n'est qu'à un niveau plus élevé, à partir de la licence (L3) par exemple, que le thème tend à devenir un exercice de traduction, et particulièrement un travail sur le texte littéraire.

3.1.3. Le thème littéraire

Comme ceux évoqués précédemment, le thème littéraire est un exercice de pédagogie. Toutefois, sa particularité réside en ce sens qu'il est attaché aux extraits de textes littéraires datés de l'époque classique ou contemporaine. Ces textes servent de discours pédagogiques et seraient proposés par le professeur, d'une part, à des fins de bilinguisme et, d'autre part, pour faire appliquer un programme universitaire. En étant un exercice de traduction, le thème soulève non seulement des questions de docimologie, mais il suscite également des interrogations sur la langue des textes et leur intérêt s'agissant de la traduction en classe de langues étrangères.
Dans l'introduction de son manuel, intitulé *Le plaidoyer pour le thème*, Guinard [1990: 6] souligne ces inquiétudes:

> Ne semble-t-il pas au contraire que la démarche comparative (…) puisse ici, comme dans d'autres domaines, se révéler fécondes, Ne peut-on pas voir dans le thème une modalité privilégiée de la méthode comparative? Quoi de plus instructif que de rechercher comment une idée, exprimée en français dans un état et à un niveau de langue donné, dans un style déterminé, peut s'exprimer en espagnol - ou dans toute autre langue- selon des modalités correspondantes?

A la lecture de ces questionnements de Guinard, nous remarquons que la pratique du thème en classe de langues est sujet à polémique. Celle-ci semble alimentée par les « anti-traducteurs (Ladmiral par exemple) », qui avancent que

les textes sont « parcellaires et ne représentent d'intérêt pédagogique que dans la mesure où ils servent de révision de la langue », Nto A. E. [2007:63]. Comme on peut s'en apercevoir, la pratique du thème servirait simplement de prétexte pour décrire et comparer des langues mises en contact, et serait un moyen attrayant pour acquérir et mieux comprendre le fonctionnement de chacune d'entre elles.

Nto A. E. [2007:64], qui a effectué des recherches sur la question, tire des conclusions tout à fait intéressantes : « il s'agit de dire que les questions posées donnent des réponses évidentes puisque l'on constate que les formes verbales repérées dans le texte laissent apparaître des différences de construction dans les deux langues. Dans certains textes par exemple, la valeur aspectuelle du *preterito imperfecto* ne prête pas à confusion en espagnol, l'imparfait peut être envisagé simplement en tant que notion (on constate un fait pur et simple) ou comme état ponctuel. Cependant, l'aspect peut être encore envisagé comme un processus ayant atteint son terme, etc. On note en conséquence que, d'une langue à l'autre, il est difficile de garder la même construction syntaxique pour exprimer le même discours».

Lorsque l'on s'exerce à faire du thème, notamment le thème littéraire, on en vient à discerner et à comprendre au mieux les analogies et les différences dans chacune des langues concernées. Pour Guinard [1990: 6], il s'agit de « mieux montrer ce qui se dit de la même façon dans l'une et l'autre, ce qui se dit autrement dans l'une que dans l'autre, et aussi ce qui se dit dans l'une, mais ne se dit pas – de quelque façon que ce soit- dans l'autre, ce qu'il y a, dans chacune, d'irréductible à l'autre ». L'intérêt pédagogique de cet exercice réside dans le fait que l'apprenant est invité à rechercher des équivalences tout en constatant les limites d'une approche comparée. C'est le cas par exemple de la traduction des expressions idiomatiques qui ne se correspondent pas toujours lorsque l'on passe du français à l'espagnol. Nous citons quelques exemples empruntés à Freysselinard [2004:43]:

Français	**Espagnol**

Il n'y a pas de fumée sans feu.	*Cuando el río suena agua lleva.*
L'appétit vient en mangeant.	*El comer y el rasgar todo es empezar*.
C'est en forgeant que l'on devient forgeron.	*Machacando se aprende el oficio*.
Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras.	*Más vale un pájaro en la mano que cien volando*.
Qui vole un œuf vole un bœuf.	*Quien hace un cesto hace ciento*.
On n'apprend rien sans mal.	*La letra con sangre entra*.
Ce qui est fait est fait.	*A lo hecho, pecho*.

A partir de ces quelques exemples, on peut bien comprendre qu'à ce niveau du travail la correspondance entre les deux langues français /espagnol ne s'établit pas toujours. Ces expressions idiomatiques françaises sont adaptées aux habitudes langagières de la langue espagnole. Sur le plan syntaxique, nous remarquons donc que les phrases écrites en français ont difficilement un lien avec leurs équivalences en espagnol. L'élément mis en évidence pour ces cas de figure serait plutôt la teneur poétique. En d'autres termes, ces phrases linguistiquement différentes évoquent tout de même des situations ou états identiques mais qui sont désignés dans chaque langue par une image différente que le lexique et l'usage ont fixée. Toutefois, le problème peut aussi être celui du registre de la langue. Par exemple la très poétique et idéaliste expression française « vivre d'amour et d'eau fraîche », donne en castillan des versions plus triviales comme « *vivir con pan y cebolla* », « *contigo pan y cebolla* », ou bien « *vivir del aire* ».

Compte tenu de ce que nous venons d'énoncer, nous concluons que le thème littéraire remplit deux fonctions: tout d'abord, il occasionne la confrontation entre deux langues, puis il conduit à faire un travail de transposition. La méthodologie de Guinard préconise que le travail de transposition repose sur deux étapes du processus. Dans un premier temps, il y a l'analyse qui permet de déterminer minutieusement les caractères du texte ;

ensuite, on aborde l'étape de la transposition en langue étrangère, dont les moyens sont conditionnés par l'analyse.

3.1.3.1. L'analyse

Certains pédagogues et théoriciens, à l'instar de Guinard, ont coutume de réitérer aux apprenants qu'on ne peut traduire un texte qu'après l'avoir lu attentivement et analysé. Dès lors, il ne fait aucun doute que l'analyse est une étape indispensable dans la pratique du thème et, de ce fait, une interprétation du texte s'impose afin d'en dégager une idée générale.

Avant de traduire un texte, il est au préalable nécessaire de l'analyser en vue de décortiquer ses différentes parties et de déterminer les rapports qu'elles entretiennent les unes avec les autres. Au niveau grammatical par exemple, on pourrait étudier la nature et la fonction des mots dans une proposition donnée et, étudier par contre dans la phrase, la nature et la fonction des propositions etc.

En soulignant le caractère ''primordial'' de l'analyse du texte dans la préparation du thème, Guinard [1990:7] s'explique en ces termes:

> Un texte, quel qu'il soit, est une organisation extrêmement complexe; on doit le considérer, en vue de sa transposition, selon des perspectives diverses, qui d'ailleurs se regroupent:
>
> Il est un discours cohérent- ou incohérent- où les idées s'enchaînent selon des relations logiques (adjonction, conséquence, opposition) ou illogiques (si l'auteur saute du coq à l'âne, si deux ordres d'idées s'entremêlent), etc.
>
> Un texte est un réseau de relations grammaticales, d'ordres divers- elles vont des simples groupes concordants « substantif + adjectif », « substantif + verbe » aux chaînes complexes de subordonnées – et dont l'importance varie selon la nature du texte.

Nous pouvons comprendre par là que, l'analyse du texte ne se fait pas mot par mot. Il s'agit ici de considérer le texte dans son ensemble afin de mieux cerner son contenu informatif. Les différents éléments du texte constituent des relations

qui aident au mieux à comprendre le développement et la cohésion du discours. En outre, la pertinence des éléments de texte varie selon le type de textes. Autrement dit, ce qui peut avoir une importance capitale dans l'interprétation de texte de type narratif par exemple, n'aurait pas forcément la même force émotive dans un texte poétique, etc. L'auteur ajoute également que :

> Un texte appartient à un niveau de langue déterminé, selon que l'écrivain use de la langue littéraire, ou au contraire, s'ingénie à reproduire – avec plus ou moins de vérité – la langue colloquiale. (…) Chaque niveau a sa syntaxe, ses figures grammaticales qu'il importe de transposer correctement, ce qui suppose, encore une fois qu'on les ait identifiés.
>
> Un texte appartient à une époque déterminée; il possède une «couleur d'époque» propre. (…) Cette couleur résulte de la présence de constructions grammaticales aujourd'hui disparues ou rares, de mots disparus ou désuets etc.

Ici on suppose que le niveau pédagogique est déjà assez élevé et que les apprenants peuvent désormais distinguer les registres de langue. La classe ciblée est dans ce cas l'année de Licence III. A partir de la troisième année, l'apprenant est censé avoir une bonne connaissance de l'historicité des deux langues et de ce fait, l'exercice de thème permet un certain apprentissage de la langue de départ et de ses références culturelles. Les cours de linguistiques (linguistique espagnole et française par exemple) que l'apprenant reçoit en parallèle viennent ici renforcer ses connaissances. Ce qui lui permet par exemple de cibler et de comprendre certaines structures grammaticales ou morphologiques de la « langue française classique »[32] qui a connu une évolution. Il est donc nécessaire de porter une attention toute particulière à certains types de faits grammaticaux et stylistiques, essentiels dans l'enseignement supérieur.

En effet, comme le précise Guinard [1990:7], « ces multiples traits n'ont pas coutume de faire l'objet d'étude au niveau scolaire, le milieu universitaire cependant ne saurait permettre une telle économie des faits dans la mesure où ce

[32] Nina C. http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lang-frcs-trav-ages.html#ancre1590531, consulté le 26/11/2012.

sont les traits caractéristiques pertinents d'un texte » [1990:7-8]. Par ailleurs, l'analyse du texte dont parle cet auteur renverrait à la *méthode de pastiche* à laquelle nous nous proposons d'ajouter le qualificatif raisonnée soit : *méthode pastiche raisonnée*[33].

Dégager ce qu'évoque le texte, revient tout simplement à observer l'ensemble de l'organisation grammaticale et sémantique qui permet de lire ce qui lui donne sa cohésion.

Dans un texte, on pourra par exemple trouver des constructions « irrégulières », c'est-à-dire celles qui « n'entrent pas dans les catégories de la grammaire normative, mais qu'il faut mettre sur le même plan que les autres ». Tel est le cas des figures de grammaire telles que l'ellipse (omission d'un ou plusieurs éléments d'une construction « régulière »), l'hyperbate (dislocation des éléments de la construction), l'anacoluthe (changement de construction en cours de phrase, ou croisement de deux constructions). Ces figures rendent compte non seulement de l'aspect grammatical, mais aussi de « l'effet de cohésion ou quand l'inversion de l'ordre des mots est là pour une certaine mise en valeur du mot inverti ». Le même auteur Guinard [1990:8] estime que :

> On doit remarquer ensuite que, dans le texte, certaines constructions sont plus ou moins figées: ainsi le tour dit parfois « emphatique », c'est + (nom, pronom, adverbe) + qui (que) +verbe; ou les relatives introduites par « dont »; ou les constructions comparatives ou conditionnelles; et aussi les groupes « verbe + proposition + complément ». Enfin, on notera qu'un groupe de mots peut avoir

[33] De façon générale, la méthode de pastiche consiste à s'imprégner des particularités stylistiques d'un auteur et à les imiter dans une reproduction personnelle. Il s'agit d'une imitation minutieuse du style d'un auteur, qui vise la reproduction du contour de ses phrases. Vu de cette manière, cela semble plutôt à du ''copier coller'' qui ne saurait ici s'appliquer dans l'absolu. Nous préférons donc dire *pastiche raisonné* car notre étude s'inscrit dans le cadre de la traduction. Le principe est de reproduire un texte équivalent sur le fond et la forme. Mais, il est tout aussi vrai que le travail de traduction exige que le traducteur se soumette aux exigences de la langue et culture d'arrivée. Par conséquent, le style de l'auteur s'imite en se pliant au génie de la langue et culture cible. Il s'agit donc bien ici d'équivalence et non du mot à mot. C'est pour cette raison que, nous situant dans le domaine de la traduction, nous pensons que la dénomination *méthode de pastiche raisonné* trouve toute sa pertinence.

> globalement la même fonction qu'un mot: une relative peut « fonctionner » comme un adjectif; une locution, comme une simple conjonction.

Ce sont là plusieurs détails auxquels l'auteur accorde une attention toute particulière pour l'enseignement et la pratique du thème. Il apparaît donc que pour pouvoir traduire un texte, du moins au niveau supérieur, on est d'abord amené à le comprendre en l'étudiant et en l'analysant dans toute sa dimension avant de le « transposer » dans sa langue cible. On remarquera que la méthode prônée par Guinard demande aussi la maîtrise de capacités qui sont aussi nécessaires dans d'autres types d'exercices d'apprentissage et d'enseignement propres à la filière, en particulier l'explication de textes.

3.1.3.2. La transposition

Dans ce contexte d'étude, le terme transposition convoque tout simplement la traduction. D'après Guinard [1990: 11], l'objet de la transposition est de donner en langue étrangère un reflet aussi fidèle que possible du texte français. En conséquence, on « devra s'efforcer de recréer dans la langue étrangère non seulement la succession de concepts exprimés par le texte, mais son niveau linguistique sa couleur d'époque et son style ». C'est dans cette perspective que l'auteur préconise les principes suivants:

> Respecter les articulations du passage compte tenu du contexte, du niveau linguistique et du style: «or» n'est pas forcément «*ahora bien*», ni «donc», «*pues*», ni «mais», «*pero*»;
>
> Respecter, bien sûr, les aspects et les valeurs temporelles des verbes, ainsi que les relations syntaxiques;
>
> Rendre toute locution, toute métaphore usuelle, tout cliché par une locution, une métaphore usuelle, un cliché de même signification, de même niveau et de même fréquence ;
>
> Rendre tout mot considéré individuellement par un mot non seulement de même signification, mais de même niveau et de même fréquence.

Ces précisions apportées par l'auteur donnent un aperçu des différentes erreurs que l'apprenant commet le plus souvent. Dans un dictionnaire bilingue français-espagnol par exemple, on s'aperçoit que la conjonction « or » est traduite en espagnol par « *ahora bien* ». Mais, dans un texte, et surtout dans un autre contexte, cette même conjonction peut tout aussi être rendue par *sin embargo*. Il convient donc de signaler que les langues – français et espagnol- ne décrivent pas toujours les réalités de la même manière.

Certains principes qui représentent un idéal souvent difficile à réaliser appellent quelques observations selon Guinard [1990:11]: Du point de vue syntaxique par exemple, si l'on considère que les constructions figées doivent être rendues par des constructions figées de même niveau et de même fréquence, on note cependant que la tournure française «c'est… que…», est rendue en espagnol par «*es (fue) él quien …*», « *es (fue) así como…*». Etant donné que cette tournure correspondante rendue en espagnol est moins fréquente et commune, et son caractère emphatique beaucoup plus marqué, on ne s'en servira qu'exceptionnellement. Dès lors, on lui préférera, le plus souvent, la simple inversion: « c'est à Madrid que je l'ai connu » = « *en Madrid le conocí* ». Mais tel n'est pas le cas lorsqu'il s'agit de l'intention particulièrement emphatique suggérée par le contexte, et le niveau stylistique très littéraire.

En ce qui concerne le style, il n'est pas inutile de dire que certaines figures seront difficilement rendues dans la langue cible. C'est le cas par exemple de l'inversion (hyperbate) « sujet/verbe » qui est beaucoup plus utilisée en espagnol qu'en français et qui a, de ce fait difficilement la même valeur stylistique et expressive que la figure française à laquelle elle correspond. Quant à la transposition des locutions et métaphores usuelles, elle pose un problème d'information. Nous prenons par exemple le cas de la phrase suivante :

- Au cours de sa **carrière**, Catalina connut la gloire et l'opprobre[34].

[34] http://www.Espacerançais.com/glossaire/index.php ?lettre=m/

Nous remarquons que dans cet exemple, l'image *carrière* est substituée au terme *vie*, objet de comparaison. Ici, on compare la vie à la carrière que les chars parcourent dans différents jeux: le cirque ou l'hippodrome. Encore faudrait-il avoir quelques connaissances sur Catalina[35]. La question est donc de savoir où trouver des équivalences pour ces cas de figure, quand on sait par ailleurs que la langue évolue incontestablement et que les dictionnaires ne donnent que quelques clichés? C'est le cas par exemple des *formes abrégées* que l'on retrouve difficilement traitées dans les dictionnaires.

En effet, c'est une langue familière qui pratique l'ellipse et le raccourci mais, ces « formes abrégées sont devenues si courantes qu'elles s'insinuent parfois à la langue standard et ne sont plus perçues comme telles », indiquent Belot et Oury [2010:130]. A cet effet, ils proposent une liste d'exemples de mots abrégés français dont certains peuvent être illustrés pour la présente étude :

- Un « max », la « compil », l' « hosto », la « prépa », les « meufs », la « teuf », les « keufs », les « beaufs », les « ados », accros à la « sono » et à la BD, la « techno », le « psy ».

Donc, étant donné que les dictionnaires n'offrent pas toujours des indications sur ces phénomènes sociolinguistiques, il est indispensable de connaître au préalable l'évolution de la langue cible pour mieux procéder à la transposition des textes littéraires contenant ce type d'éléments. Il faudra aussi connaître que tous les mots abrégés n'ont pas toujours d'équivalence dans une autre langue. En effet, lorsqu'on part de l'espagnol on a (3) mots abrégés en français « *cumple*, *por fa*, *cerve* », sont rendus en espagnol par « *anniv, s'teup, mousse* ». Mais, normalement, ''*mousse*'' n'abrège pas ''*bière*'', c'est une synecdoque (partie ''*mousse*'' pour le tout), parcontre en espagnol ''*cerve*'' est effectivement un abrégé.

[35] Nous nous limitons simplement à dire que Catalina fut un romain de l'Antiquité qui a conspiré contre Cicéron.

En fait, ce qu'il faut retenir ici c'est que, l'abrégé est d'ordre morphologique et il ne passe pas avec tous les mots. On ne peut abréger que des mots qui ont plus de deux syllabes. Or, en considérant donc le terme ''*mousse*'', la transposition n'est plus morphologique (abrégé), on se place plutôt sur le plan du registre (langue familière). Ce qui compte finalement ce n'est pas le terme et son processus de fabrication dans la langue, mais l'effet de sens induit. Si le français utilise ''*mousse*'', cela induit un effet de sens « registre familier ». En l'absence d'un signigiant alternatif à ''*cerveza*'' en espagnol, qui connoterait le registre familier, on a recours à l'abrégé d'usage *cerve*.

Ainsi, transposer ce type d'éléments permet de réaliser que les deux langues n'ont pas toujours les mêmes vocables qui se prêtent à l'abrègement. De la même façon, les différences de niveaux de langue (registre familier, soutenu, etc) ne reposent pas exclusivement sur le vocabulaire, mais aussi sur la morphologie et éventuellement la syntaxe. Cela peut donc impliquer d'éventuelles difficultés de traduction. A titre d'exemple, les trois formulations de la question en français : « Que veux-tu ? », « qu'est ce que tu veux ? », « tu veux quoi ? » renvoient à trois registres (soutenu, moyen, familier), mais n'ont qu'une seule traduction en espagnol : ¿ Qué quieres ?

On comprend finalement que respecter le style et la structure d'un passage du texte c'est respecter l'écriture de l'auteur de ce texte dans sa globalité, car la focalisation sur des lexies, des mots, voir une phrase peut aboutir à une impasse. Ce principe qui semble acceptable du point de vue linguistique ne saurait l'être du point de vue poétique. En effet, une métaphore ne peut pas résonner absolument de façon identique dans deux langues différentes. Il convient pour le traducteur ou l'apprenant de faire usage de ses propres acquis, de ses souvenirs de lecture et de choisir, voire de créer par la suite des mots qui pourraient au mieux donner au texte cible une résonnance poétique équivalente à celle du texte source.

A la lumière de ce qui a été dit, l'analyse du thème nous amène à considérer une autre catégorie de l'exercice.

3.1.4. Le thème non littéraire

A l'instar des autres types de thème que nous venons d'examiner, le thème non littéraire mérite également d'être étudié. Il est surtout mis en valeur dans les départements de langues étrangères appliquées (LEA). Nous pouvons dire que, sans faire exception à la règle, le thème non littéraire est un exercice pédagogique mais, à la différence des autres, le type de textes auxquels on a recours ici est celui que Delisle qualifie de *pragmatique*[36] ou texte technique au sens de Durieux. Il s'agit donc là d'un travail de *traduction spécialisée* portant essentiellement sur des textes juridiques, techniques, scientifiques, informatiques ou tout simplement sur l'actualité.

Il importe quand-même de souligner que, « strictement parlant, la traduction littéraire ou artistique est aussi un type de traduction spécialisée, puisqu'elle demande des connaissances et des aptitudes particulières. Toutefois, nous garderons ici la définition de traduction spécialisée la plus répandue, celle qui n'inclut que la traduction des textes techniques ou scientifiques », (Vicente García [2006:1469]). Cette remarque est intéressante car effectivement par rapport aux distinctions que nous avons faites, le thème non littéraire, comme le thème littéraire, constituent des exercices qui requièrent des compétences supérieures au thème grammatical et au thème d'imitation.

Etant donné la nature du texte, un bon niveau de la *langue spécialisée* est de rigueur. A chaque type de textes correspond une phraséologie et une terminologie appropriées, ce qui signifie que chaque discours obéit à un langage précis pour véhiculer un message bien précis. C'est le cas par exemple du « discours *spécialisé* du commerce électronique qui se manifeste dans la presse économique, et s'adresse à un lecteur idéal spécialisé. L'auteur est, soit un universitaire, soit un professionnel qualifié de l'économie, qui accepte en tout cas certaines conventions journalistiques, surtout par rapport à la forme (par exemple à l'extension) et qui

[36] *Infra* chapitre suivant.

s'adresse à un lecteur idéal du même niveau de connaissances que lui, c'est-à-dire très familiarisé avec les concepts économiques clés », Vicente García [2004:351].

Il semble légitime de préciser ici que l'examen de la notion de « langue spécialisée » s'inscrivant dans un domaine lexicologique, il déborde donc le cadre de réflexion de la présente étude. Nous nous proposons juste de donner quelques explications dont le but est de faire comprendre son impact dans la traduction et son enseignement. De fait, nous pouvons dire que la « langue spécialisée » ou « langue de spécialité » rendue par *lenguas especiales* ou *lenguas con fines específicos* en espagnol, constitue une variante particulière de la langue commune ou générale. Elle s'inscrit dans une sphère de réflexion ou d'activité déterminée et, bénéficie de ce fait, d'une langue, d'un lexique et d'une syntaxe qui sont communes aux membres du domaine déterminé.

Un projet de travail a été élaboré par Vicente García. Ce projet se fonde, d'une part, sur les enseignements de « Traduction spécialisée » en troisième année et « Techniques de traduction spécialisée » en quatrième année des études de LEA à l'UNS. Il s'appuie, d'autre part, sur le cursus de Licence et Master de « Traduction Scientifique et Technique » à l'UHA. Ce projet a porté sur l'enseignement de la notion de « langue de spécialité » aux apprentis traducteurs et, son but était de présenter et de discuter cette notion avec les étudiants. Ainsi, différents problèmes y sont soulignés, notamment la question de dénomination et de délimitation de la notion de « langue spécialisée », et de sa définition. Dans cette dernière, une meilleure explication de la notion est donnée par Vicente García [2005:265 et 2009:46], par ces propos:

> La langue spécialisée est un système d'expression et de communication doté d'un code linguistique (orthographique, phonétique, morphosyntaxique, sémantique et lexical) et d'un code pragmatique. Ces deux codes sont connus par le locuteur idéal spécialisé et utilisés dans un contexte idéal de communication spécialisée. Chaque langue spécialisée présente un certain nombre de caractéristiques lexico-sémantiques et pragmatiques dominantes. La *langue spécialisée* se manifeste dans le

> *discours spécialisé*, formé par l'ensemble théorique des textes d'une spécialité déterminée, c'est-à-dire son *lexique*.

Etant donné que la traduction porte sur des textes techniques à thématique économique, juridique, informatique, et médicale, on comprend mieux qu'il est indispensable de faire acquérir aux étudiants des rudiments nécessaires pour aborder des textes. En conséquence, nous pensons que l'exercice de thème non littéraire vise, de ce fait, à affermir et contrôler les compétences phraséologiques et terminologiques des étudiants dans différents domaines spécialisés. Il permet aux apprenants traducteurs d'enrichir leur vocabulaire technique. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'Arntz et Pitch [1989:23] déclarent que dans tout domaine spécialisé, les terminologies constituent la base de la communication spécialisée aussi bien écrite qu'orale. Nous corroborons de ce fait le point de vue de Vicente García [2006:1475], qui déduit finalement que, les connaissances linguistiques constituent les capacités générales permettant aux traducteurs et aux apprenants d'affronter la diversité des textes à traduire.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du thème non littéraire, quelques ouvrages ont été élaborés. Il y a par exemple le manuel intitulé *Espagnol économique et commercial* (Chapron et Gerboin [1981]), qui favorise une acquisition rapide des connaissances de base nécessaires à la pratique de l'espagnol des affaires. Ainsi, on y trouve différents dossiers qui traitent des aspects de la vie de l'entreprise, notamment ceux offrant une initiation à la terminologie de la bourse et de l'économie générale et dans lesquels ces exemples sont tirés:

- La bourse de commerce / *la bolsas de mercancías*, la *lonja* ;
- Vente en gros */venta al por mayor* ;
- L'agent titulaire */el agente colegiado* ;
- L'épargnant / *el ahorrador* ;
- La caution, la garantie / *la fianza* ;
- L'investisseur / *el inversionista* etc. (P.228).

Ces différents noms et expressions que certains linguistes (Blais [1993]) nomment *phraséologismes* relèvent donc du domaine de l'économie. Dans un autre domaine technique, on aurait eu un tout autre type de vocabulaire technique, le cas par exemple du :

- Vocabulaire culinaire : soit les phrases suivantes :

  Max fatigue la salade

  Ida roule son couscous[37]

  Eva blanchit les légumes

- Vocabulaire sportif : soit les phrases suivantes :

  Max saute (à la perche

  + en longueur

  + en hauteur

  + en ciseau

  + en rouleau + etc.)

Ces exemples sont extraits d'un ouvrage de Gross [1982:173]. En réalité, l'observation de ces phrases montre qu'il est parfois difficile de séparer un vocabulaire technique du vocabulaire ordinaire. Ce qui peut caractériser un vocabulaire technique, en dehors de son lexique spécialisé, c'est l'utilisation spécifique d'une partie du lexique de la langue courante. En effet, lorsqu'on prend par exemple, les mots ''Bureau et Menu'' (*escritorio, menú*), on remarque bien que ce sont deux termes de la langue courante mais qui se charge d'un sens supplémentaire avec l'apparition de l'informatique.

En outre, toujours dans l'enseignement et apprentissage du thème non littéraire, le manuel *Traduire la presse : entrainement au thème espagnol* de Florès et Durand (2004) semble aussi indispensable. Les auteurs précisent que le présent ouvrage a été publié dans l'objectif d'aider les étudiants français (LEA ou LCE) à progresser

[37] Opération qui consiste à étaler et décoller la semoule à mi-cuisson.

dans la traduction de textes français contemporains choisis dans la presse. Les textes qui s'y trouvent traitent des problèmes humains, sociaux et culturels. En effet, on y observe des textes traitant par exemple de : *la contraception et l'IVG en France* ; *des retraités* ; du *Sommet franco-espagnol, rail : deux nouvelles lignes à travers les Pyrénées*, etc. La présence d'expressions idiomatiques et la variété des structures grammaticales favorisent à cet effet une bonne richesse du vocabulaire et de la phraséologie du domaine.

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons retenir que le thème est un exercice de traduction "pédagogique". Il s'inscrit dans le domaine académique, et s'adresse ainsi aux élèves ou aux étudiants de différents stades d'apprentissage de la langue étrangère (de départ) tout comme il permet d'apprendre les références culturelles de celle-ci. Nous souscrivons entièrement au propos de Lederer [2006 : 112], pour qui « l'enseignement de la traduction vise à donner une méthode à des étudiants qui sont censés **connaître les langues**, sur l'enseignement desquelles on ne revient pas ». Quand bien même elle s'inscrit dans une démarche inverse, la version véhicule le même discours pédagogique. Toutefois, cet exercice a des traits assez particuliers, comme nous allons tenter de l'examiner dans les lignes qui suivent.

3.2. La version

Dans le système francophone, la version consiste à traduire un discours en partant de la langue source étrangère (l'espagnol), vers le français qui représente notre langue maternelle. Cependant, la première différence par rapport au thème est que l'on n'aura pas ou peu de version « grammaticale » et de version d'imitation. Par version grammaticale, tout au plus peut-on entendre les extraits de textes authentiques (et non des textes fabriqués comme c'est souvent le cas en thème grammatical) proposés dans les sujets de bac en France, le cas du texte

Necesito ser yo mismo[38], de Almudena Grandes. Extrait du périodique espagnol *El País* du 13/3/2011, ce texte a constitué un sujet de bac 2012, série L, épreuve d'espagnol LV2. Ainsi, outre les questions relatives à la compréhension du texte, il avait été demandé aux candidats la traduction dudit texte allant de la ligne 13 à la ligne 15 :

- *¡Si que lo tengo ! Con el dinero que me den por mis cumpleaños voy a un peluquero, le pido que me rape por detrás, por los lados, me dejo una cresta y me la tiño de verde. ¿Qué pasa, mamá ? Voy a cumplir catorce, ¿sabes ?, no soy un bebé. Todos mis amigos llevan una cresta...*

La pratique à l'université se fait aux premier et second cycles des filières classiques de langues étrangères. Si la version ne recoupe pas la progression que suppose comme en thème les exercices grammaticaux et l'imitation (il n'y a pas de version d'imitation à notre connaissance), on retrouve cependant la séparation entre les textes littéraires et les textes non littéraires. Le support didactique proposé étant par excellence dans les filières LLCE le texte littéraire, il faut tenir compte de ces deux dimensions : l'aspect littéraire et l'aspect culturel.

3.2.1. L'aspect littéraire

Lorsque l'on aborde les questions relatives à la traduction, il ressort que la majeure partie des supports didactiques que les enseignants proposent en LLCE sont des extraits de grands classiques littéraires de la langue étrangère apprise et enseignée. C'est une procédure qui vise à respecter la tradition de l'enseignement des langues mortes et qui consiste à habituer l'apprenant à l'écriture littéraire. Dès lors, l'apprenant s'adonne au décodage des signes de l'idiome de départ et, dans celui d'arrivée, il procède à un travail d'écriture qui permet de jauger sa compétence en la matière. Selon Ladmiral [1972:25], il s'agit de produire une paraphrase française d'un texte littéraire étranger. Il souligne par la suite que:

[38] Ce texte est consultable sur http://www.sujetdebac.fr/serie-l.php?matiere=espagnol-lv2.

> (…) la version trouve disponible et matérialisée dans le texte les performances en langues étrangères qu'il s'agit pour le thème de produire. Dans cette perspective, la langue-source qui est langue étrangère et langue thématique n'est conçue que comme moyen de communication, comme un simple *code*. Les textes à traduire apparaissent comme des messages chiffrés qu'il s'agit de décoder.

En d'autres termes, les performances portent ici sur deux aspects: en effet, il y a d'abord la compréhension de la langue étrangère (espagnol) conçue comme un outil de communication, puis, il y a cette capacité des apprenants à mobiliser toutes les connaissances (grammaticales et lexicales) dont ils disposent et de les exploiter au mieux. Face à un texte classique par exemple, l'apprenant doit cibler et comprendre certaines structures grammaticales ou morphologiques de la langue qui a connu une évolution. On peut citer l'exemple d'un extrait de texte de *La Celestina*, dont le contenu (de l'ouvrage entier) linguistique, social, religieux, historique et politique est une caractéristique de l'Espagne de fin de siècle. Une Espagne dont la langue ''instable'' de l'époque était caractérisée par de nombreux latinismes lexicaux, sémantiques, syntaxiques et morphologiques qui de nos jours ont évolué. Pour une meilleure compréhension, nous pouvons illustrer le propos de l'auteur Rojas [1991:148-150] sur la question :

> *Desde las primeras palabras de la Carta hasta el vocabulario empleado en el lamento final de Pleberio, saltan los latinismos léxicos de LC – autorizantes (impresionantes), comportables, congrua, conversación (trato), incusar (acusar), lascivo (alegre), menstrua (mensual), solicita (activa), (…) otros casos de palabras que se usan en LC devolviéndoles su significado original latino (latinismos semánticos) : cfr. Seso (sentido), me fatiga (me inquieta), liviano (ligero, animosidad (valor), etc. (…) afrenta (peligro), so (bajo), ál (otra cosa), ogaño (este año), otri/otrie/otre (otro), etc. (…) sano soy (soy sano), ganada es Granada, só venida, ha venido, es ydo, días grandes son passados, etc.*

Compte tenu de ces éléments, on peut déduire effectivement que l'apprenant qui n'aurait pas au préalable connaissance de ce type de mots archaïques éprouvera des difficultés à bien appréhender le contenu informatif du texte source. D'où il importe vraiment d'être vigilant face à ce type de phénomènes textuels. En outre, on retient avec Guinard [1990:21] qu'un « texte

c'est le style. Le style résulte d'une série de choix opérés par celui qui l'exprime, que ce soit oralement ou par écrit. En gros, il se caractérise par: l'articulation des idées; une contexture grammaticale (c'est-à-dire le type d'enchaînement syntaxique, la nature et l'abondance des figures); la proportion des éléments figés; la proportion des substantifs et adjectifs etc. C'est-à- dire que tous les auteurs ne sont pas soumis aux mêmes règles d'écritures.

Certains préfèrent des figures particulières (métaphores par exemple) qu'ils jugent intéressantes pour mieux véhiculer leur message. D'autres par contre, opteront pour un tout autre style d'écriture, de figure (gradation ou personnification) compte tenu du contenu de leur texte. Nous pouvons citer comme exemple, l'auteur Juan Meléndez Vadés [1981] qui a été influencé par Anacréon et qui représente l'une des figures importantes de la littérature espagnole du XVIIIe siècle. Dans certains de ses poèmes ou odes, le cas de *A Dorila*, l'auteur a plutôt une préférence pour certaines figures de styles (anaphores, gradations, épithétismes, métaphores, etc.) qui lui permettent de mieux présenter la fugacité de la vie, le caractère destructeur de la Mort sur l'Homme, soit l'aspect éphémère de l'être humain. Ce poème se présente comme suit :

Texte original	**Texte traduit**[39]
S1 *¡Cómo se van las horas,* *y tras ellas los días,* *y los floridos años* *de nuestra frágil vida!*	S1 Comme passent les heures, Et les jours après elles, Et les années fleuries De notre vie fragile !
S2 *La vejez luego viene,* *del amor enemiga,* *y entre fúnebres sombras* *la muerte se avecina,*	S2 Vient ensuite la vieillesse Ennemie de l'amour, Et entre les ombres funèbres S'avance la mort,

[39] Cette traduction est une production personnelle. Elle est le résultat d'un travail de compréhension effectué dans notre mémoire de Master 2 à l'UNS en 2009.

S3 *que escualida y temblando,* *fea ,informe, amarilla,* *nos aterra, y apaga* *nuestros fuegos y dichas.*	S3 Décharnée et tremblante, Hideuse, informe, jaunâtre, Elle nous terrifie et éteint Notre flamme et nos joies.
S4 *El cuerpo se entorpece,* *los ayes nos fatigan,* *nos uyen los placeres* *y deja la alegría.*	S4 Le corps s'alourdit, Les douleurs nous fatiguent, Tous les plaisirs nous fuient Et la joie disparait
S5 *Si esto, pues, nos aguarda,* *para qué, mi Dorila,* *son los floridos años* *de nuestra frágil vida*?	S5 Mais, si tel est notre sort, Ma Dorila, à quoi servent Les années fleuries De notre vie fragile?
S6 *Para juegos y bailes* *y cantares y risas* *nos los dieron los cielos,* *las Gracias los destinan*.	S6 A jouer et danser, A Chanter et à rire Ce sont des dons du ciel, Les merveilles du destin.
S7 *Ven ¡ay! ¿qué te detienes?* *Ven, ven, paloma mía,* *debajo de estas parras* *do lene el viento aspira*,	S7 Viens, pourquoi t'arrêtes-tu ? Viens, viens ma colombe Sous ces treilles Où souffle le vent léger,
S8 *y entre brindis süaves* *y mimosas delicias* *de la niñez gocemos,* *pues vuela tan aprisa*.	S8 Et par des toasts exquis Et des plaisirs câlins Jouissons de la jeunesse Qui trop vite s'enfuit

Etant donné les particularités linguistiques d'un tel texte, on exige que la thématique soit connue et analysée à travers un code c'est-à-dire un système de signes qui permet d'appréhender le message contenu dans le texte. La langue étrangère (espagnol classique) étant la langue source, cet exercice permet, dans une certaine mesure, à l'apprenant d'évaluer ce qu'il devrait produire en thème,

de telle sorte que l'exercice est considéré comme une activité qui demande des connaissances « passives » (contrairement au thème qui exige des connaissances « actives »), c'est-à-dire qu'à ce niveau aucun effort de production ne s'impose. Cependant, comme le souligne Nto A. E. [2007:60] :

> Le fait que la langue-source soit considéré comme *langue thématique*, véhiculant une certaine information grammaticale, stylistique, et/ ou référentielle appelle des compétences que l'on peut distinguer sur deux niveaux. Dans le discours pédagogique, on requiert une bonne compréhension et une expression en langue maternelle claire, sobre et dépourvue d'opacité linguistique.

La langue thématique donne à la version une ouverture vers la dimension culturelle du texte qu'il faut cerner, car connaître la culture véhiculée par le type de texte semble indispensable pour l'exploitation du texte qui conduit à sa compréhension.

3.2.2. La dimension culturelle

L'exercice de version met en jeu les facultés d'expression de l'apprenant et sa capacité à appréhender les textes. Selon toute vraisemblance, les tests de vocabulaire fonctionnent comme des tests d'intelligence. A partir de ce constat, on peut dire que la version porte sur « l'ensemble de la personnalité ». Autrement dit, c'est une procédure « docimo-pédagogique qui reproduit tout un ensemble de clivages socioculturels ». Si l'on se réfère, encore une fois à Ladmiral [1972:27], la dimension culturelle intervient, dans la version, sous trois aspects:

> En tant qu'elle est un exercice de français-cible, la version atteste d'une part si le candidat est cultivé, s'il a en même temps une formation fondamentale et une « culture personnelle ». Elle manifeste d'autre part les scotomisations et occultations qui définissent la norme linguistique et *culturelle* d'un français-cible « académique ».

En d'autres termes, on cherche à évaluer, non seulement les connaissances acquises par l'apprenant « dans le domaine », mais il est aussi question d'évaluer son savoir-faire : maîtrise-t-il ou non le travail intellectuel demandé ? Y a-t-il de la cohérence dans la rédaction cible ?

En fait, à partir du travail produit par l'apprenant, on parvient à déceler les éléments source de lacunes, qu'il s'agisse de la faute la moins importante aux « écarts de conscience d'une partie importante et souvent méconnue de la réalité psychologique de l'individu ». On comprend alors que les facteurs psychiques soient un frein à la compréhension et la reproduction du langage « dès qu'il s'agit de l'expression littéraire ». Ce qu'indique ladmiral en fait c'est qu'au-delà de la vérification d'une compétence passive de la langue étrangère, on demande à l'apprenant de verbaliser cette compréhension dans sa langue maternelle ou cible. En version, c'est ce qui peut lui poser problème s'il la maîtrise mal alors que ses capacités de compréhension de la langue étrangère ne sont pas remises en question. C'est leur verbalisation dans la langue cible qui est déficiente. Ce problème est bien connu des enseignants qui ont des publics hispanophones ou des étudiants étrangers dont le français n'est pas la langue maternelle, voire un public francophone qui maîtrise tout simplement mal sa langue maternelle.

S'agissant du troisième aspect de la version, Ladmiral [2007:27-28] fait cette observation:

> En dehors de ces deux premiers facteurs socioculturels qui interviennent au niveau « subjectif » de la langue maternelle, il faut souligner l'importance « objective » ou thématique de ce qu'on pourrait appeler la composante *civilisationnelle* qui intervient beaucoup plus au niveau de la *compétence-source* que dans la langue maternelle.

Nto A. E. [2007: 60] corrobore parfaitement le propos cité ci-dessus et nous le reprenons à notre compte. Elle écrit que « l'information culturelle est apportée par le texte-extrait en rapport au thème qu'il traite tant sur le plan littéraire qu'au niveau de l'information civilisationnelle que le texte littéraire porte à la

compréhension. La version, en réalité, entre dans le cadre d'un cursus universitaire où toutes les unités de formations sont liées et complémentaires. Ce n'est pas un hasard si en classe de langues coexistent une classe de civilisation, de littérature et de linguistique. Ces enseignements contribuent dans une large mesure à l'élaboration de technolectes et de sociolectes qui sont capables d'aider à augmenter les connaissances culturelles de l'apprenant. On peut y voir une espèce de pluridisciplinarité dans l'exercice.

Chez l'apprenant, la réalisation de l'exercice appelle un certain type d'exigence, comme l'aptitude à s'exprimer, à rédiger les textes quelque soit leur niveau de difficulté, sans tenir compte de la formation intellectuelle. La version est alors un simple exercice d'encodage et de décodage du texte. Il s'agit d'identifier un système de signes en les portant à un niveau de compréhension, ensuite de se représenter ces signes comme porteurs d'informations et finir par les encoder à nouveau en langue cible ». On pourrait remarquer que cette définition reste prisonnière de la théorie linguistique bien plus que de la théorie du sens (comme le thème).

En sa qualité d'exercice de *décodage* et *d'encodage* visant à tester les performances de l'apprenant en langue source étrangère (espagnol), la version représente un atout pour la compréhension. Il ne fait guère de doute qu'elle amène l'apprenant à travailler avec précision, à respecter l'ordre et la cohérence des mots, dont le point de départ est la phrase, pour aboutir à l'extrait de texte intégral. En somme la version permet d'améliorer les performances de l'apprenant à l'écrit en langue française.

Au regard de ce qui précède, il convient maintenant d'apprécier quelques exercices de traduction que des enseignants proposent en classe de langues et les typologies préconisées pour l'orientation du discours pédagogique. Certains manuels sont donc indispensables pour une meilleure illustration. C'est le cas du manuel de Sanchez/Matin/Matilla [1990], dont des exercices seront extraits.

3.3. Classification et caractéristique des exercices de traduction

Didactiquement, « on reconnait habituellement une double fonction aux exercices, qui est de parfaire un apprentissage et d'en permettre le contrôle: fonction d'entraînement et d'évaluation. Un exercice est destiné à assurer ou à renforcer l'acquisition des éléments qui ont déjà été présentés, qu'ils relèvent d'une description grammaticale ou de la langue même. C'est pourquoi le texte ou le discours d'un exercice doit être construit à partir de ce qui peut être considéré comme acquis par les apprenants et porter sur des éléments qui sont déjà en voie d'acquisition. Un exercice, en classe de langue étrangère, est le plus souvent un exercice « d'exploitation »: il vise à fixer ou à corriger, par des réitérations et par une certaine prise de conscience, ce qui est en cours d'apprentissage » Besse [1984:121]. Aussi, des traits spécifiques permettent d'apprécier les exercices dans leur mode de fonctionnement en classe.

3.3.1. Les exercices à choix multiples (QCM)

Très souvent utilisé pour les travaux d'enquêtes sociologiques le QCM, comme exercice, peut souvent servir dans le cadre de l'enseignement de la langue. En *input*, on pourra soumettre à l'appréciation de l'apprenant une variété de phrases et d'énoncés en français ou en espagnol. Ensuite, une liste de traduction sera proposée, laquelle présente de multiples erreurs d'ordre sémantique et structurel. Dans ce type d'exercices, il y a naturellement de bonnes, de moins bonnes et de mauvaises réponses.

Après avoir pris connaissance des différentes réponses proposées, la tâche de l'apprenant sera donc de choisir celle qui lui semble correcte en mettant une croix dans la case correspondante. Les exemples qui suivent permettent une meilleure compréhension (les phrases précédées du R sont les bonnes réponses):

- Il ira en vacances en Espagne, à moins que le billet d'avion ne soit trop cher.

Irá en vacaciones en España, a menos que el billete de avión no salga muy caro.

®*Irá de vacaciones a España, a no ser que el billete de avión salga demasiado caro*.

- Aussitôt que tu seras réveillé, nous irons acheter les cadeaux.

Más pronto que serás despierto, iremos a comprar regalos.

® *En cuanto estés despierto, iremos a comprar los regalos*.

Ces exemples (phrases principales et réponses cochées) ont été empruntés à Reith [2009:88]. A travers ce type d'exercice, on voit que l'apprenant est amené à réfléchir sur la proposition qui rend au mieux la phrase principale. Par cette même occasion, il doit réaliser les divergences existantes dans les deux langues et comprend de ce fait que le mot à mot est souvent un leurre principalement par comparaison entre la bonne solution et la/les mauvaise(s) solution (s).

3.3.2. Les exercices interactifs

Les exercices de traduction contribuent au perfectionnement des langues. La pédagogie actuelle de la traduction à l'Université prône également des exercices qui s'inscrivent dans un rituel communicatif propre à la classe. Ce « rituel repose sur un contrat, tacite mais accepté par tous, qui lie enseignant et enseignés: la classe est le lieu et un temps dans lesquels le premier a charge de faire travailler les seconds et d'évaluer le travail effectué ». Besse et Porquier [1991:120-121] parlent des interactions enseignant/enseignés ou d'un « échange ternaire » qu'ils décrivent de la manière suivante:

- L'enseignant propose (ou impose) à l'apprenant un exercice (traduction de texte ou de phrases) à faire en classe ou à la maison, de façon orale ou par écrit et corrigé en classe;
- l'apprenant accompli la tâche ou apporte la réponse tout en essayant de justifier son choix.
- l'enseignant apprécie ou évalue la qualité du travail.

En outre, les auteurs vont plus loin en donnant les caractéristiques suivantes: l'exercice est toujours ciblé, c'est-à-dire qu'un exercice porte toujours sur une composante ou une difficulté particulière de la langue-cible, relativement isolée de sa complexité originelle. En fait, il s'agit ici de voir comment l'apprenant parvient à surmonter l'obstacle linguistique présent dans l'énoncé de départ pour obtenir un texte d'arrivée assez limpide. L'obstacle linguistique peut être une figure de style, une expression idiomatique ou même une expression technique. L'effort intellectuel que l'enseigné fournit est ici mis en exergue. Aussi, nous notons que pendant l'échange ternaire, l'enseignant est le seul à décider.

De la même manière, le discours de l'exercice se réfère constamment à la langue alors que les exercices qui sont centrés sur la grammaire sont généralement rébarbatifs, voire même ennuyeux. C'est pourquoi il est intéressant de savoir si les apprenants sont motivés ou non. Dans ce dernier cas, il faudrait trouver une formule qui confère un caractère attrayant. Par ailleurs, nous pensons que « si l'exercice est réalisable parce que l'enseignant a évalué le niveau d'apprentissage, il se pose tout de même un problème lors du choix ou de l'élaboration des exercices. Ces derniers doivent être adaptés au niveau d'apprentissage qui leur corresponde », explique Nto A. E. [2007:70].
Il faut tout de même indiquer ici que, lorsqu'on parle d'exercices interactifs, en fait il ne s'agit nullement d'un cas particulier d'exercice. Il est plutôt question de situation de pratique de l'exercice qui est spécifique. C'est l'interaction entre enseignant et enseignés qui est particulière.

Les exercices dont nous venons de faire état ont la particularité de privilégier l'échange entre l'enseignant et les apprenants. Quand bien même l'exercice est réalisable, il présente quelques difficultés pour l'apprenant. En revanche, l'interaction communicative prônée par Lavault et Grellet vise à donner une nouvelle approche à la pratique de la traduction dans le cadre de la didactique des langues. C'est ce point que nous traitons dans les lignes qui suivent.

3.3.3. Les approches communicatives

Dans ses *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Lavault propose de nouvelles approches didactiques. Nous pouvons donner comme exemple l'approche communicative de la traduction. Celle-ci a pour corollaire une pédagogie qui imite celle des classes professionnelles. C'est un renouvellement méthodologique qui vise à rompre avec les méthodes dites traditionnelles d'enseignement des langues. En effet, la démarche pédagogique actuelle préconisée prend appui sur la théorie du sens, laquelle laisse penser que la traduction repose d'abord sur la compréhension du texte. Cette compréhension est basée sur « les pré-requis des apprenants que vient compléter une structuration basée sur le sens du texte de départ que l'on apprend à reformuler dans le texte cible » Nto A. E. [2007:78]. Par conséquent, une fois le texte compris, on peut procéder à sa traduction.

Lavault [1998:87-90] estime que l'objectif visé dans la classe de langue est la « compétence de communication ». Il est « mis en évidence que les apprenants apprennent la langue parce qu'ils ont un besoin – le plus souvent professionnel- de communiquer ». Etant donné que la traduction est conçue comme un instrument de communication, une compréhension préalable du texte à traduire s'impose et celle-ci est mise en valeur par l'exégèse du texte.

La même théoricienne ajoute que « même si la priorité reste donnée à l'enseignement de la langue étrangère, l'enseignement de la traduction peut être utile à long terme. (…) Il est donc important de montrer à ces élèves ce qu'est une bonne traduction, quels sont les pièges à éviter et où se situe le sens à traduire » Lavault [1998:74]. C'est donc là une démarche profitable à l'apprenant, qui prend conscience des enjeux de l'exercice.

Dans cette même optique, Grellet [1991:12-17] propose divers types d'exercices dont les objectifs suivants leur sont assignés: « roposer des activités plus *authentiques* se rapprochant du véritable travail que fait le traducteur

professionnel; offrir un enseignement plus *varié*, plus *structuré*, et plus méthodique; privilégier une *approche communicative* de la traduction ».

Cette pédagogie vise donc d'abord à rendre l'apprenant critique et à lui faire acquérir de bonnes méthodes de travail. En effet, à travers ces exercices, l'apprenant comprend mieux qu'apprendre à traduire, c'est « apprendre à explorer ses ressources, à disséquer et prospecter sans jamais se contenter d'un à peu près ». Par ailleurs, procéder à des activités plus authentiques permet de marquer une différence avec la méthode classique d'enseignement des langues.
Offrir un enseignement plus varié consiste à structurer l'enseignement autour des théories qui valident la pratique par le choix des textes et une méthodologie efficace dans la description des processus, la compétence de pratiquer la classe en atelier et susciter des interactions dans le groupe classe, (Nto A. E. [2007:78]).

Privilégier une approche communicative (au détriment des autres qui ne le sont pas) renvoie à une mise au point des activités de groupe susceptibles de déboucher sur une discussion qui puisse permettre de réfléchir à l'activité de traduction. L'intérêt d'une telle approche est le renforcement des acquis de l'étudiant en faisant, comme nous venons de le souligner, une pédagogie communicative. Autrement dit, cette méthode de travail confère simplement la mise en situation des exercices qui implique la communication entre apprenants. C'est une méthode qui semble pertinente parce qu'elle implique un apprentissage actif. En effet, nous pensons que « plus les apprenants participent activement au processus d'apprentissage, plus ils mémorisent le matériel », Meyers et Jones [1993] cités par Brauer [2011:14]. Toutefois, pour apporter plus de lumière à l'enseignement de la traduction en classe de langue, des auteurs (que nous présentons ci-dessous) ont proposé des typologies d'exercices, lesquelles permettent aux enseignants de mieux asseoir leurs discours pédagogiques. Certaines typologies ont été ciblées et sont analysées dans le prochain sous-chapitre.

3.4. La typologie des exercices

Delisle [1998:185] souligne que:

> Pour être vraiment efficace, l'enseignement pratique de la traduction, didactique ou professionnelle, doit chercher à transmettre un savoir organisé et pensé en s'efforçant de développer l'aptitude à traduire de façon raisonnée. Apprendre à traduire au niveau universitaire, c'est entre autres choses, apprendre à réfléchir sur des textes, à en faire une analyse rigoureuse afin de déceler les multiples embûches qu'ils cachent et à interpréter correctement le sens dont ces textes sont porteurs; c'est encore apprendre à dissocier les langues à tous les paliers du maniement du langage et à mettre en œuvre des stratégies opératoires de transfert interlinguistique; c'est enfin à exploiter au maximum les ressources de la langue d'arrivée et à maîtriser les techniques de rédaction, car dans tout traducteur il y a un rédacteur.

Il s'agit ici d'examiner quelques typologies d'exercice que certains auteurs ont élaborées dans leurs manuels, lesquels exercices apportent de la lumière sur l'enseignement et la pratique de la traduction en classe de langues étrangères.

3.4.1. La typologie de Grellet [1991]

Le présent manuel ne constitue aucunement un cours ou une méthode de traduction ; il s'agit plutôt d'une typologie d'exercice permettant d'aborder progressivement et de façon méthodique les points essentiels d'un cours de traduction. A cet effet, Grellet propose trois grands types d'exercices susceptibles d'aider l'apprenant et l'enseignant. Il s'agit donc d'exercices de sensibilisation à la traduction, d'exercices d'entraînement à la traduction et ceux de traduction pour enrichir un autre travail. Ces trois types d'exercices constituent les différents pôles de réflexion de l'auteur. Chacun des exercices est précédé d'une fiche qui explique le but de l'exercice et les différentes étapes du travail de classe.

Les *exercices de sensibilisation* que propose l'auteur constituent une étape d'initiation à la traduction. Le rôle de l'enseignant consiste à faire comprendre à l'apprenant la différence qui existe entre une version de type classique et le travail de traduction qui permet de comprendre les contraintes liées à un tel exercice. En d'autres termes, il s'agit de parvenir à faire acquérir de bonnes méthodes de travail. Une telle démarche contribue à éviter la « paresse intellectuelle qui fait se replier sur le dictionnaire et sur les structures les plus proches du texte source » Grellet [1991:17]. En outre, nous pouvons dire que ce premier groupe d'exercices vise à développer un sens critique chez l'apprenant. En effet, il y a parfois des traductions qui ne sonnent pas justes car elles « sentent » plutôt la traduction.

En fait, il arrive souvent qu'en l'absence de sens critique de la part de l'apprenant ou même du traducteur qui ne parvient pas à bien retravailler son texte, celui-ci n'arrive pas à bien se détacher de l'original. C'est dans ce sens que cette section d'exercice s'inscrit pour apporter un plus à l'apprenant. A cet effet, Grellet [1991:24] propose des exercices de sensibilisation de différents types : il y a par exemple ceux axés sur la comparaison de deux traductions sans l'original, lesquels aident les étudiants à se détacher du texte qu'ils traduisent pour être plus critiques vis-à-vis de leur traduction. Pour une meilleure compréhension, nous présentons ci-dessous le tableau illustratif qui expose deux traductions (Grellet [1991:25]) françaises du texte anglais intitulé *The barbie doll turns thirty*.

Traduction n°1	**Traduction n°2**
Titre : *La poupée barbie à trente ans*	Titre : *Le trentième anniversaire de la poupée barbie*
La poupée Barbie, **si appréciée par les enfants et si décriée par les parents, fête ses 30 ans cette année.** On peut la rencontrer, en compagnie d'autres « poupées américaines », au Musée des arts décoratifs. Cette exposition sur les poupées artisanales et industrielles américaines du milieu du XIXe siècle à nos	**La poupée Barbie, que les enfants ont adorée et que les parents ont haïe, célébrera son trentième anniversaire cette année.** Barbie fait une apparition toute particulière au Musée des arts décoratifs où il y a une exposition de poupées faites à la maison et industrielles du milieu du XIXe siècle à nos jours. L'exposition

jours, se visite jusqu'au 5 mars. 107, rue Rivoli. Du mercredi au samedi. Tél. 42 60 32 14.	est ouverte jusqu'au 5 mars 1989, du mercredi au samedi. Musée des arts décoratifs, 107, rue Rivoli, Tél. 42 60 32 14.

Ces deux traductions toutes deux différentes pourraient donc constituer un sujet de discussion de l'ensemble classe. Il s'agirait d'apprécier le texte ou la phrase qui sonne mieux à l'oreille ou qui semble plus correcte et pourquoi. Par exemple, le débat porterait d'abord sur les deux traductions du titre du texte, c'est-à-dire qu'on essaiera à ce niveau d'analyser le titre qui de prime abord permet de deviner ou d'avoir une idée du contenu textuel.

Il y a également les exercices portant sur la révision d'une traduction sans l'original qui consistent à repérer l'erreur, en expliquer l'origine et proposer une autre traduction du texte ; enfin, on note les exercices sur la réécriture de texte qui consistent en la reformulation d'un même contenu d'information d'une autre façon et en jouant sur le style et sur la longueur du message.

En outre, il convient de préciser que les exercices sont réalisés par groupes d'étudiants en fonction de la tâche demandée, et en classe entière, les résultats sont ensuite critiqués, analysés ou complétés si besoin afin d'obtenir un texte cohérent et accepté par tout le groupe classe. L'utilité de cette démarche est de conduire l'étudiant à comprendre quelques subtilités: à un mot peut correspondre une expression ou même une proposition et que parfois il est utile de modifier l'ordre des mots. L'intérêt de ce type d'exercices serait donc que, l'apprenant prenne conscience de l'objet et, lorsqu'il parvient à contrôler sa production, acquiert une expérience durable. Nous pouvons illustrer notre propos avec ce petit texte, extrait de Parisot [2002:18], qui nous sert d'exemple.

Thème n°3

C'est le 3 octobre 1953, jour où j'ai quitté l'Espagne pour venir me fixer en France, que j'ai commencé de songer à ce livre (c'est nous qui soulignons). On se tromperait pourtant en croyant que ces pages expriment le regret d'un exilé. En choisissant de vivre en France, je ne m'exilais pas. (…)

Je me suis mis passionément à aimer l'Espagne quand j'ai cessé de souffrir de mes faiblesses. Oubliant ses petitesses, je n'ai plus voulu me souvenir que de sa granderur. J'ai soupiré après elle, je l'ai embellie de mon esprit, je l'ai refaite à la mesure de mes rêves. Plus tard, j'ai enfin réussi à la voir telle qu'elle est et à comprendre cela même qui me la rendait haïssable quand j'y vivais.

Michel del Castillo, *Le sortilège espagnol*, Paris, Foyard, 1996.

Dans ce petit texte, notre attention est particulièrement portée sur la première phrase car c'est celle-là qui possède l'élément grammatical que nous voulons traiter. En s'imaginant en situation de classe où les apprenants proposent, chacun à son tour, une traduction de la phrase, on pourrait avoir les réponses suivantes :

- *Fue el 3 de octubre de 1953 (…) que empecé a pensar en este libro.*
- *Empecé a pensar en este libro el 3 de octubre de 1953.*
- *El 3 de octubre de 1953 empecé a pensar en este libro.*

De ces trois propositions, les deux dernières sont syntaxiquement acceptables et la dernière l'est même beaucoup plus. Cependant, la phrase « c'est le 3 octobre 1953 que j'ai quitté l'Espagne » confère une tournure dite d'emphase qui, généralement répond à un certain nombre de règles de traduction. En effet, selon la grammaire espagnole, et surtout d'après les explications de Parisot [2004:18], le verbe *ser* doit toujours être en concordance temporelle avec l'autre verbe de la corrélation. En outre, le relatif « que » devra être rendu par *cuando* lorsque la tournure sert à détacher un complément circonstanciel de temps, ce qui est ici le cas. D'où alors la possibilité de traduction qui a été proposée :

- Possibilité de traduction (Parisot [2004:22]).

***Fue el 3 de octubre de 1953, día en que abandoné España para ir a instalarme a Francia, cuando empecé a pensar en este libro**. Andaría equivocada la gente sin embargo si creyera que estas páginas expresan el pesar de un exiliado. Cuando escogí vivir en Frania, no me exiliaba. (…)*
Ma he puesto a amar apasionadamente a España cuando dejé de sufrir por sus debilidades. Olvidando sus pequeñeces, ya no quise recordar más que su grandeza. Suspiré por ella, la he embellecido en

mimente, he vuelto a construirla a la medida de mis sueños. Más tarde, por fin, he logrado verla tal como es y enterder completamente lo que la hacía odiosa para mí cuando vivía allí.

Ainsi, la discussion de l'ensemble classe, guidée par l'enseignant aboutira à la production et compréhension de la phrase correcte suivante :
***Fue** el 3 de octubre de 1953, día en que abandoné España para ir a instalarme a Francia, **cuando** empecé a pensar en este libro.*

De cette manière, l'apprenant comprend au mieux qu'une même phrase ou un même texte peut être traduit de différentes façons en étant toujours correcte.
Par ailleurs, lorsque pour ce même genre de tounure emphase (c'est …que) sert à détacher un complément circonstanciel de manière (ccm), le relatif « que » est rendu par *como* et par *donde* lorsque la tournure sert à détacher un complément circonstanciel de lieu. Deux phrases, extraites de deux textes différents de Parisot [2004:25 ; 39] permettent une meilleure illustration :

Thème 12, p.49 :

Monte dans ta chambre et lis !
Résultat ?
Néant.
Il s'est endormi sur son livre. La fenêtre, tout à coup, lui a paru immensément ouverte sur quelque chose d'enviable. **C'est** par là **qu**'il s'est envolé. Pour échapper au livre.

Dans cette tournure emphatique, le relatif « que » a pour antécédent un adverbe de lieu et doit donc être rendu par *donde*. Toutefois, on veillera à répéter la préposition *por* avant le relatif. D'où la traduction qui a été proposée ci-bas.

- **Possibilité de traduction**

!Suba a tu habitación y lee !
¿Resultado ? Ninguno.
*Se ha dormino sobre su libro. La ventana, de repente, se le ha antajo inmensamente abierta sobre algo envidiable. Y **ha sido** por ahí* por donde *ha huido. Para escapar del libro.*

Thème 26, p. 98

« Tout ce qu'on m'apprendra, disait-il, je le sais déjà. Ce que je ne sais pas, c'est comment on gagne de l'argent ». **C'est** ainsi **qu**'il se mit tout de suit aux affaires avec un zèle un peu inexpérimenté.

Dans la tournure d'emphase on est en présence d'une notion de manière qui doit être traduit par *como*, d'où la traduction suivante :

- Possibilité de traduction

*« Todo le que me ensenan, decia él, ya lo sé. Lo que no sé es como se gana dinero ». Así **fue como** se dedico en seguida a los negocios.*

Les *exercices d'entraînement à la traduction* convoquent, quant à eux, une mise en pratique des différents procédés que l'on applique au texte. Il s'agit ici de traiter certaines difficultés de traduction. L'étudiant est amené à pousser son analyse plus loin et à faire une étude détaillée du texte afin de bien définir son cadre énonciatif, évaluer le registre, le ton, le lexique et repérer l'organisation logique et les réseaux sémantiques qui sous-tendent le texte. Dans cette même veine, des exercices traitant des faux-amis sont proposés afin « d'entraîner les apprenants à être vigilants, à réfléchir au *sens* des mots, et à ne pas automatiquement choisir le mot français le plus proche par sa forme lorsqu'il existe. Ce type d'exercice permettra également de donner des réflexes de reconnaissance des faux-amis. », Grellet [1991:153].

Les faux-amis désignent des termes se ressemblant sur le plan du signifiant mais différents sur le plan sémantique. Les premiers présentent une ressemblance morphologique tandis que pour les seconds, c'est-à-dire les faux amis ''sémantiques'', « l'un des termes pouvant être utilisé dans la langue d'arrivée a le même sens que le terme de la langue de départ ; le contexte permettra de choisir le mot juste », précise Torres Vera [2006:180], à qui nous empruntons également les exemples ci-après :

Faux-amis « formels »

En thème, on trouve des mots français dont la forme peut induire en erreur à cause de leur proximité formelle, mais qui ne partagent pas un sens identique, (Torres Vera [2006:180]).

- Rare : *escaso* (un bien rare), ne pas confondre avec *raro* (un homme bizarre).
- Table : *mesa* (table à manger…), ne pas confondre avec *tabla* (planche en bois).
- Exprimer : *expresar* (exprimer une idée), ne pas confondre avec *exprimir* (presser un citron).
- Salir : *manchar*, *ensuciar*, (tâcher), ne pas confondre avec *salir* (sortir de la maison).

Faux-amis « sémantiques

On parle de faux-ami sémantique lorsqu'à une unité lexicale en français correspondent plusieurs unités lexicales en espagnol (l'une des unités ayant le même sens que le terme français). En fait, il est question là de termes polysémiques en français, c'est-à-dire dotés de sens multiples, (Torres Vera [2006:180]).

- Dur : *duro* (résistant), *difícil* (difficile).
- Grand : *grande* (par sa taille), *alto* (par sa longueur).
- Propre : *propio* (qui lui est propre), *limpio* (qui n'est pas sale).
- Affaire : *negocio* (un marché), *asunto* (un sujet de discussion).
- Concurrence : *concurencia* (l'assistance, le public), *competencia* (rivalité entre personnes, entreprises…).
- Consommation : *consumición* (boisson que l'on prend dans un café), *consumo* (usage de matières premières…).
- Etudes : *estudios* (les études, analyses économiques), *carrera* (les études universitaires).
- Apprendre : *aprender* (acquérir une connaissance), *enseñar* (faire acquérir à quelqu'un une connaissance), *enterarse de algo* (connaître).
- Demander : *demandar* (réclamer par une demande en justice), *pedir* (faire connaître à quelqu'un ce que l'on désir), *preguntar* (interroger, poser une question).

Pour un étudiant ou apprenant non averti, il utiliserait sûrement ces mots avec confusion du fait de leurs similitudes morphologiques entre les deux langues. Par conséquent, ces exemples amènent à sensibiliser l'apprenant sur le fait que deux mots morphologiquement identiques ou similaires dans différentes langues n'évoquent pas toujours la même chose ou ne renvoient pas toujours à une même réalité. Pour le deuxième cas de figure par exemple (faux amis sémantiques), il conviendrait plutôt de procéder par permutation afin de connaître le sens du terme, et cette procédure aiderait à trouver l'équivalent.

A côté de cet exercice, il y a également celui reposant sur les textes parallèles et qui vise à permette aux étudiants d'acquérir des connaissances techniques nécessaires pour traduire un texte spécialisé (soit ceux appartenant à un genre bien précis avec des règles d'écriture et souvent un vocabulaire spécifique). Selon les explications qu'en donne Grellet [1991:161]:

> Ce type d'exercice devrait habituer les étudiants à faire une recherche documentaire avant de traduire un texte « spécialisé ». […] On donne aux étudiants une liste de petites annonces à traduire. On peut dans un premier temps leur demander de traduire la première, ce qui leur permettra de se rendre compte que leur difficulté principale n'est sans doute pas la compréhension du texte et de son vocabulaire mais plutôt la traduction du texte dans un français authentique. Ils ressentiront ainsi la nécessité d'étudier des petites annonces françaises du même type.

On remarquera que la méthode ici préconisée et l'exercice pourrait être presque qualifié de « version d'imitation ». Si par la singularité des textes littéraires cette pratique n'existe pas en LLCE, on voit combient elle peut être profitable pour la filière LEA, en particulier pour sensibiliser les étudiants non seulement aux spécificités des deux langues, mais aussi à la nécessité du travail de documentation, qui va au-delà de l'utilisation d'un simple dictionnaire bilingue ou unilingue. En fait, nous pouvons retenir jusqu'ici que les deux sections d'exercices qui précèdent envisagent la traduction comme une fin en soi, c'est-à-dire que leur

objectif est d'initier et d'entraîner les étudiants à cette activité. En revanche, la traduction peut aussi être utilisée pour enrichir un autre travail.

Les *exercices de traduction qui permettent d'enrichir un autre travail*, renvoient à l'analyse d'un texte déjà traduit dont le but est d'évaluer sa compréhension, de réfléchir sur la langue ou encore d'enrichir une étude littéraire. Si on considère que traduire c'est interpréter, on admet dans ce cas que la « traduction d'une œuvre littéraire apporte une nouvelle vision de cette œuvre et plus approfondie qu'un commentaire ou qu'un livre critique » Grellet [1991:192]. En analysant la traduction qui découle d'un texte donné, l'apprenant relève les insuffisances qu'il pourrait présenter en proposant, par la suite, d'éventuelles solutions afin d'enrichir et de compléter cette reformulation. C'est pourquoi Grellet [1991:17] apporte cette précision digne d'intérêt:

> Apprendre à traduire, c'est apprendre à jouer avec la langue, à explorer ses ressources, à disséquer et prospecter sans jamais se contenter d'un à peu près, car une traduction n'est jamais définitive - elle peut toujours être améliorée.

L'apprenant comprend par la même occasion que la traduction n'est pas un exercice univoque. Un seul texte peut disposer de différentes traductions, selon que les traducteurs eux-mêmes diffèrent. Il convient d'ajouter que la traduction permet également de réfléchir sur la langue en ce sens que, l'étudiant, en comparant un texte et sa traduction, « découvre » par lui-même et à l'aide de l'enseignant, les traits propres à chaque langue.

Les différents types d'exercices de traduction permettent à l'enseignant d' « orienter son discours pédagogique vers une théorie qui sait montrer la qualité de la précision méthodologique attendue dans ces conditions » Nto A. E. [2007:75]. Comme on vient de le souligner, Grellet a réfléchi sur la pédagogie de la traduction. Son approche est-elle différente de celles proposées par Guinard, Besse, Porquier et Lavault ?

3.4.2. La typologie de Guinard

Dans son *Guide du thème espagnol*, Guinard propose une démarche pédagogique pour la traduction en classe de langues. On y trouve des exercices portant sur quatre types de textes, structurés en fonction de leurs difficultés :

- Textes commentés et traduits;
- Textes commentés mais non traduits;
- Textes traduits mais non commentés;
- Textes ni traduits ni commentés.

Ces différents exercices qui reflètent d'ailleurs le contenu des manuels classiques traitant de la didactique des langues, représentent pour l'auteur des guides pédagogiques qui concourent à la progression de l'apprenant. S'agissant du premier type d'exercices, c'est-à dire celui relatif aux *textes commentés et traduits*, les explications suivantes peuvent êtres données:

Les textes sources commentés contiennent de nombreuses explications axées sur les difficultés lexicales ou des références culturelles. De ce point de vue, Guinard [1990:20] souligne que « ce sont de simples notes que l'on trouvera à la suite des textes de la première et de la deuxième sections. (…) Ces notes ont pour objet essentiel d'expliquer et de justifier la traduction proposée ». Par conséquent, les explications apportées ne « prétendent pas traiter à fond aucun problème, qu'il s'agisse de grammaire ou de vocabulaire ». L'observation des notes montre que celles-ci portent essentiellement sur les difficultés que le dictionnaire bilingue ne permet pas de résoudre. Il s'agit donc là de proposer des équivalences en contexte.

Cependant, les textes traduits ne servent pas toujours les intérêts des étudiants, ils constituent une référence pour l'enseignant qui s'en sert pour évaluer le travail réalisé par l'apprenant. Ainsi donc, l'apprenant n'a pas souvent connaissance de cette traduction. Mais, cette situation des choses peut être interprétée de deux manières : dans un premier temps, on peut dire que l'enseignant qui possède déjà la traduction du texte, soit le corrigé, veut voir

comment l'apprenant parvient à surmonter les obstacles du texte en ayant au départ, bien-sûr une référence qui le guide dans sa correction (le texte corrigé).Mais, cette situation semble assez inconfortable. C'est là même l'une des critiques que Ladmiral [2004:45] fait sur le thème. C'est-à-dire que, l'idée qu'il y ait un corrigé, en quelque sorte, oblitèrerait la « compossibilité de traduction plurielles ».

Dans cette perspective, l'enseignant serait plus tenté d'exiger à l'apprenant la production d'un texte cible plus rapproché (voire même quasi-identique) de celui qu'il a en sa possession. S'il est vrai que ce procédé a été souvent observé dans le cadre de l'institution pédagogique des langues, de nos jours cette démarche semble inappropriée surtout si on s'en tient aux travaux de Lavault [1998], qui proposent la démarche interprétative dans la traduction didactique.

Les *textes commentés mais non traduits* font apprécier une seule version du texte, la version originale, portant des explications qui servent à orienter l'étudiant-lecteur. Les explications peuvent porter sur des mots ou sur des références culturelles difficiles qui apportent de la lumière sur la compréhension que l'on va avoir du texte. L'absence de traduction pourrait être un choix pédagogique de l'auteur qui estime que les explications y figurant sont suffisantes pour son appréhension et sa traduction.

Les textes *traduits mais non commentés* ont une particularité : leurs auteurs laissent supposer qu'à ce stade, l'apprenant dispose déjà d'un certain nombre de compétences linguistiques et culturelles dont il peut faire usage pour aborder le texte. Dès lors, l'apprenant est amené à travailler en toute autonomie. Cet exercice vise à développer chez lui la capacité d'analyse, de discernement et d'esprit critique.

Les *textes ni traduits ni commentés* constituent l'ultime partie du manuel. Nous pensons qu'il y a « prise en compte de la progression de l'apprenant tant sur le plan des acquisitions de la langue que sur le plan de l'assimilation des procédés de traduction que le professeur veut bien dévoiler » Nto A. E. [2007:74]. Dans une autre mesure, nous pensons que ce type de textes impliquerait un niveau d'étude

assez élevé comme la licence, où l'on suppose que l'apprenant est déjà suffisamment outillé pour traiter les obstacles contenus dans ces textes.

3.4.3. La typologie de Besse et Porquier

L'exercice de traduction est perçu comme un moyen d'acquisition de la langue, partant de la fixation des structures linguistiques de base à l'apprentissage de la rédaction en langue étrangère et en langue maternelle. La typologie de Besse et Porquier est fondée sur quatre types d'exercices, à savoir:

- L'exercice de répétition
- L'exercice à trous
- L'exercice structurel
- L'exercice de reformulation

Les titres des exercices proposés donnent un aperçu de la finalité de chacun d'entre eux. L'exercice de répétition désigne un travail de « mémorisation à la correction phonétique ». Le travail de l'étudiant consiste ici à reproduire ou répéter un texte en langue de départ avec ses propres mots en tenant compte du contenu du texte départ. Par conséquent, on pourrait l'assimiler à la paraphrase ou à la traduction « intralinguale » de Jakobson [1963:79], qui représente pour Guiziou, [1998:121]:

> Un exercice enrichissant qui (…) implique un grand travail : au préalable, il y a l'exégèse textuelle qui vise à éclairer les implicites et sous-entendus qui constituent toujours des obstacles dans une langue étrangère et, ensuite, il y a la reformulation après la phase intermédiaire mais non moins importante, de la déverbalisation.

En d'autres termes, une analyse du texte est d'abord effectuée. Cette analyse permet non seulement de cerner le vocabulaire du texte, mais aussi de comprendre son contenu informatif. Dès lors que l'on a étudié et compris le texte, on peut dans ce cas procéder à sa répétition. Nous en déduisons donc que la

répétition consiste en une restitution du message qui a été appréhendé en langue source. Cet exercice tel que nous venons de le décrire semble facile à effectuer. Cependant, la réalité sur le terrain montre que cela n'est pas toujours aussi évident. Besse et Porquier [1984: 125] reconnaissent par ailleurs que:

> Sa principale difficulté pédagogique, (…) est que l'apprenant ne répète pas exactement les modèles qui lui sont posés. Il répète comme il les perçoit, en fonction des «cribles» sémiotiques qui sont les siens (…) et non comme les perçoit le professeur ou un locuteur-auditif natif.

La répétition se fait soit oralement, soit par écrit. La pédagogie serait de ce fait, celle de la perception et de l'audition mais aussi de l'ordre grammatical, sémantique et communicationnel. L'étudiant a plus de capacités à mieux répéter lorsqu'il parvient à saisir la signification.

L'exercice à trous peut relever de l'écrit comme de l'oral. Il permet de faire travailler l'apprenant essentiellement sur l'organisation syntagmatique de la langue cible. Le principe même de cet exercice est de « proposer à l'étudiant un paradigme d'unités (qui peuvent être des morphèmes, des mots, des syntagmes, des phrases ou même des paragraphes), et de lui demander d'insérer chacune d'entre elles dans le « trou » qui lui est approprié » Besse et Porquier [1984:125]. A titre d'exemple[40], on peut avoir le cas d'exercice à trou suivant :

Complete con *a) el/la/los/las que*

b) quien/-es

c) el/la/los/las cuales, según convenga :

> *Estamos ante un hallazgo importantísimo, gracias a … podrán resolver muchos de los problemas … hoy tiene planteados la humedad. Las investigaciones, en … se convirtieron muchas horas de trabajo, han necesitado de ayudas económicas especiales por parte del gobierno, a … el pais entero debe reconocer su acierto al saber impulsado este programa.*

[40] Sánchez/Martín/Matilla [1990:46].

Autrement dit, le principe mis en évidence ici est celui de l'input et de l'output. Cet exercice permet à l'apprenant de développer ses capacités d'observation et d'analyse. Il parvient par ailleurs à comprendre les relations syntagmatiques que les unités de langue, quelque soit leur niveau, entretiennent conventionnellement entre elles.

L'exercice structurel porte sur l'analyse de la composante linguistique. Il semble indispensable pour l'étudiant, car, il lui permet de mieux saisir le fonctionnement d'un énoncé, tant sur le plan morphologique que sur les plans syntaxique et lexical. L'exercice structurel aide ainsi à résoudre les problèmes « dits de barrières linguistiques en ce sens que, si la forme du texte est appréhendée dans son ensemble, on a alors une meilleure compréhension de la langue et, on se sent allégé de l'épaisseur sémantique du texte source » Nto A. E. [2007:72].

Enfin, s'agissant de l'exercice de reformulation, on comprend tout de suite que celui-ci traite des techniques d'écriture. L'étudiant est amené à dire autrement dans une langue, le travail à faire en suivant les informations contenues dans le texte. Ce travail relève donc d'une sorte de traduction intralinguale. Son principe « est la réitération d'un même contenu de signification (sens d'un mot, notion, intention de communiquer, acte langagier, argument, etc.…) à travers les diverses reformulations qu'il peut recevoir dans une situation d'interlocution donnée ou dans des situations d'interlocution différentes » Besse [1984:126]. A titre d'exemple, on peut citer quelques phrases personnelles *j'ai sommeil* ; *je vais au besoin* qui pourraient être reformulées par *je veux dormir* ; *je vais me soulager*.

L'apprenant procède donc à une recherche d'équivalences lexico-grammaticales et stylistiques afin de restituer le sens du texte. Dans le même principe, il portera une attention particulière sur le registre de langue et le ton, il y va de la clarté et de la cohésion dans la phase finale. Dès lors que la reformulation semble en adéquation avec le contenu de départ, on peut estimer que le candidat a compris le texte.

4.4. La typologie de Lavault

A l'instar des auteurs précédemment mis en évidence, Lavault propose également quelques types d'exercices qui ont leur sens dans la perspective pédagogique qui est la sienne. Il s'agit de:

- La traduction explicative
- Le thème et la version
- La version préparée orale
- La version préparée écrite

A vrai dire, la traduction explicative n'est pas un exercice à proprement parler. Elle est plutôt une méthode de travail qui est du ressort de la langue maternelle que le professeur soumet lors de la phase de lecture-compréhension du texte en classe. D'après Lavault [1998:21],

> Cela se produit lorsque le professeur éprouve le besoin de traduire un mot, une expression, une tournure qui vient d'apparaître pour la première fois dans le texte que la classe est en train d'étudier, ou encore lorsqu'il explique et commente en français des difficultés grammaticales nouvelles en passant par la traduction littérale des structures.

Dans les deux cas, il apparaît clairement que la traduction explicative, à laquelle procède l'enseignant, porte non sur le texte entier mais sur des éléments lexicaux et grammaticaux pris d'un contexte donné. La compréhension de ces éléments est indispensable pour qu'à son tour, le texte traité soit compris dans sa globalité. Le professeur traduit le terme pour communiquer à ses apprenants un sens, qu'ils n'auraient peut-être pas saisi sans cette intervention. D'où l'observation suivante : la performance de l'enseignant joue un grand rôle pour augmenter le volume de compétence de l'apprenant. Par la même occasion, nous pouvons dire que la traduction explication constitue une métalinguistique, c'est-à-

dire qu'elle se place au-dessus de la langue, elle sert à apprendre une langue tout en la commentant.

Tout compte fait, on observe que même le professeur reste attaché au mot et à la structure de la traduction explicative, que ce soit en matière de lexique ou de grammaire. Cela signifie en d'autres termes qu'il procède à une traduction au « mot à mot ». C'est précisément ce que souligne Lavault [1998:31] dans ce propos : « La traduction explicative du lexique est faite au niveau du mot, pas de la phrase, ni du texte. C'est donc un maillon d'une traduction littérale qui tient compte de l'actualisation des sèmes mais reste fidèle au mot ». Elle renchérit en écrivant:

> La traduction explicative contribue à faire comprendre ce non-parallélisme entre les langues et permet d'apprendre à les dissocier pour utiliser correctement l'une l'autre. Cette fonction métalinguistique, voire heuristique, de la traduction a d'ailleurs été soulignée par les pères fondateurs de la stylistique comparée. [1998:35]

Outre le fait qu'elle soit employée pour communiquer un sens –bien que littéral-, la traduction explicative revêt divers objectifs. Elle est également perçue comme un outil de comparaison qui aide à détecter les analogies et les différences entre deux langues.

Comme il a été souligné précédemment, le contrôle est au centre des exercices du thème et de la version. De plus, la particularité dans les dits exercices réside en ce que les rôles sont inversés. En effet, il se trouve que c'est plutôt l'apprenant qui traduit le document tandis que le professeur devient le récepteur-destinataire. Toutefois, il s'agit d'un destinataire assez particulier en ce sens qu'il sait déjà de quoi il est question dans le texte. Il y a, à ce niveau, un échange étudiant-enseignant, dans lequel le second conduit le premier à corriger les fautes commises. En réalité, c'est un test à double finalité : premièrement, l'enseignant contrôle et évalue la compétence linguistique nouvellement acquise par l'étudiant ; deuxièmement, il évalue la réussite ou l'échec de sa pédagogie, aussi

bien sur le plan linguistique (correction et justesse de la performance) que psychologique (efforts déployés, vouloir bien faire, ou travail bâclé).
Il faut dire que le thème auquel on se réfère de nos jours est un thème d'imitation. En revanche, la version est vue sous différentes formes:

La *version de type classique*, se fait sur la base d'un extrait de texte qui n'a pas été étudié auparavant.

La *version préparée orale* consiste à traduire un texte qui a été au préalable étudié et explicité en classe. La tâche s'effectue rapidement et l'objectif final est de savoir si l'apprenant a compris le fonctionnement du texte et l'ensemble de ses codes.

La version préparée écrite porte, quant à elle, sur un extrait de texte déjà étudié entièrement. Cet exercice est un approfondissement de l'exercice précédent, il vise à faire assimiler les structures des deux langues de travail et à corriger en même temps les fautes de français commises par l'apprenant.

A la lumière de ce qui vient d'être décrit, on peut penser que les différentes typologies mises en lumière témoignent de l'intérêt que les enseignants et pédagogues accordent à la traduction dans l'enseignement des langues. Le principe général serait la mise en place d'une adéquation entre le processus d'enseignement et les attentes d'apprentissage poursuivies. Ces attentes semblent définies à partir des besoins que l'enseignant pense avoir décelé chez les étudiants. Delisle [1984: 192] estime à cet effet que:

> Une formation de niveau universitaire ne peut pas, à mon avis, se contenter d'explications vagues comme «pas français», «mal traduit», «imprécis» ou de commentaires tels que «vous pouvez faire mieux» et «réfléchissez encore». Enseigner à traduire ne saurait se cantonner dans la correction des copies d'étudiants sans qu'une réflexion précède ou suive les exercices pratiques de traduction effectués en classe ou hors classe.

L'enseignement de la traduction doit au préalable reposer sur un aspect théorique. En accord avec Nto A. E. [2007:75], la pratique de la traduction exige

des choix multiples et divers portant, entre autres aspects, sur le mot juste, la structure syntaxique qui cadre avec le registre de la langue. Un tel procédé est possible en fonction du type d'exercices et de consignes donnés. Pour promouvoir un enseignement de la traduction efficient et cohérent, le professeur devrait asseoir un raisonnement autour du discours qu'il tient lorsqu'il corrige les copies d'étudiants. De la même manière, la moindre remarque doit être suivie d'explications permettant à l'apprenant de savoir pourquoi ses choix de traduction ne sont pas pertinents. En toute logique, c'est à l'enseignant d'orienter l'apprenant par sa réflexion théorique et pratique.

Les typologies présentées permettent d'apprécier la variété de celles-ci et les finalités des exercices en classe de langue. La traduction en classe de langue ne vise plus seulement à acquérir une langue, il faut également considérer les différentes fonctions qui lui sont assignées.

3.5. Les fonctions de la traduction

La mise en lumière des typologies des exercices permet de voir que ceux-ci ont un double objectif. D'une part, les exercices ont une visée pratique qui consiste à faire acquérir à l'apprenant les outils linguistiques et culturels, lesquels lui permettent de comprendre et de communiquer dans la langue enseignée. D'autre part, ils concourent à une sorte de progression de l'enseignement vers des approches pédagogiques plus structurées qui proposent la traduction comme une fin en soi. Dans ce second cas de figure, il y a une tentative de rupture avec la méthode traditionnelle de la traduction en classe de langue.

Au regard des exercices en rapport avec les différentes typologies proposées, on tentera de déterminer les fonctions de la traduction en classe de langue.

3.5.1 La traduction en exercice contrastif

L'enseignement pratique de la traduction grammaticale contribue à faire comprendre le non-parallélisme des langues. Il s'agit là d'apprendre à dissocier les langues pour promouvoir une meilleure utilisation de l'une et de l'autre. D'où l'importance de la *stylistique comparée* qui renseigne sur la question.

- *L'analyse des structures*

Comme l'expliquent Vinay et Darbelnet [1958:25], connus pour être les pères fondateurs de la *Stylistique comparée,* la fonction heuristique de la traduction découle d'un certain nombre de procédés:

> La comparaison du français et de l'anglais […] nous a permis de dégager du français, et par voie de contraste, de l'anglais, des caractères qui resteraient invisibles au linguiste travaillant sur une seule langue. Il semble donc que la traduction, non pour comprendre ni pour faire comprendre, mais pour observer le fonctionnement d'une langue par rapport à l'autre, soit un procédé d'investigation. Elle permet d'éclaircir certains phénomènes qui sans elles resteraient ignorés.

Dans ce contexte, la traduction repose sur le perfectionnement linguistique. On observe et cerne mieux le fonctionnement des langues par le biais de la traduction. Par cette analyse des structures linguistiques, c'est à dire celle que proposent les deux auteurs cités ci-dessus, apprenants et enseignants identifient les analogies et les différences qui caractérisent chacune des langues. Nous prenons par exemple le cas de l'expression de la ''saturation'' qui semble intéressant dans l'exercice contrastif français-espagnol. Elle apparaît depuis longtemps dans le discours des hommes sous forme de périphrases verbales, de verbes ou d'expressions figées. Belot et Oury [2011:95] déclarent à juste titre que :

> Que nous soyons bougons de nature ou râleurs intermittents, la saturation fait partie de notre quotidien et s'exprime de façon diverse à travers les époques, la

> géographie, les registres et ce, tant en espagnol qu'en français. Ennui. Dépit. Contrariété. Déconvenue. Agacement. Lassitude, confinant parfois à l'écœurement. Ce sont là des états d'âme.

En considérant que la saturation se « traduit dans le langage par une profusion de formules indiquant les implications physiques de ces agressions physiques et morales, les phénomènes de rejet qu'elles suscitent », ces auteurs montrent à quel point elle est exprimée différemment d'une langue à l'autre. En outre, cette saturation trouve son expression à travers la notion de limite ou de contenance maximum atteintes et passe par différents registres: soutenu, standard, familier/populaire, grossier/vulgaire, (Belot et Oury [2011:97]). De fait, ils proposent des exemples en ordre croissant de familiarité que nous utilisons ici suivant notre besoin :

Insupporter> en avoir assez> en avoir marre> en avoir ras le bol/plein le dos> en avoir plein le cul, (pour le français).

Estar harto de> *estar hasta la coronilla*> *estar hasta las narices*> *estar hasta los mismísimos*> *estar hasta los huevos (pour l'espagnol)*.

Considérons donc la phrase **j'en ai trop marre** qui s'emploie aussi pour les hommes que pour les femmes en français. Traduite en espagnol, elle devient ***estoy hasta les huevos***. Toutefois, Belot et Oury [2011:96], font remarquer que ''*huevos*'' semble se désémantiser en étant très utilisé par les filles. Ces dernières, par jeu, emploient donc parfois ***estar hasta los ovarios***. Ce qui est intéressant dans cette version espagnole c'est que, cette phrase ''*estoy hasta los ovarios*'', rencontrée dans un texte permet de suite de déterminer le sexe du protagoniste, ce qui n'est pas le cas en français. L'expression (vulgaire/grossière) qui permet de déterminer le sexe en français est plutôt ''**casser les couilles, en avoir plein les couilles**'' (pour les hommes) et pour les femmes ''**casser les ovaires, en avoir plein les ovaires**'' (c'est nous qui soulignons et faisons ces deux propositions). Cependant, on remarque qu'en France, l'expression **casser les ovaires**, même si elle est correcte pour les

femmes, reste très peu utilisée par celles-ci. De fait, hommes et femmes utilisent simultanément **''casser les couilles''** pour exprimer leur saturation.

Un autre aspect à retenir dans la traduction de la saturation est que, pour ces deux langues, il semblerait que le français soit parfois plus riche en termes de propositions. Par exemple[41], pour l'expression de :
La notion de poids, de charge, nous avons ''*ça me pèse, il est lourd, je ne peux plus le supporter*'' (en français), qui donne ''***me** cae gordo, resulta cargante*'' (en espagnol).
L'explosion, l'éclatement imminents, donne lieu à '' *je vais éclater/exploser, je vais péter un boulon/les plombs/un câble/, une durite*'' (en français) tandis que l'espagnol n'offre que ''***estoy que reviento***''.

L'analyse contrastive permet ainsi de comprendre les emplois de la phraséologie de chaque langue et aide par ailleurs à résoudre le problème d'interférences linguistiques et du mot à mot. Nous illustrons notre propos par l'exemple de ces deux phrases (français-espagnol) :

Français	**Espagnol**
Pierre veut **faire la sieste**.	*Pedro quiere **dormir la siesta**.*

Ces deux phrases sont révélatrices d'un fait. En fait, *faire* est un item de grammaire qui a pour équivalence la plus couramment employée en espagnol *hacer*. Cependant, cet item *faire* qui obéit déjà à certaines constructions ''figées'' en français n'est pas toujours traduit par *hacer* en espagnol. Autrement dit, comme le montrent ces deux phrases précédentes, le verbe *faire* est traduit différemment selon le génie ou les contraintes de la langue espagnole. Pour une meilleure illustration, dans le prochain tableau nous présentons quelques exemples de constructions grammaticales avec le verbe *faire* et leur traduction en espagnol. Ces exemples sont extraits du *Grand Larousse espagnol-français*.

[41] Ces deux exemples sont extraits de Belot et Oury [2011:96].

Français	**Espagnol**
Faire un miracle	***Hacer*** *un milagro*
Faire fortune	***Hace****r fortuna*
Faire cadeau	*Regalar*
Faire la fête	*Ir de juerga*
Faire le rot	*Eructar*
Faire face	*Enfrentar*
Faire mal	*Doler*
Faire plaisir	*Alegrar*
Faire une surprise	*Dar una sorpresa*
Faire une faute	*Cometer una falta*
Faire la part des choses	*Tener todo en cuenta*
Se **faire** du souci	*Preocuparse*
Faire deux années de droit	*Cursar dos años de Derecho*

En outre, dans son ouvrage *Grammaire de l'espagnol moderne*, Bedel [1997:370] indique que le verbe *faire* est également traduit en espagnol par *volver*, *convertir*, *tormar* et propose donc ces phrases à titre d'exemples.

- L'arôme fait de mes sens des enfants/ [*El aroma*] *me vuelve niños los sentidos*… (c'est l'auteur qui souligne toutes ces phrases).
- Le charbon pouvait un jour, d'après lui, faire de cette région un Eldorado / [*El carbón*] *podía un día, según él, convertir aquella tierra en El dorado*.
- Son amour fait de moi un autre homme / *Su amor me torna en otro hombre*.

En fait, la traduction en exercice contrastif nous plonge dans la phraséologie comparée. Celle-ci repose, en général, sur la détermination des ressemblances et des différences qui existent entre les systèmes phraséologiques de deux ou plusieurs langues. En ce qui nous concerne, il s'agit du français et de l'espagnol. Pour certains auteurs tels que Corpas [1996-2003], Casares [1992], Rey [2002] ou encore Zuluaga [1980], la phraséologie est une branche de la lexicologie qui étudie

et met en exergue la combinaison des mots (Corpas [1996:16]). Quant au dictionnaire *RAE*, la phraséologie désigne l'ensemble des phrases fabriquées, locutions, métaphores et proverbes qui existent dans une langue, que ce soit pour un usage individuel ou commun.

Finalement, l'observation de ces quelques définitions amène à comprendre que la phraséologie implique plusieurs phénomènes linguistiques dont certains peuvent êtres retenus dans cette étude : les collocations, les locutions, les énoncées phraséologiques, les « phrases, formes ou expressions figées, encore qualifiées communément de proverbiales, idiomatiques, ou composées et on inclut des métaphores et clichés », Gross [1982:152].

Gross [1982:184], estime que l'étude des emplois des formes figées pourrait s'appliquer à la comparaison entre les langues afin de déceler le fonctionnement des formes de part et d'autre. Pour sa part, González Hernández [2010:70] explique que les collocations constituent un élément indispensable dans l'apprentissage et la maîtrise d'une langue étrangère. Rey [2002:14-15], en allant dans ce même sens fait remarquer que les « expressions figées d'une langue donnée constituent un lieu de passage obligé pour une bonne compétence linguistique, vu leur présence incontournable dans la pratique langagière. Elle sont tout aussi importantes pour la maîtrise de la langue maternelle que d'une langue étrangère ».

Les différents arguments des auteurs que nous venons de citer montrent à quel point, la connaissance de la phraséologie des langues constitue un critère de l'habileté linguistique chez un sujet donné. Par conséquent, la traduction comparée est intéressante dans ce contexte, car elle favorise une bonne compréhension du mécanisme de fonctionnement de ces éléments linguistiques.

La définition de la notion de collocation a fait couler beaucoup d'encre, car elle n'est guère univoque. De nombreux auteurs linguistes ont tenté de cerner cette notion. C'est notamment le cas de Williams [2001:3], qui propose qu'elle soit conçue comme un phénomène dynamique dont la signification est négociée et non

figée. Grossmann et Tutin [2003:8], pour leur part, considèrent ces mêmes collocations comme étant « des expressions semi-figées binaires, constituées de deux expressions linguistiques ». Toutefois, conformément à la terminologie proposée par Hausmann [1989], ces deux expressions linguistiques sont la base ou mot principal de la collocation et le collocatif ou le(s) mot(s) qui l'accompagne(nt).

Dans le domaine de la phraséologie espagnole, la collocation est définie par Corpas [1996: 66] comme ci-après:

> *También denominaremos colocación a las combinaciones así resultantes, es decir, a las unidades Fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo*.

L'observation de ces quelques définitions montre qu'il y a des critères qui permettent de distinguer les phénomènes collocationnels des groupements librement constitués et des unités phraséologiques[42] ([Corpas Pastor, 1998a:167]).
En définitive, il convient simplement de retenir que le terme collocation « fait référence à la tendance combinatoire de quelques unités lexicales qui apparaissent en cooccurrence dans un contexte donné, tout en établissant entre elles des niveaux différents de restriction et de dépendance. Les éléments intégrant la collocation n'ont pas le même statut : alors que la base est sémantiquement autonome, le collocatif est sous le contrôle lexical de la base, c'est-à-dire que son identité sémantique n'est reconnue que par rapport à la base. Le fait que la base impose la sélection du collocatif implique que le choix n'est pas libre, mais soumis à des contraintes de sélection lexicale », González Hernández [2010:72].

---

[42] *Una unidad fraseológica (UF) es una "combinación estable de unidades léxicas formada por al menos dos palabras gráficas, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta".*

La didactique de la phraséologie par le biais de la traduction nous semble la bienvenue parce que, une fois de plus, elle met en évidence non seulement les expressions caractéristiques des domaines de spécialité (le domaine économique de la bourse ou celui du commerce électronique, par exemple) mais aussi la non correspondance absolue des langues. Toute langue « est doublement idiomatique : d'abord par ce qui la rend différente des autres, selon un point de vue interlinguistique, et ensuite par ce qui la rend proprement particulière, d'un point de vue intralinguistique », précise Rey [2002:14-15]. Nous pouvons illustrer notre propos par les exemples suivants:

L'exemple sur les collocations :

Considérons les éléments[43] *gros buveur*, *peur bleue*, *jouer un rôle*, c'est-à-dire les phrases (français-espagnol):

Français	**Espagnol**
Pierre est **un gros buveur**.	*Pedro es un **bebedor empedernido**.*
Pierre a **une peur bleu**	*Pedro tiene **un miedo cerval**.*
Pierre aime **jouer ce rôle**.	*A Pedro le gusta **desempeñar este papel**.*

L'exemple sur les locutions :

Les locutions sont des UFS du système de la langue qui ne constituent pas des énoncés entiers ni des actes de parole et qui fonctionnent généralement comme des éléments de phrases (Corpas [2003:277]).

Considérons les locutions *mener quelqu'un en bateau* ; *casser sa pipe*, c'est-à-dire les phrases (français-espagnol) :

Français	**Espagnol**
Pierre **mène son père en bateau**.	*Pedro **se la da a su padre con queso**.*
Pierre **a cassé sa pipe**.	*Pedro **ha estirado el pico**.*

[43] Ils sont empruntés à Corpas [2003:276].

Les exemples[44] sur les énoncés phraséologiques :

Ils portent sur des actes de parole et appartiennent au patrimoine socioculturel d'une communauté de personnes. Nous les regroupons avec les expressions et phrases figées ou idiomatiques.

Considérons donc les phrases figurant dans le tableau suivant:

Français	**Espagnol**
Pierre n'accuse personne, **qui se sent morveux se mouche**.	*Pedro no acusa a nadie,* ***el que se le pica ajos come****.*
Tous les chemins mènent à Rome.	***Por todas partes se va a Roma****.*
Pierre n'**est pas né de la dernière pluie**.	*Pedro no* ***ha nacido ayer****.*
Pierre **a pris la tangente**.	*Pedro* ***se ha salido por la tangente****.*
Pierre **casse du sucre sur le dos** de son père.	*Pedro* ***critica*** *a su padre.*
Pierre **a la gueule de bois**. **Tu fais une gueule** !	*Pedro* ***tiene resaca****.* ¡***Pones una cara*** !
Ici ce n'est pas **la cour du roi Pétaud** !	*¡Aqui no es* ***la casa de tócame Roque*** !
Pierre **a les dents longues**.	*Pedro* ***pica muy alto/*** *tiene hambre.*
Les murs ont des oreilles.	***Las paredes oyen****.*

Dans la présente étude nous ne nous intéressons en aucun cas à l'explication des sens de ces éléments phraséologiques qui nous servent d'exemple. L'activité « qui consiste à expliquer le sens ou l'apparition d'une forme figée appartient au domaine de l'étymologie », Gross [1982:172]. En outre, le présent travail ne prétend pas constituer une étude détaillée de lexicologie ou de phraséologie, il s'agit simplement d'expliquer l'utilité de la traduction en exercice comparée dans la didactique des langues.

[44] Les exemples retenus pour ces cas de figures sont empruntés à Campa [2008] et au *Grand Larousse* bilingue espagnol-français. Les caractères gras sont notre production, ils consistent à mettre en lumière les éléments phraséologiques illustrés. Les italiques sont mis pour la langue espagnole.

Ces exemples renseignent sur une situation. Les phrases écrites en français et en espagnol sont équivalentes du point de vue métaphorique ou fonctionnel, mais elles diffèrent sur les plans syntaxique et lexical. En d'autres termes, tous les mots français n'ont pas toujours de correspondance en espagnol et ils sont alors traduits par des mots qui évoquent une réalité analogue. Par conséquent, nous en déduisons que la connaissance d'une langue implique la connaissance et le bon maniement de son système phraséologique. En effet, dans son *Grand livre des expressions*, Campa [2008:7], indique que :

> La langue française renferme d'immenses trésors. A l'image de la vie et de l'homme, elle est pleine d'images, de sons, de goûts et de parfums qu'elle exprime au travers de nombreuses pensées. Elle rend compte de tout, s'immisce dans tout ce qui la concerne de près ou de loin (…) qu'elle exprime au moyen d'une multitude d'images véhiculées par des expressions. Une langue n'est pas faite que de mots et de phrases, mais elle est surtout construite autour d'un langage imagé (…) que nous utilisons pour signifier des idées.

Nous joignons cet argument à celui de Mel'uk [1998:3]. Cet auteur fait remarquer qu'habituellement on dit que l'homme parle avec des mots ; cela présuppose que, pour bien parler une langue, il suffit d'en posséder le lexique (= les mots) et la grammaire (= la syntaxe + la morphologie). Mais, pour l'auteur, cet argument semble faux parce qu'il estime en effet que le lexique et la grammaire sont indispensables mais loin d'être suffisants. Il soutient donc sa thèse par l'exemple que nous lui empruntons ci-dessous :
Chez moi, le téléphone sonne. Ma femme décroche, écoute et me dit :
C'est pour toi !

Dans cet exemple, il montre que c'est l'expression *C'est pour toi* (constituée de mots très simples réunis d'après les règles syntaxiques les plus évidentes) qu'il faut dire en français dans ce cas-là, et non pas ''*C'est toi qu'on demande*, *C'est à toi*'', etc. Ces dernières expressions véhiculent le sens voulu et sont également syntaxiquement bien formées. Cependant, un francophone ne les prononcera pas.

En revanche, un russe ne dit pas dans cette situation *Èto dlja tebja*, traduction littérale de *C'est pour toi*, mais *Èto tebja*, (littéralement *C'est toi* [à l'accusatif]) ((qu'on demande) sous-entendu, mais pas exprimé). Par contre, si c'est à la porte que l'on lui demande plutôt qu'au téléphone, en russe on dirait *Èto k tebe*, littéralement (*C'est à/vers toi*), tandis qu'en français on pourrait toujours utiliser *C'est pour toi*.

Par conséquent, il est nécessaire pour l'apprenant de bien connaître les systèmes phraséologiques des langues qu'il manie afin d'éviter le mot à mot et les correspondances qui occasionnent des incohérences dans le langage. Or, en situation d'apprentissage par exemple, il sera difficile pour un non natif de reproduire une forme figée de sa langue maternelle vers celle qui lui est étrangère. C'est une situation qui est remarquable dans des exemples[45] que nous empruntons à González Hernández [2010:73], lesquels mettent en évidence, d'une part, la non correspondance du français et de l'espagnol et, d'autre part, l'impact de l'ignorance ou non maîtrise de la phraséologie chez l'apprenant.

L.D est mis pour langue de départ, soit la phrase source, IL* renvoie à la proposition de l'apprenant et enfin L.A désigne la réponse finale correcte.

- (L.D.)5. Pour **faire une surprise** à ses parents Paul a voyagé pendant toute la nuit.

*(IL) *Para **hacer una sorpresa** a sus padres Paul ha viajado durante toda la noche.*

*(L.A) Para **dar una sorpresa** a sus padres Paul ha viajado durante toda la noche.*

- (L.D.) **Faire la fête**, mener une vie de plaisir et de désordre après la quarantaine m'ennuie énormément.

*(IL) ***Hacer la fiesta**, llevar una vida de placer y de desorden después la cuarentena, me aburre enormemente.*

[45] « Ces exemples sont un extrait de corpus de traductions, proposées par un groupe d'étudiants francophones des programmes Erasmus/Socrates, qui suivirent les cours de traduction générale et littéraire de notre Université. L'analyse nous a permis de vérifier qu'une partie importante des erreurs de traduction répertoriées avait pour cause l'emploi incorrect d'une collocation », Hernández [2010:73].

(L.A.) ***Ir de juerga****, llevar una vida de placer y desenfreno después de los cuarenta me aburre una enormidad.*

- (L.D.) Vous pouvez **porter plainte** lorsque vous avez été victime d'une infraction pénale

*(IL) *Usted puede* ***llevar la queja*** *cuando ha sido víctima de una infracción penal.*

(L.A.) Puede ***presentar una denuncia*** *cuando ha sido víctima de una infracción penal.*

Selon les explications de González Hernández [2010:73], cette étude a démontré que les apprenants francophones s'en sortaient mieux en traduisant de l'espagnol vers leur langue maternelle – le français- car le contexte les aidait à résoudre l'opacité de l'un des éléments de la collocation. En revanche, dans la phase d'encodage, lorsqu'il fallait traduire un texte du français vers l'espagnol, le pourcentage d'erreurs lexicales fut très important et cela était dû à l'emploi incorrect d'une structure collocationnelle.

En effet, lorsque nous observons ces trois phrases, principalement les reformulations de l'étudiant francophone précédées d'un astérisque, nous remarquons une sorte de calque du collocatif de la langue maternelle. L'erreur que commet l'étudiant montre que ce dernier n'a pas encore atteint le niveau de compétence nécessaire, et en conséquence, il reproduit une structure collocationnelle calquée de sa langue maternelle, qui est incorrecte dans la langue d'arrivée. Ce sont donc là des interférences motivées par l'influence exercée par la langue maternelle. Mais, l'apprenant, dès lors qu'il a compris le phénomène de divergence et de convergence des tournures linguistiques ou des structures phraséologiques et terminologiques, et aussi à partir du moment où sa connaissance de la langue étrangère s'étend aux collocations, est mieux apte à surmonter les différents obstacles linguistiques du texte.

L'analyse des structures relève de la comparaison établie entre les langues. C'est une méthode qui permet d'apprendre une langue étrangère (le cas de l'espagnol) en ayant une langue de référence (le français par exemple). A côté de

cette méthode contrastive, il y a également l'exercice de paraphrase qui est effectuée en classe. C'est autour de cet aspect que va s'articuler la prochaine étape.

3.5.2 La traduction comme contrôle et exercice de compréhension

Comme le souligne bien Ladmiral [1972:41], la traduction enseignée dans le cadre d'apprentissage des langues, est un test de compétences (compétence-cible et compétence-source). Le contrôle porte sur le savoir grammatical et sur la compréhension de la langue étrangère enseignée. En traitant de la question, Lavault [1998:37] distingue deux étapes de contrôle à ce niveau de la traduction scolaire:

> Premièrement, il est question de contrôle du niveau de compréhension en langue étrangère:
> Le premier niveau de la traduction a permis de contrôler la compréhension des significations pertinentes de mots nouveaux ou présentant des difficultés, et la compréhension des idées du texte, de leur logique (…) Le perfectionnement de la langue au niveau lexical, et au niveau grammatical.
>
> Deuxièmement, la traduction pédagogique fournit de riches informations sur le fonctionnement des deux structures linguistiques, et sur les problèmes des interférences, et le processus de traduction.

Autrement dit, la traduction permet aux apprenants de procéder ici à une analyse formelle et discursive du texte afin de mieux l'appréhender. Il y a, à cet effet, une mise en jeu de la grammaire et de la sémantique dont l'importance est indéniable dans l'appréciation de la fonction assignée à la traduction. En procédant à l'analyse textuelle, une comparaison des structures linguistiques (que nous avons évoquée dans les lignes précédentes) permet également de prévenir le problème d'interférences. Le problème d'interférences au niveau de la traduction universitaire, provient du fait que, l'apprenant ne dominant pas suffisamment bien la paire de langues, a tendance à tout mélanger dans sa reformulation. Or, le

contrôle permet justement de mettre des ‘‘garde-fous’’ au moment de la réexpression, lorsque l’on a la preuve du non isomorphisme des langues.

Elle souligne ainsi que la traduction universitaire offre à l’apprenant des instruments indispensables pour comprendre le mécanisme de fonctionnement de la langue étrangère et de la langue maternelle. L’objectif étant de parvenir à bien les manipuler. On en déduit qu’il y a tout un mécanisme mis en jeu qui assure le développement du raisonnement et de la logique par le biais d’exercices de compréhension mis en avant.

- *L’exercice de compréhension*

L’exercice de compréhension relève des opérations pratiques et cognitives mises en place afin de permettre à l’apprenant de capter, non seulement le contenu du texte mais également sa totalité dans le sens de l’appropriation des acquis.
En classe, l’exercice est effectué après l’étude globale du texte. Autrement dit, l’enseignant et les apprenants ont pris le temps nécessaire pour analyser et commenter le texte de façon à le rendre explicite. Une fois cette étape finie, il revient à chaque apprenant de reformuler ledit texte en utilisant des termes personnels en langue étrangère. Ainsi, c’est un moyen pour l’enseignant de s’assurer que l’énoncé a été bien assimilé. Le propos de Lavault [1998:36] illustre parfaitement notre analyse:

> La première raison d’être de cet exercice est de s’assurer que le texte a été bien compris et d’éviter ainsi que les élèves retiennent des notions erronées et fixent de fausses équivalences, trompés par exemple, par de faux amis dont le sens n’a pas été expliqué.

L’apprenant reformule donc ce qu’il a compris du texte déjà étudié en classe. Le plus souvent, il pense absolument l’avoir compris. Or, au moment de restituer ce sens « vaguement » compris et lorsqu’il prend connaissance des

rectifications portées par les autres au cours de la séance, il réalise ses erreurs et son ignorance en la matière.

Cette démarche adoptée vise à établir un raisonnement qui amène à la construction d'un sens correspondant au contexte dans lequel le mot est choisi et utilisé. Cet exercice permet également de noter à quel point il n'est pas toujours aisé de procéder à une paraphrase. En fait, comme l'explique Nto A. E. [2007:82], le travail repose sur la mémoire. C'est-à-dire que l'apprenant par ce biais s'initie à faire des résumés en ne retenant que le principal du texte. Cet exercice s'apparente par ailleurs au résumé du texte et la compétence à s'exprimer des apprenants.
C'est là une démarche pédagogique qui permet d'avoir une autre idée de la pratique de la traduction. Celle-ci, il faut l'admettre, a été auparavant critiquée voire rejetée. L'apprenant ne doit plus être perçu comme passif ; il est désormais amené à faire valoir ses aptitudes et son savoir. Il y a donc une sorte d'« interaction communicative » au sein du groupe de travail où chacun tente, au fur et à mesure, d'émettre une proposition ou un point de vue afin de promouvoir un texte dont la cohérence serait reflétée.

On suppose par exemple la phrase espagnole *estoy muy cansada* (prise dans un texte), qui pourrait être reformulée de la manière suivante : *estoy cansadísima, estoy harta*. En fait, c'est une opération qui permet à l'apprenant de réaliser, comme le souligne Grellet [1991:15], qu'une traduction n'est jamais univoque ou presque:

> Mieux comprendre que la traduction est un processus qui n'est jamais terminé, dont le résultat est presque toujours perfectible. De son côté, le travail individuel est aussi nécessaire; il demande une réflexion en profondeur et oblige l'étudiant qui a cherché une solution à s'engager, à s'impliquer, l'aidant ainsi à mieux défendre ses choix par la suite.

Ainsi, dès lors que l'étudiant parvient à assimiler la méthodologie proposée, les enjeux de la traduction deviennent plus clairs. Il bénéficie d'une réflexion qui lui permet de comprendre le travail effectué en classe. La paraphrase, pour ne citer que cet exercice, oblige l'étudiant à retenir les idées principales du

texte source et à les réexprimer en langue maternelle en se détachant du texte. Le but étant d'amener l'étudiant à reformuler le texte en s'éloignant des formes de la LD. Dans cette même veine, on comprend d'une certaine façon que la traduction, en tant qu'exercice, constitue une méthode adoptée pour asseoir un enseignement. Tel est l'objet de l'étape suivante.

3.5.3. La traduction comme instrument pédagogique

L'observation des typologies des exercices et des fonctions qui ont été assignées à la traduction universitaire jusque-là, montre qu'il n'est pas sans intérêt d'attribuer à la traduction sa fonction de méthode pédagogique et d'apprentissage des langues (étrangères). Ladite méthode sert à un public restreint et familier: la classe. Certains auteurs comme Ladmiral, Vinay et Darbelnet, Lederer, Celma et Aktas ont d'ailleurs donné leur opinion sur la question.

Ladmiral n'a jamais cessé de dire que la traduction universitaire, notamment les exercices de thème/version, s'inscrit dans le cadre de l'acquisition d'un code. De plus, elle répond à une préoccupation axée sur la langue. Quant à Vinay et Darbelnet [1958:24], ils considèrent que la traduction scolaire peut être soit un procédé d'acquisition soit un procédé de vérification. Il permet alors de s'assurer si les apprenants ont assimilé les mots et les tours de langue étrangère (thème) ou s'ils sont capables de saisir et de rendre le sens et les nuances d'un texte étranger (version). Lederer [1994:133] corrobore ce propos et souligne que le thème et la version s'adressent tous deux à des élèves ou des étudiants à un stade d'apprentissage avancé de la langue étrangère. Pour leur part, Celma et Aktas, cités par Dilek [2007:12], renchérissent qu'il est indéniable que la traduction est l'un des moyens les plus efficaces dans l'enseignement de la langue étrangère. L'activité traduisante se basant sur l'utilisation des deux langues, joue un rôle important en tant que moyen d'enseignement de la langue étrangère.

A la lecture des opinions des uns et des autres, on remarque que tous s'accordent à attribuer à la traduction le statut d'instrument didactique, sans pour autant éclairer sur la finalité proposée. C'est dans le but d'apporter plus de précisions sur la finalité des exercices que Pergnier [1998:XI] avance que celle-ci a :

> Sombré dans un implicite qu'on se garde de révéler, bien que les conditions dans lesquelles l'exercice a été institué et figé dans une forme immuable aient radicalement changé. Les vertus reconnues de longue date à la pratique de la traduction dans la formation de l'esprit ne sont pour autant pas minces. Citons en vrac, sans souci d'ordre ou de hiérarchie: exercice d'analyse de la pensée d'un auteur, formation à la précision et à la clarté d'expression, exercice de rédaction en langue maternelle, test de culture et de connaissance, voire développement du sens esthétique.

Les exercices de traduction ont d'abord servi pour la démonstration grammaticale qui consistait à discerner les écarts existant entre le latin et le français. Aujourd'hui, d'autres objectifs ont été assignés à ces exercices. On exige de plus en plus de l'apprenant qu'il parvienne d'abord à éradiquer ou surmonter les problèmes de la langue afin de produire une reformulation jugée cohérente et précise et ce malgré les divergences des idiomes. On en conclut que les exercices de traduction, en particulier la version, ont des qualités que certains théoriciens et praticiens de la traduction reconnaissent. Ladmiral [2004:45], par exemple accorde un certain privilège à la version au détriment du thème (dont il critique les effets) car il estime justement qu'elle « est d'abord un exercice de français (L1) et pourra, plus généralement, faire office de dispositif cadre ou réinjecter l'essentiel de l'enseignement des langues ».
En outre, Pergnier reconnait également que de tous les différents exercices proposés aux étudiants, la version est probablement celui qui exige d'importantes connaissances et des aptitudes différentes.

La version, dont le centre d'intérêt est la reformulation précise et scrupuleuse du texte en langue maternelle, en l'occurrence le français, exige une

analyse rigoureuse du texte source. C'est d'ailleurs dans cette optique que des typologies d'exercices traitant de l'analyse textuelle sont proposées. Cette analyse permet d'aboutir à une bonne traduction. Grellet [1991:108] mentionne en effet qu'une traduction ne sera cohérente que si l'on perçoit parfaitement les réseaux sémantiques et logiques du texte (par exemple, une métaphore filée tout au long du passage, une série d'allusions littéraires ou culturelles, le développement logique du passage) ou même un réseau d'allitérations ou d'effets sonores.

On estime donc que, la traduction amène l'apprenant à réaliser des repérages dans le texte, lesquels lui permettent de dégager les « allusions et implicites » etc. Par contre, procéder à des repérages suppose que l'apprenant dispose d'une certaine connaissance de la langue et d'un bon niveau de compréhension de celle-ci. Toutefois, il convient de souligner comme le dit Nto A. E. [2007:85] que ce principe est normalement commun à tout type de textes. C'est-à-dire que tout texte de quelque nature que ce soit demande une analyse minutieuse dans sa composante logique. Par conséquent, il importe que l'apprenant parvienne à trouver la place de chaque mot et les liens qu'il entretient avec les autres mots, et syntagmes dans le texte. L'exemple de la métaphore filée est pertinent dans la mesure où, celle-ci se développe en plusieurs points et affecte une série de mots dans un ensemble plus vaste.

En d'autres termes, toute pratique de la traduction exige au préalable une analyse détaillée et raisonnée du texte source. Par ailleurs, le travail de l'apprenant ne repose plus sur un exercice de décodage, il est plutôt basé sur une analyse stylistique du texte dans toute sa dimension. On essaie ici de « scruter les procédés argumentatifs à l'intérieur d'un univers d'énonciation pour les décrypter. On note ainsi la nécessité de distinguer, dans la manipulation langagière de l'auteur du texte, ce qui est au sens figuré, et qui, pour rendre un signifié stable joue sur un ensemble de signifiants » Nto A. E. [2007:85]. Il revient ainsi à l'apprenant de mieux combiner cet univers d'énonciation.

En outre, Grellet attire l'attention sur un autre aspect, celui du registre et du ton du texte. L'auteur estime en effet que ces deux facteurs sont des faits

d'expression à travers lesquels on parvient à dégager le niveau de langue et le style d'un auteur. Par ailleurs, selon lui, la prise en compte du registre et du ton, aide par ailleurs l'étudiant à réaliser qu'il est important de déceler le niveau utilisé par l'auteur d'un texte qu'il soit littéraire ou non, et qu'il est nécessaire que, pendant la traduction, le niveau de langue soit le même pour tout le texte, Grellet [1991:120].

Tous ces éléments d'information nous amènent à déduire que les fonctions de la traduction en classe de langues varient en fonction de la position que cette dernière occupe dans l'institution universitaire. C'est ce que fait remarquer Nto A. E. [2007:86], dont nous empruntons les explications ci-après:

« Au niveau un, qui s'entend comme le premier cycle, les fonctions restent de pure acquisition et d'amélioration des langues étrangères apprises, y compris la langue cible en l'occurrence le français. Au niveau deux, qui constitue le second cycle, en estimant que les langues étrangères sont suffisamment *maîtrisées*[46], la traduction tend à devenir un outil d'analyse stylistique. Elle permet une lecture approfondie des structures sémantiques et des relations que celles-ci entretiennent avec les réseaux linguistiques. C'est ce qui a ouvert la voie à ce que sont devenues des stylistiques comparées de langue à langue.

Objet de comparaison et de description des langues, la traduction scolaire hérite bien d'un outil stylistique dans la mesure où elle cherche à analyser les structures essentielles du message. D'un point de vue innovant, il s'agit de donner à l'étudiant des outils pédagogiques lui permettant de rendre ses apprentissage plus attrayants, c'est-à-dire que, même si des contraintes existent, qu'elles ne soient plus vécues comme sources d'inhibition, de blocage, mais plutôt comme source de valorisation, de créativité et de réflexion ».

En définitive, il importe de retenir que la traduction universitaire, longtemps critiquée, mérite d'avoir sa place dans la formation et le

[46] Maîtriser une langue, c'est-à-dire posséder une connaissance suffisante de cette langue pour l'utiliser comme outil de communication sans aucune contrainte. Il faudrait donc connaître non seulement la langue-système, mais aussi toutes les situations possibles d'utilisation de cette langue. Mais, il serait davantage réaliste de dire que la « maîtrise » pour ce qui est d'une langue, est atteinte lorsqu'un individu connaît suffisamment celle-ci pour que son usage dans une situation donnée ne pose aucun obstacle majeur à la communication.

développement de l'esprit critique et analytique de l'apprenant. Les méthodes pédagogiques mises au point amènent l'apprenant à analyser le texte dans sa totalité en y décelant l'organisation logico-sémantique, syntaxique, structurelle et stylistique, à laquelle tout texte est assujetti.

Conçue comme un instrument d'acquisition d'une langue étrangère, la traduction aide à assimiler les structures de cette dernière. On peut cependant reconnaître que cette assimilation semble insuffisante pour toute personne désireuse de connaître la langue de façon raisonnée. Néanmoins elle permet, au niveau universitaire, d'apprendre à lire et à écrire en langue étrangère. Cela signifie que la traduction aide à « assimiler les différents niveaux conventionnels que constituent les mots, les figures, les tournures syntaxiques, qui sont caractéristiques de divers genres dans lesquels s'organise l'expression écrite », Nto A. E. [2007:88].

La traduction universitaire est un atout dans le développement linguistique de l'apprenant car la compétence linguistique demeure l'un des critères d'admission dans les établissements de formations professionnelles. Pour preuve, l'ESIT [2000:3] de Paris précise dans ses brochures qu' « elle n'est pas une école de langues. Son enseignement s'adresse à des étudiants qui connaissent une ou deux langues étrangères et, bien entendu, maîtrise leur langue maternelle ».

Au regard de tout ce qui a été mis en exergue dans le présent chapitre, nous avons, dans la mesure du possible, décelé que la traduction à l'université convoque des finalités et fonctions variées. De ces finalités et fonctions, il convient simplement de retenir que la traduction universitaire est un exercice langagier. Elle s'inscrit avant toute autre raison dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et même maternelles (version) et, de ce fait, elle met en œuvre des opérations sur la syntaxe, le lexique et le style. Différents types d'exercices ont donc été élaborés afin d'accompagner enseignants et enseignés tout au long de la formation.

Au vu de toutes les méthodes didactiques qui sont préconisées par les différents auteurs que nous avons essayé de mettre en évidence dans ce chapitre,

et dans le précédent, il semble qu'à présent les nouvelles conceptions méthodologiques de la traduction universitaire se penchent plutôt sur l'approche communicative de l'activité traduisante et sur la théorie mise en place par Séleskovitch. L'approche communicative de la traduction universitaire promeut la production spontanée de l'apprenant. Aussi, cette nouvelle conception de la traduction permet de rapprocher la didactique de la pratique professionnelle que l'on enseigne dans les établissements spécialisés que nous exposerons dans le prochain chapitre.

Chapitre 4: Les Grandes écoles de traduction: leurs formations et leurs finalités

Le présent chapitre, à la différence du précédent, traite d'une catégorie de traduction enseignée dans un univers particulier. Il faut dire que plusieurs écoles spécialisées et instituts dans le monde jouissent d'une certaine notoriété. Pour des raisons d'ordre pratique et de concision, seuls quelques établissements feront ici l'objet d'une étude spécifique.

Il s'agira d'abord d'apporter de la lumière sur des démarches méthodologiques préconisées pour l'enseignement de la traduction tel qu'il est pratiqué pour la formation professionnelle. A cet effet, des théoriciens et pédagogues tels que Delisle, Durieux, Herbulot et Gouadec seront forts utiles pour traiter de la question. Ensuite, il y aura la mise en exergue des instruments du traducteur qui nous conduira finalement à examiner les différentes grandes écoles retenues, leur historique et les critères d'admission. Enfin, une attention particulière sera portée sur les programmes de formation en traduction établis par les différentes institutions universitaires.

4.1. Quelques pédagogies de la traduction pour les écoles professionnelles

Cette partie du travail consiste à mettre en évidence des méthodologies de travail proposées par certains auteurs de renommée internationale. Ces méthodes ne sont pas exhaustives, d'autres existent probablement, le but ici est de comprendre au mieux l'enseignement préconisé dans les écoles de formation professionnelle, ses relations avec les théories traductologiques ainsi que son lien avec la finalité des diplômes délivrés.

De toute évidence, c'est la théorie du sens qui est au cœur de la formation professionnelle en traduction. Selon cette théorie, l'acte de traduction repose sur trois éléments: Compréhension, déverbalisation, réexpression. Par ce principe, différents auteurs tels que Delisle, Durieux, Herbulot et Gouadec ont adopté des démarches méthodologique et pédagogique pour l'enseignement de la traduction.

4.1.1. Les méthodologies

L'objectif ici est d'exposer et d'examiner quelques enseignements méthodologiques mis au point pour permettre une meilleure traduction et pour apporter à l'apprenant une compétence dans l'exécution de sa tâche.

4.1.1.1. La méthodologie de Delisle

Dans son ouvrage intitulé *La traduction raisonnée* [2003], Delisle propose une méthode « d'initiation à la traduction raisonnée ». Cet ouvrage compte huit axes de réflexions. C'est le troisième (dont le titre est *Méthode de travail*), qui a attiré notre attention. Le sous-titre *Méthode de travail* amène à comprendre qu'il s'agit là de la description du processus de traduction, la démarche préconisée afin de mieux accomplir la tâche.
En introduction au chapitre, Delisle [2003:121] donne les consignes suivantes:

> Exposer la méthode de travail du traducteur, c'est décrire les étapes à suivre **avant**, **pendant** et **après** l'opération de traduction. Sans méthode, il paraît difficile de produire des traductions de qualité professionnelle. Une méthode ne remplacera jamais le talent, mais tout traducteur, talentueux ou non, se doit d'acquérir l'habitude de travailler systématiquement et faire preuve de la plus grande rigueur intellectuelle.

Tout travail portant sur la traduction exige une méthode, de surcroit rigoureuse. La traduction requiert toute une organisation, elle repose sur

différentes étapes qu'il faut respecter. Dans le passage cité ci-dessus, une attention particulière est portée sur les adverbes *avant*, *pendant* et *après*. On note effectivement une chronologie de l'action du traducteur, c'est une opération intellectuelle qui se déroule en plusieurs temps:

Avant renvoie à la première phase du processus consistant en la mise en situation, la lecture et la compréhension.

Pendant, on suppose qu'à ce second stade que le sens du texte de départ a été bien assimilé, on passe alors au transfert en langue d'arrivée.

Après, la troisième et dernière étape de l'opération de traduction est celle de la vérification ou analyse justificative comme le souligne Delisle. Il s'agit pour le traducteur de procéder à un « contrôle de la qualité du produit fini ». Cette relecture objective et critique est une phase indispensable du travail ; elle vise à assurer la correction de la traduction, c'est-à-dire le respect des normes et usages de la langue. En comparant la traduction et l'original, on procède à la vérification des chiffres, des dates, des noms propres etc. Delisle [2003:121].

Pour l'application de cette méthodologie, Delisle propose une catégorie de texte qu'il convient d'examiner à présent.

4.1.1.1.1. Le texte pragmatique

Dans son manuel *La traduction raisonnée*, Delisle [2003:62] définit le texte pragmatique, le différenciant du texte littéraire, le premier étant, selon lui un « texte qui a une utilité généralement immédiate et éphémère, qui sert à transmettre une information d'ordre général ou propre à un domaine et dont l'aspect esthétique n'est pas l'aspect dominant. […] Par sa nature et sa fonction, le texte pragmatique se distingue de l'œuvre littéraire (nouvelle, poème, roman) et de l'écrit de composition libre (biographie, chronique, mémoires) ».

Les textes pragmatiques sont classés selon un domaine spécifique. Sont classés dans cette catégorie les documents tels que les manuels, feuillets d'instruction,

notes internes, procès-verbaux, rapports financiers, etc. Autrement dit, font partie des textes pragmatiques:

- Les documents d'ordre technique (informatif, électronique, mécanique...).
- Les textes scientifiques (astronomie, médecine, géologie...).
- Les textes d'ordre financier ou juridique.

Le but principal de ce type de texte n'est pas d'émouvoir, mais d'informer, de démontrer et de réglementer. La langue qui exprime ce type de communication est un système qui comprend la terminologie et les moyens d'expression propres à un domaine de spécialité. On parle alors de langage scientifique, technique, professionnel, ou de langue de spécialité.

A l'inverse, le texte littéraire est « le fruit de la créativité individuelle et artistique ou esthétique de l'homme ». Il se distingue du texte pragmatique par sa signature, et ne s'adresse pas à un lecteur ciblé. Il est littéraire par sa longévité et par le type discursif qui le détermine. C'est ainsi qu'on distingue par exemple le roman du poème et d'autres créations du domaine littéraire. Le texte littéraire est écrit en fonction de règles d'écriture particulières issues de la tradition littéraire.

Le texte pragmatique est caractérisé par Delisle [2003:23] en ces mots:

> Texte enrichi de l'épithète pragmatique s'applique à ce qui est susceptible d'application pratiques, qui concerne la vie courante. Par leur finalité, les textes regroupés sous cette étiquette, présentent en effet, le caractère commun d'avoir généralement une application pratique ou immédiate. Ce sont des instruments de communication plus ou moins éphémères tout au moins quant à la « durée de vie utile », si l'on peut dire, de leur contenu.

C'est-à-dire qu'ils véhiculent une information générale dont la durée de vie est courte. L'application pratique s'entend ici comme un texte dont le thème traité est fugace. L'objectif étant soit une information destinée au plus grand nombre, soit une application professionnelle dans un domaine technologique, économique, scientifique ou juridique. Toutefois, il semble primordial de faire remarquer un fait : les textes techniques et juridiques, bien qu'appartenant tous à la catégorie

pragmatique, ne présentent cependant pas tous les mêmes caractéristiques. En effet, le texte juridique présente des caractéristiques que Gémar, repris par Nto A. E. [2007:98], rappelle ainsi:

> Des mots banals comme «accord», «acte», «demande» ou «terme», par exemple, semble bien appartenir à la langue courante, or ils sont tout aussi clairement spécialisés – dans le domaine juridique en l'occurrence- qu'ils peuvent paraître «généraux» ou «courants».

En d'autres termes, ce texte se distingue des autres par le fait que, « dans les conditions d'emploi, les mots utilisés dans une langue courante prennent une tout autre signification dans le langage juridique. On note par conséquent que, si la langue spécialisée-technique, ou scientifique et juridique- est comprise dans le langage elle se distingue du discours général grâce aux traits qui permettent à l'utilisateur de l'identifier à une activité ou à un domaine précis, c'est-à-dire, l'économie, le droit, la mécanique, etc.» Nto A. E. [2007:99]. Au bout du compte tout texte pragmatique est associé à une langue de spécialité. Celle-ci est à la fois constituée d'une partie de la langue courante (syntaxe, morphologie verbale), dont elle utilise des tournures et le lexique à des fins propres, et enfin d'une terminologie spécifique.

Après avoir déterminé le type de texte sur lequel Delisle base sa réflexion, il convient maintenant de mettre en lumière les exercices préconisés dans le cadre de l'enseignement de la traduction.

4.1.1.1.2. La typologie des exercices pour la traduction des textes pragmatiques

Delisle a élaboré une variété d'exercices indispensables pour former de futurs traducteurs. Les exercices élaborés consistent en une analyse qui fait intervenir un ensemble de supports, allant de l'analyse de la langue dans ses constituants formels à une maîtrise de l'outil terminologique. Les deux ouvrages ci-dessous renseignent sur la question.

a) Des exercices dans l'Analyse du discours[47] comme méthode de traduction 1980

Le présent ouvrage compte deux grandes parties. La première, qui porte sur les aspects théoriques de la traduction, traite des approches méthodologiques et des fondements théoriques de la méthode. En fait, son auteur procède à un démontage du processus de la traduction, pour aboutir à la question des paliers du maniement du langage. La deuxième partie repose plutôt sur des aspects pratiques. Nous en parlerons dans cette étude. En attendant, il faut souligner que cette partie laisse apprécier une série d'exercices qui permettent à l'auteur d'illustrer sa théorie de l'analyse du discours comme méthode efficiente de traduction. L'ouvrage compte au total 23 exercices[48] dont, 21 peuvent se regrouper comme suit:

1) Equivalences de signification et équivalences de sens;
2) Equivalences phrastiques et équivalences contextuelles;
3) L'explication de texte;
4) La traduction commentée;
5) L'extraction des mots-clés;
6) L'exégèse lexicale
7) Translation, réactivation, recréation;
8) La création contextuelle et rapprochements analogiques;
9) Le calcul des sous-entendus;
10) L'affranchissement des structures;
11) Les tournures nominales;
12) Le réflexe de désignation et réflexe périphrastique;

---

[47] Delisle [1998:75] : j'ai employé l'expression « analyse du discours » en 1978, et à l'époque on ne faisait pas beaucoup d'analyse du discours. Par la suite, le sens de ce concept s'est enrichi. Il y a beaucoup de définitions, […] Moi, j'entendais cela dans un sens très général, sans prétention scientifique, simplement à un niveau qui est au-delà de la phrase et qui englobe le texte et la façon d'interroger les textes, […] Donc il ne faut pas essayer de faire un anachronisme et donner au concept « analyse du discours » un sens qui existe aujourd'hui, alors que je l'employais plutôt dans un sens plus général, transphrastique. Seleskovitch [1998:76] : « au fond, c'est ce qu'on appelait dans mon temps l'explication de texte ».

[48] Par souci de concision, tous les cas de figure n'ont pas été retenus.

13) Les contraintes matérielles de la traduction

14) La modulation des répétitions;

15) Les métaphores;

16) L'organicité textuelle;

17) Le remodelage des idées;

18) Les traductions anémiques;

19) Locutions et expressions toutes faites;

20) Les allusions;

21) Révision didactique

Les six premiers exercices appellent à une réflexion sur la compréhension des textes. Il s'agit ici de rechercher un type d'équivalence et d'arriver à bien marquer la différence entre ce qu'on entend par *équivalence de signification* et *équivalence de sens*. En d'autres termes, « on recherche l'équivalence de relation nécessaire que le signifiant entretient avec le signifié, son concept qui lui donne son caractère intelligible, c'est-à-dire le sens. Il s'agit de faire une analyse qui mène vers une autonomie vis-à-vis du texte de départ » Nto A. E. [2007:100].

Les six exercices suivants traitent de la découverte et des procédés de traduction. Tous les éléments d'un texte n'exigent pas le même effort d'analyse pour être compris et traduits. Aussi, autant les langues diffèrent dans leur fonctionnement, autant il est conseillé pour le traducteur de savoir en faire usage lors de la reformulation. La structure d'un énoncé de départ n'a pas toujours un lien avec le sens de cet énoncé. La traduction faite d'un texte devrait être économique[49] et cohérente.

L'exercice n°13 traitant des *contraintes matérielles de la traduction* convoque une prise de conscience du déroulement global du travail. C'est-à-dire ce qu'exige le processus de traduction en partant, bien évidemment, du donneur d'ouvrage

[49] La nature économique de la traduction ici convoque la longueur du texte cible. En effet, «ce n'est pas trahir le sens d'un texte pragmatique que de tenter de le reformuler dans une autre langue en faisant une économie de mots (inutiles)» Delisle [1980:180].

aux consignes et temps à respecter pour le travail fini qui est marqué par la livraison du produit.

Le quatrième groupe d'exercices (du n°14 au n°20) ainsi présenté renseigne sur la reformulation d'équivalence dans le texte cible. Il est recommandé de faire correspondre l'organicité du texte avec celle du texte cible. De la même manière, une métaphore devra être rendue par une autre métaphore de sens équivalent ou par une idée sous-jacente.

Enfin, il y a la *révision didactique* qui vise à analyser le texte cible afin de déterminer la justesse de la traduction qui a été effectuée.

Lorsque l'on observe ces différents exercices, on note d'abord qu'ils sont classés en fonction des objectifs qui leur sont assignés. On remarque également que la classification faite suit une progression qui révèle les étapes du processus de la traduction. Les différents objectifs définis servent d'appui théorique aux exercices proposés. En effet, « leur utilité pédagogique est de favoriser la réflexion sur les règles de base de la traduction (…) tout en constituant une gymnastique de l'esprit » Delisle [1984:130].

Dans cet ouvrage cité précédemment, la pédagogie préconisée ne consiste pas en une étude comparative des constituants linguistiques du texte source avec le texte cible. Elle « favorise plutôt l'activation du mécanisme qui induit à la réflexion et à la créativité. Par activation du mécanisme, on entend toute démarche qui permet d'éviter des blocages qui seraient d'ordre psycholinguistique » Nto A. E. [2007:101]. Souvent, il arrive que, lors de la traduction, l'apprenant soit bloqué craignant de ne pas choisir le mot juste. Cependant, « une pédagogie qui n'est pas astreinte à une norme a plus de chance de réussir dans un environnement scolaire, quel que soit le niveau d'étude ». Delisle [1984:235] énonce que:

> La décortication de ce processus heuristique a révélé que, pour traduire, quatre compétences majeures sont indispensables: linguistique, encyclopédique, de compréhension et de réexpression.

Les compétences linguistiques que l'on développe servent à naviguer avec autant d'aisance que possible d'une langue à une autre. Puis s'ajoutent la compétence encyclopédique, soit le bagage cognitif qui permet une connaissance du monde et des choses. Ce qui favorise, dans une certaine mesure, une ouverture d'esprit et une capacité d'adaptation aux problèmes de compréhension que le texte peut poser.

S'agissant de la compréhension et de la réexpression, elles ne sont évaluées qu'au regard de la reformulation du texte d'arrivée et du degré de lisibilité de ce dernier.

Les exercices de cet ouvrage mis en évidence sont complétés par ceux de la *Traduction raisonnée* 2003 que nous présentons dans les prochaines lignes.

b) Des exercices dans La traduction raisonnée (2003)

A l'instar de l'ouvrage précédemment présenté, ce manuel renferme aussi quelques exercices. Il s'agit ici des exercices d'application qui exposent la démarche méthodologique de la pratique de la traduction. Ils sont accompagnés d'un outil théorique permettant de cadrer la pratique. Au total, trois types d'exercices ont été ciblés en guise d'illustration : deux se trouvent dans le chapitre III, axé sur la méthode de travail et le troisième figure dans le chapitre IV. Il s'agit à cet effet des exercices du ''repérage des difficultés de traduction''; de ''l'explication du texte''; et du ''report, remémoration, création discursive'';

Les exercices que propose Delisle développent chez l'apprenant une capacité importante de réflexion et d'analyse. Le premier type d'exercices, axé sur le *repérage de difficultés de traduction,* exige une lecture minutieuse et profonde du texte original afin d'en dégager les problèmes de langue et les écueils au moment de la reformulation.

L'explication ou l'exploration du texte est une étape importante du processus de traduction ; elle aide à saisir les sens des textes. Les caractéristiques suivantes lui sont assignées d'après Delisle [2003:147]:

> « Décortication », « dissection », « valeur des mots », « cadence des phrases », « couleur du style ». […] Expliquer un texte ce n'est pas le paraphraser, mais l'explorer, procéder à une analyse méticuleuse de sa forme tout autant que son contenu afin de le comprendre jusque dans ses nuances les plus subtiles. Cette analyse est indispensable à la formulation des équivalences de traduction.

En d'autres termes, l'explication de texte intervient dans la phase de lecture qui favorise la compréhension de celui-ci. L'ensemble du texte, c'est-à-dire les phrases, la ponctuation et les verbes, est analysé avec soin. Cette analyse permet d'évaluer le degré des connotations, de faire ressortir le rythme des phrases et de lire les implicites et autres particularités relatives à la forme.

Il faut simplement retenir que l'explication du texte favorise l'appréhension de son sens le plus probable. C'est une opération complexe qui requiert la prise en compte de tous les éléments du texte original (mots, syntagmes, symboles). Cependant, on observe que pour l'explication ou le transfert interlinguistique, tous les éléments textuels n'exigent pas le même effort intellectuel. En effet, il arrive que certains passages d'un texte exigent un « surcroît de réflexion » car le sens est difficile à reformuler. Ce phénomène peut être dû à l'ignorance de l'apprenant ou au mauvais usage de l'outil de travail. Toutefois, « le processus intellectuel qui assure un résultat correct de traduction ayant été expliqué par l'enseignant, l'étudiant acquiert la conscience que les mots, bien utilisés en contexte permettent d'éviter les blocages » Nto A. E. [2007:103]. A ce sujet, Delisle [2003:167] précise que:

> Nous distinguons trois niveaux d'interprétation des mots en contexte: le *report*, la *remémoration*, la *création discursive*. […] Les éléments d'information faisant l'objet d'un report- il y a évidemment des exceptions[50]- sont les noms propres, les nombres, les dates, les termes techniques ou scientifiques monosémiques, les titres de revues, certains symboles (%, $, >, #), les codes postaux, les formules mathématiques, etc.

[50] Parmi les exceptions figurent les unités de mesures qu'il faut parfois convertir (10m.p.h= 16km/h); les noms propres qu'il convient d'adapter dans certains genres de textes (Mrs. Smith = Mme Dupont), certains toponymes London = Londres (Angleterre), mais pas London (Ontario, Canada) qui reste inchangé etc.

Le *report* est une opération mécanique empruntée à celle du comptable lors de ses calculs. Il « reporte un nombre dans une colonne de son livre de compte, sans effectuer de calculs avec ce nombre ». Il en est de même pour le traducteur à qui échappent souvent les éléments d'information mis en évidence lors de l'analyse du sens. Donc, il les « transcrit tout simplement dans le texte cible sans interroger le contexte ou la situation pour en dégager le sens. On comprend alors que ce niveau d'interprétation nécessite un effet de réflexion « nul ou quasi nul ». Ensuite, il y a le niveau de *remémoration* et à ce propos, Delisle [2003:167] commente ceci:

> Les mots, syntagmes ou énoncés du texte de départ qui font l'objet d'une remémoration sont les passages dont la signification pertinente est déduite du contexte et dont la restitution en langue d'arrivée se fait au moyen d'une équivalence lexicalisée, généralement consignée dans les dictionnaires. […] une remémoration exige une analyse du contexte et le recours à des compléments cognitifs. […] La remémoration mobilise toujours la faculté d'intelligence (analyse du sens) et la mémoire (rappel des équivalences lexicalisées).

Nous admettons avec Nto A. E. [2007:103] que la remémoration ne convoque pas une analyse poussée des segments de texte à traduire. Elle appelle quand même le souvenir que le traducteur a de l'équivalence automatique que tel ou tel mot a dans l'une ou l'autre langue. On peut dire que ce sont des passages assez faciles à traduire. Néanmoins, ces passages exigent du traducteur une capacité d'analyse de ces segments d'information contenus dans le texte. C'est surtout l'emploi des expressions toutes faites dont on se souvient et qui entrent parfaitement dans le cadre d'une équivalence termes à termes. Dans le cadre de traductions techniques cependant, ce peut être des phrases entières qui se répètent d'un texte à l'autre, par exemple pour un traducteur qui serait spécialisé dans un certain type de notice.

Finalement, il faut prendre en compte cet aspect : à côté des éléments reportés ou des mots et passages assez faciles à traduire, une *création discursive*

nécessite un important effort de réflexion lors du transfert interlinguistique. Delisle [2003: 168-170] rappelle à ce titre qu' :

> Une création discursive nécessite un effort de réflexion plus intense qu'une remémoration. […] Cette formulation n'est pas créée de toute pièce. […] une création discursive, en revanche, exige du traducteur qu'il attribue une valeur à deux inconnues: d'une part, qu'il établisse clairement le sens le plus probable du passage original et, d'autre part, qu'il explore les «disponibilités» de la langue d'arrivée pour trouver une expression ayant le même poids sémantique et stylistique.

C'est-à-dire qu'à ce stade de la démarche, il s'agit de trouver une formulation non donnée d'avance. En réalité, l'analyse du sens n'est plus aussi facile ni aussi évidente que dans le cas d'éléments traduisibles par report ou remémoration. La reformulation du texte en langue cible demande une recréation « totale ou partielle » à partir du sens saisi. Toutes les ressources de la langue d'arrivée seront exploitées au mieux, afin qu'une écriture cohérente soit réalisée au niveau de la traduction finale.

De toute évidence, ces trois notions permettent de mettre en lumière le processus cognitif de la traduction et de comprendre que tous les éléments d'information présents dans le texte à traduire n'exigent pas le même effort intellectuel lors de la compréhension et de sa reformulation. Toutefois, ces trois notions permettent de distinguer trois genres d'équivalence.

Un fait remarquable attire l'attention lorsque l'on observe les exercices que propose Delisle dans ce second livre. En effet, on note qu'il y a, à chaque fois, une part importante de théorie suivie des exercices pratiques venant appuyer cette théorie. C'est d'ailleurs assez intéressant car cette méthode permet au formateur et à l'apprenant de cerner au mieux la notion faisant l'objet de leur préoccupation. Désormais l'apprenant ne porte plus sa réflexion sur des faits abstraits, il lui est maintenant facile de démontrer l'apport de la théorie sur la pratique.

Il y a, comme nous l'avions déjà précisé dans les pages précédentes, des exercices traitant des notions de correspondance et d'équivalence entre les mots et les

phrases. Pour ces cas de figure, il importe de bien faire une distinction telle que Delisle [2003:173] le précise:

> Cette distinction est nécessaire pour expliquer, notamment, le littéralisme *abusif* de ceux qui commencent à apprendre à traduire. Il faut bien saisir que les mots isolés sont aux énoncés en contexte ce que les notes sur les portées sont aux sonorités produites par les instruments de musique. […], les mots ne vivent vraiment que dans les énoncés destinés à transmettre un message.

Par conséquent, les mots n'ont de sens que dans un contexte bien déterminé. Ils n'ont de sens que parce qu'ils constituent des unités de sens qui s'intègrent dans un ensemble cohérent en contexte, et dans un discours visant à véhiculer une information précise.

Les mots d'un texte perdent leurs virtualités de signification et acquièrent un sens en fonction du contexte et des compléments cognitifs dont ils s'enrichissent. Le tableau dressé ci-après, à partir du texte (anglais et français) qui le précède, en est une parfaite illustration:

Auteur : Anonyme Texte 20

Source : Time

Genre de publication : Magazine américain de grande diffusion

Date de parution : 1978

Domaine : Robotisation

Public visé : Grand public

Nombre de mots : 383

- ***A Better Robot***[51]

*Some **human beings** are gifted with **perfect pitch**, others with total recall. **Ben Skora** can hand-build just about anything, without benefit of **blueprint**. A **dropout**, onetime recording company owner, Skora has for the past **30** years **helped pay the rent** by treating **drug**, drinking and other behavioural problem cases with **hypnosis**. But he admits to a lifelong addiction oh his own: **gadgets**. One historic day **six years ago**, he repaired to his **garage** with an armoload of automobile power-window assemblis and secondhand refrigerator **motors** worth about **$2, 000** at the junkyard. Three years and a **psychic***

[51]C'est nous qui soulignons le texte (italique et gras), exepté le caractère ''gras'' des titres. L'italique est mise pour la langue anglaise.

$750, 000 later (his labor, which he figures at $20 an hour), Skora had remade the mountain of junk in his own ***image*** *and likeness, more or less.* ***And he looked upon it*** *and saw it was good. And he called it* ***Arok****. Following the custom among* ***home robot builders****, Arok is Skora spelled backward (without the s).*

La traduction ainsi faite de ce paragraphe est la suivante:

- **Un robot amélioré**

Certaines **personnes** sont douées d'une **oreille absolue**, d'autres, d'une mémoire **infaillible**. **Ben Skora**, lui, peut bricoler à peu près n'importe quoi sans l'aide d'un **plan**. Ce **décrocheur**, qui fut quelque temps propriétaire d'une société d'enregistrement, réussit depuis **trente** ans à **joindre les deux bouts** en traitant par **hypnose** des **drogués**, des alcooliques et autres malades souffrant de troubles du comportement. Il ne cache pas qu'il a été lui-même toute sa vie **gadgetomane** invétéré. Un beau jour, **il y a six ans**, il se refugea dans son **garage** avec tout son attirail de **moteurs** usagés et de lève-glace automatiques d'autos, le tout valant environ **2000$** chez un récupérateur. Trois ans et la somme **folle** de 750 000 $ plus tard (son travail évalué à 20$ l'heure), Skora avait transformé ce tas de féraille à son **image** et à sa ressemblance. Enfin, plus ou moins. **Et il regarda son œuvre** et vit que cela était bon. Et il lui donna le nom d'**Arok**. Comme le veut la coutume chez les **robotologues amateurs**, Arok est l'anagramme de Skora (sans le s).

Tableau 3: Equivalences et correspondances des mots selon Delisle[52]

ORIGINAL	CORRESPONDANCES	EQUIVALENCES
Human beings	Etres humains	personnes
Perfect pitch	Oreille absolue	Oreille absolue
total	Total, global, complet	infaillible
Ben Skora	Ben Skora	Ben Skora
Blueprint	Bleu ; plan, projet	plan
dropout	Dropout,marginal ;étudiant ayant abandonné ses études ;	décrocheur
30	30	30
Heped pay the rent	Aider à payer le loyer	Réussit à joindre les deux

[52] « Les mots de la colonne de gauche sont extraits du premier paragraphe du texte 20- « A Better Robot ». Les correspondants de la colonne du centre sont tirés du dictionnaire *Le Robert &Collins Senior. Dictionnaire français-anglais, anglais-français* (1998) » (Delisle [2003:174]).

		bouts
drug	Drogue, stupéfiant, médicaments, médication	drogués
Hypnosis	hypnose	hypnose
Addiction	Dépendance, penchant	-mane [gadgetomane]
gadgets	Gadgets, trucs, machins, bidules	Gadget [gadgetomane]
Six years ago	Il y a six ans	Il y a six ans
garage	garage	garage
Motors	Moteurs	moteurs
$2,000	$2,000	2,000 $
psychic	Psychique ; medium ; télépathe	(somme) folle
image	Image, portrait	image
And he looked upon it	Et il le (la) regarda	Et il regarda son œuvre
arok	arok	arok
home	Foyer, maison, chez-soi	amateur
Robot builders	Constructeurs de robots	robotologues

Le présent tableau repose sur la recherche des correspondances et des équivalences issues de la traduction d'un texte anglais (*A better robot*) en français (Un robot amélioré). A partir de ce tableau ainsi dressé, quelques commentaires ont été faits par Delisle [2003:176] :

> D'abord il est facile de constater qu'en contexte les mots perdent leurs virtualités de signification pour acquérir un sens. […] Cette disposition sur trois colonnes permet aussi de constater qu'il y a *parfois* coïncidence entre les correspondances et les équivalences. […] D'autres signes linguistiques, par contre, acquièrent en contexte un sens qu'il est impossible de soupçonner à partir de leurs significations en langue (hors contexte). […] Ce tableau met aussi en évidence le fait que, travaillant au niveau discursif, le traducteur voit ses possibilités d'expression décuplées pour réexprimer une unité de traduction. Il peut procéder à des analyses-synthèses et faire preuve de créativité en tant que rédacteur soucieux de respecter le sens (tel qu'il le saisit) et le ton (tel qu'il le ressent) du texte de départ.

Il semble à cet effet que l'objectif pédagogique serait de donner à l'étudiant un outil de vérification et de contrôle. Il peut à la fois mener des analyses et faire preuve de créativité « tant au niveau du choix des mots que dans l'exploitation des moyens d'expression qui assure une reformulation cohérente ». Toutefois, le tableau ci-dessus dévoile également un fait : il est aléatoire de vouloir parler uniquement de correspondance ou d'équivalence lorsque deux concepts se rejoignent sur certains mots ou certaines tournures grammaticales. Mais, il est aussi vrai que, « certains mots ne dévoilent leurs sens que par le système polysémique qu'ils entretiennent dans des situations différentes d'énonciation ».

La coïncidence entre les correspondances et les équivalences ne se limite pas qu'à la paire de langue anglais-français. Nous voulons dire par là que, dans chaque paire de langue, il existe certains mots identiques aussi bien en contexte qu'hors contexte. A titre d'illustration, nous présentons cette fois un texte espagnol que nous avons traduit en français et dont le tableau qui suivra obéit au modèle de celui qui précède (celui de *A better robot*).

- ***Trío, el frigorífico con recinto multiconservación.***

Un recinto extra personalizable, para conservar, de manera óptima quesos, embutidos, bombones, helados, bebidas...

El Combinado Trío se adapta a las necesidades alimentarias de cada persona. Gracias a su tercer recinto ***polivalente y multitemperatura*** *se puede* ***destinar*** *a lo que se desee en función de los hábitos de alimentación y necesidades concretas de cada momento.*

Este tercer recinto permite seleccionar la temperatura de conservación entre ***-14ºC a +9ºC/+14ºC****, según modelo. Con esta flexibilidad podemos tener un congelador extra, un recinto* ***0ºC****,* ***una vinoteca****, o lo que desee en cada momento, sin variar las condiciones de conservación de los otros compartimentos.*

- ***Possibilité de traduction :***

Trio, le réfrigérateur au compartiment multiconservation.

Un **compartiment** approprié pour conserver, de façon pratique les fromages, la charcuterie, les chocolats, les glaces, les boissons...

Le **combiné trio** s'adapte aux **besoins alimentaires** de chaque personne. Grâce à son troisième compartiment **polyvalent et multitempérature,** vous pouvez **stocker** ce que vous voulez en fonction de vos habitudes alimentaires et de vos besoins du moment.

Ce troisième compartiment permet de sélectionner la température allant de -14°C à +9°C/+14°C, selon le modèle. Avec cette flexibilité, vous pouvez bénéficier d'un congélateur supplémentaire, d'un compartiment à 0°C, d'**une cave à vin**, ou de ce que vous voulez à tout moment, sans **modifier** les conditions de conservation des autres compartiments *(C'est nous qui traduisons).*

ORIGINAL	CORRESPONDANCES	EQUIVALENCES
Trío	trio	trio
extra personalizable	extra personalisable	approprié
recinto	enceinte	compartiment
necesidades alimentarias	Besoins alimentaires	Besoins alimentaires
destinar	destiner	stocker
-14ºC a +9ºC/+14ºC	-14ºC à +9ºC/+14ºC	-14ºC à +9ºC/+14ºC
0ºC	0ºC	0ºC
variar	Varier, changer,	modifier
compartimentos.	compartiments	compartiments

Les notions d'équivalence et de correspondance telles que définies éclairent une fois de plus l'opération traduisante. Cependant, si les mots perdent leurs virtualités de signification en acquérant un sens, cette perte est due non seulement au contexte, mais également aux compléments cognitifs. La notion de complément cognitif est à considérer pour le processus de compréhension du texte.

Hurtado Albir cité par Delisle [2003:185] précise que « La compréhension ne dépend pas seulement de l'élément linguistique (l'énoncé prononcé ou écrit); il existe toujours des connaissances extralinguistiques qui s'ajoutent au linguistique et rendent possible la compréhension ». Il en est de même pour Delisle qui, pour expliquer l'impact des compléments cognitifs dans le processus de traduction, écrit que:

> Le sens est l'objet de la traduction. Le traducteur y accède principalement par deux voies: les signes linguistiques, plus précisément la signification pertinente des mots

> du texte de départ, et les compléments cognitifs, c'est-à-dire les connaissances extralinguistiques mobilisées au moment de la recherche d'une équivalence et qui sont indispensables à la constitution du sens. […] Le traducteur n'aborde jamais un texte l'esprit vide de toute connaissance. […] Il y apporte sa connaissance du monde, son expérience des réalités de la vie, sa culture. […] Ces connaissances lui sont indispensables pour interpréter l'information véhiculée par les signes linguistiques et pour faire en sorte que les mots acquièrent un sens.

A ce sujet Lederer, citée par Delisle [2003:185], ajoute finalement que:

> Nul, pas plus le traducteur qu'un lecteur quelconque, n'aborde jamais un texte l'esprit vide de toute connaissance. Quelle que soit l'expérience du monde dont on dispose, que l'on soit intimement associé à l'auteur du texte ou que l'on soit confronté pour la première fois à un texte dont on ne connaît pas l'origine, (…) on dispose, lecteur fortuit ou au contraire partie prenante, d'un certain nombre de connaissances entièrement extérieures à la langue qui transmet l'information; grâce à ces connaissances qui viennent l'interpréter, la langue prend un sens et le texte est compris.

En d'autres termes, les compléments cognitifs contribuent à la saisie du vouloir dire d'un auteur en y apportant l'information complémentaire qui permet de comprendre un texte source et d'en établir l'équivalence. En situation d'apprentissage, on demandera par exemple à l'étudiant ou l'apprenant d'effectuer des lectures parallèles en langue cible, celles-ci permettent d'emmagasiner une gamme de connaissances qui lui donnera accès au texte et à son contenu implicite. On en déduit que la compréhension d'un texte exige l'étroite collaboration de deux facteurs que sont la connaissance linguistique et la connaissance extralinguistique. En présence d'un texte technique, par exemple, il faut connaître sa thématique ou connaître son domaine. C'est-à-dire qu'il faut donc connaître le fonctionnement d'un frigo et son usage pour en traduire correctement la notice. Il faut par exemple connaître le fonctionnement d'un frigo et son usage pour en traduire correctement la notice.

Comme Delisle, Durieux a axé sa réflexion sur la pédagogie de la traduction. Cette pédagogie est mise en évidence dans les lignes qui suivent.

4.1.1.2. La pédagogie de Durieux

A l'exemple d'autres théoriciens de la traduction, Durieux propose une méthode. Elle n'est pas univoque et représente un plus dans l'enseignement de la traduction. En effet, elle suggère qu'il est intelligent de commencer d'abord par l'évaluation de l'ensemble de la classe avant tout travail sur la traduction. L'enseignant songe d'abord à déterminer le niveau et le dynamisme des étudiants. C'est dans cette optique que Durieux [1988:115] écrit ceci:

> L'enseignant ne parviendra pas à remplir sa mission s'il ne met pas son enseignement à la portée des étudiants, même un excellent programme tombera à plat s'il n'est pas adapté au niveau des compétences des destinataires.

Autrement dit, il est préférable de n'entamer le cours que lorsque l'évaluation est effectuée et le niveau de la classe jaugé. Mettre « un enseignement à la portée des étudiants c'est pouvoir adapter le cours pédagogique à leur besoins de façon à leur faciliter l'accès au programme établi. C'est en cela que tout programme d'enseignement n'atteint son objectif que lorsqu'il connaît le niveau de ses apprenants en termes de besoins et d'attentes. La mise en place d'une évaluation diagnostique pour mesurer le niveau des pré-requis et des compétences de chacun devient alors une nécessité » explique, Nto A. E. [2007:89].

Cependant, il faut préciser que l'évaluation de la classe ne saurait être un travail fini. Nous voulons dire par là que, c'est un groupe d'étudiant qu'on évalue et ce groupe peut toujours changer et il va de soi pour le niveau, y compris le cours à enseigner. En effet, « A chaque nouveau groupe d'étudiants, il incombe à l'enseignant de faire le point sur le niveau de son auditoire et d'adapter le point de départ de son programme en conséquence. Cela exclut donc la possibilité d'un cours mis au point une fois pour toutes et reconduit en anné », (Durieux [1988:116]).

Comment comprendre ou accepter qu'un même cours soit donné par un enseignant à un groupe d'étudiants différents sur une année différente ? Une telle

démarche conduirait, bien évidemment à l'échec. Nous prenons par exemple le cas d'un texte à traduire de niveau Licence I, qui serait soumis à un groupe d'apprenant de niveau Licence III, et vice versa. On estime que chaque étudiant possède des compétences et des faiblesses dans un domaine précis. Dès lors, on ne saurait rencontrer les mêmes problèmes et les mêmes attentes d'un apprenant à l'autre. L'idéal serait, ainsi que le souligne Durieux, qu'il y ait une certaine homogénéité au sein du groupe de classe.

L'enseignement professionnel de la traduction repose sur un volet théorique et un volet pratique. La partie théorique de la traduction tire ses racines de la théorie du sens. Cette théorie estime que, le processus de traduction repose sur trois fondements: la compréhension, la déverbalisation et la réexpression; ce qui « permet une approche pratique riche au plan du contenu des enseignements ». Le texte est analysé dans l'objectif d'en extraire la « teneur notionnelle informative », c'est-à-dire que seule l'information contenue dans le texte importe pour le traducteur. Cette opération implique la mise en œuvre d'un certain nombre de connaissances linguistiques et extralinguistiques.

Au niveau pratique, la théoricienne porte sa réflexion sur la traduction de textes techniques, dont les principales caractéristiques seront présentées dans les lignes à venir. Elle estime que la traduction de textes techniques ou scientifiques implique une recherche documentaire approfondie. Cette recherche documentaire trouve une importance par le fait qu'elle a un double avantage: « une information plus rapidement compréhensible et une terminologie et son emploi, directement exploitables dans l'exécution de la traduction » Durieux [1988:42]. Mais avant toute chose, une lecture du texte original est primordiale dans le but de se faire une idée de l'élément de la recherche. En effet, on estime que,

> La profondeur et l'orientation de la recherche sont fonction du contenu du texte mais dépendent du traducteur lui-même, de ce qu'il sait du sujet concerné et de sujets connexes et qui est susceptible de l'aider à comprendre les informations inconnues de lui contenues dans le texte à traduire. Durieux [1988:42]

Selon Durieux, la recherche documentaire est tributaire du niveau de connaissances de l'apprenant. Cette recherche doit encore être plus *vaste et approfondie*[53] si l'apprenant ne dispose pas d'amples connaissances.
En outre, il est conseillé aux étudiants « d'agir de façon économique, sur le plan du temps, bien extrêmement précieux dont le traducteur ne dispose pas à volonté » Durieux [1988:45]. En effet, le facteur temps intervient dans cette formation. L'enseignant suggère aux apprenants d'éviter de perdre du temps et d'aller chercher l'information dans les ouvrages indiqués comme : l'*Encyclopaedia Universalis*, les manuels spécialisés, ou autres revues.

Il faut dire que l'enseignant est souvent confronté à une situation assez particulière. Au sein du groupe, il y a des étudiants (la plupart d'entre eux) qui ont suivi une formation littéraire en langue étrangère, alors que d'autres proviennent des filières LEA. Le constat que l'on peut faire est donc le suivant : dans un cas comme dans l'autre, la réalité démontre que très souvent l'étudiant n'a pas forcément l'expérience requise. C'est la raison pour laquelle, ils doivent être formés à la recherche documentaire. Celle-ci amène l'apprenant à mieux appréhender les documents et à acquérir des connaissances terminologiques et thématiques sur le sujet à traiter plus rapidement. Cette démarche lui permet également de se familiariser avec *la langue de spécialité*[54] en utilisant les ressources documentaires adéquates. Les informations ainsi obtenues rendent éventuellement la traduction fluide et juste. Mais, il faut bien le préciser, cette démarche ne permet pas toujours de résoudre la totalité des problèmes terminologiques posés par la traduction.

En effet, il peut y avoir diverses informations à travers des supports comme des textes parallèles. Dans ce cas précis, les encyclopédies (bilingues et unilingues) sont alors conseillées afin d'éviter le piège de la traduction mot à mot. « Il s'agit de

---

[53] Au sens de Durieux, c'est- à dire couvrir les principaux aspects de la question, sinon tous; approfondie, c'est-à-dire de nature à induire une véritable compréhension. Une recherche documentaire superficielle risque, en effet, d'être source de confusion et de fausses interprétations.
[54] Nous tenterons d'examiner ce point dans les prochaines lignes.

bien rechercher les équivalences ou les correspondances quand cela est nécessaire ».

A ce niveau, le fait d'être en formation n'empêche pas d'assumer, en toute modestie, le rôle de traducteur rompu. Il ne s'agit plus d'apprentissage, de perfectionnement ou d'acquisition linguistique. L'apprenant ou apprenti traducteur est formé afin d'acquérir une « méthode efficace » lui permettant d'être opérationnel dès la fin de sa formation. La démarche pédagogique mise en œuvre dans ce contexte n'est pas fortuite. Au contraire, elle découle de l'observation faite sur le terrain de travail des étudiants. Ce qui permet aujourd'hui d'avoir une méthodologie pertinente. C'est pourquoi, « l'enseignement de la traduction sera toujours guidé par un outil théorique qui sert de base à la pratique, et cela dans l'intérêt de l'étudiant » précise, Nto A. E. [2007:92].

Par conséquent, on comprend qu'être traducteur de nos jours ne relève plus de l'improvisation. En effet, la formation à cette profession requiert réflexion et raisonnement. Durieux [1988:157] fait remarquer que:

> Le plus important n'est pas d'indiquer aux apprentis traducteurs une règle à appliquer, mais plutôt de leur faire prendre conscience du rôle déterminant joué par la réflexion et le raisonnement.

Si on s'en tient aux explications apportées par Nto A. E. [2007:92], il ne s'agit pas là de faire appliquer une norme aux élèves. La pédagogie préconisée ici induit la responsabilité de chacun par des activités cognitives qui laissent considérer attentivement un sujet. Puisque le texte employé dans la formation présente des difficultés auxquelles l'étudiant n'est pas habitué, il peut constituer un blocage psychologique ou encore une gêne au premier contact. Le raisonnement consistera donc, à partir de faits observés, d'aboutir à des propositions constructives tant sur le plan de l'opération discursive que sur la théorie enseignée.

La réflexion pédagogique de Durieux repose sur le texte technique que nous essayons de mettre en lumière dans les lignes ci-dessous.

4.1.1.2.1. Le texte technique de Durieux

Dans son ouvrage intitulé *Fondements didactiques de la traduction technique*, Durieux fonde sa réflexion sur le traitement du texte technique. Elle estime que la traduction portant sur des textes techniques, se distingue de la traduction de textes littéraires. Le texte technique, c'est-à-dire celui doté d'un langage de spécialité, se distingue des autres par:

> L'emploi d'un vocabulaire ésotérique. C'est le cas, par exemple, en médecine. Un spécialiste parlera de nécrose myocardique due à un syndrome coronarien là ou un profane devra comprendre destruction musculaire du cœur due à une mauvaise irrigation de celui-ci.
> Des tournures particulières. C'est le cas, par exemple, d'un contrat. La syntaxe de la langue juridique diffère de celle de la langue usuelle.
> Des notions qui font barrage. C'est le cas, par exemple, un traité d'électronique (Durieux [1998:25]).

Le texte ainsi décrit est caractérisé par un vocabulaire hermétique ou verrouillé pour un non initié. Le texte technique traite de questions très diversifiées (portant sur le juridique, l'économique et le médical.). Un texte « traitant des questions de médecine convoque nécessairement les termes de ladite spécialité. Dans le domaine juridique, les termes d'un contrat de type bail locatif ne sont pas les mêmes lorsqu'il s'agit d'un contrat d'achat-vente ou d'un décret-loi portant sur un amendement ». Ils ne se correspondent pas d'un domaine à l'autre. Les termes font à cet effet barrage, en classe de traduction même professionnelle, étant donné le peu de culture dont disposent les apprenants dans ces différents domaines.

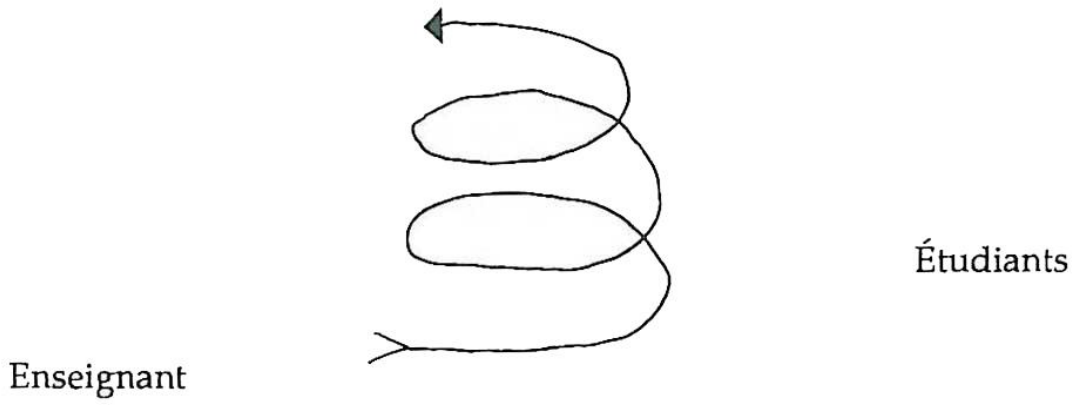
On remarque finalement que le texte technique est difficile à cerner. Durieux [1998:23] avance d'ailleurs qu':

> On pourrait longuement polémiquer sur les limites de la nature technique d'un texte. Il n'est pas faux de dire qu'est technique tout texte qui n'est pas de la poésie, mais la part laissée aux textes techniques devient alors vraiment considérable. […]

> nous considérons que sont de nature techniques les textes traitant de sujets techniques ou technologiques ou scientifique.

Nous n'avons pas la prétention de dire que tout texte technique est par définition non littéraire et incompréhensible. Le texte technique est reconnu par ses origines. En d'autres termes, « il lui faut reconnaissance de sa notoriété qui lui est donné par son ou ses auteurs; soit parce qu'il est publié dans une revue reconnue scientifiquement ou techniquement, soit par le thème qu'il traite, eu égard à sa valeur informative » Nto A. E. [2007:91].

Selon le principe méthodologique de Durieux, l'acte de l'enseignement est un acte de communication entre un locuteur (enseignant) et un destinataire (étudiant). Le schéma qui suit en sert d'illustration.



Durieux [1998:115]

Le processus n'est pas linéaire, il suit un « schéma en boucle » graduel. On y note des allers et retours fréquents entre l'enseignant et les étudiants suivant une certaine progression. Les étudiants ont un double rôle. En effet, on considère l'enseignement de la traduction comme la transmission d'un savoir faire, les étudiants sont par conséquent à la fois destinataires et « participants actifs». Aussi, Durieux [1998:156] postule que:

> Dans l'enseignement de la traduction, l'acte pédagogique n'est pas linéaire mais il suit une spirale ascendante. L'objectif est de former des traducteurs polyvalents.

> […] la précision de la terminologie est un impératif en traduction technique, mais la logique n'autorise pas le moindre laxisme.

C'est-à-dire que, la formation repose sur des textes mais le processus d'enseignement suit une certaine progression selon la difficulté. De ce fait, une grande importance est accordée à la recherche documentaire, laquelle favorise l'acquisition d'un lexique précis et d'une excellente culture générale. Ce qui sous-entend donc qu'aucune erreur n'y est autorisée.

En outre, si on considère que les enseignements offerts aident à pallier les difficultés lors de la pratique, suivant une progression ascendante, cela suppose qu'il y a une typologie d'exercices précis mise sur pied pour compléter la formation.

4.1.1.2.2. Exercices selon Durieux 1988

Le métier de traducteur s'apprend avec rigueur en associant la théorie et la pratique. La pratique implique d'abord le choix du texte. C'est une tâche primordiale pour le formateur, en ce sens que la qualité de son cours dépend, en grande partie, des textes de travail choisis. L'enseignant doit, dans ce cas, s'efforcer d'établir une progression (difficulté de rédaction, de recherche documentaire et terminologique) dans les textes choisis comme support.

Dans le cadre d'une progression dans la difficulté, Durieux propose six catégories de textes présentant une variété de difficultés:

1) Textes *d'entraînement*, c'est-à-dire dont la langue ne présente pas de difficulté particulière et dont la matière ne nécessite pas une recherche documentaire;

2) Les textes traitant d'un sujet technique *classique*, c'est-à-dire explicité dans des encyclopédies, dont la terminologie est en grande partie répertoriée dans des dictionnaires bilingues et unilingues;

3) Les textes traitant d'un sujet technique *de pointe* nécessitant une recherche documentaire approfondie dans des revues techniques et scientifiques ou auprès d'entreprises et de spécialistes;

4) Les textes *intégrant plusieurs techniques*, impliquant la mobilisation des connaissances acquises lors de la traduction de textes didactiques;

5) Les textes dont le *style* constitue en soi une difficulté de traduction;

6) Les textes nécessitant le *passage d'un effet*, en raison de la présence de traits d'humour, d'allusions à des coutumes ou activités propres à la vie d'un pays.

Les difficultés suivent effectivement une évolution croissante. La première catégorie de textes ne pose pas de problème terminologique particulier. Cependant, ce type de textes peut présenter des difficultés d'ordre syntaxique.
Le second type de textes qui traite d'un sujet technique *classique*, ne présente pas de problèmes majeurs, ses obstacles linguistiques sont faciles à résoudre. C'est par exemple le cas de la traduction d'expressions idiomatiques. La grande majorité des termes pouvant poser problème est facilement repérable dans les dictionnaires.

Le troisième type de textes, traitant d'un sujet technique *de pointe* désigne les textes dont le thème évoque des expériences dans les domaines scientifique et technologique. Sur le plan syntaxique, cette catégorie de textes paraît libre d'accès mais présente une difficulté au niveau terminologique. Par conséquent, il revient au traducteur de s'orienter du côté des revues spécialisées ou des autres outils tels que les dictionnaires spécialisés, les bases de données terminologiques et les spécialistes du domaine en question.

S'agissant des textes *intégrant plusieurs techniques*, ces derniers présentent des difficultés sur le plan discursif par une « concentration importante de ressources grammaticales, des tournures et expressions caractéristiques du langage soutenu ». L'apprenant dans ce cas précis devient polyvalent. Il mobilise ses connaissances linguistiques afin de contourner les obstacles de la langue et procède également à une recherche terminologique pour surmonter les difficultés terminologiques. Quant aux textes dont le *style* constitue une difficulté, ils ne

présentent pas nécessairement un important obstacle. Les candidats les rencontrent plutôt au moment de rédiger. Ce type de textes sensibilise l'apprenti sur le rôle déterminant qu'il joue dans la correction de l'énoncé qu'il produit. « Ce n'est pas parce que le style d'un auteur est lourd qu'il faut le rendre plus opaque. Le traducteur s'acquitte de la tâche de rendre le texte lisible par la qualité de son expression. L'objectif étant ici de rendre un document lisible au donneur d'ouvrage ».

Enfin, les textes nécessitant le *passage d'un effet*, exigent une mise en œuvre des compétences culturelles afin de procéder à une meilleure adaptation. L'apprenant doit comprendre qu'un effet ne peut pas toujours renvoyer à une même réalité d'une culture à une autre. Lors de la traduction il doit adapter cet effet à la culture d'arrivée de façon à susciter la même impression.

En définitive, les exercices que Durieux propose sont, pour ainsi dire, à la hauteur des attentes pédagogiques d'une école de traduction. L'objectif étant de former dans des délais raisonnables, des traducteurs opérationnels et compétitifs sur le marché de l'emploi.

A l'instar de celles proposées par Delisle et Durieux, une autre démarche pédagogique est mise au point par Florence Herbulot.

4.1.1.3. La lecture active d'Herbulot

Le traducteur est considéré comme étant le lecteur le plus attentif, le plus pénétrant qui se puisse trouver. Ce statut du traducteur a favorisé l'élaboration par Herbulot du cours de « lecture active ». Ce cours vise à enseigner à l'apprenant les réflexes lui permettant d'aborder avec méthode, rigueur, précision et curiosité, la traduction d'un texte dans ses différentes combinaisons linguistiques. C'est pourquoi Herbulot [1998:69] souligne que:

> Les enseignants s'efforcent de conduire leurs étudiants à acquérir un certain nombre de réflexes, une attitude mentale, un mode de pensée qui leur permettra, par la suite, de maîtriser à peu près n'importe quel sujet ou, du moins, de s'assurer,

> préalablement à toute traduction, qu'ils disposent des éléments nécessaires pour effectuer cette traduction au mieux ou pour s'en procurer les moyens.

Ce cours trouve son utilité dans la formation en traduction dans la mesure où, on estime que la traduction est une affaire de lecture. En d'autres termes, la lecture est un exercice nécessaire préalable à toute traduction, elle favorise la compréhension du texte à traduire. Pour comprendre le texte, Herbulot [1998:71] propose une procédure méthodologique se décomposant en quatre étapes:

- Lecture générale, rapide et même superficielle;
- Lectures parallèles, pour l'acquisition d'informations;
- Retour au texte pour une exploration détaillée, approfondie;
- Traduction

La lecture générale et rapide, correspond au stade initial du processus de compréhension. Elle permet de prendre contact avec le texte et les informations qui y sont contenues. Il y a par exemple des éléments tels que le titre du texte, les noms propres, les dates, indices de lieux. Pour ce faire, un certain nombre de questions est requis: De quoi s'agit-il? Qui a écrit? Quand? Pour qui? Où? Quels sont les pièges linguistiques (terminologie, métaphores) à éviter?

Toutes ces interrogations servent de repères à l'apprenant. A ce même stade il est aussi indispensable de cerner la position de l'auteur et d'étudier le contexte. On vérifie si le support texte contient des indices susceptibles de renseigner sur son contexte événementiel ou idéologique. Par exemple, dans quelles conditions l'auteur relate-t-il l'évènement? En principe des indices dans le texte permettent souvent de renseigner le lecteur. Ce sont là des éléments qui favorisent une première approche du texte. Elle est ensuite complétée par une seconde lecture qualifiée de *parallèle*. Il s'agit à ce niveau, tel que l'indique le qualificatif '' parallèle'', de sortir du texte dans le but de rechercher des informations à même de

compléter celles déjà contenues dans le texte. L'enseignant conseille à l'apprenant de lire des textes traitant des sujets similaires afin de s'enquérir de la terminologie.

Ensuite, lorsque les données recueillies hors contexte permettent une meilleure exploitation du TS, on retourne alors à ce TD pour effectuer une analyse détaillée et approfondie. Aussi convient-il de savoir sur quel type de texte s'opère ce travail.

- *La catégorie de textes d'Herbulot*

Le cours de lecture active enseigné à l'ESIT porte sur une catégorie de textes. Voici les caractéristiques qui, selon Herbulot [1984:71], lui sont assignées:

- Des textes relativement cours;
- Des textes assez structurés;
- Des textes argumentatifs;

En général, les textes courts sont privilégiés et ce, pour une raison simple : ils semblent plus faciles à traiter, que ce soit en cours ou à l'examen. Pour ce dernier cas de figure, le temps estimé est d'environ une heure et demie. Toutefois, bien que le texte ciblé soit court, on accorde une certaine importance à sa structure. Cela permet à l'apprenant de comprendre l'harmonie dans laquelle les idées et les éléments linguistiques sont agencés pour produire un sens général.

Le texte *argumentatif* retenu par Herbulot est celui « véhiculant une idée, abordant un problème de société et susceptibles d'intéresser un public cosmopolite ». Ce type de textes a l'avantage d'attirer l'attention de tout un chacun, chaque société ou chaque personne pouvant l'identifier dans le texte. Ainsi, dans une certaine mesure, l'apprenant aurait plus d'aisance à traiter ce type de textes plutôt que d'aborder un texte dont le contenu lui est vraiment méconnu ou indifférent.

En définitive, on retient avec Nto A. E. [2007:96] que la lecture active montre la nécessité heuristique d'une analyse des composantes du texte. On peut lire dans cette analyse la décomposition du texte dans ses parties constituantes, ce qui préfigure d'un code commun rigoureusement défini au niveau de son contenu, et garantissant la réception du message dès lors que la communication circule à sens unique de l'émetteur au destinataire.

La *lecture active* renforce en conséquence la capacité intellectuelle du lecteur à s'approprier les éléments constitutifs du texte qui aboutissent à la traduction. Par une interaction texte-lecteur, le traducteur reçoit le sens du texte lorsqu'il crée lui-même les conditions de sa propre expérience de lecteur. Cette expérience découle à la fois de sa capacité à reconnaître les structures du texte et à les analyser et à la mise en œuvre de sa propre capacité affective de lecteur. La jonction des deux lui permet d'appréhender le texte.

La formation professionnelle suggère que l'apprenant est mis dans des conditions requises pour l'exercice de sa profession. Il est formé afin d'être prêt à entrer dans le monde du travail. Toutefois, le métier de traducteur constitue tout un processus tel que présenté dans les lignes ci-dessous.

4.1.1.4. La chronologie de Gouadec

Le formateur a le devoir de sensibiliser l'apprenant sur le métier auquel il se consacre et sur les contraintes auxquelles il sera souvent astreint. La traduction est un processus qui va de l'étape pré-traduction à l'étape post-transfert. On suppose alors que différentes dispositions sont prises pour l'accomplissement de la tâche. Gouadec [2002:24] propose que « pour bien comprendre l'activité du métier du traducteur, il lui est utile de faire référence à un organigramme du parcours d'exécution de la traduction ». La chronologie minimale du parcours d'exécution d'une prestation s'organise en cinq phases.

- Acquisition de la traduction
- Préparation de la traduction ou pré-traduction

- Traduction proprement dite (transfert)
- Post-traduction (contrôles, corrections)
- Mise en forme et livraison

En se référant à la chronologie ci-après, il apparaît que le processus global d'exécution d'une prestation de traduction s'organise en douze étapes.

Tableau 4: La chronologie du processus de traduction selon Gouadec

Pré-Traduction (I) **1) Réception, vérification et /ou mise en place du matériau à traduire** **2) Analyse du matériau à traduire**
Pré-transfert (II) **1) Elucidations et recherche d'informations** **2) Documentation encyclopédique- Documentation linguistique- Etude du produit** **3) Mise en place des matières premières (terminologie/phraséologie/etc.)** **4) Mise en place de la version pour traduction et de l'environnement requis**
TRADUCTION-TRANSFERT (III)
Post-Transfert (IV) **1) Contrôles de qualités par relectures/révisions/réécoutes** **2) Corrections et adaptations** **3) Validation/qualification de la traduction** **4) Mise en forme et mise en support** **5) Livraison**
Etape du processus de traduction

Gouadec [2002:57] (c'est l'auteur qui souligne).

Les six premières étapes (de I à II) du processus constituent la phase de pré-traduction. Elle « consiste en un ensemble des activités conduisant à la mise en place de tous les éléments nécessaires à la traduction (compréhension du

document, recherche d'information, mobilisation de la terminologie et de la phraséologie nécessaires, préparation du matériau à traduire) » Gouadec [2002:58].

Acquisition de la traduction, lorsque l'offre du traducteur répond à la demande du donneur d'ouvrage, les deux peuvent s'entendre sur les conditions de travail. Après cet accord, le donneur d'ouvrage transmet au traducteur le matériau à traduire (texte, document, code, message, bande, autre.)

Réception, vérification et/ou mise en place du matériau à traduire, tout matériau à traduire (texte, document, code, message, bande, etc.) doit faire l'objet d'une vérification. Avant de traduire, certaines manipulations, parfois complexes, peuvent être effectuées (décompiler le logiciel, saisir, numériser le document). En cas de traduction volumineuse ou d'interventions d'opérations multiples, une planification de l'exécution du travail est indispensable. Il s'agira de déterminer qui fait quoi à quel moment, pendant combien de temps et avec quels moyens et ressources.

L'*analyse du matériau à traduire* permet d'obtenir une traduction acceptable. Cette opération fait ressortir les interrogations du traducteur, et l'amène à fixer les points appelant une recherche d'information.

Elucidations et recherche d'information, pour bien traduire, le traducteur se doit de maîtriser le contenu de son discours. Il s'agit là de connaître le contenu littéral, mais aussi tous les présupposés (notamment en termes d'objectifs de l'auteur) et toutes les implications du matériau. Lorsque le matériau à traduire traite d'un sujet que le traducteur ne maîtrise pas, il lui faut procéder à une recherche d'information, auprès notamment d'une personne susceptible de l'informer, via Internet ou en lisant de la documentation appropriée.

La *mise en place des matières premières* appellent à l'usage de la terminologie et la phraséologie. Dans bien des cas, des documents antérieurement utilisés et traduits, appelés mémoires de traduction, dans un domaine spécifique renseignent sur des termes, des expressions et des phrases. Ces données sont mobilisées et servent à faire une nouvelle traduction.

La *mise en place de la version pour traduire et de l'environnement requis*, suppose qu'avant de procéder à toute traduction, le traducteur peut être amené à créer une version pour la traduction, c'est-à-dire celle dans laquelle on trouvera, par exemple, le texte à l'exclusion des hors-texte ou les sous-titres ou encore les menus du logiciel. Il peut également mettre en place un environnement requis, pourra réunir et préparer, le cas échéant, les matériaux et logiciels requis ainsi que tout élément technique du dispositif qui lui sera nécessaire pour exécuter la traduction.

Le *transfert* est l'étape centrale du processus de traduction. Il correspond à la reconstitution d'un matériau nouveau dont les contenus, les formes et les formulations sont adaptés à un nouveau public.

Les contrôles de qualité par relectures, consiste à vérifier que la traduction a été bien effectuée et qu'elle est conforme aux règles de l'usage linguistique, aux attentes du donneur d'ouvrage, et aux principes de convergence entre le matériau source et cible. La relecture signale les anomalies qu'il conviendra de corriger.

La correction et l'adaptation, consistent en la correction des anomalies observées afin de rendre le nouveau produit cohérent et efficace vis-à-vis de ses futurs lecteurs. Mais, il peut arriver que le donneur d'ouvrage modifie postérieurement la traduction sans en informer le traducteur. Dans ce cas, il s'agit pour lui d'adapter la traduction réalisée à un public différent ou à un nouveau support, lorsqu'il ne s'agit pas de la transférer dans un nouveau de celui qui était initialement prévu.

Dès lors que les différentes corrections sont apportées, la traduction est validée et le document est mis en forme et conservé dans un support de diffusion final pour être livré tel que le cédérom par exemple. La livraison marque la fin de la prestation du traducteur.

La chronologie de Gouadec ainsi réalisé peut avoir un double objectif: d'une part il permet à l'enseignant de prendre conscience du travail qui lui incombe vis-à-vis de l'apprenant puisque c'est lui qui aide ce dernier à développer les compétences requises et, d'autre part, l'apprenant prend conscience de la lourde fonction qu'il va occuper. Le travail de traducteur n'est pas aussi simple qu'il pourrait paraître ; il est à prendre avec beaucoup de sérieux, la moindre

négligence ou tout manque de réflexe pouvant être préjudiciable pour le résultat et le produit finis. De ce fait, la réaction du public destinataire dépend de la reformulation faite du texte. C'est pourquoi une prise de conscience est nécessaire, tant du côté du formateur que de celui de l'apprenant.

Dans cette étude nous n'avons pas eu la prétention d'exposer toutes les démarches pédagogiques élaborées pour la formation en traduction. Nous avons examiné quatre. Ces démarches sont celles préconisées par Delisle, Durieux, Herbulot et Gouadec. Il faut dire que, dans l'ensemble, ces procédés méthodologiques ont une double fonction. D'une part, ils renseignent le formateur sur son discours pédagogique tout en lui indiquant, de ce fait, différentes pistes susceptibles de l'aider dans l'accomplissement de sa tâche et pour obtention de résultats favorables. D'autre part, ils permettent à l'apprenant, qui aspire à être compétitif sur le marché de l'emploi, d'acquérir un meilleur outillage dans l'exercice de son métier.

Par ailleurs, en analysant ces différentes méthodologies que nous venons de présenter, nous appréhendons une certaine progression dans l'accomplissement d'une traduction. De fait, on peut dire qu'elles s'inspirent d'une théorie éventuelle. En d'autres termes, ces différentes méthodologies exposent le travail de traduction en partant de l'étape initiale jusqu'à la fin. Les trois premières méthodologies, (celles de Delisle, de Durieux et d'Herbulot) mettent en evidence différents éléments. On parlera d'abord du rapport du traducteur au texte à traduire, au savoir mobilisé et au texte à produire.

Les méthodologies analysées se basent sur le fait que le traducteur à la lourde mission de véhiculer l'information contenue dans le texte. Par conséquent, il doit l'aborder, l'apprécier, connaître la langue et la thématique, afin de découvrir ce qu'il cache (le message). Pour parvenir à ses fins, il « se soumet » au texte source et lui « fait confiance » en se disant qu'il doit bien « signifier » quelque chose, malgré

son caractère totalement « étranger » de prime abord (Guidère [2010:49]). Après quoi, il attaque le texte, « fait une incursion » pour extraire le sens qui l'intéresse.

Le traducteur se fait ainsi exégète. Pour ce faire, il mobilise son savoir (et son savoir faire), c'est-à-dire son bagage cognitif. Ce dernier est d'une grande utilité pour une meilleure compréhension du texte. En plus du bagage cognitif, des recherches parallèles peuvent être entreprises afin de surmonter certains obstacles contenus dans le texte à traduire, qu'il soit pragmatique, technique ou littéraire. Les informations parallèles et le bagage cognitif, associés aux différentes analyses faites sur le texte, conduisent à la compréhension du contenu informatif du texte. Dans cette veine, Jolivet [2009:20] indique que le traducteur doit mettre en œuvre toute sa culture générale, sa logique, sa finesse et sa sensibilité. La compréhension du sens conduit à la restitution du texte cible. Ce dernier devra être l'équivalent du texte de départ sur sa forme et son contenu. Tout ceci permet de comprendre que l'acte de traduire n'est pas spontané mais qu'il obéit à tout un processus. En effet, la méthodologie du dernier auteur, c'est-à-dire Gouadec, met bien en exergue la vision d'un schéma chronologique global de l'acte de traduction.

Dans la pratique de son métier, l'apprenant ou le traducteur se sert d'un certain nombre d'instruments. Ce sont ces instruments que nous nous proposons d'examiner à présent.

4.2. La caisse à outils du traducteur

L'expression ''caisse à outils'' renvoie, à première vue, à ce coffret utilisé pour ranger des matériaux à usage professionnel ou personnel. On peut, entre autres, citer une perceuse, un tournevis, des clés, des pinces ou encore un marteau. Ce sont quelques-uns des outils dont se sert un ouvrier pour accomplir son travail.

Dans le cadre de la traduction, cette métaphore désigne ce que Delisle [2003:87] appelle la « documentation de base du traducteur ».
Au même titre que Durieux, Delisle estime que l'apprentissage de la traduction, tout comme la pratique quotidienne de cette profession, exige la consultation fréquente des sources documentaires portant sur des sujets divers et variés. C'est pourquoi les bonnes écoles professionnelles de traduction incluent dans leur programme d'études un cours d'initiation à la recherche documentaire. Dans cette optique, Tatilon, cité par Delisle [2003:89] réitère qu' « acquérir de bonnes connaissances techniques, maîtriser les terminologies- c'est-à-dire BIEN SE DOCUMENTER- est une nécessité première pour qui entreprend de traduire ».

Cela suppose donc que des outils sont recommandés ou mis à disposition pour le traducteur dans l'exercice de sa profession. C'est une initiative qui vise à faire acquérir de solides connaissances sur le plan technique et terminologique. La traduction implique donc la mise en place d'une infrastructure documentaire et terminologique pertinente. Les différents outils de travail sont présentés dans les lignes ci-après:

4.2.1. Le raisonnement logique

Le raisonnement logique se présente comme le numéro un des instruments de travail du traducteur, lequel est interne à l'Homme. Cet outil de travail est mis en évidence par Durieux [1990:189] en ces termes:

> Il peut sembler paradoxal d'encourager le traducteur à rechercher en lui-même le principal outil de son travail. Les outils extérieurs au traducteur […] sont utiles mais ne jouent qu'un rôle auxiliaire dans l'opération traduisante. Celle-ci est une activité intellectuelle qui fait appel à des connaissances linguistique et extralinguistiques, mais qui fait intervenir un processus d'intégration. […] Cette opération d'intégration, qui doit aboutir en fin de compte à la construction du sens, objet de la traduction, exige la mise en œuvre d'un raisonnement.

En d'autres termes, le raisonnement logique est une démarche discursive permettant d'établir les relations entre le « dit », c'est-à-dire le texte écrit par l'auteur, et le « su », qui n'est autre que ce que le traducteur sait du sujet. Cette démarche intervient au cours de la phase sémasiologique[55] où elle est indispensable pour la compréhension.

Nous souscrivons entièrement au propos de Durieux [1998:18]. En effet, nous estimons que l'opération traduisante est dominée par la logique: « logique de l'articulation du texte original, logique du déroulement de l'argumentation et de l'explication d'un procédé, logique du fonctionnement d'un mécanisme, mais aussi logique déductive pure entrant en jeu dans le processus de compréhension ».

Pendant l'accomplissement de sa tâche, lorsque le traducteur est confronté à un problème de compréhension du texte source, il réunit son bagage cognitif et linguistique pour cerner le problème qui se pose à lui et orienter ses recherches.

A l'instar du raisonnement logique il existe également d'autres documents dont peut se servir un traducteur.

4.2.2. Les dictionnaires[56] et les banques de données

Différents dictionnaires ont été élaborés pour servir à plusieurs fins ; tel est le cas de la traduction par exemple. La liste présentée ci-dessous n'est pas exhaustive et bien d'autres dictionnaires et manuels existent. Elle constitue simplement un guide pour le travail de l'étudiant.

---

[55] La sémasiologie, d'une façon très simple désigne l'étude des significations partant des mots vers la détermination du sens.

[56] Dans la présente étude nous ne comptons pas comparer le dictionnaire de langue au dictionnaire encyclopédique parce que cette tâche deborderait le cadre de notre analyse. Nous nous permettons juste de recencer quelques dictionnaires indispensables pour tout traducteur et mettre en exergue ce que fait l'utilité de chacun d'entre eux. En outre, il n'est pas non plus question d'une étude détaillée ou approfondie de la macro et micro structure de chaque dictionnaire.

4.2.2.1. Dictionnaires unilingues

Par dictionnaire unilingue, nous entendons tout dictionnaire dont le sens (ou l'explication, la définition, l'origine, le synonyme) du mot ou de l'expression de départ est exprimé dans la même langue. Il s'agit là d'un processus de définition ou d'explication intralinguistique. Il existe une multitude du genre, mais ceux qui nous intéressent pour la présente étude concernent la langue espagnole et la langue française. Et, à cet effet, trois dictionnaires unilingues généralistes ont été ciblées : il s'agit du *Diccionario de la Real Academia Española,* le *Diccionario del uso del español* de Maria Moliner et le *Trésor de la langue française informatisée*.

Le premier dictionnaire, c'est-à-dire le D.R.A.E, constitue l'un des dictionnaires de référence de la langue espagnole et une base de données linguistiques en espagnol. Comme l'indique son titre, ce dictionnaire est conçu par l'Académie royale espagnole, institution fondée au début du XVIIIe siècle, précisément en 1713 sur « l'initiative de Juan Manuel Fernández Pacheco, marquis de Villena et duc d'Escalona, dans l'intention de fixer les sons et les mots de la langue castillane dans leur plus grande clarté, élégance et pureté. Cette constitution fut approuvée le 3 octobre 1714 par Philippe V qui la garda sous son « *ámparo y Real protección* »[57].

Une attention toute particulière du sommaire de cet ouvrage permet d'apprécier le contenu du document. Pour commencer, les différents mots définis et expliqués sont classés par ordre alphabétique espagnol. Cet ordre permet une lecture facile du dictionnaire. En outre, les mots inscrits dans le document obéissent à certaines classes de la langue et, l'ouvrage traite ainsi des archaïsmes (qui permettent par exemple d'interpréter les textes classiques), des dialectalismes espagnols et américains, des mots étrangers, des collocations, des abréviations, etc.

[57]http://www.ecured.cu/index.php/Diccionario_de_la_Real_Academia_Espa%C3%B1ola, consulté le 12/9/12.

Nous pouvons dire que cet ouvrage sert de référence du monde hispanique parce que, bon nombre des questions relatives à l'usage de la langue espagnole y sont traités mais, l'ouvrage traite difficilement des néologismes et des synonymes. Le D.R.A.E. est un ouvrage qui appelle à la contribution du public lecteur afin que les différentes suggestions rendent les éditions à chaque fois plus consistantes. Cet esprit de contribution du public est manifeste à travers les propos des auteurs (p. X) que l'on peut ici mentionner:

> *Para mejorar, este Diccionario solicita (…) la colaboración de todos. Las críticas, sugerencias y propuestas pueden ser presentadas (…) en la página especial del Diccionario que se abre en Internet* (http://www.rae.es/). *La Academia les estudiará todas de inmediato y ofrecerá en el mismo medio, y en ediciones más frecuentes, todas las resoluciones que se vayan acordando*.

On retient là que ce dictionnaire a connu différentes rénovations allant de sa première parution constituée de six volumes et se situant entre 1026 et 1939 (Niederehe [1997:46]), à 2001 dont date la dernière édition et, ces multiples rénovations sont liées à l'évolution de la langue au fil de toutes ces années. Le principal défaut que l'on reproche au DRAE est l'absence des exemples d'usage qui étaient pourtant présents dans la première du XVIIIe. Ces exemples étaient des textes extraits d'ouvrages réels d'auteurs espagnols. Actuellement, le DRAE a renoncé à cet usage pour ne donner que des définitions et des exemples fabriqués. Toutefois, cette absence est compensée par la possibilité de consulter les deux corpus de l'espagnol qui eux repertorient des usages. Il s'agit donc du *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) et du *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE). Ces deux corpus servent ainsi de référence pour la conception du dictionnaire et possèdent des exemples d'usage sur différents thème (sciences et technologie, Biologie, etc.).

S'agissant maintenant du *Diccionario del uso del español*, Madrid, Gredos de Maria Moliner, il représente également une référence majeure de la langue espagnole. Tout comme le précédent, il définit la langue académique, normative,

familière, des abréviations, des noms scientifiques des animaux et des plantes et renferme plusieurs exemples et phrases de l'espagnol actuel. En outre, il traite des synonymes et néologismes difficilement disponibles dans le D.R.A.E, des catégories grammaticales, du niveau de langue, des conjugaisons des verbes irréguliers ou avec des difficultés orthographiques et traite par ailleurs de l'espagnol américain. La classification des mots dans cet ouvrage obéit à l'ordre alphabétique, ce qui favorise une consultation plus facile de l'ouvrage. Ce qu'il importe de comprendre à travers ce dictionnaire c'est que, sa pertinence ou son objectif repose sur la dénomination « *de uso* » et, à ce propos, l'auteur (p.9) donne quelques explications intéressantes qui nous servent de conclusion:

> *La denominación « de uso » aplicada a este diccionario significa que constituye un instumento para guiar en el uso del español tanto a los que lo tienen como idioma propio como aquellos que lo aprenden y han llegado en el conocimiento de él a ese punto en que el diccionario bilingüe puede y debe ser sustituido por un diccionario en el propio idioma que se aprende. Y ello, en primer lugar trayendo a la mano del usuario todos los recursos de que el idioma dispone para nombrar una cosa, para expresar una idea con la máxima precisión o para realizar verbalmente cualquier acto expresivo. Y, en segundo lugar, resolviendo sus dudas acerca de la legitimidad o ilegitimidad de una expresión, de la manera correcta de resolver cierto caso de construcción. (…) El Maria Moliner posee (…) unas capacidades informativas de las que carecen otros diccionarios monolingues del espanol, y, sorprendentemente desconocidas por muchos de sus usuarios*.

Ainsi, ces deux dictionnaires unilingues sont des outils indispensables traitant de la normalisation de la langue espagnole. Tous deux disposent d'un repertoire considérable qui permet de comprendre le sens et l'utilisation en contexte d'un mot ou d'une expression. En parallèle, le dictionnaire unilingue de la langue source française joue un rôle différent. En tant qu'outil unilingue, il ne contient pas de termes bilingues, des équivalents ou de traduction de mot qu'on va rechercher. Parcontre, son avantage est qu'il donne la définition d'un mot et les exemples d'usage, tout en permettant d'accéder au sens. Eventuellement, il permet de partir du sens d'un mot tout comme il permet de voir comment ce sens est formulé dans la langue cible. Il y a donc là une formulation par approximation en

partant du sens. A titre d'exemple, le terme ''bois'' désigne en général un ensemble de végétaux croissant dans un lieu (*bosque*). Pour ses multiples sens, on note le ''bois'' en tant que matière végétale (*madera*) ; le ''bois'' en tant que matière combustible (*leña*). Par conséquent, pour un même mot en français, on a plusieurs sens en espagnol.

Pour le traitement de la langue française, *Le Trésor de la langue française* s'avère être d'une pertinence indéniable. C'est un dictionnaire de référence traitant du XIXème et du XXème siècle. Ce dictionnaire est né sous l'inspiration du recteur Paul Imbs, fondateur du Centre de Recherche pour le Trésor de la langue française (CRTLF) en 1960. Une première édition papier portant sur 16 tomes vît donc le jour entre 1971 et 1994. L'objectif étant de créer un dictionnaire en utilisant des moyens automatisés, le centre s'est alors équipé d'un système informatique. Sa version informatisée abrégée TLFi est appelée Trésor de la langue française informatisée car, disponible en ligne (http://atilf.inalf.fr/tlfv3.html). Ce dictionnaire est rédigé par le CNRS, son accès est rapide, avec de nombreuses possibilités dans les critères de recherche, de nombreux exemples d'utilisation pour chaque définition.

Pour terminer, il y a les dictionnaires encyclopédiques (qui contiennent des informations de nature linguistique, sémantique, grammaticale, phonétique et des informations de nature référentielle, c'est-à-dire relatives aux objets. Il y a par exemple du *Dictionnaire encyclopédique* Auzou (édition 2010-2011) qui est intéressant pour la langue française. Il dispose de 135 000 définitions et offre des informations riches et assez modernes sur la langue française. Différents articles y sont disponibles dans l'ouvrage afin de permettre un meilleur approfondissement des connaissances des lecteurs sur des domaines d'ordre général ou scientifique. Une présentation de quelques tableaux de conjugaison y est disponible tout comme un Atlas mondial afin de s'informer au maximum et d'élargir son bagage cognitif.

Outre les précédents dictionnaires à usage intralinguistique, il existe aussi un tout autre type (intéressant et utile) qui est destiné au maniement de différentes langues.

4.2.2.2 Dictionnaires bilingues et multilingues

Les dictionnaires bilingues désignent ceux dont les mots sources (en français, par exemple) sont traduits en une langue étrangère cible (bilingue) et/ou dans plusieurs langues étrangères (multilingue). Avec ces types de dictionnaires, le processus de travail est interlinguistique puisqu'il touche plus d'un idiome. Pour cette catégorie de dictionnaire, on peut avoir des dictionnaires généralistes, spécialistes et/ou encyclopédiques.

Les dictionnaires généralistes :

Comme l'indique le qualificatif ''généraliste'', ce type de dictionnaire traite de la langue générale. A titre d'exemple, nous citons le *Grand dictionnaire français-espagnol /espagnol-français*, Paris, Larousse Garcia Pelayo y Gross et Testas Jean. C'est une nouvelle édition (papier) dont la présentation entièrement renouvelée a été conçue pour permettre un accès simple et efficace aux informations : mots et expressions, traductions, vocabulaire général, littéraire, technique, professionnel, les expressions familières, voire argotiques, les abréviations, les noms géographiques ; néologismes ; américanismes, archaïsme, synonymes, etc. Ce dictionnaire est sans doute l'un des plus complets des bilingues.

En outre, on note également la récente parution (le 02/12/2011) du dictionnaire papier *¡Vamos !* de Jean-Louis Barreau, édité par Publibook/Société écrivains. C'est un dictionnaire bilingue français-espagnol/espagnol-français qui s'intéresse à la langue familière actuelle. En partant du constat que la langue populaire est d'une richesse incroyable, l'auteur estime que *¡Vamos !* est l'ouvrage

« idéal à même de rendre les couleurs d'un texte dans leur registre d'origine »[58]. Ce dictionnaire propose près de 12 000 équivalents de traduction avec pour illustration différents degrés de langage, notamment le langage familier, vulgaire et argotique. Comme tout dictionnaire, celui-ci respecte l'ordre alphabétique des deux langues et, « chaque entrée ou sous entrée lexicale est le plus souvent suivie d'une définition, et étant donné l'importance du contexte en traduction, les sens sont pour la plupart illustrés par des exemples issus de l'usage réel destinés à éclairer le lecteur » (Barreau [2011:13]).

Cependant, l'usage de l'informatique pour réunir les données lexicologiques dès les années 1960, puis l'accès universel à Internet depuis 1990 a permis le développement des ressources en ligne qui mettent à la portée de tous la possibilité de faire des consultations croisées de dictionnaires. Ainsi donc, outre les deux ouvrages précédents, il y a également le dictionnaire virtuel et multilingue *Reverso* qui est accessible sur le site www.reverso.net. Ce dictionnaire est utile pour la traduction, la conjugaison, la correction d'orthographe, la définition, les synonymes etc. Ses différentes fonctions sont accessibles par onglets à partir du site et en fonction du besoin de l'utilisateur.

La particularité de cet ouvrage virtuel est qu'une fois on s'y inscrit, on peut proposer la traduction d'un terme qui n'existe pas encore, notamment des mots et des expressions idiomatiques[59]. Ce dictionnaire en ligne paraît alors contributif puisqu'il permet à toute personne intéressée de s'impliquer dans son renforcement. Chacun a ainsi la possibilité d'apporter du sien pour rendre le dictionnaire solide, efficace. Nous voulons dire par là que, le dictionnaire, « œuvre structurée, lié plus que tout autre aux nouvelles techniques, aux besoins et représentations du public, constitue une œuvre lexiculturelle[60] par excellence », (Pruvost [2009:137]. En tant qu'ouvrage contributif, des personnes de divers

[58] http://www.decitre.fr/livres/Vamos-Dictionnaire-francais-espagnol-Espagnol-francais, consulté le 21/02/12

[59] Cette page a été consultée le 21/02/2012.

[60] Soit la « culture courante, un mot dans la culture partagée par le plus grand nombre de locuteurs d'une même langue » (Pruvost [2009:137]).

horizons et aux cultures différentes travaillent tous ensemble, chacun donnant ainsi son explication ou définition d'un terme selon la culture désignée et bien entendu selon le contexte et l'époque dans lequel le mot est susceptible d'être utilisé.

Outre le dictionnaire contributif *reverso*, il importe également de parler ici d'un autre dictionnaire virtuel qui, à notre avis, est tout aussi intéressant. Il s'agit des dictionnaires *Oxford* de Wordreference, accessibles sur le site wordreference.com. Ce sont des pluri-bilingues qui proposent des forums à propos de la traduction, de l'usage des mots, de l'équivalence terminologique, etc. Parmis les différents dictionnaires disponible dans ce forum, il y a ceux traitant de la langue espagnole et française et, c'est uniquement ceux-là qui nous intéressent dans cette étude. De fait, pour ce groupe de langue, Wordreference dispose de deux dictionnaires. Il y a le *Diccionario de la lengua española* 2005 Espasa Calpe et le *Diccionario Espasa Grand: español-francés français-espagnol* 2000 Espasa-Calpe S.A., Madrid. Le premier dispose de plus de 150.000 définitions auquelles s'ajoutent des exemples d'emploi, il compte également plus de 7.000 notes de grammaires. Le second, qui est bilingue comprend plus de 120.000 mots et expressions avec 250.000 traduction offertes.

Ce dictionnaire bilingue dispose d'un immense repertoire lexical qui expose l'usage quotidien de l'espagnol et du français, de l'argot et même des termes techniques relevant du domaine de l'informatique. En fait, l'intérêt de ce type de forum est que les différents utilisateurs peuvent recourir à l'aide des autres pour des problèmes de traduction. Le règlement intérieur du forum disponible sur le site renseigne sur les modalités à suivre pour promouvoir une meilleure aide. Au sujet de la traduction, on exige une certaine clarté et précision afin de faciliter les futures recherches dans les dictionnaires. Par ailleurs, ce forum a la particularité de souligner la question de déontologie entres les différents membres, ce qui, semble t-il, permet de travailler dans une ambiance ''rassurante'' car aucun manque de respect n'y est permis.

Les dictionnaires spécialisés

Il s'agit des dictionnaires traitant de la langue spécialisée, propre à un domaine de spécialité bien déterminé. Ce domaine peut être la médecine, le droit, l'astronomie, etc. Par souci de concision, nous avons retenu un type de dictionnaire spécialisé : EURODICAUTOM[61].

Il représente l'un des grands dictionnaires spécialisés sur Internet. C'est une des bases de données terminologiques multilingues qui a une assise institutionnelle ; elle est validée par la commission de l'Union Européenne. En fait, depuis 1999[62] cette base de données a fusionné avec d'autres pour donner naissance à l'IATE[63] (anglais *Inter-Active Terminology for Europe*), soit la Terminologie interactive pour l'Europe. Cette IATE constitue, de nos jours, la nouvelle base de données interinstitutionnelle de l'Union Européenne. Elle « contient la terminologie et le "jargon" spécifiques de l'Union européenne ainsi que des termes relevant de toutes sortes de domaines, tels que le droit, l'agriculture, les technologies de l'information et bien d'autres.

En outre, l'IATE regroupe toutes les informations contenues auparavant dans les anciennes bases de données terminologiques des institutions européennes, telles que: EURODICAUTOM (base de la Commission), EUTERPE (base du Parlement), TIS (Terminology Informatic System, base du Conseil) »[64].

Accessible gratuitement, cette base de données multilingue renferme 8,4 millions de termes (dont environ 540 000 abréviations et 130000 expressions) et fonctionne dans les 23 idiomes officiels de l'Union européenne. C'est une base de données qui contribue largement à assurer la qualité et la standardisation de la communication écrite des institutions et organes de l'Union européenne. Elle est assez contributive, de nouveaux termes sont ajoutés quotidiennement et le contenu est

---

[61] Disponible sur http://europa.eu.int/eurodicautom/Controller, consulté le 25/03/2012.
[62] http://iate.europa.eu/brochure (En 2004, IATE a commencé à fonctionner pour l'usage interne des institutions européennes. En juin 2007, IATE a été mis à la disposition du grand public).
[63] www.termsti.org/infoport.html, consulté le 25/03/2012.
[64] http://iate.europa.eu/brochure, consulté le 25/03/2012.

constamment actualisé. En d'autres termes, tout traducteur d'une institution européenne a la possibilité d'ajouter ou de mettre à jour les informations déjà contenues dans la base. Mais, les nouvelles propositions sont validées une fois qu'elles ont été vérifiées par des terminologues des départements de linguistique.

4.2.2.3. Les banques de données

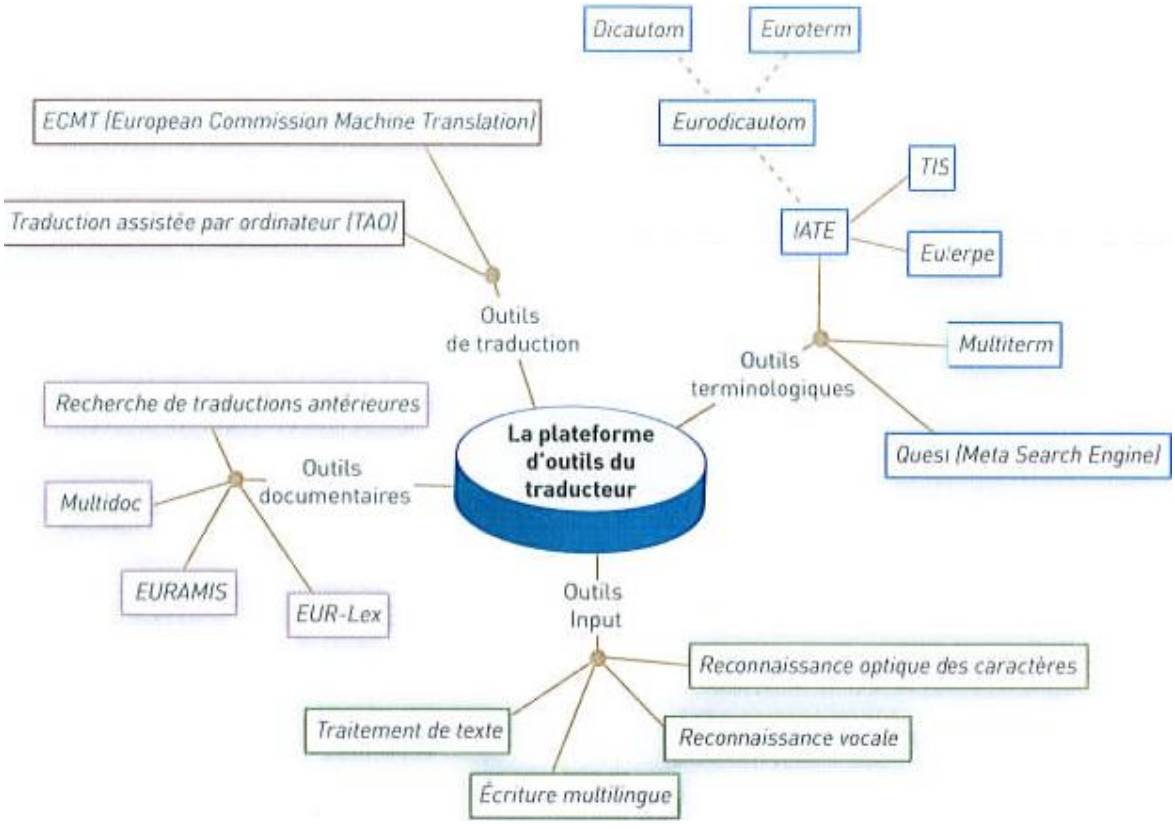
Pour cette catégorie, on retient avec Delisle [2003:95] qu'il y a les banques de données documentaires et terminologiques consultables en ligne et sur cd-rom. Elles figurent de plus en plus au nombre des instruments de travail du traducteur professionnel. Au Canada, *Termium Plus* est l'une des banques de données les plus consultées par les traducteurs et elle traite de la terminologie de pointe dans presque tous les domaines. C'est d'ailleurs la banque de données terminologique et linguistique du gouvernement fédéral. De nos jours, il compte près de 4 millions de termes en anglais, en français, en espagnol et en portugais, avec plus de 200.000 termes pour l'espagnol.

Aussi, il importe de souligner que même si l'anglais et le français demeurent les deux langues du Canada, l'espagnol occupe également une place importante dans ce pays grâce à l'ALENA. En effet, entré en vigueur le 1er janvier 1994, cet accord commercial entre le Canada, les Etats-Unis et le Mexique a favorisé une forte concentration de la population mexicaine sur le sol canadien. Cet accord serait aussi à l'origine de l'apparition de l'espagnol dans les classes de formation en traduction.

En outre, sur la question des banques de données, un effort est également fourni par les bibliothèques universitaires qui « mettent à la disposition de leurs usagers de nombreuses bases de données documentaires qu'il est possible de consulter soit en ligne, soit sur cd-rom ». C'est ainsi que dans le domaine français, pour ne citer que celui-là, à Montréal en 1984, les services documentaires multimédia (SDM) en collaboration avec la bibliothèque nationale du Québec (BNQ), ont réalisé un outil qu'ils appellent *Repère*. C'est un index analytique qui permet de repérer l'information publiée dans près de 200 périodiques québécois,

une dizaine de périodiques canadiens et plus de 70 périodiques européens de langue française.

Tout ceci permet de comprendre que les universités mettent ainsi le savoir à la portée d'un grand nombre de personnes afin de rendre efficace l'enseignement de la traduction. L'acte de traduction requiert la mise en place d'un certain nombre d'outils indispensables. Cet argument est d'ailleurs mis en valeur par la Commission européenne qui dispose d'un grand service de traduction. Le schéma présenté dans les lignes qui suivent permet, une fois de plus, de prendre conscience de la complexité de cette tâche, tout comme il résume la liste des outils indispensables proposés par le CE.



Histoire de la la traduction à la Commission européenne [2009:37]

Ce circuit qui est spécifique à la Commission européenne peut s'adapter au modèle standard de l'acte de traduire. Ce dernier, comme nous l'avions déjà

indiqué dans les lignes antétieures, requiert l'usage des outils terminologiques, des outils documentaires, des outils *input* et parfois des outils de traduction.

Au regard de ce qui a été dit au sujet des dictionnaires, il importe de reconnaître que ces documents demeurent indispensables pour tout traducteur et apprenti traducteur. Aussi, l'avènement de l'informatique et d'Internet sont des éléments qui viennent aujourd'hui simplifier le travail de l'Homme tout en accélérant l'exécution de la tâche. En effet, le dictionnaire papier, sans prétendre nier son importance et sa pertinence, semble annexé par le dictionnaire électronique. C'est ce dernier qui est de plus en plus utilisé de nos jours par les grands organismes (UE) étant donnée sa capacité de sauvegarde des données et toutes les possibilités d'option qu'il offre pour sa manipulation.

4.2.3. Les logiciels de traduction

Traiter de la question des logiciels de traduction dans la présente étude nous situe au cœur dans la traduction automatique (TA°) ou la traduction assistée par ordinateur (TAO) et l'environnement matériel que cela implique. Il existe de nos jours une multitude de types de logiciels mis au point afin de traduire rapidement des textes du fait du plurilinguisme dans lequel le monde est plongé. Par souci de concision, nous traiterons uniquement de trois logiciels (SYSTRAN, TRADOS, *google translat)* afin d'avoir une idée assez générale de ce type d'outil et sur le mécanisme de fonctionnement dune TA°/TAO.

SYSTRAN

D'après Loffler-Laurian [1996:38], le SYSTRAN est un système conçu aux Etats-Unis à la fin des années 1950 par le Dr. Peter Toma. Il est adapté par la CE à la fin des années 70, afin de répondre à ses besoins internes et pour le service aux entreprises publiques européennes. En tant qu'outil de travail, SYSTRAN produit des traductions directement utilisables pour les besoins d'une informatique rapide, même si elles ne sont pas toujours parfaites sur le plan linguistique.

D'une manière générale, le logiciel SYSTRAN est perçu comme étant l'un des pionniers de la TA° et TAO les plus évolués sur le marché. Sur le plan technique, il semble assez généraliste, et cette caractéristique est d'ailleurs à l'origine de son succès. C'est-à-dire que ce systène n'a pas été conçu pour un secteur exclusif de la traduction, ni pour un type de document ou un sous-langage particulier. Ce sont les utilisateurs qui, grâce à aux dictionnaires disponibles et aux modules linguistiques, parviennent à l'adapter à tout type technique. Autrement dit, ce logiciel repose sur l'adjonction de dictionnaires et de modules linguistiques qui lui permettent de s'adapter à tout type de textes techniques ou pragmatiques. A titre d'exemple, l'entreprise Xerox a procédé de cette façon en l'adaptant à ses besoins, c'est-à-dire en développant ses propres modules et dictionnaires (Loffler-Laurian [1996:52]).

Sur le plan commercial, ce système décline ses produits pour différents destinataires en spécifiant ainsi le titre du produit : le *Home Translator* pour les particuliers, le *Business Translator* pour les entreprises, et l'*Office Translator* pour les traducteurs professionnels. Une meilleure description du produit est d'ailleurs disponible en ligne sur le site de l'entreprise http://www.systran.fr/.

Le système SYSTRAN demeure un outil d'une importance majeur pour l a TA° et la TAO mais, d'autres tel que TRADOS ont également fait leur apparition sur le marché.

TRADOS

Contrairement au logiciel précédent, TRADOS est un conglomérat de deux sociétés qui ont fusionné. En fait, TRADOS est au départ, un outil d'aide à la traduction, et non un système de traduction automatique. Cet outil fait son apparition en Allemagne en 1984 avec Jochen Hummel et Iko Knyphausen à Stuttgart, en réponse à un appel d'offres lancé par IBM[65] dans le cadre d'un projet de traduction. Dans son fonctionnement de départ, cet outil procède à la récupération des mémoires de traduction, concept qui à cet époque n'est encore

[65] http://www.translationzone.com/fr/about-us/history-of-sdl-trados/, consulté le 20/11/2012.

qu'à ses prémices. Le travail consiste à associer des textes par paires de langues. Le recours aux mémoires de traduction permet à l'outil de traduire de texte à texte, phrase à phrase ou paragraphe à paragraphe.

En 1990, Trados commercialise son premier produit, baptisé MultiTerm (base de données terminologique aujourd'hui connue sous le nom de SDL MultiTerm). Au aucours de ces années, le développement des logiciels de traduction bat son plein car, plusieurs entreprises concurrentes arrivent sur le marché. Malgré cette concurrence, TRADOS se maintient jusqu'à son achat en 2005 par la société SDL. Cette fusion avec SDL contribue donc à l'appellation actuelle de TRADOS-SDL. De nos jours, cet outil combine son procédé avec des dictionnaires électroniques classiques généralistes et pointus, sous la forme de base terminologique. Outre le module de TAO de départ, le logiciel intègre désormais la TA° destinée aux non-traducteurs tandis que la TAO est destinée aux traducteurs. La TAO s'explique par le fait qu'il y a une intervention huamaine dans la tâche. En fait, lorsqu'on saisi un texte, on procède ensuite à sa traduction automatique. Généralement elle génère des erreurs et, pour certaines phrases ou certains mots, la machine propose un choix multiple. A partir de là, en fonction de ses connaissances du contenu textuel et des réponses que propose la machine, le traducteur choisit le mot qui convient le plus au texte.

Outre ce logiciel, il y a aussi d'autres systèmes intéressants comme *Google Translate*, qui proposent des traductions instantanées et dont l'accès demeure gratuit en ligne.

Google Translate est un logiciel qui porte le nom de sa propre entreprise dont le nom devient un synonyme du Net (Google). Il a été créé par Franz Josef Och. Ce dernier a remporté le concours DARPA pour la vitesse de TA° en 2003. Le service de traduction a été lancé en 2005 mais à cette époque il était partiel, parce qu'il n'était fondé que sur des paires de langues (à partir de l'anglais). Aujourd'hui, le service porte sur plusieurs combinaisons linguistiques. Google Translate se caractérise par sa rapidité. C'est un système sans dictionnaire, qui ne fonctionne

que par corpus et choix statistique. De façon générale, le système de traduction paraît plus efficace sur des traductions techniques que sur celles qui sont généralistes mais, il semble aussi que les résultats obtenus peuvent être d'une efficacité majeure en fonction de la thématique que renferme le texte.

Par ailleurs, en l'absence de dictionnaire, le logiciel bascule sur les idiomatismes. Dans l'optique d'acquérir une énorme quantité de données linguistiques, Google se sert des pages web et des textes de l'ONU disponibles. Ce dernier type de texte est souvent disponible dans plusieurs langues officielles de l'ONU, ce qui lui permet ainsi d'avoir un corpus solide. Le site[66] internet est d'ailleurs explicatif à ce propos:

> Lorsque Google Traduction génère une traduction, il recherche des modèles dans des centaines de millions de documents afin de déterminer quelle est la meilleure traduction. En recherchant des modèles dans des documents traduits par des traducteurs humains, Google Traduction peut identifier la traduction la plus appropriée. Ce processus de recherche dans d'importants volumes de texte est appelé "traduction automatique statistique". Les traductions étant générées par des machines, elles peuvent présenter des imperfections. Plus Google Traduction peut analyser de documents traduits par l'homme dans une langue donnée, meilleure est la traduction. C'est pour cette raison que la qualité des traductions peut varier d'une langue à l'autre.

Ce détail est intéressant, il dévoile un élément non négligeable. En fait, en procédant de cette manière, on déduit donc que le résultat des textes dont les secteurs ne sont pas disponibles sur le web présenterait des carences. Par ailleurs, *Google translate* offre à son utilisateur une possibilité de TAO et des outils d'édition (pour ce faire la création de compte gmail chez google est obligatoire). En d'autres termes, on peut travailler comme sur un logiciel d'éditeur et, à ce titre, « Google joue le rôle de trouble-fête puisque finalement, lui il offre des outils de travail qui ailleurs sont payants et fortement liés à des systèmes propriétaires ».

---

[66] http://translate.google.co.jp/about/intl/fr_ALL/, consulté le 20/11/2012.

Au regard de ce qui a été dit sur la caisse à outil du traducteur et, en particulier sur les dictionnaires, nous remarquons un essor important des moyens électroniques en ligne. Internet favorise la création d'outils qui viennent faciliter le travail de l'Homme. Les différents outils électroniques indispensables à la traduction sont de plus en plus nombreux et, la recherche d'information devient de plus en plus rapide et facile à effectuer. Mais, malgré leur importance, les dictionnaires représentent, d'après Durieux, le second outil auquel le traducteur doit avoir recours. Après les différents outils qui ont été mis en évidence, il convient aussi de parler des ouvrages sur l'apprentissage de la langue car ils semblent aussi indispensables.

4.2.4. Les outils normatifs pour l'apprentissage

Dans cette catégorie, il existe une diversité d'ouvrages. Il y a ceux traitant de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison, des manuels des exercices d'entraînement au thème et du vocabulaire.

Pour la langue française, par exemple, *Le bon usage* (13e édition 1993) de Grevisse est un ouvrage qui éclaire sur le mécanisme de fonctionnement de la langue. Le titre même ''le bon usage'' est déjà révélateur de l'utilité de l'ouvrage. C'est un outil très intéressant dont le contenu explicatif consiste en une connaissance et perfectionnement de la langue de Molière. Autrement dit, ce manuel éclaire sur le mécanisme de fonctionnement du français et est intéressant pour quiconque souhaite maîtriser les contours de cet idiome.

En outre, on peut également citer le *Thésaurus* dont Delisle [2003:90-91] justifie l'utilité en avançant que:

> Un Thésaurus permet l'exploration systématique des champs sémantiques, ainsi que la conception et l'association d'idées. Il faut servir de dictionnaire synonyme et d'autonymes. Ex: Le Thésaurus des mots aux idées, des idées aux mots, de Daniel Péchoin (Larousse 1999).

La *Grammaire de l'espagnol moderne* de Bedel, J.-M. (1997) parue à Paris et éditée par les PUF, est un ouvrage de grammaire à visé pédagogique. Descriptif et normatif, il permet une compréhension approfondie des mécanismes syntaxiques de la langue espagnole et, son objectif pédagogique tient à la profession d'enseignant de l'auteur. Il bénéficie d'un contenu et d'une structure assez rigoureux et claires de 30 chapitres partant de l'écriture et prononciation (chapitre 1) aux notions de prépositions causales, finales, etc. (chapitre 30) en passant par la préposition a devant le COD[67] (chapitre 15). De ce fait, cet ouvrage traite de différents aspects importants de la langue espagnole et Bedel [1997:XVIII], explique à juste tire que :

> Outre des règles d'expression, sont évoqués nombre d'usages qui dérogent à ces règles ou en constituent des variantes ; règles et usages énoncés sont illustrés par de nombreux exemples tirés de la littérature et de la presse, qui ont un rôle irremplaçable à jouer dans la compréhension des mécanismes linguistiques ; (…) le glossaire propose à l'utilisateur peu ou insuffisamment averti une définition, assortie d'exemples, des différents termes grammaticaux utilisés dans le texte, etc.

Sur *Internet* nous avons obtenu et apprécié certaines bibliographies des classes de langue espagnole de quelques établissements de France (Montpellier[68] et UNS[69], par exemple). De là, nous avons constaté qu'étudiants et enseignants utilisent régulièrement la *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette de Gerboin et Leroy. En effet, ce manuel dont l'édition a été renouvelée en 2009 est un guide indispensable destiné aussi bien aux étudiants qu'à quiconque s'intéresse à la langue de Cervantes. La langue mise en exergue dans cette œuvre concerne aussi bien les usages communs aux pays hispanophones que ceux qui sont propres à l'Amérique latine. L'ouvrage traite des emplois « académiques » et de ceux de la langue quotidienne. Par ailleurs, il « s'appuie essentiellement sur le dépouillement d'environ 15.000 exemples attestés tirés des

[67] Complément d'objet direct.
[68] http://www.univ-montp3.fr/boeglin/cours/c_traduc/version/v_methodo.htm
[69] http://portail.unice.fr/jahia/webdav/site/myjahiasite/users/jamsallem/public/Livrets/livretLEA2011-2012.pdf, consulté le 15/04/2012.

textes contemporains et de la presse et donne, sous une forme accessible, une description claire et précise du système de la langue » (Gerboin et Leroy [2009:3]).

A travers sa structure attrayante et claire qui s'étend sur quatre grands chapitres, le présent ouvrage a la particularité d'expliquer les phénomènes grammaticaux français auxquels on souhaite apporter une traduction espagnole. A titre d'exemple, il propose la traduction de *en*, de *y* et de *on* ; la présentation des relatifs (*dont*, en particulier) ; la voix passive, la traduction de *c'est… qui*, *c'est… que*, etc. En outre, le chapitre consacré à l'étude du système verbal et l'aspect du verbe permet d'apprécier le mécanisme de fonctionnement du système verbal espagnol avec toute la concordance des temps que cela implique.

Outre les manuels que nous avons cités, il y a la conjugaison des verbes en français et en espagnol qui est un fait de langue, et les manuels traitant de cette question (même pour la grammaire et le vocabulaire) sont alors indispensables, le cas des *Bescherelle*, Ed. Hatier. Au-delà cependant des ouvrages normatifs sur la langue plutôt à destination des apprentis-traducteurs, il conviendra aussi de faire prendre en compte les références normatives des traducteurs professionnels.

4.2.5. Les ouvrages normatifs professionnels

Ce sont des guides de rédactions servant à aider le traducteur à se « familiariser avec des codes typographiques en usage dans le monde francophone ». Un exemple de cette catégorie d'ouvrage est proposé par Delisle [2003:92], *Le Guide du rédacteur* (2e éd., Bureau de la traduction, Ottawa, 1996) et il pense à ce propos que:

> Ce guide fournit la réponse à une multitude de questions qui touchent l'emploi des majuscules, de l'italique et des signes de ponctuations; la façon correcte d'écrire les nombre dans le texte, les abréviations, les citations et les coupures de mots en fin de ligne.

Ce type de manuels consiste surtout à donner des règles de rédaction claires et simples facilitant ainsi la tâche professionnelle. Mais, la méthodologie de l'écriture relève tout de même du domaine de compétence du traducteur.

4.2.6. La veille terminologique

Si on s'en tient aux indications de Delisle [2003:95], on note qu'il y a deux types de publications indispensables à la formation continue du traducteur. En effet, il y a d'abord les publications des services linguistiques et les revues de traductions. Comme exemple nous avons *l'Actualité terminologique, Erudit* et *Meta* dont le deuxième représente la revue québécoise de linguistique tandis que la troisième est la revue par excellence des traducteurs. Leur dépouillement (lecture) assure une mise à niveau car elles aident à comprendre le processus de traduction. Puis, il y a les périodiques et les magazines d'intérêt général, les revues professionnelles ou spécialisées qui occupent une place importante dans le domaine de l'information. Leur lecture est indispensable pour le perfectionnement de la langue de la presse. A titre d'exemple, nous pouvons citer les quotidiens *Figaro* (de France) et *El Pais*, *El Mundo*, (d'Espagne).

De toute évidence, nous pensons que « ces publications sont une mine de renseignements pour les traducteurs. […] ils se révèlent être des instruments de recherche indispensables lorsqu'il faut se documenter sur une innovation récente, une technologie de pointe ou tout sujet sur lequel les ouvrages encyclopédiques sont muets », Delisle [2003:95].

Les méthodologies préconisées pour la formation en traduction et les outils du traducteur ayant été discernés, nous nous proposons maintenant dans les lignes qui suivent, d'apprécier comment les écoles mettent leurs programmes en pratique. Il s'agit tout d'abord d'identifier certaines écoles de pensée en traduction. Ensuite, nous nous attèlerons à l'analyse des programmes

d'enseignements. Cette analyse nous permettra par ailleurs de déterminer les particularités du fonctionnement de chaque institution.

4.3. Les établissements de formation en traduction

Lorsque l'on aborde la question relative à l'enseignement de la traduction dans les écoles requises, une distinction semble nécessaire. On s'est aperçu que certaines écoles forment à la traduction du domaine pragmatique, c'est-à-dire non littéraire, tandis que dans les autres c'est une formation à l'œuvre littéraire qui est dispensée. Cependant, cette particularité de la formation n'étant pas au cœur de la présente étude, nous n'allons pas nous attarder sur ce détail. Que la formation soit littéraire ou non, le plus important ici est le programme d'études établi pour chaque institution. A cet effet, nous avons ciblé sept écoles de traduction de la zone européenne et une de la zone américaine. Les données qui nous permettent d'aborder ce point sont disponibles sur les sites web des différents établissements. Nous précisons par ailleurs que certaines données ont été reproduites ou tout simplement scannées et les établissements sont les suivants :

- ETI : Ecole de Traduction et d'Interprétation de Genève 1941
- ESIT : Ecole supérieure d'interprètes et de traducteurs de Paris III 1957
- ISTI : Institut Supérieur de Traducteurs et d'Interprètes de Belgique 1958
- ETI : Ecole de traduction et d'interprétation d'Ottawa 1971
- IULMyT : Institut universitaire des lettres modernes et des traducteurs de l'Université de la Complutense de Madrid 1974
- L'Université de Salamanca
- ISTIRI : Institut de Traducteurs d'Interprètes et de Relations Internationales 1985
- L'Université de Michel Montaigne Bordeaux 3 1990

Après avoir présenté les différents établissements universitaires que nous avons retenus pour la présente étude, il nous incombe à présent de jeter un regard sur l'historique des institutions et leurs cycles de formation.

4.3.1. Historique des institutions et répartition des cycles de formation

L'ETI constitue une faculté de l'Université de Genève. C'est également un centre de compétence et d'excellence mondialement connu dans le domaine de la traduction, de l'interprétation et de la communication multilingue. Elle ouvre ses portes en 1941 et représente ainsi l'une des écoles de traduction et d'interprétation les plus anciennes dans le monde.

Cette institution académique offre des formations en traduction, en interprétation de conférences et sur le traitement informatique multilingue. Les formations sont reparties sur trois cycles de formations de base des études de la traduction et d'interprétation. La première, celle qui correspond au premier cursus, conduit à l'obtention du Baccalauréat universitaire (Ba) en communication multilingue. Ce Baccalauréat (Ba) s'obtient au bout de trois ans et donne accès à la Maîtrise (Ma) en traduction (Bac + 5) et en interprétation qui correspond, cette fois-ci, au deuxième cursus de la formation des études de traduction. La (Ma) en interprétation ne sera pas prise en compte dans cette étude, le présent travail reposant sur la traduction. La (Ma) en traduction se décline en trois mentions différentes: la traduction, la traductologie et la technologie de la traduction.

La Maîtrise de L'ETI donne accès aux études doctorales. Celles-ci représentent le troisième et dernier cursus de la formation. Le doctorat de L'ETI est assorti de l'une des quatre mentions suivantes : traductologie, traitement informatique multilingue, interprétation de conférence, gestion de la communication multilingue.

En ce qui concerne l'ESIT (www.univ-paris3.fr/esit), elle a été fondée en 1957 et est intégrée à l'Université de Paris III Sorbonne Nouvelle. C'est l'école qui

prône la théorie du sens et elle offre des études de 2° et 3° cycles. Par conséquent, ne peut candidater que tout étudiant titulaire d'une licence, d'une maîtrise ou de tout autre diplôme équivalent. Les formations de cette école s'étendent sur trois sections. Premièrement, on y trouve une section traduction qui prépare à un Master professionnel : Traduction éditoriale, économique et technique, dont la durée de formation est de deux ans.
En fait, il y a une première année de Master axée sur l'apprentissage de la méthode et une deuxième consistant, cette fois-ci, en la professionnalisation du traducteur. Ensuite, il y a une section recherche en traductologie qui, à son tour, prépare à un Master Recherche. En définitive, ce master donne accès à des études doctorales, lesquelles représentent le troisième cycle en traductologie.

Pour parler à présent de l'ISTI (www.isti.be), nous constatons que cet établissement a été créé en 1958 dans la foulée des grandes organisations internationales et a permis à plusieurs milliers étudiants (6000 étudiants), qui travaillent partout dans le monde, d'être diplômés à ce jour. La renommée de cet institut fait que ceux qui en sortent sont particulièrement sollicités par les grandes organisations internationales comme la Commission et le Parlement européens, le Conseil de l'Europe, la Cour de Justice, l'ONU, l'OTAN, le FMI, l'UNESCO et d'autres encore. Il faut dire que la coopération entre l'institut et ces organisations dure depuis quelques décennies maintenant.

S'agissant de la formation dans cette institution, on note qu'elle s'inscrit dans un programme plutôt de BMD (Baccalauréat-Maîtrise-Doctorat) et non LMD (Licence-Master-Doctorat). C'est-à-dire que le premier cycle prépare à un Baccalauréat universitaire en traduction et s'obtient au bout de trois années d'études (Bac +3). Le Baccalauréat ici désigne *Bachelor* dans le système anglo-saxon. Le deuxième cycle prépare, quant à lui, à un Maîtrise en traduction (Bac + 5) ; il équivaut aux Masters des Universités françaises et s'obtient au bout de deux ans de formation. La première année de Master (Bac + 4) repose sur un enseignement général de la traduction et, la seconde (5 ans) quant à elle, repose sur la formation spécifique en traduction, non conçue comme un ultime objet de

mise au point linguistique ni comme un exercice d'application, mais comme la transmission du bagage sémantique, cognitif et socioculturel inhérent au texte de départ.
Cette formation propose quatre options soumises au choix de l'étudiant. Ces quatre options sont : les traductions multidisciplinaires, les relations internationales, industries de la langue, et la traduction littéraire.

L'Université d'Ottawa (www.traduction.uottawa.ca) jouit d'une longue tradition en matière d'enseignement de la traduction. En 1936, elle a été la première université canadienne à dispenser des cours en traduction professionnelle. L'Ecole de Traduction et d'Interprétation (ETI) a été fondée en 1971. L'ETI assure un enseignement de la traduction reparti sur trois cycles de formation sur le modèle anglo-saxon. Le premier cycle prépare à un Baccalauréat universitaire en traduction. Le second cycle pour sa part, prépare à une « Maîtrise ès arts en traductologie » et à une « Maîtrise en traduction juridique (professionnelle) ». La Maîtrise en traductologie conduit aux études doctorales, lesquelles constituent le 3e cycle.

Traiter de la traduction au sein de l'IULMyT et de l'Université de *Salamanca* nous amène à jeter un regard sur l'enseignement de la traduction dans un milieu assez différent du point de vue linguistique et culturel. L'IULMyT (www.ucm.es/iulmyt) a été fondé en 1974. C'est la première institution espagnole dédiée à la formation professionnelle en traduction et, à l'instar des autres institutions, il forme à la profession, à travers un *Magíster Universitario en Traducción Promoción 2010/2012*.

Lorsque l'on s'imprègne de l'intitulé de ce document *Programa del curso* 2010/2011, on s'aperçoit que la formation à ce Magíster en traduction s'étend sur deux ans. Ce qui justifie la répartition faite en termes de *Primer curso* et *segundo* curso. Toutefois, bien que la formation s'étende sur deux ans (soit un seul cycle), elle ne prépare pas à la recherche telle qu'elle est instituée à l'Université de *Salamanca*.

En effet, l'Université de *Salamanca* (www.usal.es), à l'exemple des autres universités forme, elle aussi, à la profession et à la recherche, à travers un *Máster Oficial en Traducción y Mediación Intercultural* (Curso 2010-2011), soit le 2e cycle. L'intitulé de la formation, montre que celle-ci se fait en une année. Le programme a une double orientation selon le choix de l'étudiant: il y a une formation professionnelle et/ou une formation recherche qui donne accès aux études doctorales du 3e cycle. En outre, seuls les étudiants titulaires d'une *licenciatura* (BAC+4) ou d'un diplôme équivalent peuvent candidater pour ces deux institutions espagnoles.

En ce qui concerne l'Université de Bordeaux 3, elle offre une série de formations mais, pour la présente étude, nous nous intéressons seulement à celle relative à la traduction dont l'intitulé général est : Master Arts-Lettres-Langues, mention langue et civilisation, spécialité Métiers de la traduction littéraire. La formation s'étend sur un seul cycle, soit le 2e et dure un an (Master 2).

C'est sur la base d'une convention d'organisation des études signée avec l'Université Marc Bloch (UMB) et sous son contrôle pédagogique que la Chambre de Commerce et d'industrie de Strasbourg et du Bas-Rhin (CCISBR) met en place les trois filières d'enseignement dotées de diplômes d'université à bac+5. En janvier 1992, l'ITIRI est intégré à l'Université Marc Bloch et, en même temps, il obtient ses deux DESS (Relations Internationales et Traduction/Interprétation), les DU devenant désormais des diplômes de fin de second cycle. En 2005, dans le cadre de la réforme universitaire LMD, les DESS sont convertis en Master.

Dans le cadre de la formation en traduction, l'ITIRI (www.itiri.unistra.fr) offre différents parcours dont, le *Master 2 traduction littéraire*, pour ne citer que ce parcours là. Ce master professionnel s'obtient au bout de deux ans de formation. La première année consiste en une formation générale de la traduction professionnelle, consacrée à l'acquisition des techniques de la traduction à partir de supports variés dans les domaines politique, économique et culturel. Quand à la seconde année, elle repose sur la formation spécifique de l'étudiant dans le domaine choisi. Il convient donc de signaler que les études de traduction de

l'ITIRI reposent sur un seul cycle de formation et de ce fait, elles ne donnent pas accès à des études doctorales spécifiques.

La présentation des institutions telle qu'elle a été entreprise nous donne une idée assez partielle des milieux académiques retenus. De tout ce qui a été énoncé jusqu'à présent, nous remarquons que, globalement, l'organisation par cycle ainsi que la situation géographique et les modalités d'apprentissage des langues étrangères conditionnent les diplômes proposés. En effet, le modèle « français » (ESIT, Bordeaux 3, ISTIRI, IULMyT et Salamanca) semble s'adresser prioriatirement à des étudiants formés dans des filières universitaires de langues (LLCE et LEA) et proposer une année de spécialisation dans le cadre d'un Master 2, qui ouvrira soit sur la recherche (traductologie), soit sur la professionnalisation (traduction). A côté, on trouve un modèle « anglo-saxon » qui privilégie la formation des étudiants dès le premier cycle parce qu'il s'agit de systèmes, où, comparativement à la France et à l'Espagne, les premiers cycles d'études spécialisés en langues étrangères, mais avec un caractère généraliste (LEA et LLCE) ne forment que très peu d'étudiants. Cette réalité impose donc la formation dès le premier cycle universitaire d'étudiants spécialistes en langues mais orientés vers la traduction.

Aussi, nous notons que, contrairement à la formation en traduction technique, la formation en traduction littéraire y est moins représentée. Cette situation pourrait être justifiée par la place qu'occupe la traduction littéraire sur le marché. En effet, dans ses travaux sur *La didactique du concept de langue spécialisée*, Vicente García [2009:9] dit à juste titre que:

> Au niveau mondial, d'après l'American Translator Association, seulement 10% du marché mondial de la traduction concernerait la traduction littéraire. Plus concrètement en France, selon les enquêtes de la Société française des traducteurs, la traduction technique (documents scientifiques, juridiques, économiques, médicaux) représente environ 80% du marché (cf. Denis, 2001). En Espagne, seulement 28% des cabinets de traduction auraient travaillé sur des textes

littéraires, contre 84% pour les documents commerciaux, 83% pour les documents techniques, 74% pour des textes légaux ou 64% pour l'informatique et les logiciels (cf. Navas).

L'explication que donne cet auteur pourrait être révélatrice d'un fait. En effet, par cet argument, nous pouvons déduire que, la spécificité de formation en traduction dans les différentes institutions est en rapport avec les besoins du marché. Autrement dit, on suppose que chaque institution assoie un enseignement et une formation dans l'intention d'atteindre un objectif assez commun : celui de répondre au besoin sur le marché du travail ou de la traduction.

Afin de mieux cerner la conception de la profession dans les écoles citées, il nous importe à présent d'apprécier les critères d'admission et les programmes d'enseignement dans les différentes institutions choisies. Cette analyse nous conduira à mettre en évidence les outils et supports de travail y compris les objectifs que les établissements se sont assignés.

4.3.2. Les écoles de traduction : critères d'intégration.

L'objectif de ce sous-chapitre est d'apprécier les conditions d'accès à chaque institution en tentant par ailleurs d'apprécier leur particularité. Pour commencer, nous notons que d'une université à une autre, les conditions d'accès sont quasiment les mêmes du point de vue linguistique. Nous voulons dire par là que, dans chaque institution, l'étudiant est censé disposer d'une bonne connaissance de deux à trois langues. Cela suppose que la formation en traduction ne vise ni à enseigner les langues, ni à les perfectionner, les langues dans ce contexte sont considérées comme outils de travail que chaque apprenant est au préalable censé maîtriser. C'est d'ailleurs là un argument fort de l'ESIT qui exige que chacun de ses candidats à l'examen d'entrée ait les connaissances linguistiques requises et le niveau d'études exigé pour chaque formation.

Il semble indispensable d'interpréter cette distinction entre deux et trois langues exigées selon chaque institution. Pourquoi deux uniquement, et pourquoi trois ? En fait, nous pensons que cela est dû à différentes raisons. D'une part, il y a les nécessités du marché de l'emploi qui peuvent favoriser trois langues. D'autre part, les situations frontalières (Bordeaux-Espagne) ou de bilinguisme (cas du Québec[70]) peuvent, quant à eux, inciter à deux langues seulement, avec comme objectif un marché du travail régional.

Du côté de l'ITIRI par exemple, sur le site web, il est écrit que tout traducteur doit d'abord maîtriser parfaitement sa langue maternelle. Aussi, leurs étudiants sont titulaires d'une licence en LEA ou LLCE ou de tout autre diplôme littéraire, scientifique ou juridique, etc. Quant à l'ETI de Genève, étant donné que la formation commence dès la première année d'université, l'accès à cette formation est conditionné par un examen d'admission. Mais, pour participer à cet examen, il est exigé d'avoir une combinaison linguistique correspondant aux enseignements assurés à l'école, soit une langue active A et deux langues passive B et C (cf. annexe I.A., p.467- 470).

L'ETI d'Ottawa adopte le même principe que la précédente école. Sur le site web, il est indiqué que pour avoir accès à la formation, une très bonne connaissance des deux langues officielles du Canada (anglais-français) et un intérêt pour les langues en général s'impose. Aussi, l'accès à la formation est soumis à un examen d'admission qui porte sur les langues du pays. A ce niveau, on peut déjà se rendre compte que la formation tient surtout compte du besoin particulier du pays dont le système institutionnel fédéral est bilingue (français-anglais). Cela signifie que, l'industrie canadienne de la traduction est axée sur les deux langues officielles du pays, alors que la tendance mondiale est au

---

[70] « La *Charte de la langue française* consacre le français comme langue officielle du Québec. Elle reconnaît le français comme la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires. Au gouvernement du Québec, c'est la langue de législation et de la justice (les projets de loi sont toutefois publiés dans les deux langues et toute personne peut employer l'anglais ou le français dans toutes les affaires dont sont saisis les tribunaux du Québec) », [70] http://www.uottawa.ca/associations/acet/, consulté le 27/juin/2012.

multilinguisme. De fait « 80% des revenus de l'insdustrie proviennent des combinaisons anglais-français »[71].

Toutefois, on remarque une certaine ouverture au monde extérieur qui se manifeste par l'insertion d'une troisième[72] langue étrangère (l'espagnol) dans les programmes de formation universitaire. En effet, il y a de « petits cabinets de traduction dont 30% de leurs revenus proviennent des combinaisons des langues officielles avec l'espagnol »[73].

En ce qui concerne cette fois l'ISTI, elle préconise que tout postulant (à partir du Ba) soit titulaire d'un certificat d'enseignement secondaire, lequel donne accès aux études supérieures. En revanche, tout étudiant non titulaire d'un diplôme d'études secondaires émanant de la communauté française de Belgique sera soumis à un examen de la langue française. Pour sa part, la formation aux Métiers de la traduction littéraire (parcours espagnol) de l'Université de Bordeaux 3 exige dans un premier temps une très bonne maîtrise de la langue de départ (espagnol) et dans un second temps, une maîtrise égale ou supérieure de la langue d'arrivée (français). Aussi, le candidat doit être titulaire d'un Master 1 ou d'un diplôme équivalent.

Enfin, nous avons les deux institutions espagnoles qui, à l'instar des autres exigent une bonne connaissance des langues de travail, notamment l'espagnol d'abord et les autres qui sont soumises au choix de l'apprenant. En outre, la formation à la *Traducción y mediación intercultural* de l'Université de *Salamanca* exige que le candidat soit titulaire d'une *licenciatura* (ou l'équivalent) obtenue dans un département de Traduction et interprétation, de philologie ou de Lettres Modernes. On remarque donc que l'institution privilégie également le modèle des deux langues avec la combinaison suivante : espanol + anglais/français/allemand. Si le nom du département est '' Département de traduction et interprétation'', le Master dont il est question ici correspond uniquement à la formation en

---

[71] *Idem*.

[72] *Infra* Annexe I.C., p.482.

[73] http://www.uottawa.ca/associations/acet/, consulté le 27/juin/2012.

traduction. Probablement, la formation en *Interpretación* exigerait trois langues mais pour la présente étude, seul le secteur de la traduction est pris en compte.

A partir de ces quelques précisions qui ont été faites, nous remarquons évidemment que la connaissance linguistique ne s'impose pas comme une fin en soi, elle est uniquement un pré-requis pour se spécialiser en traduction dans le cadre d'une formation universitaire. De fait, elle constitue un outil de travail pour tout traducteur. Il est censé dominer les langues afin de naviguer entre elles sans aucune ambigüité.

Dans la mesure du possible, nous avons identifié les critères d'admission aux écoles de formation. A présent, nous nous proposons de soumettre à notre appréciation les différents programmes de formation établis.

4.3.3. Les programmes universitaires : Outils et objectifs

Les programmes de formations étant détaillés en annexe I. Ce sous-chapitre consiste en une analyse synthétique des enseignements offerts par chaque institution et à identifier les objectifs des formations. Les données obtenues nous permettront de tirer les conclusions qui s'imposent.

- *L'ETI de Genève*

L'ETI de Genève offre différents programmes d'enseignement : celui du Baccalauréat en communication multilingue, de la Maîtrise en traduction.
Le (Ba) a pour objectif de préparer aux études de traduction en offrant un cours d'introduction à la traduction et à la traductologie, en renforçant la maîtrise de la langue active et des langues passives, en enseignant à utiliser les outils informatiques pertinents, et enfin en donnant une formation de base en droit et en économie pour la traduction des textes dans ces domaines. Nous remarquons tout au moins que l'intitulé du diplôme ne reflète pas la réalité de celui-ci étant donné

que ce diplôme prépare finalement à des études de traduction. Le Baccalauréat ainsi décrit donne accès à la Maîtrise en traduction dont le programme est établi comme ci-après.

La (Ma) en traduction se décline en trois mentions différentes: Traduction, Traductologie, Technologie de la traduction. Les enseignements des différents parcours de formation ont des objectifs. Mais, de façon générale, la Maîtrise a pour objectif de préparer aux études spécifiques de traduction en offrant un cours de théories contemporaines de la traduction et des séminaires traductologiques, en donnant des cours approfondis sur les technologies de la traduction, en initiant à l'Economie, au Droit et en organisant des ateliers de travail. Il faut ajouter que l'année de formation n'est validée qu'après que l'étudiant ait rédigé un mémoire qu'il soutient devant un jury.

De ces enseignements, nous retenons que l'institution vise à former des traducteurs et traductologues compétitifs et compétents et par conséquent, son objectif est de développer chez l'étudiant les compétences et réflexes requis. Cette série de formations permet, nous semble t-il, de munir chaque étudiant d'une variété d'outils performants pour affronter le monde professionnel. L'intérêt de cet enseignement réside dans la manière dont les cours sont réalisés. Il y a des cours théoriques et pratiques qui mettent l'étudiant dans les conditions requises d'apprentissage. En théorie, on note par exemple le *séminaire de traductologie* qui est un débat dans le cadre d'un atelier, sur les principales thématiques liées à la traductologie et à la traduction, et dont l'objectif est de développer l'esprit critique et la réflexion interdisciplinaire concernant les problématiques de la traduction.

En outre, en pratique, le cours de *traduction économique* portant sur des textes reflétant la pratique professionnelle de la traduction économique est une initiation à la traduction des textes de nature économique. Il vise à enseigner à l'apprenant comment analyser et comprendre un texte économique et comment maîtriser la terminologie et la phraséologie spécifique au domaine. Il faut dire qu'en général les étudiants inscrits à l'ETI suivent une formation en rapport principalement avec la traduction relative aux milieux économiques, juridiques et institutionnels. Cette

orientation se justifie par la présence, à Genève, de très nombreuses organisations internationales demandeuses de ce type de compétences. De ce fait, le cours sur les organisations internationales permet à l'étudiant d'acquérir une connaissance de base des organisations intergouvernementales, universelles (ONU, BIT, etc.) et régionales (UE, OTAN, etc.).

- *L'ESIT de Paris III*

La formation proposée à l'ESIT se fonde sur la théorie du sens ou théorie interprétative, qui considère la traduction non pas comme un exercice de transposition linguistique, mais comme un acte de communication interculturelle portant sur le sens. De ce fait, selon les données du site web, cette formation en traduction vise à « former des traducteurs professionnels de haut niveau capables de s'adapter à tous les contextes et de garantir la fiabilité et la qualité de l'information écrite, afin d'apporter une réelle valeur ajoutée aux entreprises et organisations dans le cadre de leurs échanges internationaux ». Pour cette raison, les enseignements de cette institution portent autant sur un volet théorique que pratique.

On y trouve des travaux dirigés en traduction générale, technique et économique qui permettent à l'apprenant d'acquérir le savoir-faire de la traduction dans l'objectif de l'appliquer à différents types de textes. Les cours magistraux de théories de la traduction renseignent sur les différentes réflexions et pensées qui tentent d'expliquer le mécanisme de fonctionnement du processus de la traduction.

Ensuite, le traducteur doit connaître les organisations internationales et les différentes règles juridiques qui les régissent, par conséquent le cours sur les organisations internationales proposé trouve son utilité dans la formation. Les cours traitant des compétences linguistiques permettent de renforcer la capacité de rédaction en langue maternelle et en langue cible de travail. Quant aux cours traitant des outils informatiques, ils permettent à l'apprenant de se familiariser avec les outils informatiques indispensables pour tout traducteur.

Finalement, les cours de lecture active et recherche documentaire, de terminologie sont un renforcement de la compétence lexicale et terminologique dans le domaine de la recherche documentaire. Les cours sur l'actualité sont également offerts afin de faire de l'étudiant un professionnel curieux, à jour et cultivé ; ainsi il pourra acquérir des connaissances relatives à divers domaines pour étendre sa culture générale, indispensable à la formation et au métier de traducteur.

Les enseignements du Master de traductologie à l'ESIT consistent à développer chez l'étudiant des compétences méthodologiques en rapport avec la recherche. Pour l'évaluation de l'année de Master, un travail individuel est réalisé par l'apprenant. Ce travail consiste en la rédaction d'un rapport de stage, d'un mémoire terminologique ou d'un mémoire de recherche, selon le parcours d'études de chaque étudiant.

- *L'ETI d'Ottawa*

Cette école offre une variété d'enseignements qui assure la formation complète des étudiants. Le premier cycle offre deux programmes de baccalauréat, en français et en anglais, ainsi qu'une option trilingue comprenant l'espagnol. L'ETI d'Ottawa forme par ailleurs des spécialistes en traduction générale, spécialisée et technique.

Le cours traitant de la pédagogie de la traduction permet à l'étudiant de connaître l'histoire de l'enseignement de la traduction professionnelle dans le monde. Par conséquent, ce cours donne droit à une étude des programmes de quelques écoles de traduction et à une analyse des manuels des méthodologies d'enseignement. Le cours de théorie de la traduction renvoie à une analyse critique et comparative des théories élaborées pour rendre compte du transfert traductionnel. Par ailleurs, le cours de traduction judiciaire permet à l'apprenant d'acquérir des compétences dans le domaine de la traduction des documents relatifs à la cour fédérale, tels que les jugements, règles de pratique, procédure et mémoire d'appel.

Pour continuer, nous notons que les cours de lexicologie, terminologie et de documentation constituent un renforcement de la compétence lexicale et

terminologique dans le domaine de la recherche documentaire et du système linguistique bilingue.

Ce qu'il faut retenir de cette description du programme de l'ETI d'Ottawa c'est qu'elle répond à des besoins de *bilinguisation* officielle et vise essentiellement le marché national. En effet, le Canada est un Etat bilingue avec deux systèmes juridiques, scolaires, linguistiques qui conduisent les traducteurs à chercher des solutions adéquates qui pallient les insuffisances linguistiques d'un système ou d'un autre. On en veut pour preuve, la TRA 5524, relative à la traduction judiciaire de l'anglais vers le français. On suppose que la Cour Fédérale (et toutes ses procédures) repose sur ses deux idiomes. Fiola [2003:33-34], dans sa thèse qui traite de la *didactique de la traduction professionnelle au Canada*, donne une explication simple et claire de la situation linguistique du pays en ces propos :

> Le Canada est une fédération composée de dix provinces[74] et de trois territoires[75] ayant chacun sa capitale et son propre gouvernement. […] Le gouvernement central (gouvernement fédéral) est à Ottawa. […] Le Canada est un pays que l'on dit bilingue. En l'occurrence, les langues dont il s'agit ici sont le français et l'anglais. **Cela ne veut cependant pas dire pour autant que tous les canadiens sont bilingues**. En effet, **cela signifie simplement que le gouvernement fédéral s'engage à accorder un statut égal au français et à l'anglais dans les domaines dont il a la responsabilité et dans ces domaines uniquement**. C'est pourquoi on dira plutôt que **ce sont les institutions fédérales qui sont bilingues**. **Le bilinguisme officiel du Canada est donc institutionnel** (C'est nous qui soulignons).

On comprend mieux les spécificités d'un tel programme notamment en ce qui concerne les exigences linguistiques.

Dans cette optique même, on note que la création de banques de données terminologiques montre par exemple le dynamisme de tout un système dans les

---

[74]Alberta, Colombie-Britannique, Île-du-Prince-Edouard, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Ecosse, Ontario, Québec, Saskatchewan et Terre-Neuve.

[75] Nunavut, Territoires du nord-Ouest et Yukon.

aménagements linguistiques de l'anglais vers le français. En outre, l'apparition d'une troisième langue (l'espagnol) prouve la volonté d'une ouverture vers l'extérieur (le Mexique, par exemple, du fait de l'ALENA) ou fait la démonstration de l'existence d'une demande dans cette combinaison linguistique (anglais-espagnol-français).

Le domaine de la recherche n'est pas en reste dans cette formation. Il n'est plus question que de former seulement des traducteurs professionnels immédiatement opérationnels sur le marché de l'emploi. En effet, on note un souci constant qui repose sur la formation des formateurs. Les objectifs de cette formation sont la promotion des travaux préconisés pour des études doctorales dont les pistes de recherche restent ouvertes. Cette ouverture traduit une contribution à la recherche de solutions pour un meilleur encadrement des apprenants.

On note donc un programme contraignant qui oblige l'apprenti traducteur comme le jeune chercheur à s'adapter à un rythme qui le prépare déjà aux contraintes de la profession.

- *L'ISTI de Belgique*

Le premier cycle de formation est spécialement consacré à l'étude approfondie de deux langues étrangères. C'est la condition nécessaire, même si elle n'est pas suffisante à l'apprentissage de la traduction. De même, la maîtrise de la langue maternelle (en Communauté française de Belgique, le français) fait l'objet d'un traitement particulier.

Disons que les trois années de Ba sont l'occasion d'acquérir ou de consolider des connaissances générales et spécialisées dans divers domaines, qu'ils soient imposés par le marché ou plus simplement dictés par la volonté de permettre à l'étudiant d'avoir une culture générale très étendue, indispensable à la formation du traducteur. Les domaines abordés pour cette formation sont notamment le droit, l'économie, l'histoire, la géographie économique, la philosophie, ainsi que les théories de la traduction et la traduction didactique. On y trouve également des cours d'initiation à la traduction dont le but est de permettre à l'étudiant de se familiariser avec cette technique particulièrement complexe.

En outre, le programme de 3e année du Ba prévoit l'organisation d'une immersion multiculturelle durant le premier quadrimestre. Cette immersion se concrétise essentiellement lors d'un séjour d'études dans une université étrangère (ou, pour les étudiants qui ont le néerlandais dans leur combinaison linguistique, en Flandres dans le cadre du programme *Erasmus Belgica*). Ce séjour à l'étranger permet à l'étudiant d'améliorer ses compétences linguistiques (connaissances actives et passives de la langue de l'immersion) et culturelles (histoire, géographie) ainsi qu'à maintenir le niveau de connaissance de l'autre langue.

En ce qui concerne le second cycle, il est essentiellement consacré à la formation spécifique en traduction, non conçue comme un ultime objet de mise au point linguistique ni comme un exercice d'application, mais comme la transmission du bagage sémantique, cognitif et socioculturel inhérent au texte de départ. Les enseignements en traduction sont diversifiés, étant donné que le diplôme offre les quatre mentions que nous avons citées plus haut. Dans l'ensemble, on y trouve des cours traitant des outils d'aide à la traduction dont l'objectif est de rendre l'apprenant capable d'utiliser tout seul un ordinateur et les principaux logiciels utiles à son activité.

Le cours de Relations Internationales fait acquérir à l'étudiant des connaissances relatives aux Relations Internationales contemporaines en mettant l'accent sur l'évolution constante du domaine et les enjeux portés par les divers auteurs de la scène internationale. Pour sa part, le cours de Politique internationale permet à l'apprenant de se doter et de maîtriser les outils lui permettant de mieux déchiffrer les grandes questions de politique internationale. Ce cours fera donc état de diverses disciplines comme l'histoire, la géopolitique, et la philosophie par exemple.

Quant au cours de français des relations internationales, il constitue une initiation aux méthodes de recherche et de description qui peuvent aider l'apprenant à mieux appréhender les caractéristiques de la langue française utilisée dans des cadres internationaux particuliers. L'un des principes de la

formation en traduction est de préparer l'étudiant au réalité du marché de l'emploi. À cette fin, à la 2e année de Master, les quatre orientations sont relayées par l'organisation d'un stage professionnel en traduction, d'une durée de 12 semaines, et par la rédaction d'un travail de fin d'études choisi en fonction de l'orientation suivie par l'étudiant.

- *L'IULMyT de l'Université de la Complutense de Madrid*

Le site web de cette institution universitaire renseigne sur les raisons de la formation du traducteur en Espagne de manière générale et particulièrement dans cette Université. On note de ce fait que, d'une part, cette formation est en rapport avec l'intégration internationale de l'Espagne sur les plans économique, politique et social et, d'autre part, elle permet l'accès au marché de l'emploi à des ressortissants de divers horizons. En outre, la formation du traducteur en Espagne est en rapport avec l'adhésion de l'Espagne à l'Union Européenne. Par conséquent et compte tenu de ces quelques raisons, il y a une demande croissante des langues dans les entreprises qui s'ouvrent à l'international.

Le Master universitaire offert par cet Institut vise à former des traducteurs professionnels en provenance de diverses universités. Du fait de disposer de connaissances linguistiques pertinentes, ces traducteurs ont la prétention d'obtenir un diplôme en science et pratique de la traduction de l'anglais, du français, de l'allemand, de l'italien, du chinois et de l'arabe. Comme le confessent les auteurs, cette formation professionnelle n'est pas orientée vers une spécialisation particulière, mais vise plutôt à asseoir les besoins d'une formation générale sur les plans linguistiques, culturels et traductologiques favorables à l'exercice de la profession dans les différents domaines. A cet effet, dans le programme de formation qui ne diffère quasiment pas des précédents, on trouve des cours d'ordre théorique et pratique, répartis par module de base et module spécifique.

Le premier type de module est une formation axée sur les fondements syntaxiques et lexicaux de l'espagnol, les nouvelles technologies appliquées à la traduction, l'histoire de la traduction, la théorie de la traduction, la théorie et

pratique de la terminologie et documentation et sur les fondements stylistiques de la création écrite en Espagne. Les objectifs de ces cours sont les mêmes que ceux que l'on rencontre partout, à savoir : développer les compétences théoriques, méthodologiques, linguistiques et culturelles chez le futur traducteur.

Le deuxième type de module est constitué, quant à lui, d'enseignements pratiques et spécialisés relevant du domaine juridique, littéraire et économique. On y trouve par ailleurs des cours de méthodologie et pratique de la traduction qui renforcent les compétences techniques de l'apprenant.

En définitive, l'année est évaluée à partir de différents points: il y a donc les travaux pratiques effectués; les exercices à faire à la maison; la participation en classe et les contrôles sur table. Les étudiants assidus inscrits au *segundo curso* peuvent effectuer des stages professionnels en entreprise (le cas de l'*AFX Press*).

- *L'Université de Salamanca*

L'Université de *Salamanca* offre un *Máster Oficial en Traducción y Mediación Intercultural*. Le programme a une double orientation selon le choix de l'étudiant: il y a une formation professionnelle et/ou une formation recherche donnant accès aux études doctorales. Bien qu'issu d'un système hispanique, le programme des cours s'assimile à celui établi par les autres universités déjà présentées et, les objectifs sont quasiment identiques à ceux que l'on retrouve dans les autres écoles. En effet, le présent master a un caractère interdisciplinaire et son objectif est de former des spécialistes de linguistique interculturelle et des traducteurs professionnels. Ce diplôme veut par ailleurs répondre à une demande publique et professionnelle.

L'observation du programme montre des cours indispensables et enrichissants pour l'apprenant. On y trouve le cours traitant des aspects théoriques de la traduction et la médiation interculturelle dont l'objectif est de permettre à l'étudiant de développer sa compétence interculturelle pour l'exercice de son métier dans les domaines multilingues. Il vise aussi à faire acquérir des connaissances sur la théorie de la traduction et sur la différence culturelle

appliquée à l'usage du langage et à développer une capacité d'adaptation. Aussi, le cours d'analyse du discours vise à développer chez l'étudiant la capacité à analyser et expliquer le langage et les textes dans leurs multiples dimensions; la capacité d'analyse des textes de spécialité d'un point de vue traductologique. Il vise également à doter l'étudiant de la méthodologie de base pour entreprendre des études dans le domaine du langage.

En ce qui concerne le cours de gestion terminologique, ressources documentaires et gestion de projets appliqués à la traduction, il consiste en l'acquisition des stratégies de recherche documentaire pour la traduction via Internet; l'acquisition de techniques de recherche linguistique par les moyens informatiques. Cet enseignement porte particulièrement sur les structures de bases de données terminologiques multilingues etc. Pour sa part, le séminaire permanent et pratique repose sur des ateliers, des tables rondes et des conférences tout au long de la formation. Ceux-ci sont dirigés par des professionnels de prestige invités et par des enseignants externes spécialisés dans différents domaines de la formation.

Les cours de méthodologie pour leur part, renforcent les capacités de l'apprenant sur les fondements de la pratique de la traduction que l'on applique aux autres domaines : juridique, économique et technique. La fin de l'année est marquée par la rédaction d'un mémoire de recherche et/ou à caractère professionnel.

- *L'ISTIRI de Strasbourg*

Précisons que contrairement aux autres institutions qui spécifiaient les objectifs des différents cours offerts, l'ISTRI pour sa part donne plutôt de façon générale, l'objectif de chaque programme de formation. Ainsi donc, cette institution précise que la première année de Master est essentiellement consacrée à l'acquisition des techniques de la traduction à partir de supports variés dans les domaines politiques, économiques et culturels.

L'enseignement de la traduction dans chaque langue de travail est axé sur la pratique et permet ainsi aux futurs traducteurs d'acquérir les techniques de

traduction dans des domaines très variés. Cette approche pragmatique est appuyée par des cours théoriques dans plusieurs disciplines (histoire de la traduction, méthodologie et outils de la traduction). Enfin, le choix libre permet aux étudiants d'apprendre une nouvelle langue ou bien de parfaire leurs connaissances dans le domaine de leur choix.

S'agissant de la deuxième année de Master, le site de l'établissement mentionne que le parcours Traduction professionnelle répond à des besoins locaux, nationaux et internationaux. Ce parcours vise à former des traducteurs qui, à l'issue de leur formation, pourront intégrer directement le monde professionnel, que ce soit en entreprise (traduction spécialisée), en agence de traduction (traduction, relecture, gestion de projets), en profession libérale (traduction spécialisée, gestion de cabinet) ou encore en institution européenne ou internationale. Par conséquent, la formation comporte plusieurs volets : l'approfondissement du niveau linguistique appliqué à des domaines de spécialité, la maîtrise des outils de la traduction (traduction assistée par ordinateur, recherche terminologique), l'affinement des techniques de rédaction ainsi que la compréhension et l'application des différentes stratégies nécessaires à l'acte de traduction.

En outre, l'étudiant effectue un stage pratique d'une durée de 3 mois minimum dans le domaine de la traduction. Ce stage fait l'objet d'un rapport de stage. Ensuite, il présente un mémoire de traduction professionnelle. Il s'agit d'une traduction d'un texte spécialisé d'une vingtaine de pages, accompagnée d'un glossaire, de fiches terminologiques et/ou de commentaires, et d'une bibliographie. Le mémoire fait l'objet d'une soutenance.

Pour ce qui est du master en traduction audiovisuelle, il forme les futurs professionnels des métiers linguistiques liés au secteur de l'audiovisuel. La formation est axée sur des compétences traductionnelles et techniques : qualité du transfert linguistique et culturel, adaptation du document traduit en raison des contraintes de temps et d'espace, du rapport verbe/image, des registres de langue,

telles sont les compétences fondamentales que l'étudiant devra acquérir au cours de la formation.

Aussi, le maniement des outils spécifiques à l'audiovisuel comme le logiciel de sous-titrage, de doublage ; découverte des techniques spécifiques comme l'audio-description, le sous-titrage en direct et le sous-titrage pour sourds et malentendants seront le complément indispensable à la formation de professionnels autonomes, capables de produire des projets aboutis et de s'adapter aisément à la pluridisciplinarité que la profession requiert. Aussi, comme dans la formation précédente, l'étudiant inscrit à ce master effectue un stage de 3 mois et en fin d'année il présente un mémoire de traduction audiovisuelle. Ce mémoire consiste à sous-titrer ou à traduire le commentaire d'un film documentaire et à sous-titrer un film de fiction et le travail effectué fait l'objet d'une soutenance.

En définitive, le Master 2 de Traduction littéraire s'adresse à celles et ceux qui veulent devenir traducteurs littéraires professionnels. Il a pour objectif de former des traducteurs intéressés par la littérature au sens où l'entendent les professionnels de l'édition (romans, nouvelles, essais, théâtre, littérature pour enfants, etc.). Ces études de traduction associent à la pratique intensive de la traduction (à la fois vers le français et vers la langue étrangère choisie) un enseignement spécifique de littérature générale et de théorie de la traduction. A cela s'ajoute une initiation aux diverses techniques liées à la traduction et une approche des réalités professionnelles grâce à l'intervention de personnalités issues du monde de l'édition, du livre et de la presse.

Au terme de l'année, l'étudiant effectue un stage pratique d'une durée de 3 mois dans l'édition, la presse ou un organisme qui a recours à des traducteurs professionnels. Ce stage fait l'objet d'un rapport de stage couplé au mémoire de traduction. Ce mémoire repose sur la traduction d'un texte (entre 30 et 50 feuillets) assortie d'une partie de commentaires sur cette traduction et est soutenu devant un jury.

- *L'Université Michel de Montaigne de Bordeaux3*

Cette institution universitaire offre une série de formations mais nous nous penchons uniquement sur celle relative à la traduction dont l'intitulé général est : Master Arts-Lettres-Langues, mention langue et civilisation, spécialité Métiers de la traduction littéraire.

Il importe de préciser que le Master métiers de la traduction littéraire offre trois parcours linguistiques que sont l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Seul ce dernier cas de figure est traité, étant donné notre intérêt pour la langue de Cervantes.

Ce Master offre une formation pour des traducteurs professionnels destinés en général aux marchés de l'imprimé (on y trouve des livres et revues et éventuellement des supports audiovisuels comme le script et le scénario). La formation dispensée a pour objectif premier de développer les compétences en traduction chez l'apprenant. Elle met donc l'accent sur une pratique intensive et tutorée, alternativement collective et individuelle de la traduction.

S'agissant des cours, ils sont offerts sous forme de séminaires et d'ateliers collectifs ou tutorés. A cet effet, on y trouve l'atelier d'écriture qui vise à faire prendre conscience à l'apprenant de son écriture personnelle et ainsi l'amener à un usage conscient et réfléchi de sa propre langue. Confronté à la difficulté d'écrire, il perçoit mieux l'obstacle de sa langue dans l'acte de traduction. Ensuite, l'histoire de la traduction permet à l'étudiant d'acquérir des connaissances sur les différents courants de la traduction qui ont marqué certaines époques de la traduction littéraire, indépendamment des genres qui ont influencé le discours de leurs auteurs.

Le cours sur le marché du livre est une sensibilisation de l'étudiant sur le commerce du livre. Cette formation a une incidence sur la lecture que l'apprenant fait du monde qui l'attend. Certes, il jouira d'un certain nombre de droits, mais il sera également soumis à des obligations et vice versa. En outre, le séminaire de stylistique du français propose l'analyse et l'interprétation des faits langagiers dans le texte. Il sensibilise l'apprenant sur l'importance des compétences stylistiques dans la traduction littéraire en l'amenant à comprendre que le style

d'un texte est porteur de sens qu' il importe de cerner. Le séminaire de T.I.C. est un renforcement des capacités de l'étudiant sur l'outil informatique au profit de la traduction. De nos jours, tout traducteur spécialiste se doit de maîtriser le traitement de texte, les CD-ROM etc. devenus aujourd'hui des outils de base.

La connaissance des références culturelles d'Espagne et d'Amérique est indispensable dans cette formation parce que, d'une part, elle sensibilise l'apprenant sur les particularités de l'espagnol péninsulaire et américain, d'autre part, elle informe sur les spécificités historiques, littéraires et culturelles de chaque pays. De ce fait, ce cours contribue au développent des connaissances culturelles de l'apprenant, indispensables au métier qui l'attend.

Les ateliers de traduction collectifs renvoient à un travail pratique effectué par l'ensemble classe. Ils amènent chaque apprenant à participer à l'enseignement et à se performer. Les différents supports utilisés sont tous du domaine littéraire, ceci afin d'analyser et d'enseigner sur la complexité et variabilité des textes en fonction de leur nature et du courant auquel ils appartiennent. Ainsi, chaque étudiant propose une traduction que les autres membres analysent dans le but de détecter les points forts et faibles dans les différentes propositions. La fin étant d'obtenir un texte cohérent pour chaque apprenant. Quant aux ateliers tutorés, ils constituent une phase indispensable dans la pratique d'acquisition des outils de travail. Le tuteur qui, a priori, dispose d'une certaine expérience oriente le groupe travail.

Finalement, l'année de formation est évaluée à partir: d'une traduction longue (environ 100 pages) d'un ouvrage encore non traduit; il peut s'agir d'un roman, d'un essai, de mémoire, de biographies etc. La traduction est soutenue devant un jury composé du tuteur et d'un autre membre de la formation.

Au regard de ce qui a été énoncé, nous notons que les différentes écoles offrent des formations qui ont chacune un trait original. En effet, on s'aperçoit que, l'ISTI par exemple, se distingue des autres institutions par l'immersion multiculturelle se concrétisant essentiellement lors d'un séjour d'études dans une université étrangère. La richesse ou même la pertinence de cette option réside

dans le fait que cela permet à l'étudiant d'améliorer ses compétences linguistiques (connaissances actives et passives de la langue de l'immersion) et culturelles (histoire, géographie). Ensuite, les stages imposés par les autres institutions ont par contre la particularité de permettre à l'étudiant de se familiariser avec le milieu professionnel, car on se doute bien évidemment que la réalité professionnelle diffère totalement de la vie à l'Université. En outre, les enseignements traitant de la méthodologie de la traduction s'avèrent très utiles à l'apprentissage et à l'acquisition du savoir-faire traductionnel qui développe la compétence de transfert.

S'agissant de l'ETI d'Ottawa, on note que son programme de traduction (tout comme dans les autres Universités canadiennes) répond à des spécificités locales. Il est conçu autour de l'anglais et le français. C'est une conception de la formation à la traduction professionnelle qui ne correspond pas à la tradition européenne, où les programmes exigent que les candidats connaissent au moins trois langues, sinon quatre, et offrent une formation dans de nombreuses combinaisons linguistiques. Mareschal [2005:152], renseigne d'ailleurs sur la question et explique que « pendant longtemps et encore maintenant dans certaines universités, les seules combinaisons offertes par les programmes sont anglais-français, français-anglais. L'introduction d'une troisième langue dans les programmes, généralement l'espagnol, est un phénomène récent attribuable à la ratification de traités de libre-échange avec certains pays d'Amérique latine et à l'accroissement des échanges qui en a résulté ».

De façon générale la formation développe des dispositions chez l'apprenant et renforce son bagage cognitif. La diversité des spécialités et des cours qu'offrent les programmes universitaires mis en exergue permet d'acquérir des capacités professionnelles en traduction et en traductologie, lesquelles amènent l'apprenant à devenir un expert dans ce domaine. Les compétences que l'on tente de faire acquérir à l'étudiant peuvent être reparties comme ce qui suit :

1. Compétences linguistiques : (Connaissance pratique et approfondie des paires de langue du traducteur). Comme nous l'avons vu, les compétences linguistiques sont envisagées différemment en fonction des institutions et de leur gestion des diplômes. Celle qui gèrent les tests d'entrée, consolident à ce moment-là les compétences linguistiques ou en font acquérir de nouvelles. Par contre, dans les seconds cycles, la compétence linguistique est quasi-exclusivement un pré-requis, bien que les acquis soient aussi augmentés lors de la formation.

2. Compétences traductionnelles : Pour ce groupe il s'agit, d'une part, des compétences « théoriques » indispensables pour la traductologie : (Bonne connaissance des théories, des techniques, méthodes, moyens et outils, pour bien effectuer le passage d'une langue à l'autre). D'autre part, il est question de compétences « pratiques » en traduction. C'est-à-dire l'application effective et pertinente des méthodes et outils lors de la traduction.

3. Compétences rédactionnelles : (Capacité à exprimer avec clarté, précision et justesse un contenu donné dans une langue donnée) ;

4. Compétences thématiques : (Connaissance de base dans les grands champs de l'activité humaine (droit, économie, sociologie, etc.). Ces compétences thématiques sont plutôt propres à la traduction. Il s'agit en effet principalement d'augmenter le bagage cognitif des futurs traducteurs par une amélioration de leurs connaissances sur le(s) domaine(s) d'application de leurs futures traductions.

5. Compétences de recherche : (Connaissance des méthodes et techniques de recherche nécessaires pour trouver l'information et la terminologie nécessaires pour traduire un texte donné dans un domaine donné). Cette compétence est complémentaire de l'autre, car elle vise principalement à former des futurs traducteurs à leur « auto-formation » lors des interventions dans des domaines d'application qu'ils connaissent moins bien, afin d'acquérir le babage nécessaire pour effectuer une traduction.

6. Compétences informatiques : (Connaissance de l'outil informatique et des logiciels informatiques destinés aux traducteurs). Ces compétences sont principalement transversales. En effet, si on accepte les enseignements de TAL, l'informatique est plus un outil qui peut servir à l'acquisition de toutes les les

compétences qu'une compétence en soi. On parlera ici plutôt d'informatique appliquée à la traduction, bien qu'une partie du contenu (comme l'utilisation bureautique) soit commune à d'autres métiers et formations.
De toutes ces compétences, nous pouvons ajouter qu'il y a aussi la politique d'insertion dans le milieu socio-économique. Celle-ci semble plus « locale » en Belgique, Canada et Suisse qu'en France et en Espagne, où la formation semble plus ouverte sur les perspectives d'un marché européen et mondial.

En outre, dans la conception des diplômes de formations, nous observons deux types d'appellations : il y a, d'une part, ceux qui relèvent du système BMD et, d'autre part, il y a des diplômes issus du cursus LMD. Il faut juste préciser à ce niveau qu'en fait, le Baccalauréat universitaire correspond à la Licence (tous les deux représentent un Bac+3). Ces deux diplômes constituent la formation initiale de l'apprenant, c'est-à-dire le premier cycle de formation. Et, une observation attentive des programmes d'enseignement des établissements nous permet de noter que, généralement, le premier cycle de formation est surtout basé sur des études de la langue. A ce stade, il est surtout question de perfectionnement et apprentissage des langues. La formation professionnelle en elle-même intervient plutôt au second cycle (Maîtrise qui correspond au Master).

En revanche, l'observation de ces différents programmes d'enseignement relève un point commun qui est l'inexistence d'enseignements axés sur la déontologie dans tous ces programmes. Cependant, nous remarquons que dans le quatorzième chapitre (Question d'éthique – Déontologie du traducteur) de son ouvrage *Profession traducteur*, Gouadec [2009] précise que tout traducteur digne de ce nom respecte spontanément un code de déontologie lui imposant pour l'essentiel, les obligations :

- Dans l'absolu
- Vis-à-vis du donneur d'ouvrage
- Dans le cadre des activités de traduction
- En matière de rémunération
- Vis-à-vis des collègues/confrères

 Vis-à-vis des partenaires

Tout ceci revient à dire que la déontologie est indispensable dans la vie professionnelle de tout traducteur et le respect même de l'éthique est une compétence du traducteur. Par conséquent, il serait intéressant que des cours de déontologie soient intégrés dans des programmes de formations professionnelles de la traduction. En effet, nous pensons qu'à défaut d'être une personne disposant de compétences, « le traducteur est également un être humain qui dispose d'un savoir-faire et d'un comportement conforme à l'éthique professionnelle aussi bien dans l'association à laquelle il appartient que dans la vie de tous les jours avec les clients ».

En définitive, nous retenons que le présent chapitre a consisté en une appréciation de l'enseignement de la traduction dans des écoles de formation spécialisées. Cette étude a d'abord permis de jeter un regard sur les pédagogies de l'enseignement de la traduction. A cet effet, les pédagogies de Delisle, Durieux, Herbulot et Gouadec retenues permettent de comprendre la similarité des formations en traduction. Bien entendu, cette liste d'auteurs ne peut prétendre à l'exhaustivité et le choix de ces pédagogies se justifie par l'efficacité de la théorie du sens dont nous avons exposé les contours dans le chapitre 2 de cette étude. Ces différentes pédagogies (et exercices) examinées enseignent sur les diverses façons qui existent pour mener à bien une traduction et les outils indispensables pour cette tâche.

Ensuite, l'observation des programmes de formation établis au niveau des écoles et instituts mis en exergue montre que, de part et d'autre, les enseignements paraissent sensiblement les mêmes d'une université à l'autre même si le public destinataire et les objectifs sont relativement différents. Aussi, en dépit de la diversité des programmes établis par les institutions, il semble que la théorie du sens de Séleskovitch soit au cœur de la formation professionnelle en traduction, certainement parce qu'elle est la plus récente et la plus empirique. En outre, tous les établissements de formation à la traduction exigent un même critère

d'admission qui repose sur la compétence linguistique. La formation en traduction est accessible aux étudiants qui maîtrisent les langues sur lesquelles ils travaillent, elle ne vise pas en enseigner la langue comme c'est le cas pour le chapitre précédent.

Les démarches préconisées préparent l'apprenti traducteur à surmonter les obstacles en l'outillant par rapport à la complexité de sa tâche. L'enseignement de la traduction repose sur un volet théorique, qui vient en appui à la formation pratique. Le but recherché ici est de pouvoir rendre l'apprenant compétent et le préparer au marché du travail. La compétence du traducteur se manifeste dans toute son ampleur lorsque celui-ci parvient à effectuer au quotidien des traductions qui répondent à un certain nombre d'exigences à l'égard de la qualité, voire de la rapidité d'exécution.

La formation en traduction dans les écoles spécialisées étant majoritairement à visée professionnelle, l'objet sur lequel repose la formation est le texte pris dans sa valeur discursive. La langue dans ce contexte est considérée comme un « vecteur de communication », un matériel à partir duquel travaille le traducteur. En d'autres termes, la traduction professionnelle vise à relier la communication entre deux entités incapables de se comprendre mutuellement en raison du verrou linguistique qui les sépare. Ladmiral [2004:46] qualifie alors la traduction professionnelle de « traduction traductionnelle », c'est-à-dire une vraie traduction à des fins de communication interlinguistique. C'est un pont entre les nations du monde, une clé de la compréhension de l'autre et, pour emprunter l'idée d'Umberto Eco, la traduction est la langue du monde.

Au terme des analyses menées dans les deux chapitres précédents il convient, à présent, d'effectuer une recherche en traduction. En d'autres termes, le prochain chapitre de la présente étude consiste à déterminer le statut de la traduction dans le cadre des autres sciences. Nous nous attacherons à montrer dans quelle mesure la traduction pourrait être considérée ou non comme une discipline scientifique à part entière.

Chapitre 5 : La recherche en traduction

Le présent chapitre de notre étude revêt un caractère important. En effet, nous voulons en faire un élément de réponse à la problématique de départ. Il importe de souligner et de rappeler qu'il est question de déterminer le rôle de la traduction, d'une part. Et de savoir si la traductologie est une discipline scientifique à part entière au même titre que les mathématiques, la biologie, d'autre part.

Tout au long des deux chapitres précédents, nous nous sommes efforcés d'analyser et d'évaluer les politiques pédagogiques relatives à la traduction ainsi que leurs objectifs. Nous avons retenu que la traduction est un processus qui est reparti sur trois étapes (comprendre, déverbaliser, reverbaliser). Il désigne à la fois une action et un produit fini. En tant que tel, l'acte de taduire sert à l'apprentissage des idomes dans le cadre des classes de langues, et relaie la communication dans un contexte interlinguistique. C'est reconnaître, entre autre, que la traduction n'est pas une pratique univoque car il s'agit d'une pratique pédagogique et d'une pratique professionnelle. De ce fait, à partir des conclusions qui en ont découlé, nous essayons de situer ou de trouver une place à la traductologie (dont l'étude porte sur le mécanisme de fonctionnement de la traduction) par rapport aux autres disciplines scientifiques.

Autrement dit, la question de ce chapitre est de savoir, si comme la quasi-totalité des savoirs universitaires, elle se fonde aussi sur une recherche fondamentale. Pour ce faire, nous avons envisagé une démarche méthodique, dont le point de départ consiste à définir la recherche d'un point de vue des nomenclatures et typologies administratives. Ce point nous permettra ensuite d'appréhender les exigences auxquelles l'activité de la recherche est soumise. En outre, nous devrons évaluer la scientificité ou non de la traductologie et interroger son indépendance par rapport aux autres sciences en portant un regard épistémologique sur l'axe de la recherche. Nous conclurons ce chapitre par un alignement en faveur de l'hypothèse de la scientificité (ou non, totale ou partielle) de la traductologie.

5.1. La définition administrative de la recherche

Notre objectif dans le présent axe d'étude consiste à donner une appréciation de la recherche et tout ce qu'elle implique d'un point de vue administratif. Traiter de ce point nous amène inévitablement à nous poser puis à répondre à ces quelques questions : qu'est-ce que la recherche ? En quoi consiste-t-elle ? Qui est amené à faire de la recherche ? Par ailleurs, qu'est-ce que l'administration ? Quel domaine l'administration ou l'Etat reconnait comme étant de la recherche ? Y a-t-il des lois et des textes qui réglementent les activités relevant de la recherche ? Si oui, lesquels ? Après avoir répondu à ces interrogations, il sera donc plus facile de cerner le concept de recherche et ce qu'elle implique. Pour ce faire, nous analyserons ce point en partant d'abord des définitions du dictionnaire, les concepts de recherche et d'administration.

5.1.1. La définition du dictionnaire

Le Nouveau *Petit Robert de la langue française* (2010) propose ces définitions :
Administration : Fonction consistant à assurer l'application des lois et la marche des services conformément aux directives gouvernementales ; ensemble des services et agents chargés de cette fonction.
La recherche : Ensemble des travaux, des activités intellectuelles qui tiennent à la découverte de connaissances et de lois nouvelles (sciences), de moyens d'expression (arts, lettres).

Ces définitions, aussi simples qu'elles paraissent, ne manquent pas de pertinence. La recherche consiste en la découverte de connaissances ignorées du grand public. Cette tâche implique un travail intellectuel rigoureux et des qualités indispensables pour mener à bien son action (curiosité, détermination, courage et audace, etc.). Pour sa part, l'administration renvoie à une certaine réglementation du fonctionnement d'une institution et/ou à des directives qui ont un statut

juridique. Celui qui effectue de la recherche n'est autre que le chercheur. Toutefois, le chercheur doit faire preuve d'un certain nombre d'aptitudes et sa fonction obéit à certaines normes. Les données administratives que nous présentons dans les prochaines lignes permettent une meilleure compréhension de la question de recherche et les devoirs et exigences qui y sont impliquées à sa normalisation.

5.1.2. Quelques lois et textes qui régissent la fonction de chercheur

Comme nous l'avons dit précédemment, le chercheur est celui dont le métier repose totalement ou en partie sur la recherche. Mais il importe de souligner qu'il existe des représentations sociales du métier de chercheur, c'est-à-dire des images qui condensent un ensemble de significations. Dans leur ouvrage *Etre chercheur au XXIe siècle*, les auteurs Connan, Falcoz, Potocki-Malicet [2008:92] traitent également des représentations de ce métier. Ils expliquent qu'elles peuvent être saisies à travers la description de l'activité, que le chercheur considère comme du ressort de la recherche, à savoir : la production de connaissances, la transmission des savoirs, la pluriactivité.

Même s'il est vrai que l'activité du chercheur repose sur la production de connaissance, il existe un critère non négligeable qui distingue un chercheur d'un autre. Ce critère est le secteur d'activité. Autrement dit, certains chercheurs exercent dans le secteur privé et d'autres dans le public. Les auteurs Connan, Falcoz, Potocki-Malicet [2008:93] déclarent que le chercheur qui exerce ses activités dans le secteur privé, dans des services Recherche et Développement, « est un inventeur. Est chercheur celui qui invente quelque chose qui n'existait pas auparavant. (…) Pour cette population l'innovation est une dimension importante du métier de chercheur ».

En outre, ces auteurs font également une autre distinction au sein même du secteur privé. En fait, ils précisent que dans le secteur privé industriel, les salariés ne se proclament pas comme étant des chercheurs. Dans l'exercice de leur

fonction, ils occupent plutôt des postes de chefs de projet, responsables et assistants de projet de développement. Ils sont plutôt des concepteurs et non des chercheurs. Selon eux, « la représentation qu'ils ont du métier de chercheur n'est pas compatible avec les activités de développement et d'application qu'ils assurent» (Connan, Falcoz, Potocki-Malicet [2008:94)].

Les chercheurs du secteur public, pour leur part, ont le statut de scientifiques. En tant que scientifiques, leurs travaux peuvent s'inscrire aussi bien dans le domaine des sciences exactes que celui des sciences humaines. Dans ce secteur public, les chercheurs sont répartis en deux groupes. D'une part, il y a les chercheurs salariés dans les grands organismes publics de la recherche. Leur travail ne repose essentiellement que sur l'activité de recherche même si parfois ils peuvent effectuer certaines tâches administratives. D'autre part, il y a les chercheurs qui relèvent de l'enseignement supérieur et qui, de fait, sont connus sous le titre d'enseignant-chercheurs. C'est à cette catégorie de chercheurs que les prochaines lignes sont spécialement consacrées.

5.1.2.1. Les enseignants-chercheurs[76]

L'expression *enseignant-chercheur* est une dénomination administrative française qui désigne une catégorie d'enseignants relevant des établissements supérieurs (Universités, Instituts et Grandes Ecoles). Cette dénomination englobe les maîtres de conférences et les professeurs d'universités. Il s'agit d'une catégorie de fonctionnaires dont l'activité professionnelle oscille entre l'enseignement, la recherche voire certaines tâches administratives.

En sa qualité d'agent relevant de la fonction publique, l'activité de l'enseignant-chercheur est soumise à certaines réglementations en vigueur. De fait, avant de poursuivre notre argumentation, il importe de rappeler que, conformément au système éducatif français, le métier de chercheur exige un

[76] Pour le développement de ce point nous nous intéressons uniquement au système français.

niveau d'étude requis. En d'autres termes, toute personne qui aspire à la recherche doit avoir au préalable franchi le cap des études de 3e cycle universitaire. Selon l'article 16 du *Journal officiel de la République française*[77] [1984:433], « le 3e cycle est une formation à la recherche et par la recherche, qui comporte la réalisation individuelle ou collective des travaux **scientifiques originaux** » (C'est nous qui soulignons). Le diplôme requis pour la recherche est le Doctorat et, « le titre de docteur est conféré après soutenance d'une thèse ou la présentation d'un ensemble de travaux scientifiques originaux »[78].

De par sa fonction, l'enseignant-chercheur a des droits et des obligations qui sont fixés par le Décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences[79]. Par souci de concision et pour rester dans le cadre de notre champ de recherche, il n'est pas opportun de faire une étude détaillée du statut. Toutefois, nous allons mettre en évidence quelques articles extraits du décret ci-dessus. Ces articles, qui nous permettent d'avoir une certaine connaissance du métier concerné, peuvent être répartis de la manière suivante :

L'article 1 de ce décret de 1984, modifié par le décret n°2009-460 du 23 avril 2009-art.1, stipule que : les « enseignants-chercheurs des corps d'établissements d'enseignement supérieur (…) demeurent soumis aux dispositions statutaires de ces corps ».

L'article 2 modifié par le même décret n°2009-460 du 23 avril 2009-art. 2 mentionne que « les enseignants-chercheurs ont une double mission d'enseignement et de recherche. Ils concourent à l'accomplissement des missions du service public de l'enseignement supérieur (…) ainsi qu'à l'accomplissement des missions de la recherche publique ».

---

[77] www.alliot.fr/esr/loi-84-52.pdf, consulté le 20/04/2012.
[78] *Idem.*
[79] http://www.legifrance.gouv.fr, consulté le le 20/04/2012.

Pour sa part, l'article 3 qui traite des droits et obligations, fait état de ce qui suit :

> Les enseignants-chercheurs participent à l'élaboration, par leur recherche, et assurent la transmission, par leur enseignement, des connaissances au titre de la formation initiale et continue incluant, le cas échéant, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Ils assurent la direction, le conseil, le tutorat et l'orientation des étudiants et contribuent à leur insertion professionnelle.

Puis, ce même article fait mention que les enseignants-chercheurs ont également pour mission :

> Le développement, l'expertise et la coordination de la recherche fondamentale, appliquée, pédagogique ou technologique ainsi que la valorisation de ses résultats. Ils participent au développement scientifique et technologique en liaison avec les grands organismes de recherche et avec les secteurs sociaux et économiques concernés. Ils contribuent au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale à la transmission des connaissances et à la formation à la recherche et par la recherche.

Les droits et obligations de service de cette catégorie de chercheurs sont nombreux ; nous ne pouvons donc pas les mentionner en totalité. Toutefois, au vu des articles que nous venons ce citer, nous pouvons à juste titre dire que le chercheur, qu'il soit enseignant ou non, exerce une tâche qui est assez réglementée et les enseignants-chercheurs, se plient à certaines exigences. Certes, les enseignants-chercheurs bénéficient d'une autonomie dans le choix de leur thème de recherche et dans l'organisation de leur temps de travail. Mais, malgré cette autonomie dont ils jouissent, leurs différents travaux doivent représenter un intérêt et elle ne leur permet pas d'échapper à cet impératif : accorder, dans leurs différents travaux, un intérêt pour l'évolution de la science et pour le progrès socioculturel d'un pays. De la même manière, le but de la recherche étant de parvenir à des thèses concluantes, tout chercheur est évalué sur la base des résultats de sa recherche. Ces résultats sont mis à la disposition du public par différents moyens : les publications ou les conférences, etc. Dans cette veine, les

auteurs Connan, Falcoz, Potocki-Malicet [2008:93] corroborent cette pensée en déclarant eux aussi que :

> Le chercheur est un « scientifique » qui applique des méthodes scientifiques et rigoureuses (…). Il se doit de produire des connaissances par les publications, les communications, les participations à des congrès, des colloques, etc.

De ce fait, des établissements et organismes de recherches sont créés et mis en place afin de favoriser la bonne marche de la recherche et de la production scientifique. A titre d'exemple, nous pouvons citer le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)[80] qui est un organisme public de recherche placé sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Dans son mode de fonctionnement, le CNRS produit du savoir qu'il met par la suite au service de la société. Telle est d'ailleurs la politique nationale (française) de la recherche et du développement (article L111-1 Section I). D'après les textes, cette politique consiste en l'accroissement des connaissances et à la diffusion de l'information scientifique.

En France, tous les travaux relevant de l'activité de l'enseignant-chercheur sont évalués par une instance dont il nous incombe à présent d'apprécier quelques contours.

5.1.2.2. L'action du Conseil National des Universités (CNU)

Le CNU est l'instance nationale (française) qui gère les mesures relatives à la qualification, au recrutement et à la promotion des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur. A cet effet, l'article 2 du Décret du 23 avril 2009 (sur le CNU) décrète que le CNU « procède à l'évaluation de l'ensemble des activités et de leur évolution éventuelle des enseignants-chercheurs […]. Cette évaluation est

[80] http://www.cnrs.fr/fr/organisme/presentation.htm, consulté le 25/04/12.

prise en compte pour les mesures relatives à la carrière de professeurs des universités et maîtres de conférence et à l'attribution de certaines primes et indemnités ». Le travail du chercheur se voulant scientifique et pertinent, le CNU se charge d'apprécier la production de chacun et au vu des résultats qui en découlent, l'enseignant-chercheur est qualifié ou non. Mais, il y a tout de même un élément qui est intéressant ici de cerner. Il s'agit du qualificatif *scientifique*. Que connote cet adjectif ? Qu'est-ce qu'un travail scientifique du point de vue du CNU ?

En tant qu'instance qui se prononce sur les mesures relatives à l'enseignement supérieur, le CNU est composé de groupes qui, à leur tour, sont répartis en sections[81]. Chaque section correspond à une discipline qui ouvre aux études doctorales. Une observation attentive de la répartition des disciplines universitaires faite et attestée par le CNU attire notre attention sur un fait qui mérite une interprétation de notre part. Nous remarquons que la répartition opérée dévoile l'inexistence de la section ''traductologie''. Cette situation justifierait le fait qu'en France les études doctorales n'existent pas en traductologie. En effet, elles sont toujours rattachées, ou imbriquées dans d'autres disciplines statuées par le CNU. C'est le cas par exemple du groupe 3a section 07-*Sciences du langage : linguistique et phonétique générales* ou alors les sections du groupe 3b qui portent sur les langues et littératures étrangères. C'est dans ces autres disciplines que les thèses de doctorat en traductologie (en France) s'inscrivent habituellement et la présente thèse elle-même en est un exemple concret.

Compte de tenu de la répartition des sections faite par le CNU et surtout de l'inexistence de la section traductologie, pouvons-nous prétendre alors que la traductologie ne constitue pas une activité de recherche scientifique ? Nous tenterons de répondre à cette question en nous basant sur les données épistémologiques auxquelles il importe à présent de nous consacrer.

---

[81] http://www.cpcnu.fr/sectionsCnu.htm, consulté le 27/04/12.

5.2. Définition épistémologique de la recherche scientifique en traduction

L'objectif de ce sous chapitre est de porter un regard épistémologique sur la recherche en traduction qui se définit comme traductologie. Avant d'entrer dans le vif du sujet, il semble d'abord indispensable d'apporter quelques explications sur la question d'épistémologie. Ensuite, dans la mesure du possible, nous tenterons de définir la science et de mettre en évidence ses caractéristiques. Ces différents éléments contribueront à évaluer la nature de la traductologie.

5.2.1. Qu'est-ce que l'épistémologie ?

La question d'épistémologie a longuement été débattue jusqu'à nos jours. De ce fait, plusieurs courants épistémologiques[82] ont vu le jour et, à titre d'exemple, il y a le rationalisme qui apparaît au 17e siècle, l'empirisme au 18e siècle, le positivisme au 19e siècle ; le constructivisme et le réalisme font leur apparition au 20e siècle. L'existence d'une pluralité de courants épistémologiques laisse entrevoir qu'il y a une diversité de conceptions de la connaissance. En d'autres termes, chaque courant épistémologique a une considération toute particulière de la connaissance. C'est d'ailleurs pour cette raison que Soler [2000:14], énonce que « les usages concrets du terme « épistémologie » sont en effet multiples et évolutifs. Car différentes manières de concevoir et de pratiquer l'épistémologie coexistent, souvent hétérogènes et parfois antagonistes ». Par conséquent, il semble difficile de donner une définition exhaustive et univoque de l'épistémologie. Les quelques indications et définitions que nous tenterons de donner permettent donc d'orienter globalement le lecteur.

[82] La présente étude ne prétend aucunement s'intéresser à l'étude ou la description des différents courants épistémologiques. Ce travail déborde du cadre de notre réflexion.

Selon le *Dictionnaire de philosophie* de Durozoi et Roussel [2009:127] édition Nathan, l'épistémologie se définit comme ci-après :

> Discipline qui prend la science pour objet – sans être à proprement parler une « philosophie des sciences » ou une « théorie de la connaissance ». **L'épistémologie étudie de façon critique les principes, les hypothèses générales, les conclusions des différentes sciences pour en apprécier la valeur et la portée objective**. Ce faisant, elle côtoie nécessairement l'histoire des sciences (…) – au point que certains auteurs l'y assimilent en admettant que le centre de sa réflexion doit concerner l'accroissement de la connaissance scientifique (Karl Popper, par exemple), (c'est nous qui soulignons).

En outre, une autre définition toute aussi pertinente et similaire à la précédente est donnée par Lalande [1991:293]. Il dit à cet effet que :

> Le mot épistémologie désigne la philosophie des sciences, mais avec un sens plus précis. Ce n'est pas proprement l'étude des méthodes scientifiques, qui est l'objet de la Méthodologie et fait partie de la Logique. Ce n'est pas non plus une synthèse ou une anticipation conjecturale des lois scientifiques (…). **C'est essentiellement l'étude critique des principes, des hypothèses et des résultats des diverses sciences, destinée à déterminer leur origine logique (non psychologique), leur valeur et leur portée objective** (c'est nous qui soulignons).

Ces deux définitions se rejoignent sur un point commun. On remarque en effet que l'épistémologie a pour objectif d'affirmer ou d'infirmer la scientificité d'une discipline (les mathématiques, par exemple).

Il faut rappeler que l'épistémologie n'apparaît réellement comme champ disciplinaire spécifique qu'au début du XXe siècle. Les auteurs qui ont tenté de donner une définition à ce terme se basent généralement sur son étymologie. Ils soulignent ainsi que le mot « épistémologie » est « la combinaison de deux mots grecs : *épistèmè*, qui signifie science, connaissance, savoir ; et *logos*, qui veut dire discours, langage, jugement. L'épistémologie est ainsi, selon les cas, soit une étude sur la science, soit une étude sur la *connaissance* » Soler [2000:14], (c'est l'auteur qui souligne).

Par rapport à cette définition (en gras), l'auteur rappelle que les anglophones préfèrent la deuxième de ces deux possibilités, c'est-à-dire que selon eux, l'épistémologie est synonyme de théorie de la connaissance. S'agissant des francophones, ce terme désigne la réflexion sur la connaissance spécifiquement scientifique, considérant que l'expression « théorie de la connaissance » traite de la connaissance en général (scientifique et non scientifique). Par ailleurs, la présente étude s'inscrivant dans un contexte francophone, c'est donc à cette conception francophone de l'épistémologie que nous nous soumettons.

Les différentes définitions données jusque-là confèrent à l'épistémologie deux caractéristiques. D'après Soler [2000:14-15], cette discipline ou réflexion est un discours réflexif, elle fait retour sur les sciences. En d'autres termes, elle présuppose donc la science et vient après elle. En outre, elle est un discours critique, c'est-à-dire qu'elle ne vise pas seulement à décrire les sciences sans les juger sinon aussi à discuter du bien- fondé et de la portée des propositions et des méthodes scientifiques. Ceci conduit alors Soler [2000:15] à déduire que l'épistémologie étant un discours sur les sciences, il importe donc de « spécifier la nature du discours considéré (est-il philosophique ? scientifique ? Quels sont les moyens ?) ; de caractériser l'objet de ce discours (que faut-il entendre par « science » ? Quelles disciplines concrètes range-t-on dans la catégorie des sciences ?) ».

Afin de répondre à la question de la scientificité ou non de la traductologie, il semble indispensable dans le présent travail de définir la science et d'en déterminer ses différentes caractéristiques. Une fois la présentation globale de la notion de scientificité définie à travers la déconstruction du signifiant ''science'' et de ses caractéristiques, nous pourrons aborder l'analyse de la traductologie, en définissant son fonctionnement et ses modalités opérationnelles. Ceci permettra au mieux d'appréhender ce qui nous permet d'affirmer ou d'infirmer son titre de science à part entière.

5.2.2. Définitions et caractéristiques de la *science*[83]

Comme nous l'avons précédemment dit, il s'agit ici d'apporter quelques précisions au terme science. Le dictionnaire *Petit Larousse* [2010], propose cette définition de la science : « **ensemble cohérent de connaissances** relatives à certaines catégories de **faits**, d'**objets** ou de **phénomènes** obéissant à des lois et **vérifiées par les méthodes expérimentales**. (…) Disciplines ayant pour objet des faits, des relations vérifiables ». Pour sa part, le *Petit Robert* propose que la science est un « **ensemble de connaissances**, d'**études d'une valeur universelle**, caractérisées par un objet et **une méthode déterminés**, et **fondées sur des relations objectives vérifiables** » (c'est nous qui soulignons).

De ces deux définitions des dictionnaires, on remarque quelques points de vue communs. La science se caractérise ainsi par ces différents éléments que Soler [2000:18-19], résume de la manière suivante :
D'abord elle désigne un ensemble de connaissances. On entend par là qu'une théorie scientifique est un ensemble de propositions interconnectées. Ensuite, il y a son objet, c'est-à-dire, ce dont elle traite, son domaine d'investigation, et par conséquent, celui-ci doit toujours être déterminé (le cas par exemple des phénomènes psychiques pour la psychologie). Il est donc question ici de spécifier les aspects des phénomènes qui relèvent d'elle.

Puis, la science fournit des « connaissances » sur son objet. Autrement dit, elle est une activité de laquelle émerge un ensemble d'informations qui sont supposées caractériser ''adéquatement'' l'objet. Par ailleurs, les connaissances scientifiques doivent être fondées sur des relations objectives vérifiables. Nous entendons par là que « les affirmations scientifiques ne sont pas des dogmes. Il ne suffit pas de les poser et de les imposer par la force : il faut être en mesure de les

[83] Nous précisons d'abord qu'il ne s'agit en aucun cas de faire une étude détaillée et approfondie sur la science et tout ce qu'elle implique. Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ de la traductologie, et par conséquent, nous nous limitons ici à traiter des questions essentielles qui nous aiderons à répondre à la problématique de notre sujet.

justifier. Il faut autrement dit : (1) Montrer dans l'objet étudié des caractéristiques en principe susceptibles d'être contrôlées par tous, c'est-à-dire d'être soit directement observées, soit obtenues expérimentalement (c'est en ce sens qu'elles sont « vérifiables ») ; (2) expliquer la manière dont ces caractéristiques vérifiables étayent (« fondent ») les énoncés scientifiquement discutés », (Soler [2000:19]).

Le raisonnement de Soler qui précède rejoint celui de Guidère [2010:11] qui, en traitant de la question de l'épistémologie dans son *Introduction à la traductologie*, reconnait que toute discipline empirique s'identifie par trois étapes : l'observation, l'hypothèse et la vérification.

Outre ces caractéristiques que nous venons de citer, on confère aux connaissances scientifiques « une valeur universelle ». Cela revient à dire que toute connaissance scientifique est valable non pour un individu ou un groupe restreint d'individus dans un contexte bien particulier mais bien pour tous, à n'importe quel moment et lieu. En effet, « l'exigence d'une justification des énoncés scientifiques susceptible de s'imposer à tous à partir d'éléments par tous vérifiables est ce qui confère au discours scientifique son caractère de connaissance universelle » (Soler [2000:18-19]). Aussi, ces connaissances scientifiques doivent être obtenues par une « méthode déterminée ». Ce qui signifie que chaque discipline scientifique devrait pouvoir expliciter comment elle procède et présente les moyens par lesquels elle établit ses affirmations.

Pour récapituler ce qui vient d'être énoncé, nous disons avec Soler [2000:20] que, la science est un ensemble structuré d'énoncés formulés à propos d'un objet bien délimité et universellement valable, car fondés au moyen d'une méthode rigoureuse et fiable.

Toutefois, en dépit des définitions précédemment données, il faut préciser qu'on ne saurait parler de science absolue et universelle, du fait même qu'aucune définition jusqu'à présent ne se trouve suffisante pour rendre compte de manière raisonnable de ce qui ferait l'unanimité des démarches de tous les champs scientifiques. Cela sous-entend qu'il existe une diversité de courants scientifiques

et, qu'à chaque courant, correspond une définition et des modalités spécifiques de la notion de scientificité et de la science, principalement en ce qui concerne la démarche.

Pour parler de la scientificité, il faudrait donc procéder par analyse et évaluation des trois éléments (concept, méthode et instrument de validation) au sein d'un champ donné en l'occurrence celui de la traductologie. Nous précisons la nécessité d'interroger la méthode et la démarche en traductologie, car c'est bien du résultat qui en émanera que dépendra l'alignement de la discipline dans une catégorie (scientifique ou non).

5.2.2.1. La classification des sciences et leurs spécificités

Etant donné qu'il n'existe pas une science universelle mais des disciplines scientifiques, il s'agit pour cet aspect de notre étude, d'identifier les différentes classes de science. Le classement des disciplines scientifiques se fait sur la base de divers principes : regroupement/différenciation par objet, par méthode, par types de problèmes, etc. Une classification des courants de sciences est ainsi faite par Soler dans son *Introduction à l'épistémologie*. Cet auteur distingue, d'une part, les sciences formelles des sciences empiriques et, d'autre part, dissocie les sciences de la nature des sciences humaines et sociales.

5.2.2.1.1. Les sciences formelles

Comme leur qualificatif le précise bien, les sciences formelles (ou logico-formelles), renvoient aux sciences qui se focalisent sur la forme. Appartiennent à cette catégorie de science, les mathématiques et la logique. Ces sciences explorent par la déduction, selon des règles de formation et de démonstration. Ce concept de science formelle renvoie à l'idée d'une certaine indépendance par rapport à l'expérience sensible et à la réalité matérielle extérieure. Le mathématicien, par

exemple, traite des figures (géométrie) ou des nombres (en arithmétique) qui sont des objets purement conceptuels, etc.

5.2.2.1.2. Les sciences empiriques

Les sciences empiriques sont constituées de deux sous-groupes. Il y a, d'une part, les sciences de la nature et du milieu qui traitent des phénomènes naturels (physique, chimie, et science de la terre) et, les sciences humaines et sociales dont l'objet d'étude est l'Homme et ses comportements individuels et collectifs (psychologie, sociologie, ethnologie, anthropologie, économie, linguistique, histoire, droit, etc.).

Les sciences dites empiriques traitent des aspects empiriquement accessibles, sensibles. L'adjectif « empirique » signifiant du fait, ce qui se rapporte à l'expérience sensible ». A ce propos soler [2000:22], fait remarquer que :

> L'objectif visé par les sciences empiriques est supposé ne pas être une pure création de l'esprit humain, mais de préexister à sa caractérisation dans une réalité extérieure accessible à l'homme par le biais de diverses perceptions. L'objectif visé n'est donc pas *purement* conceptuel : il présente un certain ancrage matériel et se manifeste au travers d'observations.

La classification de ces deux grandes catégories de science (formelles/ empiriques) montre que la différence porte essentiellement sur l'objet visé qui est conceptuel pour le premier groupe et matériel pour le second. Toutefois, en dépit de l'objet visé, cette différence se situe également au niveau des méthodes d'investigation et de validation auxquelles nous allons à présent nous intéresser.

5.2.2.2. Les méthodes de validation des théories scientifiques

Généralement, on distingue trois grands types de méthodes consistant à examiner la validité d'un ensemble d'hypothèses : D'abord, il y a la méthode hypothético-déductive pure, qui s'inscrit dans le contexte des sciences formelles ; ensuite intervient la méthode expérimentale qui est caractéristique aussi bien des sciences de la nature mais aussi d'une partie des sciences humaines ; enfin, on compte la présence de la méthode argumentative, qui vaut pour bon nombre de sciences humaines. La question de ces trois méthodes a également été traitée dans le grand ouvrage de Soler [2000:47] et nous le pensons également légitime dans la présente étude.

5.2.2.2.1. La méthode hypotético-déductive

Une étude par raisonnement hypothético-déductif vise à poser des hypothèses de départ que l'on appelle également "antécédents'', prémisses ou axiomes (1e étape), à déduire (2e étape) et finalement, au moyens de règles d'inférences spécifiées, tirer des conclusions. L'exemple classique pour mieux illustrer cette méthode est celui de la mort et Soler [2000:47], le décrit de la manière suivante :

- Prémisses : Tous les hommes sont mortels ;

Socrate est un homme ;

Conclusion : Socrate est mortel.

La règle d'inférence qui est utilisée ici est le fait : ce qui est vrai *de tous* est aussi vrai *d'un seul* (c'est l'auteur qui souligne).

Le raisonnement hypothético-déductif constitue la méthode de démonstration des sciences formelles. Les résultats qui en résultent sont à la fois universels et nécessaires. C'est-à-dire qu'ils valent pour tous en tout temps et, dès lors qu'on a

déjà admis les prémisses et les règles d'inférence, on ne peut qu'accepter les conclusions tirées de ce raisonnement. Par ailleurs, d'après Soler [2000:48], cette méthode de validation est très rigoureuse et fiable et, par conséquent, elle est très valorisée.

5.2.2.2.2. La méthode expérimentale

La méthode expérimentale désigne une démarche scientifique qui repose sur une expérience menée. Cette démarche implique une certaine intervention volontaire et contrôlée sur le cours des évènements. L'intervention peut se faire à l'aide d'instruments pertinents et fiables (le cas du scalpel, générateurs de particules, etc. par exemple). Généralement, il s'agit de modifier délibérément les conditions de l'enchaînement naturel des phénomènes afin de déterminer quels paramètres concourent effectivement à produire un effet donné. Pour traiter de cette question d'expérimentation, Soler [2000:48] prend l'exemple de la lampe qui refuse de s'allumer. Elle décrit ainsi ce qui suit :

> Supposez qu'une lampe refuse de s'allumer. Tel est l'effet, et vous en cherchez la cause. Vous allez successivement procéder à différents tests. Une série d'hypothèses plus ou moins plausibles se présente à vous au premier abord, du fait de votre expérience antérieure et de votre savoir à propos des lampes : l'ampoule est grillée ; la prise est défectueuse ; le fil électrique est abîmé ; etc. Laquelle (ou lesquelles) de ces hypothèses est (sont) vraie (s) ? Pour savoir, il faut expérimenter : vous commencez par brancher la lampe sur une autre prise ; elle ne s'allume toujours pas ; ce n'est donc pas la prise qui est responsable ; vous procédez au changement d'ampoule, et la lampe s'allume à nouveau : c'était donc l'ampoule.

L'exemple de la lampe n'est pas le seul pour parler de la méthode expérimentale, il en existe forcément davantage. Nous nous contentons de donner une idée générale de la démarche qui consiste à : poser une question à propos d'un objet d'étude, proposer une série de réponses possibles qui, évidemment suggèrent chacune des expériences à accomplir en vue de les tester, effectuer les

expériences imaginées, obtenir et discuter des résultats et enfin conclure. Après ces deux méthodes vient finalement celle qui consiste en un raisonnement.

5.2.2.2.3. La méthode argumentative

La méthode argumentative laisse entrevoir l'idée ''d'argument''. Il est question à ce niveau d'un raisonnement dont le but est de prouver ou de réfuter une proposition éventuellement donnée mais qui n'atteint pas nécessairement cet objectif. Normalement, l'argumentation comme démarche intervient à un niveau ou à un autre dans toutes les sciences, mais dans certaines disciplines telles que ''les sciences interprétatives'', elle apparaît comme principal recours. Le nom adapté dans ce cas est plutôt ''l'herméneutique''. Il s'agit d'une démarche argumentative qui consiste en l'interprétation des textes. Ultérieurement, nous tenterons d'apporter quelques explications sur la question.

- *La méthode herméneutique de validation dans les sciences interprétatives*

Nous n'envisageons pas d'entreprendre à ce niveau une étude détaillée de l'herméneutique qui revêt également un caractère philosophique. Nous irons à l'essentiel dans le but de permettre une meilleure compréhension de la présente étude. Le terme ''herméneutique'' provient du grec *hermêneuein* qui veut dire « comprendre, expliquer ». D'une façon très simple, ou disons dans son acception contemporaine, l'herméneutique se définit comme « la théorie des opérations de la compréhension impliquées dans l'interprétation des textes, des actions et des événements ». Schleiermacher [1987:7] apporte quelques explications à la question d'herméneutique en déclarant que :

> La motivation centrale resterait théologique : ce qui est visé, dans l'herméneutique théologique ou humaniste des temps nouveaux, c'est l'explication juste de textes qui contiennent une norme authentique, qu'il s'agit de retrouver. L'herméneutique est conçue comme une technique du retour au sens premier et pur. (…) dans le

> climat de l'idéalisme, l'accent portera sur l'acte d'interprétation, en particulier dans le domaine de la philologie. (…) **L'herméneutique enseigne à comprendre et à expliquer les pensées des autres d'après leurs signes**. **La compréhension devient alors l'acte herméneutique par excellence**, (…) mais **s'applique à toutes les situations humaines qui requièrent l'écoute exacte des intentions manifestées par une autre conscience** (C'est nous qui soulignons).

En fait, à la base, l'herméneutique désigne l'interprétation des textes sacrés et profanes dont le but a consisté à trouver le sens caché derrière le sens littéral, par exemple de révéler la vérité recelée dans la Bible. Elle n'est devenue un domaine particulier de la philosophie que bien plus tard : celui qui traite de la « *méthodologie de l'interprétation et de la compréhension des textes* » (Soler [2000:67], c'est l'auteur qui souligne). Il s'agit donc d'analyser minutieusement tout discours afin de ressortir ce qui est implicite et explicite jusqu'à la saisie du message intégral. C'est une démarche rigoureuse qui intègre les trois grandes méthodes de validation de théories scientifiques. Cela supposerait donc que toute discipline qui adopte cette démarche et/ou les démarches précédentes que nous venions d'exposer revêt un caractère scientifique. Si tel est la déduction que nous faisons par rapport à l'herméneutique et aux autres démarches scientifiques, il importe alors de revenir en quelques lignes sur la traductologie tel qu'elle est perçue par les traductologues. Ce n'est qu'après avoir déterminé la démarche en traductologie que nous pourrons tenter d'affirmer ou d'infirmer sa dimension scientifique par rapport aux données épistémologiques.

La traductologie se défini comme étant « la discipline qui se donne la traduction pour objet d'étude » (Guidère [2010:9]). Elle étudie donc l'acte de traduire sous toutes ses formes, verbales et non verbales et dans toutes ses manifestations. Autrement dit, qu'il s'agisse de traduction écrite, orale, générale ou spécialisée, le traductologue réfléchit sur toutes les formes d'intervention du traducteur. Cette discipline est mise en valeur par la théorie du sens de Séleskovitch et Lederer, qui définit l'acte de traduire comme un processus complexe, qui est centré sur l'interprétation du discours source. Autrement dit, en

tant qu'activité basée sur l'interprétation du TS, la démarche adoptée dans la théorie du sens est herméneutique. C'est-à-dire qu'elle vise à comprendre le contenu informatif source et à le traduire en langue cible.

5.2.3. La traduction et son mode de fonctionnement

Cette partie de notre étude consiste à reprendre certains points que nous avions déjà développés dans notre deuxième chapitre. La traduction est l'objet d'étude de la traductologie. Celle-ci revèle que traduire désigne tout un processus intellectuel complexe. Schleiermacher (1763-1834) repris dans Guidère [2010:48], fait remarquer que l'acte herméneutique représente la clé de voûte du processus de traduction. Sa position fit écho auprès de Steiner [1975:] qui, dans *After Babel* [1975:], affirme que « comprendre, c'est traduire ». Or, la compréhension nécessite l'interprétation, et cette dernière est indispensable à tous les niveaux, c'est-à-dire en partant de l'établissement du texte jusqu'au choix final des équivalences. Dès lors, on comprend mieux pourquoi la théorie de Seleskovitch et Lederer repose en intégralité sur la démarche interprétative.

On compte trois étapes constitutives du processus de traduction selon la théorie du sens : il s'agit de la compréhension, de la déverbalisation et enfin de la traduction que l'on peut également appeler la reverbalisation. La première étape du processus, c'est-à-dire la compréhension se subdivise elle-même en différentes sous-étapes, à savoir la lecture et l'analyse textuelle. Tous deux permettent de prendre attache avec le texte, de s'approprier le contenu linguistique et à l'aide du bagage cognitif, le sujet traduisant parvient à saisir le message que renferme le texte. Cette première phase du travail repose de fait sur l'interprétation du discours, d'où leur appellation de *Théorie interprétative de la traduction* ou *Théorie du sens*. Il est donc possible de remarquer que la méthode adoptée par les traductologues est la méthode interprétative qui consiste à analyser ou interpréter un discours. Le but dans cette interprétation, surtout pour la traduction, est la

compréhension du sens du texte dont le but final est sa réexpression en langue cible étrangère (ou non).

La deuxième étape du processus de traduction est la déverbalisation du sens. Il s'agit à ce stage de dédouaner le sens de son apparat linguistique de départ (l'espagnol, par exemple), de n'en garder ou conserver que le sens. En définitive, ce sens déverbalisé, est reverbalisé ou exprimé dans le texte d'arrivée et en langue d'arrivée (le français par exemple). Bien évidemment, tout ce processus global de traduction implique la mise en œuvre de différents facteurs : les facteurs situationnels, le contexte, les connaissances linguistiques et extralinguistiques du lecteur-traducteur et une bonne condition psychologique est aussi indispensable lors de l'acte de traduire.

On remarque donc que la démarche préconisée par les traductologues repose entièrement sur l'herméneutique et cela nous amène alors à établir le raisonnement suivant:

S (sciences) = Mhd (méthode hypothético-déductive) ;

= Me (méthode expérimentale)

=Ma (méthode argumentative)=Mh (méthode herméneutique).

Si l'on considère que toute discipline à caractère scientifique, soit S, obéit au moins à une de ces méthodes de validation, celle-ci est alors une discipline scientifique. Or, selon la disposition que nous venons de faire, S= Mhd = Me = Ma et Ma=Mh donc si S=Ma alors par transitivité, S= Mh. En d'autres termes, si la méthode argumentative est la méthode de validation d'une théorie scientifique, sachant que la méthode herméneutique est incluse dans la méthode argumentative, alors, cette dernière est également une méthode de validation. Par conséquent, toute discipline qui l'adopte dans son mode de fonctionnement mérite sa considération scientifique. En définitive, la traductologie décrit la démarche herméneutique dans l'acte de traduire et, par conséquent, elle revêt donc un caractère scientifique. C'est une science qui s'inscrit dans le cadre des sciences humaines mais son autonomie scientifique sera déterminée prochainement.

5.3. La traductologie : une discipline scientifique en devenir

Il est question ici d'évaluer la place de la traductologie vis-à-vis des autres sciences. Dans les lignes antérieures, il a été déduit que la traductologie constitue une discipline scientifique dont le raisonnement repose sur l'herméneutique. Cette démarche scientifique l'inclut dans le domaine des sciences humaines ou des sciences ''molles''. L'étude de son rapport avec les autres sciences nous permettra de mieux l'évaluer.

- *Le caractère interdisciplinaire de la traductologie*

Avant d'entrer dans notre reflexion, il importe de nous arrêter rapidement sur l'adjectif ''interdisciplinaire''. Ce terme qui s'utilise très souvent par synonymie ou confusion avec bien d'autres (transdisciplinaire, pluridisciplinaire, multidisciplinaire, etc.) a fait couler beaucoup d'encre (E. Morin [1990]). Au risque de nous dévier de notre objectif, nous ne nous lançons pas sur la définition de ces concepts. Nous précisons que nous évoquons l'interdisciplinarité sur sa dimension la plus simple, voire même, la première. C'est-à-dire, nous l'utilisons dans cette étude pour désigner une pratique faisant appel à plusieurs disciplines. Autrement dit, l'interdisciplinarité renvoie à une pratique à travers laquelle différentes disciplines coexistent.

Selon Guidère [2010:11], « la traductologie est d'essence interdisciplinaire parce qu'elle cherche à appréhender la globalité du phénomène traductionnel. Il n'est pas étonnant qu'elle ait besoin de nombreux moyens d'investigation empruntés à d'autres disciplines pour embrasser la totalité de son objet protéiforme ». La traductologie est une discipline qui embrasse d'autres champs en ce sens que d'abord la pratique (traduction) porte sur des textes. Ces textes s'inscrivent dans des domaines spécifiques (droit, économie, astronomie, littérature, religion, etc.).

La terminologie, la phraséologie spécifique à chaque domaine de spécialité et à chaque culture fait que la traduction ait des assises diverses en fonction des domaines épistémologiques. Tout ceci nous amène à dire que du fait de la traductologie, différentes disciplines se rencontrent : la littérature, la linguistique, la philosophie, la psychologie, la psychanalyse, etc. Ladmiral [2004:28] dit à juste titre que la traductologie est construite à partir d'une interdisciplinarité plus large, intégrant notamment les apports de la conceptualisation philosophique et certaines connaissances empruntées à la psychologie, à l'histoire.

Un texte compris et traduit dans les mêmes conditions par deux individus (ou un texte traduit par une seule personne à différents moments) présentera toujours des différences au niveau des signifiants, même si le sens général reste le même. En effet, la traduction tient compte de l'état psychologique des acteurs au moment précis, donc en fonction des conditions psychiques, morales, peut-être économiques et sociales dans lesquelles ces acteurs évoluent. De ce point de vue, la psychologie et la sociologie sont, de fait, impliquées dans la traduction. En d'autres termes, un texte destiné à un public français ne sera pas toujours traduit de la même manière pour un public québécois. Il tiendra compte de plusieurs facteurs et sensibilités dont l'histoire, la culture (la sensibilité à certains signifiants sera par exemple prise en compte). D'où la question de la *vision du monde* de Mounin et, la présentation de l'exemple qui suit dans ce tableau permet une meilleure illustration.

Tableau 5: Les deux traductions en français d'un texte allemand de Freud

Traduction de l'allemand par : Cotet, Lainé et Stute-Cadiot	**Traduction de l'allemand par : Lortholary**
Le malaise dans la culture	*Le malaise dans la civilisation*
« La question **décisive pour le destin de l'espèce humain** me semble être de savoir si et dans quelle mesure **son développement**	« La question **cruciale pour le genre humain** me semble être de savoir si et dans quelle mesure **l'évolution de sa civilisation**

culturel réussira à se rendre maître de la perturbation apportée à la vie en commun par l'humaine pulsion d'agression d'auto-anéantissement. **A cet égard, l'époque présente** mérite peut-être un intérêt particulier. Les hommes sont **maintenant parvenus si loin dans la domination** des forces de la nature qu'avec l'aide de ces **dernières** il leur est facile de s'exterminer les uns les autres jusqu'au dernier. […] **Et maintenant il faut s'attendre à ce** que l'autre des deux « puissances célestes », l'Eros éternel, **fasse un effort pour s'affirmer dans le combat contre son adversaire tout aussi immortel**. Mais qui peut présumer du succès et de l'issue ? Sigmund Freud	**parviendra à venir à bout des perturbations de vie collective par l'agressivité des hommes et leur pulsions d'autodestruction**. **Sous ce rapport, peut-être que précisément l'époque actuelle** mérite un intérêt particulier. Les hommes sont **arrivés maintenant à un tel degré de maîtrise** des forces de la nature qu'avec l'aide de **celles-ci** il leur est facile de s'exterminer les uns les autres jusqu'au dernier. Ils le savent, d'où une bonne part de leur inquiétude actuelle, de leur malheur, de leur angoisse. **Il faut dès lors espérer** que l'autre des deux ''puissances célestes '', l'éros éternel, **fera l'effort pour l'emporter dans le combat contre son nom moins immortel adversaire**. Mais qui peut prédire le succès et l'issue ? Sigmund Freud

En fait, ces deux paragraphes sont des traductions de l'allemand au français d'un texte de Freud par deux auteurs différents. En les lisant, nous remarquons que le contenu informatif reste le même tandis que l'usage des signifiants diffère d'un auteur à un autre. On pourrait imputer la variation des signifiants à la culture spécifique de chaque public destinataire ou à la sensibilité de chaque sujet traducteur.

La traduction sert à opérer des transferts scientifiques entre des aires linguistiques. Du fait de ce transfert scientifique, la pratique de la traduction peut être à l'origine des méthodes variables dans les sciences, et surtout les sciences humaines. A titre d'exemple, nous pouvons citer la réception de la psychanalyse freudienne aux Etats-Unis qui a engendré l'*Ego psychology*[84] (c'est-à-dire *La psychologie du moi et le problème de l'adaptation*) dont Heinz Hartmann (1894-1970) a été l'un des fondateurs.

[84]http://Le-cercle-psy.scienceshumaines.com/definition/Ego-psychologie, consulté le 09/07/12.

Outre les exemples que nous venons de mettre en évidence, il importe également de traiter d'un autre élément qui témoigne, une fois de plus, de l'interdisciplinarité et de la scientificité de la traductologie. Il s'agit de la « rigueur des mathématiques ». En fait, comme le souligne Guidère [2010:10], certaines études traductologiques procèdent également par formalisation et modélisation des données, en utilisant des formules d'équivalence et parfois des modèles statistiques pour leur traitement. La question des modèles statistiques en traductologie nous fait entrer de plain pied dans la pratique de la traduction à la machine dont les prochaines lignes tentent de traiter.

- *La TA° et la TAO*

Les lignes de la présente étude ont largement traité de la traduction humaine laissant de côté toute implication de l'outil infromatique. Ceci est d'ailleurs normal car il n'est pas faut de dire que la traduction humaine demeure la meilleure et la plus recommandée qui puisse restituer le sens initial d'un texte. Toutefois, l'essor de l'informatique et de la bureautique favorise la création de différents matériels qui servent à modéliser la langue pour en faciliter son traitement automatique, en particulier dans le cadre de la traduction. Cet ensemble d'outils informatiques qui entre dans le traitement de la langue est regroupé sous l'appellation de traductique. Pour la présente étude, nous ne nous lançons pas dans une étude pointue de la traductique car, traiter ce point implique la mise en évience de différentes autres disciplines (lexicométrie, lexicologie, lexicographie et terminologie), en courant le risque de nous éloigner de notre objectif principal. En effet, la partie de cette étude consiste juste à mettre en exergue l'aspect interdisciplinaire et scientifique de la traductologie et non prétendre à une étude détaillée de la traductique.

La traduction à la machine renvoie exactement à deux principes de travail. C'est-à-dire qu'il y a la traduction automatique (TA°)[85] et la TAO. La TA° désigne toute traduction non assistée par aucun traducteur humain sinon faite par la machine. Elle consiste à saisir un texte, à le soumettre à un traitement automatique et à récupérer en sortie une « traduction brute ». Aucours de cette tâche, aucune intervention humaine n'est effectuée, (Loffler-Laurian [1996:7]). Lorsque l'homme, dans cette pratique choisit les différentes propositions faites par la machine afin d'aboutir à un produit acceptable, on parle alors de TAO.

Le développement de la TA° tient de différents facteurs politiques, notamment la recherche de dialogue et la compétition réelle entre les nations, (Loffler-Laurian [1996:7]). En effet, d'après les explications de Guidère [2010:147] et celles de Loffler-Laurian [1996:47-49], la TA° prend naissance au milieu du XXe siècle aux Etats-Unis, sous l'impulsion de la défense américaine. Cette dernière voulait traiter une masse considérable de documents en langue étrangère. En fait, cette période est marquée par la course à l'espace des USA contre l'URSS. Pour les américains, il fallait donc posséder des systèmes de cryptographie et de traduction pouvant faciliter le renseignement en langues russe au début de la guerre froide, sans l'intervention d'une multitude de traducteurs qui, d'ailleurs aurait été difficile à mobiliser.

Dans ce contexte de course à l'espace, la traduction rapide des documents soviétiques devient un enjeu scientifique certes, mais surtout politique. Son utilité reposant sur le renseignement en général, la TA° a induit une hausse considérable des subventions de recherche pour ce secteur dans les années 50 et 60. Il importe de souligner que dans ce mouvement de traduction rapide, la TA° ne portait que sur des textes non littéraires, c'est-à-dire qu'elle n'était que scientifique et technique. Cela s'explique par le fait que la traduction littéraire n'a jamais été

[85] Normalement la traduction automatique est souvent abbrégée par TA, mais dans cette étude nous la désignons par TA° afin d'éviter toute confusion avec TA (texte d'arrivé).

« débordée » par les volumes à traduire d'abord, et parcequ'ensuite sa finalité et son usage sont assez éloignés de ceux de la traduction technique et scientifique.

La recherche en TA° a clairement pris son orientation d'une TA° autour de cinq idées essentielles dont le traitement d'un volume de masse ; l'automatisation des processus répétitifs pour aboutir à un gain de temps ; la recherche de la rapidité des textes en TA° ; l'utilisation des compétences humaines pour des tâches de traduction/édition inaccessibles à la machine et enfin, l'adaptation de l'outil à la finalité des textes traduits (pour qui ? à quel usage ?). Les raisons du développement de la TA° sont multiples (la demande sociétale (la défense en l'occurrence), le développement de la linguistique) mais, de toute évidence, la raison première qui a poussé au développement de cette TA° demeure l'augmentation de la masse de document à traiter. Celle-ci a été concomitante avec l'internalisation accrue des échanges économiques et politiques.

En effet, comme le souligne Loffler-Laurian [1996:7], face à l'incapacité d'adopter une langue unique, commune à toutes les nations, les organismes internationaux se chargent donc de publier leurs travaux dans un certain nombre de langues (les langues officielles pour la Communauté Européenne, une variété de langue pour l'UNESCO, l'ONU, le BIT, etc.). Mais, étant donnée l'augmentation massive de la quantité de documents à traduire, l'ordinateur s'est revélé être d'une aide précieuse. Normalement, les programmes des années 60 ont connu un échec. Mais, les pistes opérées par la TA des débuts vont finalement favoriser un second essor dans les années 1980 avec l'apparition des logiciels dont le développement ira de pair avec celui de la micro-informatique.

Au vu de ce qui a été écrit jusque là, il est intéressant de remarquer que le recours à l'informatique dans la pratique de la traduction nous introduit dans la tendance à l'interdisciplinarité entre la technologie, la linguistique et la traductologie. Sans parler de la polémique qu'il y a eu sur la fiabilité de la TA° et, des étapes de son évolution, cette pratique exige la construction de logiciels de

traduction efficaces qui doivent répondre à « une demande sociale et économique forte, en particulier dans le contexte d'internet » (Guidère [2010:149]). D'après ce même auteur, la majorité des logiciels de TA° développés au XXe siècle adopte l'approche tripartite du processus de traduction. Lors de la première étape « analyse », le logiciel interroge le TS sur trois plans (morphologique, syntaxique, lexical) ; la seconde étape « transfert » confère la recherche des équivalences pertinentes pour les unités analysées lors de la première phase (vocables, structures, relations entre phrases) ; et enfin, « au cours de la dernière phase « génération », le logiciel organise les informations réunies concernant les équivalences lexicales et les correspondances syntaxiques pour produire un TC compréhensible et acceptable » (Guidère [2010:149]).

De toute évidence, la traduction suivant ce processus dépend majoritairement de la richesse des ressources linguistiques dont dispose la machine en entrée (pour le TS) et en sortie (pour le TC). En d'autres termes, plus ces ressources sont importantes et précises, plus le résultat final est meilleur. En règle générale, le logiciel de TA° (ou TAO) intègre 3 modules qui interagissent et contribuent à son fonctionnement afin de produire un objet final commun : un dictionnaire bilingue, une grammaire informatisée et une base d'équivalences. Ces « différentes ressources sont générées par un moteur de recherche (pour la partie « dictionnaire »), par un analyseur morphosyntaxique (pour la partie « grammaire ») et par un module de transfert (pour la partie « équivalences ») » (Guidère [2010:150]).

Outre les trois modules qui interagissent dans la production d'une TA°/TAO, il existe différentes approches explorées afin de surmonter les obstacles (polysémie, collocations et syntaxe) qui se dressent devant la TA°. Guidère [2010:151] distingue au total 5 possibilités coexistant dans les logiciels, chacun privilégiant l'une ou l'autre sans se priver de l'ensemble. Il s'agit ainsi de l'approche « lexical », de l'approche « syntaxique », l'approche « ontologique », l'approche « systématique » et l'approche « probabiliste ». C'est cette dernière

(approche probabiliste) qui nous interpelle particulièrement dans cette étude, et dont Guidère [2010:152] explique quelques contours intéressants:

> Cette approche caractérise les systèmes de traduction automatique fondés sur **calcul statistique** des occurrences linguistiques. Ceux-ci utilisent les ressources de grands corpus de textes traduits et alignés pour générer des équivalences pertinentes. **Dans le cadre de cette approche, la traduction est conçue dans une optique documentaire utilisant les techniques mathématiques** d'association des séries. **Le système calcule la fréquence** d'unité lexicale du texte source, puis la **probabilité d'apparition** de son équivalence dans le texte cible, et en déduit des règles d'équivalence qui sont exploitées pour de nouveaux textes.

Cette aproche confère une comparaison entre corpus de textes du même type (mémoire de traduction, ou corpus pour TA°). Le système compare par exemple des notices d'appareils photos en français avec des notices d'appareils photos en anglais. Par la suite, il établi des fréquences d'usage de termes et choisit donc chaque fois le terme le plus utilisé ou le plus probable dans la phrase à traduire. Le système s'enrichit ainsi par l'augmentation de son corpus de textes de référence. Par ailleurs, cette méthode de travail contribue à l'enrichissement du logiciel de deux manières. D'une part, il peut être enrichi par des « mémoires de traduction » en stockant au fur et à mesure les traductions déjà réalisées, qui serviront pour des traductions futures. Ce procédé favorise un gain de temps car il évite la « retraduction » des phrases traduites dans des travaux antérieurs. Le système va donc directement rechercher ces phrases dans son corpus de « mémoire de traduction ».

D'autre part, il peut aussi être complété par l'adjonction de corpus de textes d'un secteur de la langue spécialisée. Plus le corpus sera important, plus en théorie le choix fait à partir de la statistique sera pertinent. Pour ce faire, on utilise les lois mathématiques, l'objectif étant « d'atteindre une taille de corpus au-delà de laquelle la marge d'erreur ne pourra plus être réduite, mais en deçà de laquelle elle pourrait être plus importante». En fait, *Google translate* fonctionne sur ce

modèle probabiliste et s'enrichit en mémoire de traduction par les pages web disponibles.

Le propos de Guidère sur cette approche « probabiliste » est intéressant et revélateur. La pratique automatique de la traduction favorise l'intégration des opérations mathématiques en traductologie. A partir de ce moment, on retient donc que la traductologie en tant que discipline scientifique est fondée sur l'herméneutique tout comme elle est tentée par les modèles mathématiques. En tant que science humaine, la traductologie a donc des assises en sciences ''dures'' puisque son champ d'étude englobe aussi bien la traduction humaine que la traduction à la machine. Quand elle se penche sur la TA°/TAO, la traductologie a la possibilité de modéliser mathématiquement le processus de traduction. Bien que tous les processus ne soient pas entièrement modélisables (les logiciels commettent des erreurs), il faut reconnaître que la partie « efficace » de ces mêmes logiciels procède d'une modélisation mathématique de l'opération de traduction. Celle-ci a été possible dans le cadre de collaboration entre mathématiciens, informaticiens et traductologues.

En conclusion, dans cette deuxième partie de notre étude, nous nous sommes intéressés aux enjeux et finalités de la traduction. Pour mener à bien cette analyse, notre réflexion s'est articulée autour de trois chapitres. L'enseignement de la traduction variant selon le milieu académique où il a lieu, nous nous somme proposés, dans le premier chapitre, d'analyser l'utilité de la traduction à l'Université. C'est-à-dire que nous avons évalué la traduction dans les classes de langues. Au regard de ce qui a été écrit sur cette question, il a été retenu que la traduction universitaire s'effectue dans un « vase clos ». En effet, « il ne s'agit pas de produire un texte destiné à être lu par un public qui n'a pas accès au texte étranger, mais de montrer à l'enseignant, par l'intermédiaire d'un exercice de traduction, que l'on a atteint le niveau requis pour accéder à l'année supérieur, ce « niveau » ne se situant d'ailleurs pas tant sur le plan de la compétence traductive proprement dite que sur celui de la maîtrise des deux systèmes linguistiques en présence » (Wecksteen [2009:68]).

Pratiquée dans les classes de langue, la traduction convoque donc des finalités et fonctions variées. De ces finalités et fonctions, il convient simplement de retenir que la traduction universitaire est un exercice langagier. Elle s'inscrit avant toute autre raison dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et même maternelles (version) et, de ce fait, elle met en œuvre des opérations sur la syntaxe, le lexique et le style. Différents types d'exercices et méthodes d'enseignement ont donc été élaborés afin d'accompagner enseignants et enseignés tout au long de la formation.

Bien que s'inscrivant dans le cadre de la pédagogie des langues étrangères et même maternelles (version), au vu de toutes les méthodes didactiques qui sont préconisées par les différents auteurs que nous avons essayé de mettre en évidence dans ce chapitre 3, il semble que la traduction universitaire tente, de nos jours, de se démarquer de son ancienne image purement et fondamentalement contrastive. Aujourd'hui, les pédagogies modernes tentent d'apporter plus de rudiments à l'enseignement de la traduction dans les classes de langues en y insérant des activités pratiques (approches communicatives) inspirées de la théorie du sens. En effet, Lavault (supra chapitre 3) préconise actuellement la mise en exécution de la méthode interprétative pour la traduction pédagogique afin de promouvoir un enseignement efficient. Ce faisant, l'étudiant apprend une langue, il acquiert également des compétences dans l'acte de traduction.
L'approche communicative de la traduction universitaire promeut la production spontanée de l'apprenant. Cette nouvelle conception de la traduction permet de rapprocher la didactique de la pratique professionnelle dont a fait état notre deuxième chapitre.

Le second chapitre de cette partie a consisté en l'analyse de l'enseignement de la traduction dans les établissements spécialisés. Cette étude a d'abord permis de jeter un regard sur les pédagogies de l'enseignement de la traduction. A cet effet, les pédagogies de Delisle, Durieux, Herbulot et Gouadec retenues permettent de comprendre la similarité des formations en traduction. Bien

entendu, cette liste d'auteurs ne peut prétendre à l'exhaustivité et le choix de ces pédagogies se justifie par l'efficacité de la théorie du sens dont nous avons exposé les contours dans le chapitre 2 de cette étude. Ces différentes pédagogies (et exercices) examinées enseignent sur les diverses façons qui existent pour mener à bien une traduction et les outils indispensables pour cette tâche.

En outre, cette mise en regard des méthodologies nous a permis d'apprécier les programmes de formations de quelques établissements. L'observation des programmes de formation établis au niveau des écoles et instituts mis en exergue montre que, de part et d'autre, les enseignements paraissent sensiblement les mêmes d'une université à l'autre même si le public destinataire et les objectifs sont relativement différents. Aussi, en dépit de la diversité des programmes établis par les institutions, il semble que la théorie du sens de Séleskovitch soit actuellement au cœur de la formation professionnelle en traduction, certainement parce qu'elle est la plus récente et la plus empirique.

Notre analyse des établissements de formation à la traduction a dévoilé que ceux-ci exigent un même critère d'admission, qui repose sur la compétence linguistique. La formation en traduction est accessible aux étudiants qui maîtrisent les langues sur lesquelles ils travaillent, elle ne vise pas à enseigner la langue comme c'est le cas pour le chapitre 3. Par ailleurs, cette formation en traduction dans les écoles spécialisées étant majoritairement à visée professionnelle, l'objet sur lequel elle repose est le texte pris dans sa valeur discursive. La langue dans ce contexte est considérée comme un « vecteur de communication », un matériel à partir duquel travaille le traducteur. Ainsi, les démarches préconisées préparent l'apprenti traducteur à surmonter les obstacles en l'outillant par rapport à la complexité de sa tâche. L'objectif à atteindre est de rendre l'apprenant compétent et prêt à la compétitivité. Cette compétence se manifeste dans toute son ampleur, lorsque celui-ci parvient à effectuer au quotidien des traductions qui répondent à un certain nombre d'exigences à l'égard de la qualité, voire de la rapidité d'exécution.

Compte tenu des résultats des analyses opérées dans les deux premiers chapitres de cette partie, nous sommes parvenus à conclure que la la traduction est multifonctionnelle, son objectif prend en compte le besoin pour lequel elle est pratiquée : l'enseignement ou la communication. A la suite de ces deux chapitres 3 et 4, nous avons accordé un grand intérêt au troisième chapitre de cette partie. Celui-ci a consisté en l'évaluation de la traduction au sein des autres disciplines scientifiques. Autrement dit, nous voulions savoir si la traduction est une science à part entière ou pas. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord proposé de définir la notion de recherche et ce qu'elle implique d'un point de vue administratif.

Ensuite, la question de la scientificité ou non de la traduction étant au cœur de notre réflexion, nous avons étudié cette question d'un point de vue épistémologique. Ainsi, au vu de tout ce qui a été entrepris, il semble logique d'en arriver à la conclusion que, la traduction est une simple opération de compréhension, par contre, la traductologie est une science humaine dont les fondements sont ceux de l'herméneutique. Elle étudie comment fonctionne le(s) processus de compréhension dans la traduction. La traduction est donc l'objet d'une science : la traductologie. En outre, la traductologie est une science humaine tentée par les modèles mathématiques du fait de la pratique automatique de la traduction, laquelle implique l'action des logiciels de TA° ou TAO.

Au point où nous en sommes avec cette analyse, nous ne pouvons soustraire à la traductologie son caractère scientifique au nom du seul grief du manque d'autonomie. Cette position tient du fait qu'aucune science ne pourrait se dire totalement indépendante. Ce qui suppose donc que la notion d'indépendance au sens absolu ne serait que de l'ordre du fantasme. Nous soutenons que la traductologie en tant que discipline scientifique ne peut trouver son plein épanouissement que dans l'interdisciplinarité. Dès lors, il serait important de réévaluer la notion d'autonomie et ou d'indépendance scientifique, et d'en établir de nouvelles conventions. A ce titre, nous pouvons par exemple émettre le postulat que, le caractère scientifique d'une discipline se fonde sur sa méthode, sa démarche, voire son interdisciplinarité.

La question de la scientificité de la traductologie était donc de savoir si celle-ci dans sa quintessence obéit à cette nouvelle convention. C'est bien sans crainte d'une méprise que nous en arrivons à l'affirmer, non sans avoir au préalable reconnu qu'elle reste en perpétuel mouvement de maturation. Maturation certes, mais n'est-ce pas en réalité ce qui en fait véritablement un corpus scientifique ? D'autant que le propre d'une science c'est de s'inscrire dans le mouvement, dans une dynamique évolutive.

Troisième partie: Enseignement-apprentissage de la traduction en milieux exolingues gabonais et guinéoéquatorien[86] : statut, enjeux et finalités

[86] Le gentilé le plus courant pour parler des habitants de la Guinée-équatoriale est « équatoguinéen ». Le linguiste de Guinée équatoriale Justo Bolekia Boleka, professeur à l'Université de Salamanque préconise l'utilisation du terme « Guinéoéquatorien » plus juste selon lui. Mais en Guinée équatoriale, le terme le plus courant pour parler des habitants de ce pays est « guinéens ». Nous suivons l'usage de ces trois termes qui qualifiera toujours dans cette étude les habitants de ce pays. Le cas échéant, nous préciserons mieux.

Introduction

Mener une étude sur l'enseignement-apprentissage de la traduction au Gabon et en Guinée Equatoriale, revient à faire un état des lieux de la question de la pédagogie relative à la traduction en milieu universitaire. Les enjeux ici désignent les différentes finalités implicites et explicites de la pédagogie de la traduction dans des situations propres à chaque lieu, en tenant compte des situations ou des circonstances où se situe l'évènement. Dans les chapitres 3 et 4 de la présente étude, nous avons formellement démontré que la pédagogie de la traduction convoque deux approches disposant chacune de ses finalités spécifiques car la tradition pédagogique veut que la traduction soit enseignée différemment selon l'objectif visé. On y trouve donc, d'une part, la traduction à caractère didactique, c'est-à-dire celle destinée à l'enseignement et au perfectionnement de la langue. D'autre part, il y a la traduction dite professionnelle qui, vise à former des traducteurs spécialistes considérés comme des relayeurs de la communication. Quant à la traductologie, elle s'inscrit dans le cadre de la recherche en traduction avec une double finalité : analyser et comprendre le processus de traduction afin de saisir son apport dans le cadre de plusieurs sciences humaines (histoire (sociale et littéraire), philosophie, linguistique, psychologie).

L'analyse et la description de la didactique de la traduction dans ces deux pays africains nous conduit, dans une certaine mesure, à examiner la question de la traduction au sein des jeunes universités ayant pour modèle les institutions des pays occidentaux dont les programmes de quelques unes d'entre elles ont été précédemment analysés dans le cadre de notre seconde partie. La présente étude étant axée sur des milieux exolingues, différents paramètres sont donc à considérer. C'est pourquoi il importe de faire une présentation de chaque pays sur les plans suivants : géographique, politique, économique et sociolinguistique. C'est à cette tâche qu'est consacré le premier chapitre de la présente partie. Les informations recueillies de cette présentation nous semblent absolument

indispensables ; non seulement elles sont révélatrices de la situation de la traduction dans ces deux pays, particulièrement pour la Guinée équatoriale, mais elles permettent de comprendre, plus ou moins, les perspectives que nous ébaucherons à la fin de cette étude.

L'analyse de la question de la traduction dans les milieux concernés nous a obligé à réaliser une enquête de terrain afin d'étudier la question de plus près et de constater la réalité sur place. A ce sujet, nous exposerons le déroulement de l'enquête et les données recueillies dans les chapitres 8 et 9 du présent travail.

Chapitre 6 : Les contextes géographiques, historiques, politiques, économiques et linguistiques du Gabon et de la Guinée équatoriale. Enseignement des idiomes et traduction

Comme son titre l'indique, le présent chapitre consiste à faire en quelque sorte l'historique de ces deux pays en présence. Nous ne proposons nullement une étude détaillée sur les aspects à mettre en évidence. Nous nous contentons juste de faire ressortir des informations essentielles qui nous paraissent indispensables pour la présente étude et susceptibles d'éclairer nos lecteurs. Ainsi, après la présentation des deux pays sur différents plans (géographique, historique, politique, économique), nous nous intéresserons à la situation linguistique de chaque pays et enfin on s'intéressera au système universitaire de chaque pays et particulièrement les départements concernés par la présente étude.

6.1. Présentation des deux pays

Le Gabon et la Guinée équatoriale sont deux petits pays frontaliers de l'Afrique subsaharienne. Le premier, dont la superficie est de 267 667 km^2, est ouvert à l'ouest par l'Océan Atlantique par une façade maritime de 800 km de côtes. Il est limité au nord par le Cameroun et la Guinée équatoriale, au sud et à l'est par la république du Congo (Brazzaville). La population gabonaise est estimée à 1.517.685[87] habitants répartis sur l'ensemble des neuf (9) provinces du pays. Son climat est de type équatorial, c'est-à-dire chaut et humide, avec une alternance de deux saisons sèches et de deux saisons de pluies aucours de l'année.

Pays situé de part et d'autre de l'Equateur, le Gabon est une ancienne colonie française qui a obtenu son indépendance le 17 août 1960. Il fait partie,

[87] Selon les principaux résultats du recensement fait en 2005 dans l'ensemble du territoire national par le Ministère de la Planification.

depuis quelques décennies, des Etats les plus riches de l'Afrique subsaharienne à côté de la Guinée équatoriale. En plus de disposer de ressources naturelles de la forêt, le Gabon renferme, dans son sous-sol, une importante richesse : le pétrole. Les ressources minières sont l'or, le cuivre, le fer, le manganèse etc. La forêt recèle différentes essences dont l'okoumé (qu'on ne rencontre que dans la zone équatoriale), l'acajou, l'ébène, l'ozigo, le kévazingo, etc. La situation du Gabon semble paradoxale parce qu'il s'agit d'un pays riche mais sous-peuplé.

D'après un rapport du PNUD [1980:23], le budget de l'Etat gabonais s'élevait à environ 20 à 25 milliards de francs Cfa entre 1960 et 1970. De la même manière, Ondo Ossa [1984:124] déclare justement qu'à cette époque, le pays disposait d'une population très faible (soit environ 500.000 habitants). Une explication de quelques grandes lignes de la situation économique du pays à retenir est donnée par Kombila [2009:69] en ces termes:

> L'année 1970 inaugure la grande période du « boom économique », (…) l'assiette budgétaire du Gabon connut alors une augmentation exponentielle. (…) autour des années, le Gabon qui s'est hissé au 3e rang des exportateurs de pétrole africains derrière le Nigéria et la Lybie, vit alors un moment d'euphorie et d'aucuns le désignent comme un « Eldorado » ou un « Emirat » africain. Son P.N.B estimé alors à 5500$ « par habitant » est en cette période l'un des plus importants d'Afrique noire.

En d'autres termes, le Gabon a connu une croissance économique qui a été favorable à son développement. Mais, celle-ci a engendré un important besoin en main-d'œuvre qualifiée afin d'accompagner le pays dans son processus de développement parce qu'il était démographiquement faible. C'est donc en raison de cet état d'urgence que le pays a opté pour une politique migratoire. En effet, selon Rival du magazine *Afrique Presse* dont les écrits sont repris par Kombila [2009:71], le président de cette époque, Albert Bernard Bongo[88], dans son discours

[88] Il est devenu El Hadj Omar Bongo après s'être converti à l'islam en 1973. A ce nom il a ajouté celui de son père (Ondimba) en 2004 pour donner finalement El Hadj Omar Bongo Ondimba.

du 17 août 1973 adressé à la nation, avait invité à rejoindre le Gabon tout africain désireux de trouver un emploi : « Les portes du Gabon sont ouvertes à tous les Africains désireux de participer sans arrière-pensée à son essor économique et social. Il seront les bienvenus chez nous ». L'auteur postule alors en écrivant que :

> Le gouvernement gabonais qui a décidé de réaliser ses projets en un temps record, mobilise toutes les ressources nationales. Un écueil de taille pourtant : le Gabon est un pays sous-peuplé de moins d'un million d'habitants sur 267 667 km2. (…) il s'avère donc nécessaire de faire appel à la main d'œuvre extérieure. Des accords de coopération ont été signés avec l'Etat français, mais le président Bongo veut que le gros des travailleurs soit des ressortissants africains[89].

A partir de cette période, le Gabon connut une immigration légale autorisée par le chef de l'Etat. De nombreuses conventions sont donc signées avec différents pays africains dans l'optique de pallier les insuffisances de main-d'œuvre dans divers secteurs du pays, notamment celui de l'éducation : on note donc des conventions signées avec le Sénégal (le 30 mars 1979 à Dakar), avec le Nigéria (le 13 mai 1980 à Lagos), le Bénin (le 15 août 1986 à Cotonou), et bien d'autres. Ainsi, comme le précise Kombila [2009:71], ces contingents étrangers sont donc arrivés au Gabon dans le cadre d'une immigration licite (même si de nos jours les données ont changé), sanctionnée part l'acte juridique légal de traités bilatéraux. Les personnes venant dans ces conditions non seulement acquéraient à leur arrivée un travail mais aussi un permis de résidence temporaire d'un an renouvelable. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'on y trouve fréquemment une importante communauté d'enseignants étrangers dans différents établissements publics gabonais en partant du secondaire au supérieur. Par conséquent, il est difficile de nos jours sinon même impossible, de rencontrer un gabonais qui, ayant étudié au Gabon n'ait jamais eu au moins un professeur étranger.

[89] *Ibidem*, p. 31.

En ce qui concerne cette fois la Guinée équatoriale, ce pays constitue l'unique ancienne colonie espagnole en Afrique subsaharienne et est situé au cœur du Golfe de Guinée. Limité au nord par le Cameroun, au sud-est par le Gabon et à l'ouest par l'Océan Atlantique, la Guinée équatoriale possède une superficie de 28.052 km^2. Cette dernière est répartie entre ses deux provinces, c'est-à-dire, la province continentale (anciennement appelée Rio Muni), la plus grande de 26.000 km^2 qui fait frontière avec le Gabon et la province maritime (2.052 km^2) où se situe la capital Malabo (confère Liniger-Goumaz [2000:8]). Le pays possède une démographie très faible[90] qui, en 2010, s'élevait « 680.000 habitants selon l'EIU ; à 500.000 habitants selon l'ONU et à 750000 habitants d'après l'Ambassade de France en Guinée Equatoriale »[91].

Indépendante depuis le 12 octobre 1968, la Guinée Equatoriale a une histoire assez tumultueuse qui est généralement divisée dans les études historiques en trois périodes : d'abord, il y a la période préhispanique, marquée par l'occupation du pays par les portugais, les hollandais et les britanniques ; ensuite vient la période hispanique qui fait référence à l'occupation du colonisateur espagnol et enfin la période post hispanique qui part de l'indépendance à nos jours. C'est uniquement à ces deux dernières phases que nous nous intéressons dans la présente étude.

Après avoir longtemps exploité ce pays du golfe de Guinée (depuis 1471), le Portugal cède la place à l'Espagne à travers un traité signé à San IIdefonso[92] (1777). Cette période de l'histoire marque donc l'occupation espagnole du territoire. Rappelons d'abord qu'en 1494, le Pape Alexandre VI a octroyé une Bulle (*Bula intercoetera*) à l'Espagne et au Portugal a scellée le traité de Tordesillas. Selon les clauses de ce traité, l'Afrique et l'Inde étaient attribuées au Portugal tandis que le Nouveau Monde découvert était confié à l'Espagne. C'est donc dans ce cadre que

[90] En termes de valeur absolue la Guinée Equatoriale est moins peuplée que le Gabon mais elle est plus peuplée en terme de valeur relative étant donnée sa faible superficie.
[91]http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/guinee-equatoriale/presentation-de-la-guinee-968/, consulté le 10/06/2012.
[92] C'est le traité signé par l'Espagne et le Portugal en vertu duquel le Portugal cédait à l'Espagne les îles d'anobon et de Fernando Poo, lesquelles font aujourd'hui partie de la Guinée équatoriale.

s'inscrit la souveraineté du Portugal à Fernando Poo (actuel Malabo, capitale du pays). Ensuite, la présence espagnole dans ce pays a généré une phase d'hispanisation.

A titre de rappel, signalons que l'Espagne a connu une période de grande prospérité grâce à son monopole qu'elle a exercé sur les colonies américaines. En ce temps là, la Guinée Equatoriale était quasiment négligée. Cependant, à l'aube du XIXe siècle, voyant que les richesses de l'ensemble des colonies américaines ne profitent qu'à la métropole, des leaders nationalistes (tels que Simón Bolívar, Francisco Miranda ou encore San Martín) se soulèvent pour obtenir leur indépendance. Ces nombreux mouvements indépendantistes allant de 1810 à 1898 et qui ont causé la chute du monopole espagnol se soldent finalement par la perte de ses colonies en Amérique et aux Philippines. Cette immense perte conduit alors l'Espagne à se tourner vers sa ''terre d'Afrique'', autrement dit, la Guinée Equatoriale.

Implantée sur les terres équatoguinéennes, l'administration coloniale fait asseoir un système de « Patronage des indigènes » consistant à appuyer l'action des missionnaires. C'est un « pouvoir de tutelle civile qui s'occupait autant des problèmes de main-d'œuvre pour les plantations que de développer la culture, le sens moral, le bien-être des indigènes. Le *Patronato* était fondé sur l'idée que l'indigène est mineur, d'une capacité mentale inférieure à celle de l'européen, qu'il devait être protégé et donc représenté en justice par un organisme officiel » (Liniger-Goumaz [1985:56]). Au sein de tout ce système, outre l'évangélisation des indigènes, l'Eglise s'est également consacrée à leur éducation et à la santé en créant ainsi des écoles, des collèges et des lieux sanitaires. Etant donné la carence de personnel de santé et de l'éducation, les sœurs conceptionistes se sont transformées par exemple en infirmières et en maîtresses. Tous ces efforts des missionnaires ont permit au pays « d'afficher un taux d'alphabétisation important de 68,8%, ce qui a permis à une petite élite locale de se former et de servir d'agents auxiliaires dans l'administration coloniale», (Kombila [2009:38]).

Dans ce processus de colonisation, les espagnols se sont surtout focalisés sur Fernando Poo (la zone continentale a été exploitée plus tard en 1926 à cause de la résistance Fang face aux colons espagnols) où ils ont exploité le bois, développé des plantations de cacao et la pêche. L'îlot connait donc une bonne prospérité. Toutefois, les abus des colons auxquels sont soumis les Bubis dans les plantations de cacao conduisent ces derniers à manifester une résistance. Face à cette situation, au XXe siècle, les espagnols ont dû recourir à la main d'œuvre[93] importée du Nigeria, peuple qui avait la réputation d'être plus docile. C'est d'ailleurs cette présence nigériane dans ces lieux qui est à l'origine du créole *pigdin* dans ce pays.

Il semble que le colonialisme dans ce pays s'apparentait à une sorte d'esclavage des populations autochtones. En effet, le système colonial n'avait pour but que l'approvisionnement de la métropole en lésant les peuples autochtones. Mais, dans la foulée des indépendances africaines et, devant la masse des révolutions nationalistes, l'Espagne change sa politique coloniale. Affaiblie par la guerre civile (1936-1939), elle reste réfractaire au processus d'indépendance. En 1959, elle intègre la petite colonie en ''Région équatoriale'' formée de deux provinces : Rio Muni et Fernando Poo. Cette ''Loi de provincialisation'' de la colonie a mis fin à l'indigénat en faisant des guinéens des espagnols au même titre que les autres. Le revers de la médaille de cette mesure est l'assimilation, qui devient la nouvelle politique coloniale.

Cependant, malgré leur statut d'espagnols, les autochtones sont toujours marginalisés. Ils ne bénéficient pas des richesses du pays. Les conditions salariales ne s'améliorent guère. Ces différentes inégalités provoquent un réveil nationaliste au sein de la colonie. Ce réveil se solde par la création d'une coalition de mouvements politiques dans tout le pays dans l'optique de réorganiser l'administration publique. On assiste ainsi à la création du C.N.L.G.E en 1952

[93] Certaines puissances de cette époque avaient refusé de laisser partir des travailleurs à cause des salaires minables. C'est le cas de la France qui, « après la seconde guerre mondiale, refuse de louer la force de travail des camerounais pour des salaires misérables que propose l'Espagne » (Deulantes Teulade [2009:33]).

(*Cruzada Nacional de Liberación de Guinea Ecuatorial*) par Acacio Mañe, assassiné en novembre 1958 par la Garde civile espagnole. Ce parti devient plus tard le MONALIGE (*Movimiento Nacional de Liberación de Guinea Ecuatorial*). En parallèle, il y a le MUNGE (*Movimiento de Unión Nacional de Guinea Ecuatorial*) et le FRENAPO (*Frente Nacional y Popular de Liberación*).

Après de nombreuses manifestations de luttes pour l'indépendance et les pressions onusiennes, le 12 octobre 1968, l'Espagne accorde finalement l'indépendance à la Guinée équatoriale et le mois suivant Francisco Macias Nguema est élu président de la république. Cette prise du pouvoir marque la phase post hispanique du pays, un nouveau tournant politique marqué par deux régimes *nguemistes*.

- *La première dictature des Nguema*

Grand propriétaire de la tribu fang Essangui de la ville de Mongomo, Francisco Macias Nguema est né le 1er janvier 1924. Nationaliste convaincu, Kombila [2009:36] fait savoir qu' « avec lui, le peuple s'est nourri de l'espoir d'une amélioration de ses conditions de vie et d'un développement harmonieux du pays, riche en matières premières ». Pourtant, il n'en fut rien. En effet, l'îlot auparavant prospère grâce aux revenus du bois, du cacao et de la pêche, est devenu l'une des nations les plus misérables au monde. Placé à la tête du pays, le nouveau président propagea un retour aux valeurs fangs traditionnelles. Il crée un régime de parti unique, soit le PUNT (*Partido Único Nacional de Trabajadores*). Ce gouvernement est la première dictature à laquelle sont soumis les guinéoéquatoriens de cette époque. Ils connaissent le chômage et tous les leaders politiques opposants sont persécutés, assassinés et, les européens évacués.

En 1970, l'opposition est prohibée. Macias adopte des mesures très rigoureuses en transformant le pays en un camp de torture. Il incarne les trois pouvoirs (exécutif, législatif et juridique) et attribue les postes stratégiques (la Garde civile) aux natifs du clan de Mongomo « composé majoritairement de

parents du clan Fang des Essangui », (Liniger-Goumaz [1985:16]) notamment son neveu le colonel Teodoro Obiang Nguema et bien d'autres. L'économie de la jeune république restant quasiment paralysée face aux nombreux excès sanguinaires et autres atrocités du régime en place, la population s'exile vers les pays voisins (Gabon, Cameroun) et l'Espagne. Les écoles sont fermées en 1975. La langue devient un enjeu politique et le dictateur instaure une politique d'africanisation toponymique ainsi qu'une africanisation des prénoms coloniaux. Ainsi, la capitale Santa Isabel devient Malabo, l'île de Fernando Poo est rebaptisée du nom de Masie Nguema Biyogo en mémoire du propre dictateur et Annobon devient Pagalu. Par ailleurs, le propre nom du chef dictateur est devenu Masie Nguema Biyogo Negue Ndong jusqu'à la fin de son règne en 1979.

- *La seconde dictature des Nguema*

Le 3 août 1979, le colonel Teodoro Obiang Nguema Mbazogo, neveu-fils de Macias et chef des forces armées organise un Coup d'Etat militaire qui le place à la tête du pays où il se trouve d'ailleurs jusqu'à nos jours. En changeant de gouvernement, le nouveau président promet de restaurer un équilibre national. Mais, malheureusement, les anciennes mauvaises habitudes n'ont pas tardé à refaire jour. La création des partis politiques de l'opposition est refusée ; les anciens exilés revenus dans le pays ont été incarcérés et torturés et à nouveau ils se sont exilés. Le multipartisme est cependant introduit en 1991 sous la pression internationale. En outre, le respect des droits de l'homme jusqu'à nos jours laisse à désirer. Le nouveau président créé le PDGE (*Partido Démocrático de Guinea Ecuatorial*) et durant son règne, l'économie du pays tombe en ruine. Actuellement, précisément depuis une décennie, le contexte sociopolitique et économique du pays a beaucoup changé et Denantes-Teulade [2009:81] écrit à juste tire que :

> Aujourd'hui, plus de dix ans après la découverte de cet or noir dans le pays, les signes de richesse sont partout. (…) Selon le CIA Word Factbook, la Guinée-

équatoriale possède le second PIB par habitant du monde après celui du Luxembourg.

Ainsi, grâce à sa manne pétrolière, le pays est aujourd'hui très riche et d'aucuns l'appellent même le *nouvel Eldorado pétrolier* de l'Afrique subsaharienne. C'est donc là un nouveau petit pays actuellement convoité par des géants occidentaux. Le pays se trouvant dans une situation paradoxale comme le Gabon voisin (pays riche mais sous-peuplé), il se trouve dans l'obligation de recourir à une main-d'œuvre étrangère pour procéder à son développement. Ce dernier concerne, bien évidemment, tous les secteurs mais celui qui nous incombe ici est le secteur éducatif qui a longtemps connu une période obscure.

En définitive, le Gabon et la Guinée-Equatoriale sont deux des pays riches d'Afrique noire. Après avoir présenté ces différents aspects de chaque pays, il importe à présent de s'intéresser à la question des différentes langues qui existent dans ces deux milieux. La langue étant un élément identitaire, notre étude ne saurait alors faire l'économie du contexte linguistique de ces deux pays. C'est donc à cette question que nous allons maintenant nous atteler.

6.2. Les contextes linguistiques des deux pays

Il s'agit là de faire une description des langues que l'on rencontre dans chacun de ces pays. De part et d'autre, on y observe deux catégories de langues : les langues endogènes et les langues exogènes. Si par langue endogène on entend la langue relative au pays, c'est-à-dire la langue pratique des populations autochtones, la langue exogène est alors tout le contraire, elle désigne la langue qui provient de l'étranger.

6.2.1. Le contexte gabonais

La configuration linguistique du Gabon semble assez complexe. En effet, malgré sa très faible démographie répartie sur neuf provinces, le pays compte une pluralité de langues dont chacune est caractéristique de l'ethnie et du peuple qui la parle.

6.2.1.1. Les langues endogènes

Les langues endogènes sont très nombreuses et réparties sur l'ensemble du territoire national ; elles sont classées en familles linguistiques. Jusqu'à nos jours, il semble difficile de déterminer avec précision le nombre exact de ces langues et cette question demeure un problème en débat entre les linguistes qui se sont penchés sur cette étude. Ce nombre varie donc et « selon les références : 37 langues, d'après Jacquot (1978), 40 langues pour Grimes (1996). Kwenzi Mikala (1998) dont l'inventaire a porté sur un concept très prudent, à savoir le *parler*, a recensé 62 entités (parlers linguistiques) », Idiata [2002:10].

Le terme *parler* pourrait justifier le fait que ces langues ne sont pas écrites pour la plupart, et ne sont non plus enseignées dans le cadre formel de l'éducation scolaire. Actuellement, on enregistre quelques efforts de la part des chercheurs et linguistes qui tentent d'écrire quelques ouvrages en langues gabonaises pour une certaine valorisation de celles-ci. A titre d'exemple, nous pouvons mentionner les Dictionnaires *L'art de conjuguer en fang* et *Parlons fang,* Harmattan Ed., de Cyriaque Akomo Zogho [2009 et 2010].

En outre, dans une même famille linguistique on trouve différents dialectes et, dans ses travaux, Idiata [2002:11] fait justement la distinction entre langue et dialecte afin de mieux cerner la situation linguistique du pays. Ainsi, l'auteur entend par *langue*, au sens plus courant, un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté

(ainsi, par rapport à cette définition, le ikota et le ipunu par exemple sont des langues différentes). Et, par dialecte, un système de signe et de règles combinatoires de même origine qu'un autre système considéré comme la langue, mais n'ayant pas acquis le statut culturel et social de cette langue indépendant de laquelle il s'est développé (ici donc, le meke et l'atsi sont considérés comme des dialectes d'une même langue, le fang).

Il n'est pas utile de citer toutes les langues que compte le Gabon. Il importe néanmoins d'indiquer comme le souligne Nfoule Mba [2011:138] que le regroupement des dialectes en fonction de leur ressenblance ou proximité linguistique permet d'avoir un échantillon réduit des groupes socioculturels. Et, le recensement de la population gabonaise de 1993 effectué par le ministère de la Planification s'est intéressé à la question du poids démographique des groupes socioculturels. De ce dénombrement, il en est ressorti trois grandes entités démographiques : les majoritaires, les minoritaires et les marginaux. Nfoule Mba [2011:138] reprend les données ministérielles en indiquant ainsi que :

> Englobant les Fang, les Punu et les Nzebi, les regroupements ethnolinguistiques majoritaires représentent près de 68% de la population. Aussi, font-ils figures de principaux viviers démographiques. A leur suite viennent les groupes minoritaires avec 28,2% de la population. Ce groupe est composé de des Mbédé-Téké, des kota-Kélé et des omyénè. Au dernier rang de cette classification se retrouvent les groupes pouvant être qualifiés de marginaux du fait de leur faiblesse numérique, soit environ 3,8% de la population. Les Tsogo avec les Pygmées, les Haoussa et autres naturalisés font partie de cette catégorie.

Une meilleure illustration des grands groupes sociolinguistiques gabonais et leurs dialectes de correspondance est faite dans le tableau qui suit :

Tableau 6: Index des grands groupes sociolinguistiques gabonais et leurs dialectes de correspondance

Groupe	Dialectes	Groupe	Dialectes

socioculturels		**socioculturels**	
Fang	Betsi, Méké, Ntumu, Nzaman, Okak, Ossyeba	**Nzabi-Duma**	Adouma, Awandji, Bandjabi, Batsangui
Punu-Shira	Bapunu, Baravama, Bavoungou, Eshira, Loumbou, Massango, Vili	**Kota**	Bahoumbou, Bakota, Mahongwè, Mindassa, Shaké, Shamay
Tsogo	Ivéa, Mitsogho, Okandé, Pindji, Pové, Simba	**Mbédé-Téké**	Bakanigui, Batéké, Mbéti, Ndoumou, Obamba
Omyéné	Adjumba/Benga, Enenga/Séké, Galwa, Mpongwè, Nkomi, Orungu	**Kélé**	Akélé, Bongom, Mbahouin

Source : Comité de rédaction de l'IPN in Nfoule Mba [2011:139]

On remarque donc une configuration sociolinguistique qui trahit l'existence d'une véritable mosaïque culturelle. Normalement, les différents groupes ethnolinguistiques du Gabon sont localisés à des endroits précis du territoire national. Cependant, la réalité sur le terrain est toute autre. En effet, comme nous le constatons dans les travaux d'Idiata [2002:16-17], le texte relatif au recensement des populations gabonaises montre que la plupart des parlers recensés sont, en réalité, utilisés dans plusieurs localités du pays par un nombre plus ou moins important d'individus (cf. annexe II, p. 502). Cette dispersion des populations pourrait être une conséquence de la mobilité professionnelle qui rend ainsi les régions cosmopolites sans doute depuis le boom économique. Par conséquent, de nos jours, il ne sied plus « de limiter une communauté donnée à une partie spécifique du territoire national, même si on reconnait que X groupe est ressortissant de X région », Idiata [2002:21].

En outre, il convient de souligner que, bien qu'elles soient nombreuses, les langues locales du Gabon ne sont pas écrites. Elles ont un usage essentiellement

oral, même s'il y a eu des tentatives d'écriture de ces langues au début de la colonisation. Mayer [1990], repris par Idiata [2002:48-49] fait remarquer qu'il existe trois grandes phases ou périodes qui caractérisent l'histoire de l'écriture des langues du Gabon « (l'écriture des premiers Européens (écriture exploratoire) ; (2) l'écriture des missionnaires (écriture pédagogique) et (3) l'écriture scientifique) ».

La première période commence donc avec l'arrivée des portugais sur le littoral entre 1500 et 1850. Elle est caractérisée par la production d'écrits (sur les langues gabonaises) faits sur la base de l'alphabet de la langue des colonisateurs : ce sont essentiellement des noms de peuples, de lieux, de personnes et des noms communs.

La seconde période qui part de 1850 à 1960, année de l'indépendance, est marquée par un « changement de mentalités » chez les colons. C''est-à-dire que, pour reprendre les propos d'idiata [2002:48], ces derniers « ne vont plus seulement s'intéresser à leur communication avec ceux qu'ils appellent les indigènes, mais passent à l'apprentissage de la langue, et même, avec l'œuvre de la scolarisation missionnaire ». Ces missionnaires, toujours avec l'alphabet latin, enseignaient la lecture et l'écriture des langues aux locuteurs natifs. Il convient de rappeler selon Idiata [2002:69] que l'église catholique installée au Gabon en 1844 en tant qu'instrument de l'Etat français de cette période œuvrait à contre-courant[94], en favorisant la communication de l'évangile dans les langues locales (nous n'avons pas de précisions sur l'ordre missionnaire qui aurait été majoritaire). On publia des catéchismes, des textes bibliques, des lectionnaires, dans différentes langues du pays.

S'agissant finalement de la troisième période qui est celle d'aujourd'hui, elle est caractérisée par des études portant sur l'écriture des langues vernaculaires gabonaises. On y trouve donc des institutions[95] de recherche universitaire, le cas par exemple du département des sciences du langage créé en 1994, le GRELACO

[94] La politique de l'Etat français prônait l'interdiction formelle de parler les langues locales à l'école ou dans les institutions de l'Etat et celles reconnues par l'Etat, (Idiata [2002:69]).
[95] Ce sont des institutions de recherche de l'UOB.

(Groupe de Recherche en Langues et Cultures Orales), le LUTO (Laboratoire Universitaire de Tradition Orale) qui traitent tous des aspects linguistiques.

D'après les écrits d'Idiata [2002:49-58], jusqu'à nos jours, quatre propositions[96] de systèmes d'écriture des langues gabonaises ont été faites. Il y a d'abord eu la proposition de Raponda Walker en 1932, soit l'*Alphabet des idiomes gabonais*. Cet alphabet est constitué de 38 graphèmes : 30 consonnes et 8 voyelles mais, de toute évidence il s'apuie toujours sur l'alphabet des langues latines. Nous le représentons de la manière suivante :

Voyelles[97] : a, e, è [ɛ], i, o, o [ɔ],u, u [y] ;

Consonnes : b, c, ĉ,d, f, g, ġ, h, j, l, m, n, ñ, ṅ, p, q, r, ṙ, s, t, v, w, ẅ, x, y, z.

Cinquante sept ans (57) après le travail de Mayer, soit en 1989, le Luto élabore un alphabet spécifique aux langues vernaculaire gabonaises connu sous le nom de ''Alphabet scientifique des langues du Gabon''. Cet alphabet répond à certains critères : il s'agit de « rendre compte de toutes les spécificités phoniques de toutes les langues du Gabon ; de s'éloigner le moins possible des symboles retenus par l'alphabet africain, ainsi que des alphabets utilisés dans d'autres régions d'Afrique ; utiliser un minimun de diagraphes ; utiliser un minimun de diacritiques (seuls les tons pourront être suscrits)» (Idiata [2002:52]).

L'alphabet élaboré par le LUTO est composé de 29 consonnes (b, c, d, ð, f, g, ɣ, h, ʒ, j, k, ʔ, l, m, n, ŋ, p, r, r, s, ʃ,β,w,ʍ [ɥ], x, y, z), de 9 voyelles (a,ə, ɛ, i, ɔ, o, u, ụ) et de 8 tons : « un ton bas, un ton haut, un ton moyen, un ton descendant, un ton montant, un ton très haut, un ton très bas, un ton haut abaissée et un ton très haut descendant ».

Ainsi, à travers ces différents alphabets repertoriés, on se rend compte de l'intérêt que les chercheurs gabonais accordent à cette question de l'écriture des langues locales gabonaises.

---

[96] Par souci de concision nous ne pouvons toutes les mettre en évidence.

[97] Les voyelles mises entre crochet sont de l'auteur, elles renvoient certainement à la description phonétique.

Les langues du Gabon sont pratiquées à des pourcentages très différents et, nombreuses sont celles en voie de disparition. Compte tenu de cette situation, en 1994, les pouvoirs publics affichèrent la volonté d'intégrer certaines d'entre elles (fang, myènè, nzebi, tsogo, gisir, kota) dans le système éducatif sous forme de matière d'enseignement dans l'optique de les revaloriser et revitaliser. Malheureusement, ce projet demeure à la phase théorique[98]. De cette situation, il faut juste retenir que malgré l'inexistence d'une écriture officielle, les langues endogènes sont praticables dans tous les domaines de la vie sociale et sont un moyen de communication intraethnique, intralinguistique et intraculturelle. A coté de toutes ces langues locales viennent s'ajouter celles provenant d'au-delà les frontières du pays avec les populations étrangères.

6.2.1.2. Les langues exogènes

Par langues exogènes du Gabon, on entend des langues apportées par des communautés d'immigrants et expatriés venus de part et d'autre de l'Afrique et du reste du monde: des ghanéens (pidgin), nigérians (ibo, yoruba, pidgin), maliens (bambara), sénégalais (wolof), togolais (mina), congolais (lingala), béninois (fon, mina), guinéoéquatoriens (fang, kombé, bubi), guinéens de Guinée Conakry (peule, soussou), libanais et mauritaniens (arabe), etc. Certains de ces immigrés se retrouvent au Gabon dans le cadre de conventions dont nous avons parlé dans les pages précédentes, c'est-à-dire par contrat de travail. Ensuite, au terme de ces contrats, certains s'y sont définitivement installés en occupant dès lors d'autres secteurs d'activités : petits commerce, maçonnerie, menuiserie pour le cas des maliens et sénégalais ; les ressortissants togolais et béninois sont très représentés dans le commerce du pagne et des produits cosmétiques (Nto A. E. [2007:38]).

[98] Il faut tout de même indiquer que certains établissements secondaires catholiques de Libreville ont ajouté quelques langues locales du Gabon dans leurs enseignements. A titre d'exemple, nous citons le collège Sainte-Marie de Libreville.

En outre, il y a des communautés d'immigrés qui sont au Gabon comme réfugiés politiques. Tel est le cas d'une partie des libanais (guerre du Liban), des congolais (guerres du Congo) et des nigérians (guerre du Biafra). Ces derniers par exemple se sont plus tard établis comme de grands commerçants, menuisiers ou comme pêcheurs construisant de petits villages le long des côtes du pays. Les libanais sont de grands commerçants dans la vente de voitures et de l'alimentation générale (Kombila [2009:71-72]). Bien évidemment, au Gabon comme partout dans le monde, on enregistre aussi des immigrés clandestins à la recherche de stabilité sociale, économique et politique.

Il sied tout de même préciser que, même si elles cohabitent, ces différentes communautés étrangères ne communiquent ni entre elles (chinois-biafrais, par exemple) ni avec les populations gabonaises (ghanéens-gabonais, par exemple) à partir de leur langue. En d'autres termes, la communication intra et interlinguistique y est très difficile, sinon quasi nulle (Nto A. E. [2007:38]). A côté des langues de ces immigrés africains, on trouve également des langues européennes et asiatiques dont l'usage est également de type intralingual, à l'exception de celles qui font office de *langues vivantes étrangères*[99] enseignées dans le système éducatif. La seule et unique langue à valeur neutre qui assure une communication à la fois intra et interethnique et une intercompréhension intraterritoriale est le français, lequel a de ce fait un statut particulier que nous tentons d'expliciter dans les prochaines lignes.

6.2.1.3. Le statut de la langue française

L'implantation du français sur les terres gabonaises est née de la colonisation (1885-1960). Cette implantation se manifeste par la création d'écoles

[99] « L'enseignement des langues étrangères se justifie par le souci des autorités de favoriser l'épanouissement de l'enfant gabonais. Cet apprentissage lui permettrait donc d'appréhender d'autres mondes, d'autres cultures. Il devrait donc recevoir de cet enseignement une approche multidimentionnelle, à la fois linguistique, culturelle, pratique et politique », Eyeang [1992:18]. Une autre finalité de cet enseignement est aussi d'assurer une orientation professionnelle : enseignement, organismes internationaux, etc.

afin d'organiser l'enseignement dans la colonie. Par ailleurs, il eut une interdiction formelle de parler une langue autre que le français en milieu scolaire. En effet, la conférence de Brazzaville tenue en février 1944 stipulait ce qui suit :

> Tout enfant entrant dans une école 'A.O.F, d'A.E.F, du Togo ou du Cameroun, en quelque lieu et à quelque niveau que ce fût, [est] censé n'y entendre et n'y employer aucune autre langue que celle de la métropole (Manessy [1994:24]).

La langue française s'est ainsi placée comme un géant autour des langues locales. Et, après l'obtention de l'indépendance (1960), elle a été élevée au rang de langue officielle. C'est un statut juridique qui lui est reconnu dans l'article 4 du titre 1 de la constitution gabonaise : « La République gabonaise adopte le français comme la langue officielle de travail. En outre, elle œuvre pour la protection et promotion des langues nationales »[100]. Par conséquent, le français fait partie intégrante du patrimoine national et devient en outre la langue unitaire sur l'ensemble du territoire national. Dans cette même veine, Kombila [2009:195] pense justement que :

> Chaque ethnie occupant un espace territorial – même s'il y a de plus en plus de brassage interethnique -, à travers elle, un processus d'unité est en marche. Cette langue participe donc à l'éclosion d'un sentiment patriotique. Naturellement, la promotion d'un sentiment vernaculaire comme langue nationale par le moyen d'une politique linguistique intelligente aurait été plus apte à raffermir l'identité culturelle, mais les gouvernants sont restés jusque là frileux, nourrissant des craintes quant aux risques sociaux que pourrait provoquer une telle initiative.

En d'autres termes, la langue française occupe tous les espaces sociaux du pays : famille, école, église, marché, médias, presses, administration, etc. Par

[100] http// : www.democratie.fracophonie.org/IMG/pdf/Gabon.pdf, consulté le 07/02/11.

l'intermédiaire de l'école, elle atteint même les villages les plus reculés du pays en s'affrontant dans les interactions verbales avec les langues locales fortement implantées. Ce contact du français et des langues vernaculaires du pays produit ainsi des calques et des interférences tant sur le plan terminologique que phraséologique. Certains de ces cas de figure sont mis en évidence dans les travaux de Mekui [2008:161-162] :

- *Je suis arrivée debout debout*, pour dire *je suis arrivé en toute vitesse/aussi tôt que*…Dans cette phrase c'est l'expression ''*debout debout*'' qui est calquée des langues locales (le cas du fang, par exemple)
- *Tu es trop*, pour dire *tu exagères*, *tu abuses*. Pour ce cas de figure l'élément calqué est l'adjectif ''trop''. Il faut tout de même souligner qu'outre le calque, ce qualificatif est surtout employé par ignorance, il reflète surtout la non maîtrise du français.
- *On l'a kangué* pour dire *on l'a surpris, on l'a pris (au piège*, *en flagrant délit*). Dans cette phrase il y a un emprunt manifeste à travers le mot *kangué*. Ce dernier est un verbe en langue locale ipunu qui signifie ''attraper'') ;
- *Il fait le ngando* pour dire *il fait le dur* (*ngando*, emprunté à la langue ipunu désigne le caïman) ;
- Tu aimes *[trop te montrer/ faire le ngounda-ngounda].* Pour cet exemple nous avons deux phénomènes linguistiques. ''*Trop te montrer*'' est un calque des langues locales (fang, par exemple), tandis que ''*faire le ngounda-ngounda*'' est un emprunt de la langue ipunu. Les deux expressions s'emploient alternativement au Gabon pour dire ''Tu aimes *trop te faire voir/faire le beau*''.

A côté de ces exemples, on peut aussi mentionner ceux que l'on retrouve couramment dans le quotidien de presque tous les gabonais :
Makaya est normalement un nom de personne du groupe Vili tel que Valdés en espagnol mais il est introduit dans le langage courant et connote *l'homme pauvre* ;

Le terme *Nganga* introduit dans le français désigne un *médecin traditionnel* ;

L'emprunt des termes *Moussoungou* de l'ethnie Ipunu et *Melamba* de l'ethnie Fang introduits dans le français désignent une boisson locale faite à base de canne à sucre et de bois amer (alcoolisé) ;

Il y a également l'usage régional du mot *Malien*. Normalement, ce dernier désigne la nationalité d'un ressortissant du Mali mais, introduit dans le français parlé au Gabon, il connote *boutiquier*.

La phraséologie ***''Dépose moi là !'',*** est un calque des langues locales, en bon français cela signifie ''*ne me mêle pas à votre histoire, problème…*''

La phrase ''enlève-moi la bouche au corps'' est calquée des langues locales (fang, par exemple) pour dire *arrête de parler de moi* (en bon français) ;

L'expression *''les choses de mon* corps''est également un calque des langues traditionnelles (fang) qui s'emploie couramment pour dire *les problèmes qui m'arrivent, de ma vie* ;

Enfin, les expressions « *ma fille, mon fils* », « *papa, maman* », « *grand-frère, grande-sœur* », « *petit-frère, petite-sœur* » sont des créations « régionales » du français. Au Gabon, elles désignent le droit d'aînesse ou la différence d'âge (ils sont employés même pour des inconnus) plutôt que le degré de parenté des individus d'une même famille.

Ce sont donc là des parlers qui sont bien compris par des gabonais et intégrés dans le langage courant. Cet état de la situation sociolinguistique est également mis en exergue par Moussounda Ibouanga [2010 et 2011] qui, en faisant une étude sur le français parlé au Gabon, reconnait effectivement que ce pays est un lieu où s'opposent, se côtoient, s'apparient des groupes sociaux, langagiers et ethniques différents. En outre, bâtisseur des pratiques langagières, le Gabon est également un lieu de tensions et de conflits linguistiques. L'émergence du *toli bagando*[101], idiolecte du parler des jeunes, est la réponse à cette coexistence des

[101] « Le terme est composé de **ùtƆlə** en sira-ipunu : être causant, débordant, volubile et bangando vient de **bàŋgə̱ndù** caïman au pluriel, ngando provient également de **ŋgə̱ndù** au singulier, c'est le parler des caïds et des loubards. (…) Le toli bangando est un langage particulier utilisé par de jeunes de Libreville qui ont par ailleurs des langues et des dialectes différents. C'est un mélange de

populations sur le territoire national. Le *toli bangando* dont la pratique s'observe de plus en plus dans le parler des gabonais, donne ainsi lieu à l'apparition de quelques expressions que nous pouvons indiquer à titre d'exemples[102]:

- ***Mamita*** comment ***waz*** ?(…) il m'avait ***toli*** d'un ***wé kinda***, pour dire, comment ***vas-tu petite-sœur*** ? (…) il m'avait ***parlé*** d'une ***bonne affaire***.
- *La grande* ***domôh moi les colos*** (*yan balles, two kolo, ten (ou une feuille), un bâton (ou une brique), un demi-bâton (ou demi brique)*) pour dire, s'il te plait grande-sœur, ***donne-moi de l'argent*** (cent francs CFA, *deux mille, dix mille francs, un million de francs, cinq cent mille francs*) ;
- ***Barak, la story là est bolèh***, pour dire, ***non***, *ce problème est réglé ;*
- *… mais comme j'ai le* ***ntong****, au lieu de me* ***die****, ça m'a juste* ***bangandé***, pour dire, *mais vu que je* ***suis chanceux****, plutôt que de me* ***tuer****, cela m'a juste* ***rendu délinquant***.
- *… les* ***gniens*** *m'ont* ***dima en ngata*** *depuis* ***kala kala****. (…)* ***doc la madré du réel***, *(…)* ***doc*** *aussi ma* ***bode****, la* ***bindelle*** *que je* ***wanda vrai vrai***, pour dire, *depuis* ***un bon moment*** *les ''****flics***'' *m'ont* ***enfermé, informe maman*** *et* ***ma petite-amie, la femme que j'aime réellement***.
- *La* ***nga dix roues*** *là a le* ***ntong*** *hein !* pour dire, *qu'est-ce qu'elle a de la chance cette* ***fille enceinte*** *!*
- *En* ***case là-bas*** *y a le* ***nguémé mal mauvais*** pour dire *il n'y* ***a rien du tout à manger à la maison****;*
- *Pardon* ***tuée-tuée****, laisse-nous ton* ***chiba*** *là, ton* ***djo*** *est un* ***mandjango***, pour dire *s'il te plait la* ***catin (pétasse)***, *épargnes-nous de tes* ***mensonges***, *ton ''****copain***'' ***n'a pas de classe, (****ou* ***est pauvre)***.

---

français, d'anglais et de langues africaines (particulièrement gabonaises) », Moussounda Ibouanga [2008:137].

[102]Certains exemples sont extraits de *Confession d'un bangando*, accès : http://www.dolcegaboma.com/pages/le-bilangom/confession-d-un-bangando.html, consulté le 06/03/12.

- *Le **dossier** là est kinda mabé,* pour dire *cette **fille** est très canon* ; en ce moment *je **gère un dossier très lourd*** pour dire *actuellement **je drague une femme très friquée***.

C'est donc là, un français ''codé'' mis en pratique par les jeunes des milieux urbains, notamment de Libreville et surtout des quartiers populaires (comme Kinguélé (soit Kingston pour les jeunes), les Akébé (les Etats-Unis d'Akébé), Nkembo, Avéa, etc.) et qui est devenu courant dans leurs pratiques langagières. Cette forme de parler est beaucoup plus adoptée par des « locuteurs qui sont presque de la même tranche d'âge (15-30 ans), ils partagent les mêmes conditions de vie, vivent la même politique de logement, scolarisés, non scolarisés, populations placées en périphéries exclues des retombées pétrolières pour ne pas dire économiques », Moussounda Ibouanga [2008:141]. Il devient même difficile d'enregistrer une famille où ce langage n'est utilisé. Les expressions « *tué-tué, dix roues, mal mauvais, mandjango, la nga, bode*, etc. », sont couramment utilisées et comprises par une bonne partie de la population vivant sur le territoire national. En outre, il importe d'indiquer que le *toli bangando* a conduit à l'élaboration d'un dictionnaire virtuel « le *Bilangom* », tel un *Larousse* pour la langue française. Cela permet donc d'apprécier non seulement la détermination de la jeunesse gabonaise dans sa quête d'identité mais, en même temps, ce nouveau phénomène mettrait en danger les autres langues du pays, c'est-à-dire le français et les nombreuses langues locales.

Un autre phénomène assez remarquable dans le français parlé au Gabon est celui de l'accent, lequel est diversement marqué par le système phonologique des idiomes locaux, tant dans la réalisation phonétique que la prosodie ou la syllabation. C'est dire en d'autres termes que le français des gabonais porte une marque locale. Même si à la base on attribue un accent standard au français parlé au Gabon, lequel accent le différencie de celui parlé au Cameroun, Benin, Sénégal, Côte d'ivoire etc., même sur le plan national il existe des variations dans la prononciation (comme l'accent de Marseille, de Paris, de Nice, de Perpignan, etc.).

Par conséquent, à défaut d'être un médiateur de l'intercompréhension, la langue française permet également de connaître l'identité ethnolinguistique à travers l'accent de celui qui la parle. C'est là une réalité qui compte aussi bien pour les populations gabonaises (fang/ipunu) que les communautés d'immigrés (accent camerounais, différent de l'accent ivoirien qui lui-même diffère de l'accent sénégalais).

Statué comme la langue officielle d'un pays, Manessy [1994:12] indique que « le français n'est pas pour l'habitant d'un Etat francophone de l'Afrique, quelque soit son niveau réel de compétence, une langue étrangère ; il fait partie de son univers politique et social, **dont il est même une composante principale** » (C'est nous qui soulignons). Voici donc une raison qui nous amène à dire que la langue française représente une langue maternelle pour beaucoup de gabonais et constitue une identité culturelle pour chacun. Cela revient à dire qu'à l'instar du citoyen français, le gabonais se sent lui aussi francophone affirmé, investi du devoir de défendre cette identité face aux hispanophones, par exemple.

Il faut reconnaître qu'auparavant la langue française avait, au Gabon, le statut d'une langue prestigieuse dont sa maîtrise était un des ressorts de la position sociale de l'individu. En effet, « la qualité du locuteur du français procure à qui peut en exciper des avantages analogues à ceux qui conféraient à l'Européen, dans la société coloniale, son apparence phénotypique. Elle permettait au sujet d'attester son appartenance à la société moderne (on aurait dit, il y a un demi-siècle « civilisée ») et de se situer dans l'appareil sociopolitique comme participant éventuel à son fonctionnement », Manessy [1994:12]. C'est dire qu'à cette époque, la maîtrise du français constituait un accès à des catégories privilégiées.
Même s'il est vrai qu'il existe toujours quelques familles où le français constitue la seule langue connue (phénomène parfois caractéristique de la situation sociale), il n'en demeure pas moins vrai que de nos jours, cette vision a changé car l'existence du français n'est aucunement remise en cause. Il y a seulement un usage parallèle

des langues vernaculaires à côté du français. Nous corroborons une fois de plus les propos de Manessy [1994:12], qui conclut lui aussi que :

> Dans la mesure où la langue importée est devenue commune (en droit, sinon en fait) à l'ensemble de la population des pays concernés, parce que la structure étatique (elle aussi importée) est désormais conçue comme le cadre inévitable d'accès à la modernité, de tous désignée, elle cesse d'être un objet de compétence individuelle pour devenir un bien de la communauté ; en d'autres termes, elle passe du statut de savoir spécialisée à celui d'outil langagier et se trouve dès lors incluse dans un réseau diffus de ligne de force socioculturelle.

Même si dans la vie quotidienne gabonaise l'on parvient toujours à déterminer le niveau intellectuel (haut, moyen, bas) d'un individu par sa pratique formelle ou informelle de la langue française, on retient simplement que parler le français au Gabon n'est plus un luxe, mais bien un simple moyen de communication. De nos jours, la langue française ne constitue plus un élément de distinction de couches socioéconomiques comme ce fut auparavant, bien au contraire, elle demeure un moteur d'union dans l'ensemble territorial.

En outre, nous pourrions même dire qu'actuellement au Gabon, le français déborderait le stade de la langue officielle pour se situer comme la langue maternelle des gabonais. Notre argument ici n'est pas sans fondement même s'il paraît aberrant. Les nombreux travaux de sociolinguistique effectués au Gabon désignent le français comme un monstre qui annexe les langues locales du pays. Pour preuve, Idiata [2009:20-21] fait savoir que « toutes les études s'accordent, en effet, sur le constat que les langues vernaculaires connaissent un recul important et qu'elles sont supplantées par le français dans la quasi-totalité des contextes (on se référera à Ondzaga Essoba, 2001 ou à Emejulu et Nzang-Bie, 1999, entre autres) ». Dans cet ouvrage *Langues en danger et langues en voie d'extinction au Gabon. Quand la génération des enfants se détourne des langues vernaculaires ou quand les parents détournent leurs enfants de la langue de la communauté,* paru aux éditions

L'Harmattan, Idiata a mené une enquête[103] sur la « vitalité des langues »[104] du Gabon.

Il s'est essentiellement intéressé aux enfants jugeant que ces derniers « représentent un baromètre important pour mesurer « l'état de santé » d'une langue. De la même façon, le niveau de transmission et d'acquisition de la langue va montrer des indices de vitalité ou de perdition de cette langue » (p. 21). En analysant la dynamique linguistique des enfants mono-ethniques (c'est-à-dire ceux dont les deux parents appartiennent à la même communauté ethnique et ayant a priori une même langue vernaculaire), Idiata [2009:99] tire les conclusions suivantes :

> Les données analysées montrent que la dynamique linguistique des enfants mono-ethniques est essentiellement centrée autour de la langue française, qui est la langue quasi-unique dans la communication quotidienne des enfants et, quasiment, la seule langue pratiquée par plusieurs d'entre-eux. En effet, dans tous les contextes et pour tous les groupes ethniques étudiés, les scores d'usage de la langue française dépassent les 60%. A l'inverse, les scores d'utilisation des langues vernaculaires sont, dans l'ensemble, très bas. Le seul groupe pour lequel la langue de la communauté occupe une place relativement importante dans la plupart des contextes conversasionnels investigués, c'est le fang, même si, là encore, le poids du français comme langue de communication est plus important.

Cette déclaration montre donc à quel point le français occupe presque tous les ménages du Gabon au point où il devient même la seule langue de communication pour de nombreuses familles.

Après cette catégorie d'enfant, Idiata [2009:105-125] s'est également intéressé à la transmission des langues vernaculaires chez les enfants issus de configurations familiales bi-ethnique (ou pluriethniques), c'est-à-dire ceux dont les parents, qui appartiennent à des communautés ethniques différentes, ont des

---

[103] Cette enquête a été « menée auprès de 3600 sujets, à savoir, 1200 enfants âgés de 7 à 12 ans et leurs parents respectifs (environ 2400 individus) à Libreville », Idiata [2009:19].

[104] Ce concept est simplement employé ici au sens de Mackey [1991]. Il désigne ici le degré de véhicularité de la langue entre les locuteurs.

langues vernaculaires différentes. Pour cette catégorie, l'auteur tire des conclusions qui varient selon chaque famille. Dans plusieurs cas, « chacun des parents parlent à l'enfant uniquement en français : l'enfant, qui n'a acquis que le français dont c'est la langue maternelle, n'a évidemment aucune compétence d'aucune autre langue vernaculaire ni en compréhension ni en production ». Dans d'autres cas, l'un des parents parle à l'enfant la langue de sa communauté tandis que l'autre parent utilise uniquement le français, etc.

De telles explications permettent de comprendre et de réaliser à quel point le français fait désormais parti intégrante des mœurs gabonais. Et, en partant de toutes ces considérations là, nous nous permettons donc de considérer que la langue française, outre son statut de langue officielle du Gabon, se placerait actuellement comme une langue maternelle dans ce pays.
A côté de cette langue française on note la présence d'autres langues étrangères telles que l'espagnol, dont l'apprentissage passe nécessairement par l'éducation tel qu'il est indiqué ci-dessous.

6.2.1.4. L'enseignement-apprentissage des langues étrangères : le cas de l'espagnol

Dans le système éducatif gabonais, l'enseignement des langues étrangères[105] prend effet dès la première classe du collège, soit la classe de 6° (pour l'anglais). Cet enseignement se justifie par le souci des autorités de favoriser l'épanouissement de l'enfant gabonais. C'est un apprentissage qui permettrait ainsi à l'apprenant d'appréhender plus facilement d'autres mondes et cultures. Ces enseignements de langues sont communément appelés Langues vivantes

[105] Il importe tout de même de souligner qu'actuellement, précisément depuis octobre 2012, il y a un projet de réforme de bilinguisme précoce pour les prochaines années. C'est-à-dire que lors du sommet de la francophonie qui s'est tenu en octobre 2012 à Kinshasa, le président gabonais Ali Bongo a évoquer son souhait de s'inspirer du modèle rwandais en introduisant l'anglais d'abord comme langue de travail nécessaire puis plus tard comme seconde langue.

étrangères. Il y a à cet effet l'anglais (langue vivante 1), l'espagnol (langue vivante 2), l'allemand ou l'italien (langue vivante 3) qui sont enseignées dans les collèges et lycées, puis à l'université. Pour la présente étude nous nous intéressons particulièrement à l'espagnol.

Il importe d'abord de souligner qu'il existe un contexte juridique qui réglemente l'enseignement – apprentissage de l'espagnol au Gabon. Ce contexte juridique est constitué de textes officiels et des lois. Par texte officiel, entendons là, tout document rédigé, promulgué par les autorités du pays, qui a contribué ou contribue à la réglementation de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon. Ainsi, en 1991, la Constitution gabonaise conclut des accords de coopération internationale en s'ouvrant par ailleurs au monde.

Dans ce contexte, afin de s'ouvrir au monde, le Gabon décida de surmonter les verrous linguistiques en intégrant l'enseignement des langues étrangères au niveau secondaire. De ce fait, l'article 115 du titre XI de la Constitution stipule que « la République gabonaise conclut souverainement des accords de coopérations ou d'association avec d'autres Etats. Elle accepte de créer avec eux des organismes internationaux de gestion commune, de coordination et de libre coopération ». En outre, la République gabonaise et le Royaume d'Espagne ont signé un accord culturel le 09 novembre 1977 à Madrid. A travers cet accord de 13 articles, chaque pays signataire se charge de promouvoir sa culture. Cet accord constitue l'une des mesures légales qui favorise l'enseignement-apprentissage de la langue espagnole dans les établissements présents sur le territoire gabonais.

Outre le précédent accord culturel, il y a un autre document officiel d'une grande utilité : la *Lettre d'orientation*. C'est un document qui a un rôle majeur dans le processus éducatif de la langue espagnole au Gabon. En d'autres termes, elle établit les directives sur les modalités de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol dans les lycées et collèges.

Pour des raisons historiques et politiques, le système éducatif gabonais étant calqué de celui de la France, l'enseignement-apprentissage de l'espagnol

comme langue étrangère prend effet dans le secondaire à partir de la classe de 4°. Mais il convient aussi de souligner que la langue espagnole fut parallèlement introduite dans la société gabonaise par des ressortissants équato-guinéens au début des années 1970, fuyant le régime despotique et sanguinaire de Macias Nguema (Président de la Guinée-Equatoriale de 1968 à 1979). Ces populations ont souvent « représenté pour les Gabonais et les étrangers mieux nantis une main d'œuvre[106] bon marché et facilement exploitable. Leurs conditions sociales et leur comportement dans la société ont favorisé la naissance de stéréotypes sur les équatoguinéens (voleurs, rustres, pauvres…) qui se sont répercutés sur la langue espagnole », Eyeang [1992:15]. Il est alors courant d'entendre dire de part et d'autre dans le pays que ''l'espagnol est la langue des « équatos »[107]'' (diminutifs de équatoguinéens), bénéficiant ainsi d'une appréciation péjorative. Aujourd'hui, grâce à sa manne pétrolière, la Guinée équatoriale est devenue un Etat très convoité avec un taux annuel moyen de croissance du PIB (1990-2005) de 16%[108]. Cette nouvelle situation économique a permis aux guinéens d'avoir plus de considération sociale au niveau du Gabon tout comme au Cameroun voisin.

Dans un domaine aussi important que le secteur éducatif, tout enseignement proposé bénéficie nécessairement de finalités et objectifs qui lui sont

---

[106] Jusqu'à avant les années 2000, la majorité de ces équatoguinéens dépourvus de moyens de subsistance travaillait auprès des particuliers et commerçants. Les femmes travaillaient surtout comme femme de ménage ou gardienne d'enfant (à domicile) et les hommes étaient plutôt manœuvres ou chauffeurs, etc. Majoritairement ''sans papiers'' et commettant très souvent des actes de barbarie (vols, agressions et autres effractions), ils ont longtemps été tenus pour responsables de l'insécurité qui sévit dans le pays.

[107] Selon « Jacques Bres, « les mots expriment des visions, lesquelles comportent de façon obligée un point de vue. Ils ne disent que ce qu'ils peuvent dire : non pas l'objet « en soi » mais notre rapport à lui». Ce concept recouvre, en effet, dans ce pays une double signification de portée anthropologique et linguistique. Anthropologique parce qu'il est investi d'une lourde charge péjorative, laquelle dérive de l'absence de considération et de respect accordés à cet immigré qui occupe la strate la plus basse de la société gabonaise. Il est en effet souvent employé dans des fonctions subalternes (domestique, veilleur de nuit, manœuvre etc.) ou simplement, il est sans emploi en raison d'une réglementation défavorable ; son pouvoir d'achat est donc très faible. Sa situation sociale précaire a fini par construire dans la conscience du Gabonais moyen l'image stéréotypée d'homme corvéable à souhait, réifié et dénié dans sa qualité même d'être humain. C'est en quelque sorte un sous-homme, un instrument utilisable à bas prix, une espèce de « nègre » des temps nouveaux. », indique Kombila [2009:6].

[108] http://www.unicef.org/french/sowc2011/pdfs/Tous-les-tableaux-avec%20les-notes-gcncrales-sur-les-donnces.pdf, consulté le 18/05/2012.

assignés et le cas de l'enseignement de l'espagnol dans le système éducatif gabonais n'est pas en reste. Avant de détailler les objectifs de cet enseignement, il sied d'abord de souligner ces précisions faites dans *la Lettre d'orientation pédagogique*[109] qui nous a été remise au ministère de l'éducation nationale en décembre 2011. Ce document indique donc que :

> L'enseignement de l'espagnol au Gabon ne se justifie ni par la présence massive d'hispanophones sur le territoire Gabonais, ni par la proximité de la Guinée-Equatoriale comme pays frontalier, il tient au fait que le système éducatif gabonais a choisi de s'inspirer du système français dans ses structures d'enseignement, de formation et de fonctionnement. C'est ce qui explique que l'enseignement des langues étrangères en général et de l'espagnol en particulier figure dans les/nos programmes d'enseignement secondaire.

L'explication semble claire, l'adoption de cet enseignement s'inspire du système du pays colonisateur (la France). Selon la *Lettre d'orientation pédagogique*, les objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon sont de trois ordres : linguistique, culturel et communicationnel. L'objectif linguistique n'est plus seulement axé sur la langue académique, souvent exclusivement littéraire, mais aussi sur les langues de spécialité. L'objectif culturel par contre est conventionnellement orienté vers le monde hispanique et hispanophone, **mais dès à présent un intérêt certain aux traits culturels gabonais et africains** (C'est nous qui soulignons), contribuant ainsi à l'épanouissement de l'apprenant gabonais. Il s'agit ici de mettre en relief à la fois les spécificités et les similitudes des différentes cultures en contact. Finalement, l'objectif communicationnel rend compte des différents discours en situation et des pratiques de communication.

De ces trois objectifs, notre regard critique porte essentiellement sur le second objectif de l'enseignement, soit l'objectif culturel. Celui-ci nous conduit à aborder nécessairement la question des manuels dans l'élaboration des différents

---

[109] *Lettre d'orientation. Ministère de l'éducation nationale, République gabonaise*. p.3, 2004.

programmes d'enseignement et celle de la politique linguistique du pays. En effet, pour l'enseignement de l'espagnol au Gabon, de nombreux manuels sont utilisés comme source documentaire. Ils offrent des données culturelles espagnoles, hispano-américaines, françaises et ont longtemps été adoptés pour la confection des programmes (exercices, textes à traiter). Toutefois, il convient de souligner avec Eyeang [1992:52] que « le choix du système français comme modèle d'enseignement pour le Gabon, l'oblige, dans une certaine mesure, à disposer des mêmes manuels que la France, même s'il existe un certain décalage au niveau du temps d'utilisation.

Aussi, pour l'enseignement de l'espagnol, l'I.P.N[110] ne recommande que les manuels publiés et édités en France. Certains parfois obsolètes (par leur représentation de l'Espagne et de l'Amérique hispanique) sont néanmoins encore utilisés aujourd'hui par certains professeurs à Libreville (acceptés par l'I.P.N) ».

Nous pouvons ainsi citer ces quelques ouvrages à titre d'exemple :

- *Lengua y vida* (Hachette ; la première année de parution est 1978)
- *Sol y sombra* (Bordas ; la première année de parution est 1972)
- *Gran Vía* (Didier ; la première année de parution est 1988)
- *Caminos del idioma* (Didier ; la première année de parution est 1985)
- *Cambios* (Bordas ; la première année de parution est 1987)
- *Te toca a ti* (Hachette ; la première année de parution est 1992)

Ces ouvrages permettent surtout de découvrir le monde hispanique et occidental. Actuellement, l'ouvrage adopté par l'Institut Pédagogique National est ''*Horizontes*'' (Edicef/NEI). Ce manuel, (par exemple, celui de niveau Terminale pour ne citer que celui-là) à l'inverse des précédents, ne présente que des aspects culturels relatifs à l'Espagne, l'Amérique hispanique et à l'Afrique de l'ouest. Cela serait justifié par la maison d'édition. Le manuel est édité aux NEI et alors promouvoir en premier la culture de cette zone géographique nous semble légitime. Ainsi, aucun des textes de cet ouvrage n'aborde des questions relatives à

[110] Institut Pédagogique Nationale

la culture gabonaise ou équato-guinéenne. Par conséquent, l'enseignement des réalités socioculturelles gabonaises à travers ces manuels paraît radicalement nul. L'objectif culturel à atteindre que s'est fixé l'IPN du Gabon présenterait donc des limites du moins du point de vue des manuels. En effet, l'ouvrage, bien que linguistiquement espagnol, est dépourvu de toute contexture guinéenne et gabonaise.

A l'occasion de nos recherches menées au niveau du Ministère de l'éducation nationale du Gabon, nous avions parlé de cet aspect à certains agents de la structure. Ces derniers, par la suite, nous ont fait comprendre que le choix de l'ouvrage *Horizontes* est aussi d'ordre financier. C'est-à-dire que certains ouvrages adoptés par le Ministère ont souvent été très onéreux (12 mille francs Cfa, soit environ 18,50 euros l'unité) et donc pas à la portée de toutes les bourses et, alors, le faible coût de ce nouveau manuel (1000 francs CFA, environ 1,5 euros) a ainsi motivé les autorités à l'adopter officiellement. Toutefois, nous pensons que compte tenu des objectifs à atteindre avec l'enseignement de l'espagnol, il serait plutôt convenable que ces autorités compétentes favorisent l'élaboration d'un manuel qui réponde finalement et correctement à tous ces objectifs auxquels ils se sont assignés. En d'autres termes, il conviendrait de disposer de manuels qui permettent d'*enseigner les pratiques culturelles gabonaises à travers l'espagnol*[111].

En effet, nous pensons que cette absence de manuel gabonais pour l'enseignement de l'espagnol a nécessairement des répercussions sur les apprenants dans leur assimilation parmi lesquelles un manque de repère incontestable du fait de l'absence de contexte ou de référent immédiat. « Un tel enseignement conduit de toute évidence à une maîtrise de la langue non plus perçue comme un véhicule

[111] Il nous semble plus convenable de parler de l'enseignement des pratiques culturelles gabonaises plutôt que de l'enseignement de la culture gabonaise pour quelques raisons : la culture désigne un ensemble très vaste, immense qui serait difficile d'enseigner. Et, il n'existe pas une culture gabonaise mais différentes cultures ou pratiques culturelles car ce pays est multiethnique et linguistique.

culturel, linguistique et social, mais plutôt comme un principe imposé sans réel rapport avec le milieu de l'apprenant » (FIPF [2012]).

C'est d'ailleurs dans cette même veine que Ntsame Edzo Ebang [2011:67-68] souligne que :

> *A pesar de los avances de la tecnología, el libro sigue siendo la principal fuente de recursos didácticos utilizados en la enseñanza de idiomas. Por eso, es una de las industrias culturales que tienen mayor impacto en el alumno. Así pues, dado que cada país tiene sus realidades, cada Estado tiene que programar en el proceso de la enseñanza-aprendisaje los manuales que se adapten mejor en su contexto.*

C'est-à-dire que le Gabon gagnerait en élaborant et privilégiant des manuels de la langue espagnole adaptés à différentes pratiques culturelles africaines et en particulier celles du Gabon même. C'est d'ailleurs une tâche qu'a su mener la Guinée-Equatoriale. Cet aspect fera l'objet d'un développement ultérieur.

Bien évidement, la question des manuels met en évidence la politique linguistique du pays. A la question : que représente la langue espagnole au Gabon ? On répond simplement qu'elle représente une langue étrangère. Ce qualificatif de ''langue étrangère'' serait la base de la situation actuelle de cet enseignement-apprentissage. Perçue comme langue étrangère, il semble que les politiques ne s'en préoccupent pas trop. L'étude de l'espagnol consisterait juste à satisfaire certains besoins et, il ne serait donc pas nécessaire de l'étudier en profondeur. Le besoin ici serait ''la communication'' et par conséquent, les programmes seraient établis en fonction de cette nécessité. Pour preuve, l'enseignement de l'espagnol obéit à un programme particulier moins exigeant que celui du français (langue officielle du Gabon) dont l'enseignement porte sur toutes ses spécificités depuis le l'enseignement primaire.

Toutefois, il convient de souligner que s'il est vrai qu'au Gabon l'espagnol est une langue étrangère (excuse pour ne pas l'étudier en profondeur), il n'en demeure pas moins vrai que l'espagnol n'est pas une langue quelconque. Elle occupe une place internationale (la 3ème) et est parlée dans plusieurs pays et continents. Ainsi,

l'élaboration des manuels d'espagnol et d'autres mesures à prendre sur l'enseignement–apprentissage de l'espagnol serait liée à la politique linguistique du pays et serait alors du ressort des politiques qui se situent en amont.

En définitive, l'observation du contexte linguistique gabonais montre qu'il existe un certain équilibre entre le plurilinguisme local et la langue française. Le plurilinguisme local tient au fait qu'il existe divers idiomes régionaux qui sont pratiqués par les différents peuples autochtones. A coté de ce plurilinguisme local, il y a aussi celui qui est mis en pratique par les communautés étrangères présentes sur l'ensemble du territoire national. En outre, l'existence de la langue espagnole à partir du secondaire s'inscrit dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Elle occupe donc une place dans le système éducatif gabonais. L'espagnol en tant que langue étrangère au Gabon occupe la deuxième place après l'anglais, des langues vivantes enseignées et, est généralement nommée '' langue vivante 2 (LV2). Une analyse personnelle permet de remarquer que les objectifs établis par le ministère de l'éducation nationale du Gabon dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol présentent quelques limites. En effet, l'objectif culturel est difficilement atteint étant donné le type de manuels adoptés pour appuyer les objectifs des programmes d'enseignements. Nous allons maintenant essayer de voir si cette réalité linguistique et éducative est différente de celle de la Guinée-équatoriale.

6.2.2. Le contexte équato-guinéen

Tout comme le Gabon et certains pays d'Afrique noire, la Guinée-Equatoriale jouit d'une configuration linguistique plurielle. Celle-ci est composée des langues locales et des langues importées de l'étranger. Les prochaines lignes tentent au mieux de nous éclairer sur cette question.

6.2.2.1. Les langues endogènes[112]

Les langues endogènes sont diverses, bien sûr, mais moins nombreuses que celles inventoriées dans le pays précédent. La situation linguistique ici tient de l'éparpillement géographique du pays, lequel est constitué de deux provinces : la province insulaire et la province continentale. Dans la province insulaire, on trouve l'île de Bioko (actuelle Malabo la capitale du pays), région originelle des Bubis, ethnie majoritaire de l'île; l'île d'Annobon dont la langue parlée est le Fá d'Ambô, un créole né des langues natives disparues, et du portugais ; puis il y a des îlots côtiers, Corisco, Petite et Grande Elobey où vivent des peuples pêcheurs communément appelés *playeros* notamment les Benga et Seke (dialectes) et qui appartiennent au groupe linguistique Ndowé.

En outre, il y a le Kombé que l'on retrouve sur la partie continentale (Rio Muni) avec le Fang. Ce dernier groupe linguistique est majoritaire (75%) et surtout dans le Rio Muni. Enfin, on y trouve le Pidgin, une langue créole d'anglais, assez proche de celui parlé au Cameroun et au Nigéria. Ce sont les immigrés ressortissants de ce dernier pays qui importèrent cette langue à partir des années 1940. De nos jours, elle est revitalisée par les commerçants nigérians et les travailleurs du Cameroun anglophone.

Il convient toutefois de souligner que malgré l'ancrage géographique de chaque langue ou ethnie, de nos jours il n'est pas étonnant de trouver ces langues dispersées dans le pays du fait des affectations professionnelles que nous avons également évoquées pour le Gabon. C'est le cas par exemple de la capitale Malabo qui est assez cosmopolite. En effet, même si à la base cette région appartient aux Bubi, on observe une concentration des autres peuples du pays, notamment les fang, les Ndowé, etc. Cette forte concentration des ces différentes langues à malabo se justifie aussi par le fait que cette ville est la capitale du pays.

---

[112] Les langues locales équatoguinéennes sont essentiellement orales mais on enregistre des traveaux qui ont été réalisés sur ces langues. A titre d'exemple, nous pouvons citer les ouvrages suivants : *Curso de lengua fang* de Bibang Oye (2010) UNED Ed., *Aprender el bubi* (1999) et *Curso de lengua Bubi* (2000), Sial Ed. de Justo Bolekia Boleka.

A côté des langues locales, il y a également celles venues de l'étranger. En fait, la prospérité économique actuelle de la Guinée-Equatoriale a engendré une migration massive des populations étrangères qui y arrivent avec leurs langues.

6.2.2.2. Les langues exogènes[113]

Selon Quint [2001:234], les langues voyagent avec leurs locuteurs. Ces derniers les emportent avec eux comme le paysan emporte la boue collée à ses sabots ou le chamelier la poussière du désert prise dans ses vêtements. Les immigrés et expatriés africains, européens, asiatiques et américains ont, pour chaque communauté, des langues vernaculaires et officielles de leurs pays respectifs qui leur permettent d'établir une communication intra et interlinguistique. C'est ainsi pour l'ibo et le pidgin pratiqués par des ressortissants nigérians assignés essentiellement au commerce ; le bambara et le wolof pour les communautés maliennes et sénégalaises, le mandarin pour la communauté chinoise, etc. A côté de ces langues endogènes et exogènes s'ajoutent celles de Cervantes et de Molière, dont nous tentons d'expliquer les statuts dans les prochaines lignes.

6.2.2.3. L'espagnol : première langue officielle du pays

La Guinée-Equatoriale est sans doute une référence importante de l'espagnol dans tout le continent africain étant donné qu'elle est le seul pays à la définir et l'utiliser comme langue officielle. Son implantation est passée par différentes phases caractéristiques de l'histoire politique du pays. La présence de l'espagnol en Guinée-Equatoriale part du colonisateur en 1844 qui l'impose

---

[113] Dans l'optique d'intégrer la communauté des pays de langue portugaise, la Guinée équatoriale vient d'adopter la langue portugaise comme troisième langue officielle du pays après l'espagnol et le français. Par ailleurs, des projets d'introduction du portugais dans le système éducatif sont actuellement en cours (Bureau d'information de la presse de Guinée équatoriale, disponible sur : http://www.guineaecuatorialpress.com/noticia.php?id=3461, consulté le 03/02/13).

comme langue officielle de l'administration et dans tous les secteurs éducatifs du pays jusqu'à la fin de la colonisation (1968).

Dès l'arrivée au pouvoir de Macias Nguema en 1968, la langue espagnole a connu une autre évolution. En effet, une fois au pouvoir, le nouveau président instaure un régime politique que Liniger-Goumaz (1988) nomme *nguemiste*, lequel s'est caractérisé par un rejet total de la souveraineté et de la langue espagnole. Le président dictateur voulait affirmer l'identité de la culture africaine autochtone. Pour ce faire, toutes les mesures politiques de cette époque consistaient à mettre en avant les langues locales et le fang en particulier dont l'usage devient obligatoire. Bien évidemment, cette mesure fut préjudiciable à la langue espagnole que les populations ne parvenaient plus à parler correctement. Ce fut donc là une politique antiespagnoliste qui proclamait que la langue espagnole était une langue importée et on interdit ainsi son usage dans tout le pays en faveur des langues locales. De ces langues locales, seul le fang, langue du président dictateur, fut élevé au rang de langue officielle. Il a donc fallu attendre l'arrivée au pouvoir de Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, pour assiste à la remise en place d'une politique en matière de langue officielle.

En effet, une fois à la tête du pays, ce second président envisage une récupération de la culture historique et coloniale. En août 1982, Obiang Nguema est reconduit à la tête de l'Etat et cette même année fût promulguée une nouvelle constitution (*Ley Fundamental*) lors d'un référendum qui élevait l'espagnol au rang de langue officielle du pays. En tant que langue officielle, l'espagnol devient la langue d'enseignement et surtout de l'écrit, tous secteurs confondus. Dans les villages du pays, « on peut certainement rencontrer des non hispanophones, mais dans les villes, notamment à Malabo tous les guinéens parlent l'espagnol. Les enfants jusqu'à leur adolescence ne parlent souvent que l'espagnol. En effet, leurs parents refusent de leur parler un « dialecte » et l'école est entièrement dans la langue de Cervantes », Denantes Teulade [2009:73].

L'espagnol en tant que langue neutre[114] constitue de ce fait une langue d'union territoriale, tout comme le français l'est au Gabon et, ainsi tout guinéen est hispanophone et l'existence d'un centre culturel espagnol dans la capitale est un moyen de valorisation et de promotion de cette langue. Mais, l'entrée de la Guinée-Equatoriale dans la francophonie et la CEMAC constitue un facteur de son bilinguisme officiel.

6.2.2.4. Le français : deuxième langue officielle du pays

Il semble évident de dire ici que la langue française occupe deux places dans le contexte de ce pays. En effet, elle est à la fois une des langues des immigrés et la seconde langue officielle du pays. D'après Deunantes-Teulade [2009:75], le français est une langue de communication interethnique parlée par les immigrés camerounais, maliens, tchadiens, sénégalais, béninois et expatriés gabonais et français qui l'ont en commun. Cela leur épargne de parler espagnol et leur permet de mieux se comprendre.

En outre, la Guinée-Equatoriale a intégré la zone franc Cfa et la CEMAC en 1998. Dès lors, le franc Cfa, soutenu par la Banque centrale de France remplaça l'ancienne monnaie (ékwélé) du pays dont le cours était lié à la pésète espagnole. Dix ans plus tôt, c'est-à-dire en 1988, avec l'aide de la France, le pays a adhéré à la francophonie. Cette appartenance à la francophonie est remarquable à travers la présence d'un centre culturel français dans la capitale qui marque l'attachement de la nation à la langue de Molière. En conséquence, la *Loi constitutionnelle* modifiant, en 1998, l'article 4 de la *Loi fondamentale* de l'Etat, proclama que les langues officielles du pays sont désormais l'espagnol et le français. Les langues vernaculaires sont reconnues comme partie intégrante de la culture nationale. Dès lors, l'enseignement du français est devenu obligatoire dans toutes les écoles secondaires. Toutefois, il importe de préciser que tout document juridique et

[114] La neutralité de l'espagnol ici est en rapport avec ce que représenterait la partialité du choix d'une des langues locales qui frustrerait les autres peuples. Le cas par exemple du Fang qui avait été promue au rang de langue ''obligatoire'' au détriment des autres langues.

administratif reste soumis à la langue espagnole, le bilinguisme du pays étant d'ordre économique.

Tous ces paramètres font que la langue française devient une réalité quotidienne dans le pays. Un double phénomène explique la présence du français en terres équato-guinéennes. En effet, historiquement, dans les années obscures du pays, les guinéens ont émigré vers les pays voisins d'Afrique francophone (Gabon, Cameroun, etc.). Lorsque la situation socioéconomique du pays s'est améliorée, ils ont regagné leur pays en amenant avec eux la langue française (et certainement d'autres langues). Donc, certains guinéens parlent français non parce qu'ils ont été à l'école mais, parce qu'ils ont été au Cameroun et au Gabon où ils ont appris la langue par contact dans ces sociétés. En outre, la langue française se nourrit de « la pratique de nombreux francophones africains venus des pays limitrophes, le cas de vendeurs de légumes camerounais, par exemple qui, sans complexe s'adressent dans leur langue à leurs clients guinéens et avec les cadres français du BTP qui demandent que leurs ouvriers parlent français, justifiant leur exigence par le statut de langue officielle », (Denantes Teulade [2009:75]).

L'importance de ces communautés francophones sur le territoire national fait qu'il y a finalement un contact de langue important qui se fait avec les langues locales, le français et l'espagnol. Du contact de l'espagnol et du français par exemple, on note que le français ''contamine'' de plus en plus l'espagnol : Par exemple « *lavage de coche*, prononcé *lavaré de cotsé*. Lavage, même lu et prononcé à l'espagnol, est un mot français amené par les camerounais », (Denantes Teulade [2009:75]) et, cet usage simultané des deux langues crée donc le fragnol.

Après avoir développé les points qui précèdent, nous allons tenter d'expliquer comment s'organise le gouvernement équato-guinéen dans l'enseignement de ses deux langues officielles.

6.2.2.5. L'enseignement-apprentissage de l'espagnol

Il est vrai que l'espagnol et le français sont les deux langues officielles de la Guinée-Equatoriale mais, ici nous ne nous intéressons qu'à l'espagnol. En outre, il faut préciser que pour aborder cette question, il nous a été difficile de nous rendre à nouveau en République de Guinée-Equatoriale pour une collecte d'informations. Nous avons donc usé des moyens en notre disposition pour retenir l'essentiel. C'est-à-dire que, pour comprendre ce point, nous nous sommes rendus, le 04 janvier 2012, au *Colegio San José de Calasanz* à Libreville. C'est un établissement équato-guinéen situé à Libreville précisément au quartier Sotéga. Il bénéficie d'un enseignement primaire et secondaire. On y enseigne à la fois l'espagnol et le français et, l'institution obéit aux instructions adoptées en Guinée-Equatoriale (pour l'espagnol) et au Gabon (pour le français).

Lors de nos échanges avec le directeur des études, il nous a été spécifié que le système éducatif équato-guinéen a connu quelques réformes qui nous semblent d'ailleurs intéressantes de mentionner. En effet, contrairement au modèle gabonais que nous avons présenté dans les lignes antérieures, pour l'enseignement de l'espagnol au niveau primaire, les politiques se sont efforcés d'élaborer des manuels d'espagnols adaptés au contexte socioculturel du pays. Il est ainsi intéressant de lire quelques lignes des dédicaces du président Teodoro Obiang Nguema Mbasogo dans le manuel *Lengua española*[5] de Sagnier et Bellvert [1987] :

> *Como muestra del interés que tengo por vuestra educación integral, pongo en vuestras manos este libro de texto elaborado pensando en vosotros y para vosotros. (…) la producción de los primeros manuales escolares de nuestra Nación establecidos en un Documento Curricular que ha tenido como producto final el conjunto de libros de texto específicos para nuestra Enseñanza Primaria y* ***adaptados al contexto socio-cultural de nuestro país****.*

Les manuels destinés à l'enseignement de la langue espagnole au niveau du primaire sont édités par le ministère de l'éducation et des sports de la république

de Guinée-Equatoriale. C'est là un objectif culturel à atteindre dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol. Les différents textes traitant des contes, des poésies etc., sont relatifs à la culture équato-guinéenne. De même, les noms des lieux, des animaux et des personnages dans les différents textes s'identifient au contexte africain (Cameroun, Gabon et Guinée-Equatoriale) et, même les différentes images (personnages et animaux) dans ces manuels sont adaptées au contexte africain en général et à la Guinée Equatoriale en particulier. Le *Milang* par exemple, d'après Engonga Nchama [2010:208], est un manuel dans lequel on retrouve les légendes, les traditions, les contes et les danses de la Guinée-Equatoriale.

De cette manière les apprenants se sentent plus impliqués dans ce processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol. En outre, en quittant l'enseignement primaire pour le secondaire, l'apprenant dispose déjà d'un bagage culturel africain dont l'enseignement au niveau secondaire fait l'économie. En effet, d'après les informations reçues au collège Calasanz de Libreville, l'enseignement de l'espagnol au niveau secondaire obéit exclusivement au modèle espagnol. A cet effet, les manuels adoptés au niveau national sont ceux édités et publiés pour l'Espagne et, par conséquent, ces manuels traitent nécessairement de l'Espagne et de l'Amérique hispanique ou du monde occidental.

En guise de conclusion, il convient de retenir que le Gabon et la Guinée-Equatoriale sont linguistiquement liés par leur langue officielle française et par leur langue endogène ''fang'', dont on enregistre un plus grand nombre de locuteurs dans les deux pays. Le fang est une langue transfrontalière que l'on retrouve aussi bien dans les deux pays mis en exergue qu'au Cameroun, au Congo, en Centrafrique, à Sao Tomé, au Bénin. En tant que langue médiane entre ces deux Etats, le fang a facilité ou facilite l'intégration sociale des guinéens au Gabon tout comme il fait autant pour les gabonais en Guinée équatoriale.

L'enseignement de l'espagnol au Gabon et en Guinée Equatoriale diffèrerait dans la mesure où au Gabon, l'espagnol n'a que le statut de langue étrangère tandis qu'en Guinée Equatoriale, elle représente la langue officielle. Pour cette raison, les politiques équatoguinéens s'investissent davantage dans l'élaboration

des manuels et des programmes. Tous ces aspects mis en évidence jusqu'à lors nous amènent maintenant à traiter du contexte universitaire de chaque pays.

6.3. Les milieux universitaires

La présente étude porte sur deux milieux universitaires particuliers. Ces deux universités se situent dans deux milieux exolingues où luttent quotidiennement la pluralité des langues locales avec la (les) langue(s) officielle(s) dans chaque pays. Cette étude se voulant analytique, comparative et dans une certaine mesure, critique, nous nous préoccupons essentiellement de l'enseignement-apprentissage de la traduction dans ces deux universités. Cette démarche ne nous empêche pas d'avoir pour référence des universités de pays occidentaux. Par ailleurs, pour la réalisation de cette étude, il nous a semblé obligatoire de procéder à des enquêtes de terrain dont l'interprétation des données s'est ensuite imposée. Mais, avant toute chose, il convient d'abord de faire une présentation de chaque institution.

6.3.1. L'Université Omar Bongo de Libreville

L'année 1970 marque la création du premier établissement universitaire du pays connu sous le nom de l'Université Nationale du Gabon (UNG). Huit ans plus tard, l'établissement est rebaptisé et porte jusqu'à nos jours le nom de l'Université Omar Bongo (UOB). Cette institution a d'abord regroupé l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur. Ensuite, pour des raisons de restructuration, certains établissements ont été détachés en donnant ainsi naissance à d'autres universités et à de Grandes Ecoles.

L'Université Omar Bongo est localisée à Libreville, la capitale du pays et est constituée de deux facultés. En effet, l'institution dispose d'une Faculté de Droit et de Sciences Economiques (FDSE), et d'une Faculté de Lettres et de Sciences

Humaines (FLSH). Cette dernière est, à son tour, actuellement composée de dix départements : Géographie, Histoire, Sociologie, Psychologie, Communication, Science du langage, Littérature africaine, Lettres Modernes, Anglais et Etudes ibériques et latino-américaines. C'est essentiellement sur ce dernier département qu'est basée notre réflexion.

- *Département d'Etudes Ibériques et Latino-Américaines (DEILA)*

Ancien Département d'espagnol, il est devenu de Département d'études ibériques et latino-américaines depuis l'intégration de la filière lusophone dans les enseignements fondamentaux.
Dans l'enseignement supérieur gabonais en général, et en particulier au DEILA, l'organisation des études est calquée à peu près sur le modèle français. Avant, les études étaient structurées selon la formule DEUG, Licence, Maîtrise. De nos jours, conformément au système LMD mis en vigueur dans les pays occidentaux, depuis la rentée 2009/2010, le DEILA assure des formations en quatre (4) ans en vue d'obtenir les diplômes de Licence en trois (3) ans, du niveau Master 1 depuis la rentrée 2010/2011 et du Master2 depuis la rentrée 2011/2012. Au niveau national et précisément pour ce département, les notions de parcours et de crédits viennent d'être intégrées.

Le DEILA compte essentiellement trois filières : la filière hispanique, la filière hispano-américaine et la filière lusophone. La première filière propose les disciplines suivantes : civilisation et littérature espagnoles, linguistique espagnole, linguistique et traduction, thème et version. La seconde filière, pour sa part, propose les enseignements de civilisation et littérature hispano-américaines. Enfin, s'agissant de la filière lusophone, il convient de signaler que l'enseignement du portugais dans le pays débute uniquement au niveau universitaire. D'autres départements le proposent en option mais au niveau du DEILA, cette discipline fait partie des enseignements fondamentaux et obligatoires du département. Pour cette raison, elle est composée de l'enseignement de la langue, civilisation et

littérature portugaises. Son enseignement prend fin en Licence 3 et ne constitue pas une spécialité car, jusqu'à présent, aucun étudiant ne choisit cette discipline en spécialité.

Cette situation s'expliquerait par le fait que les étudiants découvrent cette langue assez tard. En d'autres termes, aussi bon soit-il, il n'est pas toujours évident qu'un étudiant qui ne découvre la langue portugaise qu'en première année soit aussi capable de rédiger un rapport de Licence ou même un mémoire de Master 1 dans cet idiome. La rédaction de l'un ou de l'autre document impliquerait au préalable des lectures d'ouvrages en majorité écrits en portugais, ce qui n'est pas toujours évident d'autant plus que l'apprentissage a lieu ici dans un milieu linguistiquement différent et où la pratique de cette langue demeure quasi nulle. En outre, il faut préciser que le DEILA ne dispose pas non plus de Docteur spécialiste des études lusophones. Nous tenterons d'apporter plus d'explications sur le fonctionnement de ce département dans le chapitre qui est consacré à l'analyse des données.

6.3.2. L'Université Nationale de Guinée-Equatoriale (UNGE)

L'Université nationale de Guinée-Equatoriale est une institution très jeune. Créée en 1995 (Loi 12/1995 du 6 janvier[115]), son fonctionnement normal prend effet une année plus tard, soit en 1996. L'établissement est établi sur deux campus dont l'un se situe à Bata sur la partie continentale et, l'autre est localisé à Malabo, partie insulaire et capitale du pays.

Tout comme la précédente université, celle-ci est constituée de différentes Ecoles délocalisées qui lui sont rattachées. L'UNGE située à Malabo est composée également de deux facultés : Il y a, d'une part, la Faculté de *medio ambiente* (FMA) qui est « une nouvelle faculté mise en place en juillet 2004 et validée comme

[115]http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/article_imprim.php3?id_article=73960, consulté le 20/02/11.

faculté en 2005[116] », et, d'autre part, la Faculté de Lettres et Sciences Sociales (FLSC dont l'acronyme en espagnol est FLCS). Cette seconde faculté est répartie en cinq (5) domaines ou départements parmi lesquels on trouve les départements de Droit, Sciences politiques, Sociologie et de Communication. Ce dernier offre, en revanche, deux options différentes à savoir : le journalisme et la philologie hispanique. C'est cette dernière qui nous incombe pour la présente étude.

- *Département de communication : Option philologie hispanique*

L'organisation des études dans cette institution a d'abord été calquée sur l'ancien modèle espagnol. A présent une autre vision est donnée à ces enseignements. En effet, on note une ferme volonté des autorités universitaires qui assurent l'intégration de l'Université dans le nouveau système éducatif LMD, adapté au contexte régional de la CEMAC[117].
La philologie hispanique renferme deux filières, c'est-à-dire, une filière hispanique (civilisation, littératures et linguistique espagnoles) et une filière hispano-américaine (civilisation et littérature).

Au regard de ce qui précède, on retient finalement que le Gabon et la Guinée-Equatoriale sont deux pays démographiquement faibles mais présentant une pluralité linguistique. La présentation ainsi faite du contexte universitaire ne prétend pas répondre à toutes les questions relatives à leur mode de fonctionnement. La présente étude reposant sur la question de la traduction au sein de ces deux institutions, nous avons mené des enquêtes de terrain dont la démarche empruntée ou encore la méthodologie de la recherche est présentée dans le prochain chapitre.

---

[116] *Idem.*
[117] *Idem.*

Chapitre 7 : Corpus et méthodologie

Le présent chapitre met en exergue la description du déroulement de l'enquête de terrain qui a été effectuée et la démarche empruntée pour mener à bon terme cette enquête.

Les chapitres qui précèdent ont permis de préciser les notions fondamentales à la présente étude. Il a été question de cerner les différents fondements théoriques qui tentent de définir et d'expliquer l'acte de traduire. Puis, une attention particulière a été portée sur l'enseignement de la traduction au sein des universités, des grandes écoles et instituts. Cela a conduit à une recherche sur le statut exact de la traduction. Le troisième volet de cette étude consiste à examiner la situation de l'enseignement et la pratique de la traduction dans les milieux exolingues mis en évidence. Ainsi, il a été nécessaire de présenter les contextes géographiques, sociolinguistiques et historique des pays et les milieux universitaires où a lieu cet enseignement. Le présent chapitre vient, quant à lui, renseigner sur la méthode de notre recherche. Comme nous l'avons dit plus haut, pour mener à bien notre analyse, nous avons réalisé une enquête, laquelle reposait sur le sondage autoadministré dont nous expliquons les contours ci-dessous.

7.1. Le sondage

Le corpus sur lequel nous nous appuierons pour effectuer la présente étude est constitué de réponses à un sondage effectué par voie d'un questionnaire autoadministré distribué aux enseignants des deux départements retenus pour la présente étude. Le sondage a été adressé aux enseignants en trois saisons: la première et troisième saison portent sur le Gabon et s'est effectuée de novembre à décembre 2009 et de juillet à août 2011. La seconde saison, quant à elle, porte sur la Guinée Equatoriale et a eu lieu en janvier 2011.

Etant donné que cette étude porte sur deux communautés linguistiques différentes (francophone et hispanophone), le questionnaire devrait être conçu dans la langue française pour le Gabon et l'espagnol pour la Guinée Equatoriale. Cependant, l'ancienne colonie espagnole est désormais bilingue, puisque le français a été adopté en 1998 comme seconde langue officielle du pays après l'espagnol. Cette adoption du français comme langue officielle de ce pays s'expliquerait par le fait que, le pays est un Etat membre de la CEMAC, aussi, les régimes politiques de Macias (premier Président) et de l'actuel président (Théodore Obiang Nguema Mbazogo), accompagnés de l'ancienne situation socio-économique du pays, c'est-à-dire, l'extrême pauvreté ont causé d'importantes émigrations de la population vers les pays francophones voisins (Cameroun, Gabon). Par conséquent, une bonne partie de la population parle français.

Pour notre enquête, deux formules de sondage se présentaient à nous: l'entretien et le questionnaire autoadministré distribué à chaque enseignant. Il était essentiel de joindre le plus grand nombre de personnes possible et, étant donné la faible étendue des deux institutions, l'idée d'entrevue a été également retenue, notamment pour la deuxième saison.
Du point de vue de l'efficacité, au cours de la première saison, le questionnaire autoadministré représentait la meilleure option, car, il était indispensable de joindre le plus grand nombre possible d'enseignants. Dans le même temps, il était impossible d'obtenir l'adresse postale personnelle et électronique de tous les professeurs, encore moins leurs contacts téléphoniques.

La transition politique du Gabon en 2009 a occasionné de multiples grèves dans différents secteurs professionnels, celui de l'enseignement n'a pas été épargné. Ainsi, l'année scolaire 2008-2009 a connu des troubles en retardant ainsi l'achèvement des programmes et la programmation des soutenances de fin de cycle. Ce phénomène qui a porté préjudice aux étudiants désireux de se rendre à

l'étranger (la France pour la plupart) a plutôt été une aubaine[118] pour nous de contacter les enseignants.

D'après les recommandations de Durkheim dans les *Règles de la méthode*, un terrain d'enquête doit être abordé sans « idées préconçues », sans « prénotions ». Le chercheur ne doit se soucier que d'entrer dans la peau des gens avec lesquels il va partager la vie pendant cette période donne de son enquête. En d'autres termes, il doit s'imprégner de l' « ambiance », les rythmes de cette vie des « autres » qu'il veut décrire, mettre en texte et constituer en « objet » son travail. Cela revient à dire, comme le souligne Koumba [2011:16] que, tout ceci implique que le temps d'imprégnation, de la « participation », de l'immersion, doit laisser place au temps de la « distanciation », de l' »objectivation », et donc de la séparation. Cette posture, qui déjà semble difficile au chercheur étranger au terrain de son étude, l'est plus encore pour le chercheur « originaire ». C'est en effet, notre cas, les imprégnations, participation et immersions dans l'environnement socio-universitaire gabonais sont à la base de notre propre socialisation.

Cette situation pourrait laisser entendre que le plus dur serait donc la distanciation. Cependant, ce n'est pas seulement cette dernière qui pose problème ici, c'est plutôt la connaissance que nous avons de ce terrain du fait de notre « appartenance » à ce pays, d'une part, et du fait d'avoir cotoyé les personnes de ce milieu pendant quelques années, d'autre part. En effet, notre connaissance du terrain d'étude est fortement marquée car, nous y avons effectué des études il y a quelques années. En d'autres termes, nous sommes, nous même, ancienne étudiante du DEILA. La distanciation, même si à première vue elle semble difficile, n'a pas été impossible car le terrain est constitué d'une catégorie de personnes bien déterminées, avec qui nous n'avons aucune attache familiale.

[118] A l'UOB, si théoriquement la rentrée universitaire est souvent prévue pour octobre-novembre, en pratique, les cours débutent difficilement avant mi décembre (voire même janvier) et prennent fin en mi septembre (cela inclut les soutenances et examens de rattrapages. Le mois d'août n'est pas concerné). En d'autre termes, il est souvent difficile de rencontrer un enseignent dans la période qui va de mi septembre à mi décembre inclus. Cependant, du fait des troubles sociopolitiques qui ont touché le secteur de l'éducation, l'année universitaire avait été prolongée jusqu'à décembre (et les étudiants ont eu du mal à aller à l'étranger pour poursuivre leur cursus vu qu'ils avaient accusé un grand retard), ce qui nous a permis de contacter nos répondants.

Aussi, notre questionnaire tel que nous l'avons élaboré, semble imperméable à toute tentative de subjectivité.

Le terrain est composé de l'ensemble des enseignants du DEILA, et en particulier ceux qui interviennent en espagnol. En étant enfant du terroir, nous connaissions déjà un grand nombre d'enseignants. Cela a constitué pour nous parce que d'un côté, nous nous sentions en sécurité et de l'autre, nous connaissions l'espace de notre intervention et n'avions aucun problème de logement. Ainsi, pour contacter les intéressés, nous nous rendions à l'Université Omar Bongo quasiment tous les jours. Nos points d'attente des enseignants étaient, soit la porte du département d'études ibériques et latino-américaines, soit les salles de soutenances. En effet, sur la porte dudit département figurait le planning des soutenances et cela nous donnait des précisions sur l'identité des répondants et sur la date, l'heure et l'endroit exacts où nous pouvions les rencontrer. En dehors de ce lieu, il n'était donc pas évident de rencontrer ces répondants, car seul le milieu académique a été l'endroit idéal pour répondre à nos inquiétudes.

A chacun nous remettions le document qu'il remplissait individuellement et oralement nous leur expliquions que ce questionnaire nous servait pour notre thèse de Doctorat. Dans l'ensemble, cette première saison de notre terrain s'est bien passée, mais elle ne fut pas excellente. En d'autres termes, nous avons regretté de ne pas pouvoir contacter tous les enseignants car, ormis ceux qui étaient en déplacement, certains autres, présents à cette période et que d'ailleurs nous connaissions déjà, ont été très méprisants à notre égard, refusant ainsi de nous accorder un peu de leur temps pour des raisons qui nous sont, jusqu'à ce jour, non dévoilées.

Pour la troisième saison qui a eu lieu dans le même environnement, nous voulions normalement récupérer les copies de contrôles d'un certain nombre d'étudiants afin d'apprécier les observations faites par les enseignants, d'une part, et d'analyser la récurrence des fautes des étudiants, d'autre part. Cette opération

nous a été difficile à réaliser car, nous avons eu du mal à tous les contacter. C'est d'ailleurs l'une des grandes difficultés que nous avons rencontré lors de cette enquête. Les quelques étudiants avec qui nous avions discuté ont été réticents à l'idée de nous livrer leur point de vue sur le fonctionnement des cours en général et en particulier, les cours de traduction. Le comportement de ces étudiants est dû à plusieurs raisons. Certains craignaient qu' « on amène leurs noms », d'autres, par contre, refusaient de nous donner leurs copies afin de protéger leur « écriture et leur chance ». C'est ce que nous avons pu comprendre des réponses de quelques étudiants. En fait, certains craignaient représailles de certains enseignants du département, eu égard la critique négative qu'ils feraient sur les cours reçus. Le mieux pour eux c'est donc de garder leur silence. En revanche, le refus de nous donner quelques copies était dû à des raisons plus ou moins ''superstitieuses'' et certainement aussi à cause des appréciations des enseignants qui figuraient sur leur copies.

Il importe de souligner que cette demande s'est établie dans un milieu africain où chacun est lié aux rites et croyances africaines (en rapport avec le spirituel). Ainsi, plutôt que de voir le côté scientifique de l'étude, ces étudiants avaient plutôt une vision assez africaine, superstitieuse en pensant, à cet effet, au fétichisme. Dans les sociétés africaines en général, et au Gabon en particulier, des pratiques fétichistes, maléfiques et crimes rituels que d'aucuns qualifient de ''magie noire'' perdurent de nos jours. Par conséquent, cela justifierait l'attitude des étudiants et, en tant qu'africain que nous sommes, nous le comprenons parfaitement. Finalement, nous avons essayé de récolter, auprès d'un enseignant (R3), des types de textes qui sont traités dans cet enseignement, en comptant évidemment sur la collaboration d'une étudiante qui nous les a fournis. Dans une certaine mesure, les textes recueillis nous permettent au mieux de cerner le fonctionnement du département en matière de l'enseignement de la traduction.

S'agissant de la seconde saison qui s'est déroulée à l'Université Nationale de Guinée-Equatoriale (UNGE), et compte tenu des raisons purement pratiques,

c'est l'entrevue qui a été retenue cette fois-ci. Cette deuxième saison du sondage a eu lieu dans un environnement difficile, non familier et où nous n'avions au départ aucune connaissance préalable du corps professoral, ni même de leurs différents contacts. Il convient aussi de signaler qu'il n'est pas aisé pour un étranger de faire de la recherche dans un pays où « les étrangers y sont rapidement soupçonnés d'espionnage », Brunel [2009:5]. C'est justement ce que confirme Denantes Teulade [2009:10], qui déclare à juste titre que :

> La Guinée équatoriale est un pays très peu ouvert aux étrangers et particulièrement aux étudiants venant faire des recherches .

Par conséquent, c'est en tant que cousine (sœur dans le contexte africain) d'un gabonais agent de Bouygues Bâtiment de la ville de Bata que nous avons obtenu notre visa dont le motif a été la visite familiale. De Libreville à Bata, nous avions voyagé par voie terrestre et, ce motif est celui que nous donnions à chaque contrôle de police partant de la ville de Mongomo (ville natale de l'ancien et de l'actuel président) jusqu'à Bata. Aussi, faut-il préciser que notre appartenance ethnique (Fang), régionale (ville d'Oyem) et à la tribu *Yengwigne*, tout comme notre compréhension et pratique de cette langue (fang) sont des outils qui nous ont permis, tant bien que mal, de pénétrer le pays. Sans ces éléments, il nous aurait été très difficile d'obtenir un visa, voire d'arriver jusqu'à Malabo.
En effet, à en croire les explications données de part et d'autre par la population gabonaise et guinéenne, l'actuel président guinéen serait de mère gabonaise, précisément originaire du village ''Assok Medzeng''. C'est un village du Gabon qui fait frontière avec la Guinée équatoriale, il appartient à la commune d'Oyem et à la tribu *Essangui*. Cependant, ne disposant pas de source scientifique qui le prouve, nous nous résignons à confirmer cette thèse.

Le peuple fang en général fonctionne par région et par tribu. Lorsque qu'il y a contact avec d'autres fang (qu'importe le pays d'origine de chacun), la première chose à faire est de se présenter (tribu et région) et, s'ils sont issus d'une même tribu, ils sont donc considérés comme frères et sœurs ayant un ancêtre

commun et, ils ne peuvent donc pas se marier. Ils se doivent aussi soutien et respect mutuel. Donc, cela nous a également aidé car au dernier poste de contrôle avant d'entrer dans la ville de Bata, nous nous sommes fait arrêter, non pas faute de documents requis mais simplement parce que nous n'étions pas du pays. Après nous avoir entendus, le chef du groupe nous demanda alors nos origines, puis, en découvrant que nous étions *Yengwigne*, il nous appela alors ''maman'' nous expliquant qu'il est lui-même de mère *Yengwigne* et qu'il ne saurait donc faire souffrir sa mère. C'est donc à ce moment là qu'ils nous ont laissé entrer dans la ville de Bata.

Au niveau des formalités de police de l'aéroport de Malabo, nous expliquions cette fois que nous sommes étudiants et que nous venions pour des séminaires de formation à l'UNGE. Il n'était donc pas question de signaler que nous venions pour une enquête de terrain en vue de la rédaction d'une thèse de doctorat, au risque de susciter de suspicions excessives de la part des agents de la PAF[119]. En nous demandant ensuite d'indiquer notre lieu de résidence pendant notre séjour, nous leur répondions que nous étions logée à Carracolas, un quartier résidentiel de la ville de Malabo où est logé l'ambassadeur du Gabon accrédité en Guinée équatoriale. En principe, étant donné le coût de vie très élévé dans ce pays actuellement, nous étions logé dans un hotel très modeste. Mais, en répondant à l'agent de police que nous nous rendions dans un quartier résidentiel, cette ruse n'avait qu'un seul objectif : bénéficier d'un peu plus de respect et dévier la moindre suspicion possible.

Nous nous sommes donc rendus à l'Université, précisément au décanat où, nous avons été mis en contact avec le chef de département de communication. Par la suite, il nous a été remis une liste des répondants en *filología hispánica* suivie des différents contacts téléphoniques personnels de chacun. Après quoi, le travail a consisté à joindre chacun d'entre eux et à prendre un rendez-vous. Bien

[119] Police des airs et des frontières.

évidemment, il fallait pour cela nous présenter et expliquer d'ores et déjà le motif de notre séjour sur le territoire national.

Certains répondants ont préféré communiquer en français, surtout pour ceux qui ont pu séjourner en France ou dans d'autres pays francophones, d'autres en revanche, ont jugé préférable que l'échange se fasse dans la langue de Cervantes. Il arrivait parfois que la conversation se fasse en fang pour ne pas ressembler à une étudiante très occidentalisée et, surtout pour détendre au mieux l'atmosphère. Il convient aussi d'ajouter un élément non moins important. En fait, parmi ces différents répondants figurait un dont l'épouse est de nationalité gabonaise et d'ethnie fang d'Oyem ; ce lien nous a été d'une aide précieuse. En effet, nous considérant dès lors comme une ''belle-sœur'' ou même ''nièce'' (au sens africain du terme), il nous a aidé à contacter un des répondants et à nous expliquer le fonctionnement du département et surtout le déficit en terme d'enseignants qualifiés.

Dans l'ensemble, le travail n'a pas été très aisé ; il nous arrivait de passer des journées entières à l'Université sans que l'un de ceux que nous attendions n'honore son rendez-vous. En effet, certains répondants reportaient leur entrevue pour une date ultérieure. Les espaces d'entrevue variaient selon les répondants. C'est-à-dire que certains choisissaient des bureaux de l'Université, d'autres par contre préféraient la cafétaria universitaire et même le domicile familial pour ceux qui ne pouvaient pas se déplacer pour des raisons qu'ils n'expliquèrent guère.

L'entrevue (semi-directive) ici reposait sur le questionnaire établi pour la première saison, c'est-à-dire que là nous leur posions des questions et nous reportions à chaque fois leurs multiples réponses dans le tableau. Dans l'ensemble, nous pouvons dire que tous les répondants ont manifesté une certaine ouverture d'esprit en acceptant de nous recevoir et de nous écouter car cela aurait été très difficile quelques années en arrière, en 2005[120] par exemple.

---

[120] C'est une année importante pour nous car elle marque un moment important de notre vie en tant qu'étudiante hispanophone. En août 2005, nous avions participé à un cours d'été de Langue et Culture espagnoles, organisé par l'Université d'Alcalá de Henares (Madrid) en collaboration avec l'UNGE. Dans ce pays, il nous avait été recommandé d'éviter certains débats sociopolitiques sur le

7. 2. La conception du questionnaire

En choisissant de recourir à un sondage par voie de questionnaire autoadministré et une entrevue, notre objectif était d'obtenir un maximum d'informations des enseignants susceptibles de nous éclairer sur l'état de l'enseignement de la traduction dans ces deux milieux mis en évidence.
Le questionnaire utilisé pour le sondage repose sur certaines parties que nous pouvons décrire ci-après.

7.2.1. La composition du corps professoral

Il est indispensable de savoir qui sont ceux qui dispensent les cours de traduction car, il sera intéressant de déterminer s'ils sont tous théoriquement et pédagogiquement formés à cet enseignement. Les connaissances théoriques sont indispensables dans un domaine comme celui qui concerne la traduction. En effet, Yebra [1983:18] traitant de la question des connaissances théoriques dans la pratique de la traduction cite l'œuvre d'Aristote dans son ouvrage *La Métaphysique*. Ce philosophe considère que :

> *El saber y el entender pertenecen más al arte [es decir, a la teoría] que a la experiencia, y* ***consideramos más sabios a los conocedores del arte que a los expertos****, pensando que la sabiduría corresponde, en todos, al saber. Y esto, porque uno [es decir, los conocedores del arte o de la teoría] saben la causa, y los otros no. Pues los expertos [los que*

---

pays (pour notre sécurité). En outre, lors d'une excursion à Luba (Bioko) effectuée avec nos enseignants espagnols et quelques étudiants guinéens, nous avions pris des photos et par hasard certaines personnes qui se trouvaient le long de la route, en particulier un officier de police originaire de Mongomo. Ce policier, armé, décida de mettre fin à nos vies car, nous prenant pour des journalistes, il craignait la réaction du président si par malheur ces photos apparaissaient dans des magazines critiquant le quotidien du pays. N'eût été son épouse qui le supplia de nous pardonner, il nous aurait tué sans vergogne et sans craindre la justice. En effet, selon les témoignages des étudiants guinées, il en était capable car il était *mongomista*, soit originaire de Mongomo, et bénéficierait ainsi de certains privilèges contrairement aux ressortissants des autres régions du pays.

> *sólo tienen experiencia o práctica] saben el qué, pero no el porqué.* ***Aquellos, en cambio [es decir, los conocedores del arte o de la teoría], conocen el porqué y la causa***.

L'auteur accorde plus de crédit aux traducteurs disposant d'outils théoriques leur permettant d'asseoir au mieux leur discours pédagogique. Dans l'objectif d'être plus explicite dans ses propos, il prend l'exemple de la vie quotidienne et postule finalement que :

> *(…) a los jefes de obras [arquitectos] los consideramos en cada caso más valiosos, y pensamos que entienden más y son más sabios que los simples operarios, porque saben las causas de lo que se está haciendo ; estos, en cambio [es decir, los simples operarios], como algunos seres inanimados, hacen, sí, pero hacen sin saber lo que hacen, del mismo modo que quema el fuego. Los seres inanimados hacen estas operaciones por cierto impulso natural, y los operarios, por costumbre. Así, pues, no consideramos a los jefes de obras más sabios por su habilidad práctica,* ***sino por su dominio de la teoría y su conocimiento de las causas***.

Cette comparaison pourrait ainsi valoir pour des enseignants de traduction ne disposant pas d'outils susceptibles de les orienter dans leur travail. Même si eux-mêmes savent bien traduire, ils pourraient éprouver certaines difficultés au niveau du discours pédagogique. Dans de telles conditions, les apprenants qui sont à leur charge parviendraient certainement à réaliser de bonnes traductions mais sans forcément maîtriser leur processus de travail les menant au supposé bon résultat obtenu. Or, c'est justement cette capacité d'enseigner qui, selon Aristote, est le critère pour bien distinguer « *al que de verdad sabe su oficio, del que simplemente lo ejecuta ; al que es maestro en él, del simple operario* », Yebra [1983:19]. C'est pourquoi le questionnaire dressé cherche justement à faire connaître les formateurs.

Le questionnaire comportait donc des questions à l'égard de leur spécialité, leur diplôme, leur lieu de formation, leur cadre etc. Les répondants devaient également indiquer s'ils avaient suivi d'autres formations parallèles. Le tableau ci-dessus permet une lisibilité facile du questionnaire tout comme il éclaire au mieux sur la question.

Tableau 7: Tableau constituant le questionnaire d'enquête

	Noms et prénoms :
Grade	
Spécialité	
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	
Thème de thèse soutenue	
Année d'obtention du diplôme	
Lieu de formation (université, ville, pays)	
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	

7.2.2. La validation du questionnaire

Une fois le questionnaire dressé, il était essentiel de le faire valider avant de le faire parvenir aux répondants potentiels. Ce travail s'est fait en deux étapes: 1) validation de la formulation des questions; 2) validation du format tableau.

La validation de l'aspect formel du questionnaire, effectué de concert avec notre encadreur a permis de s'assurer que les questions étaient formulées de manière claire, simple, sans influencer les répondants de quelque manière que ce soit. A la suite des recommandations de l'encadreur, il a fallu regrouper les questions dans un tableau, par souci de clarté, et pour rendre le questionnaire facile d'utilisation par les répondants. Une fois terminée cette validation du questionnaire, il a été possible de le faire valider sur la base du nombre de répondants.

7.2.3. Le nombre de réponse

Nous tenons d'abord à souligner qu'aucune université ne s'est opposée à nous fournir la liste de ses formateurs. Et, comme nous l'avons souligné en introduction, au niveau du Gabon, plus de la moitié des enseignants ont répondu à l'enquête, soit 14 répondants (dont 5 de sexe feminin : R2, R4, R8, R12, R14) sur un total de 20 actuellement en service. Du côté de l'UNGE, nous avons enregistré 8 répondants de sexe masculin sur un total de 9 enseignants également en service.
De part et d'autre, à l'issue du temps qui nous était imparti, 7 professeurs (ce chiffre est valable pour les deux universités) ne pouvaient pas donner satisfaction à notre enquête soit pour des raisons qui leur sont personnelles, soit parce qu'ils étaient en déplacement, donc difficiles à joindre et au total 22 sur 29 personnes ont répondu à notre questionnaire, ce qui donne un résultat supérieur à la moyenne. Les différentes réponses recueillies ont ensuite fait l'objet d'une interprétation, laquelle est présentée dans l'ultime chapitre que nous allons maintenant développer.

Chapitre 8 : Analyse et interprétation des données obtenues

Tout travail d'enquête de terrain du type qui précède conduit nécessairement à une analyse et interprétation des données et la présente étude se soumet à cette règle. Afin de mieux analyser les données de nos enquêtes, il importe d'abord de caractériser le domaine ce cette étude. En fait, cette étude intervient dans le cadre de la question de l'enseignement-apprentissage et implique de ce fait les sciences de l'éducation et la pédagogie. Que pouvons-nous entendre par sciences de l'éducation et par pédagogie ? Ne bénéficiant d'aucune formation en science de l'éducation ou en pédagogie, nous ne saurions nous lancer dans l'explication complète des contours de ces deux domaines d'activité. Nous nous proposons modestement d'apporter quelques éclaircissements qui justifient au mieux notre choix méthodologique.

Pédagogie et sciences de l'éducation, sont deux disciplines qui prêtent très souvent à confusion. Confusion qui, semble t-il est légitime car comme nous l'expliquerons, elles sont étroitement liées. La première, c'est-à-dire la pédagogie, remonte à la Grèce antique (…). En ce temps là, le pédagogue était cet esclave de premier rang qui avait la confiance des maîtres et qui se chargeait de conduire l'enfant à l'Ecole, de choisir les enseignements dont l'enfant devait bénéficier, les méthodes d'enseignement, etc. Dès lors, la notion de pédagogie va évoluer.

L'époque moderne sera marquée par Rousseau. Ce dernier, en insistant sur la nécessité d'accompagner l'enfant dans son développement, comprendra « le lien unissant « pédagogie » et « politique », méthodes éducatives et construction de la démocratie : il s'agit de rendre l'individu capable de s'émanciper de toute forme de tutelle pour s'associer librement avec d'autres au sein du « pacte social » (Meirieu [1981]). Malheureusement, aucune de ses idées n'ayant été mise en pratique, Rousseau sera reproché d'être resté trop théorique. C'est donc à travers

le suisse Pestalozzi[121] disciple de Rousseau que nous assistons à une mise en pratique des méthodes et attitudes éducatives des enfants (Meirieu [1981]).

Au fil du temps, d'autres pédagogues vont s'activer, toujours dans un but commun qui est la création ou l'invention d'outils pédagogiques. Dans cette quête perpétuelle d'aboutir à quelque chose de plus consistant, touchant presque tous les éléments qui entrent en ligne de compte dans l'acte de l'éducation, on va donc assister à la disparition de la pédagogie, faisant alors place aux « sciences éducatives ». L'expression est bien et bien au pluriel afin d'attirer l'attention du lecteur qu'il s'agit de différentes aires scientifiques collaborant conjointement dans l'optique commune qui n'est autre que l'éducation. A ce propos, il est intéressant de lire les explications données par Meirieu [1981]:

> Les sciences de l'éducation ont fait l'objet d'une institutionnalisation universitaire relativement récente et, au moment où elles ont été reconnues, certains, comme Gilles Ferry, dans un article retentissant de 1967, n'ont pas manqué d'affirmer qu'elles marquaient la "mort de la pédagogie": "La substitution des "sciences de l'éducation" à la "pédagogie", si elle n'est pas une concession purement formelle au langage anglo-saxon, signifie, tout à la fois, l'abandon de spéculations normatives au profit d'études positives et, à l'intérieur des sciences humaines, la délimitation et l'organisation d'un champ de recherches orientées vers la compréhension du fait éducatif.

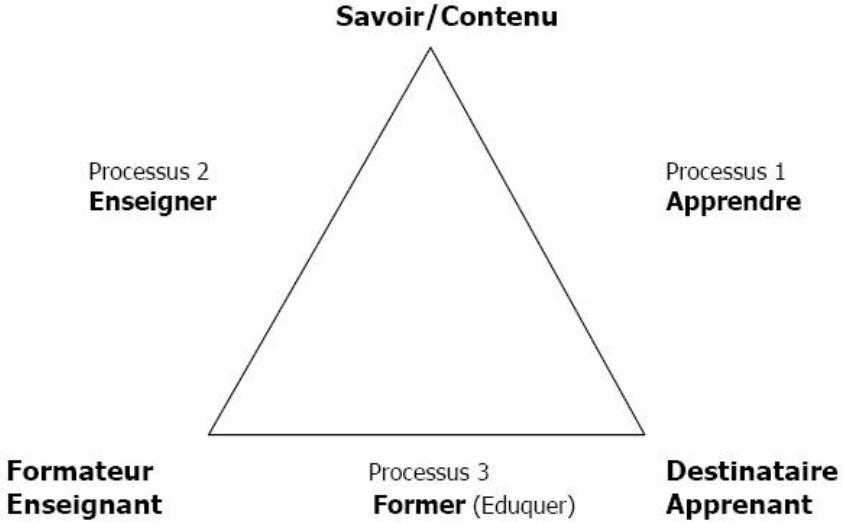
En fait, les différents pédagogues voulaient sortir l'éducation des raisonnements incertains et des méthodes aléatoires pour trouver ou établir ce qu'il convenait vraiment pour le développement des plus petits. Cette tâche ne pouvait donc pas se limiter à l'aspect psychologique, elle embrassait d'autres

---

[121] « Ainsi, de Pestalozzi, tentant d'éduquer les orphelins de Stans (l'armée bonapartiste avait rasé la ville et tué la plupart des adultes quand Pestalozzi, adepte des idées de la révolution française, accepta d'y ouvrir un orphelinat), jusqu'à Don Bosco, récupérant les "gamins des rues" ou Korczak, recueillant les enfants juifs du ghetto de Varsovie, on peut suivre la même trace d'un discours pédagogique émanant de praticiens qui se coltinent avec la rude tâche d' "éduquer sans contraindre", de développer des personnalités autonomes et de donner les outils nécessaires pour s'intégrer dans la société - que l'on espère ainsi faire évoluer vers plus de justice et de solidarité -, d'éveiller les intelligences des gosses et de les socialiser tout à la fois ».

champs d'études, à savoir, la sociologie, la l'anthropologie, la linguistique, l'économie ou l'histoire. Dès lors, « les départements de "sciences de l'éducation" furent donc créés, entre 1967 et 1970, avec comme perspective de réunir autour d'un objet de travail commun - l'éducation - des spécialistes émanant de différentes disciplines scientifiques déjà constituées. Les recherches menées dans ces départements devaient permettre une approche plurielle et plus complète des réalités éducatives, grâce à la collaboration des chercheurs et à la formation pluridisciplinaire acquise par certains d'entre eux ». En d'autres termes, c'est reconnaitre que, la pédagogie n'est en aucun cas la science de l'éducation, elle y est interne, ou mieux encore, « elle est une pratique de la décision concernant cette dernière » (D. Hameline et J. Piveteau [1981:6]).

En science de l'éducation, l'acte pédagogique est défini comme étant l'espace entre trois sommets d'un triangle: le formateur, le savoir à acquérir et l'apprenant. Ces trois éléments forment ce que Houssaye [1988] appelle le « triangle pédagogique », et que nous présentons ci-dessous.



Le Triangle Pédagogique selon Houssaye [1988:41]

Etant donné la question que soulève le présent travail, notre analyse se base sur ce triangle dont le sommet est le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu

de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. En revanche, l'étudiant acquiert le savoir au moyen d'une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, etc. Les côtés du triangle constituent des relations nécessaires à l'acte pédagogique : « la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'ENSEIGNER, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus FORMER, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour APPRENDRE »[122], (c'est l'auteur qui souligne).

C'est donc sur ce triangle et surtout sur ces trois éléments que l'analyse des données constitutives de notre corpus est basée dans le présent chapitre.

8.1. Terrain n°1 : UOB (DEILA) Gabon

Dans les lignes antérieures, nous avons dit que le traducteur est défini par les compétences et connaissances nécessaires à la pratique de la traduction. Aussi bien à l'université que dans les écoles, le formateur doit disposer d'une gamme de compétences, notamment le savoir et le savoir-faire afin de promouvoir un enseignement efficient. L'efficacité de l'enseignement ici pourrait être reconnue par la compétence de l'enseignant, par la manière de transmettre des connaissances aux apprenants et par la manière dont ces derniers répondent aux formateurs. Par conséquent, c'est le corps professoral qui est responsable de l'application des contenus des cours. Il a à cet effet paru essentiel de déterminer la composition du corps professoral des deux départements concernés. Partant des réponses reçues, il est possible de tirer quelques conclusions intéressantes et représentatives de l'enquête.

[122] http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/triangle.htm, consulté le 10/06/2010.

Grâce au questionnaire, nous avions demandé aux répondants d'indiquer leur grade (Assistant (A), Maître-assistant (M-A), Maître de conférences (MC)), leur spécialité, le niveau d'étude, le lieu de leur formation et l'année d'obtention du diplôme donnant accès à l'enseignement supérieur au sein de chaque pays. Les résultats obtenus ont été insérés dans le tableau présenté ci-après. Ce tableau est l'ensemble des informations obtenues au cours de notre enquête. Les identifiants R1, R2 … sont mis pour les noms des répondants afin de respecter l'anonymat, le plus important étant leurs réponses et non leurs identités. L'année d'intégration professionnelle n'est pas déterminée dans cette étude.

Tableau 8:Résultats de l'enquête de terrain n° 1

	Grade	**Spécialité**	**Diplôme**	**Thème**	**Année**	**Lieu**	**Autre formation**
R1	A	Langue et Littérature Espagnoles	Doctorat	Du roman à la scène[123]	2004	Perpignan **France**	Neant
R2	M-A	**Traductologie**	Doctorat	Traduire la poésie[124]	2007	ESIT Paris III **France**	**Langues, littératures[125]**
R3	A	**Langue et civilisation espagnoles**	Doctorat	Recherches sur le cinéma de Pedro Portebella	2002	Bourgogne **France**	**Maîtrise LEA à Bordeaux III 1996**
R4	M-A	Civilisation latino-américaine	Doctorat	Cimarrón[126]	1986	Paris IV Sorbonne **France**	Néant

[123] R1 : *Du roman à la scène : étude des adaptations des romans de Galdós (Marianela, Doña Perfecta, Misericordia) au théâtre par les frères Alvarez Quintero, Lopez Aranda et Maria N*.
[124] R2 : *Traduire la poésie à l'université : Quelques fondements théoriques et opérations expérimentales*.
[125] R2 : Diplôme de Traducteur, Institut Catholique de Madrid, 1985 ; DEA : Langues, littératures et civilisations du monde hispaniques, université de François Rabelais en 1986 ; DESS LEA Gestion des entreprises, Paris IV, 1987 ; Sciences du langage et traductologie, ESIT, 2000.
[126] R4 *: Cimarrón, Esclave à Cuba du colonialisme espagnol à l'indépendance*.

R5	A	Civilisation hispano-américaine	Doctorat	Origines de l'industrialisation au Mexique	2004	Perpignan **France**	Néant
R6	A	Littérature espagnole contemporaine	Doctorat	Le roman Policier[127]	18/02 / 1997	Perpignan **France**	Néant
R7	M-A	Littérature hispano-américaine	Doctorat	Sóngoro-consongo[128]	1980	Besançon **France**	Néant
R8	A	Sciences du langage[129]	Doctorat	Natura, natural, naturaleza[130]	1997	Paris XIII **France**	Néant
R9	A	Linguistique espagnole	Doctorat	L'espagnol des immigrés[131]	2009	Perpignan **France**	Néant
R 10	A	Littérature espagnole	Doctorat	L'enfant dans le roman[132]	2007	Montpellier III France	Néant
R 11	A	Civilisation de l'Espagne contemporaine	Doctorat	L'évolution de l'idéologie[133]	15/10 / 2004	Perpignan **France**	Néant
R 12	A	Littérature Hispano-américaine	Doctorat	L'afrocubanité[134]	2004	Perpignan **France**	Néant
R 13	M-A	Civilisation espagnole	Doctorat	*La política española*[135]	20/01 1997	Perpignan **France**	Néant
R 14	M-A	Civilisation espagnole	Doctorat	Manuel Fraga Iribarne[136] :	2000	Perpignan **France**	Néant

- Diplôme (diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur) ;
- Année (année d'obtention du diplôme) ;
- Lieu (lieu de formation- université- ville- pays) ;

[127] R6 : *Le roman policier espagnol de 1975 à 1985 : image (s) d'une société en proie de doute et au désespoir*.
[128] R7 : *Sóngoro-Cosongo, Rítmos y tiempos en la poesía de Nicolas Guillen*.
[129] R8 : *Sciences du langage : Etudes médiévales hispaniques*.
[130] R8 : *Natura, natural, naturaleza, les éléments d'une conceptualisation politique dans Las siete partidas d'Alphonse X*.
[131] E9 : *L'espagnol des immigrés équato-guinéens de Libreville : approches sociolinguistique*.
[132] E10 : *L'enfant dans le roman espagnol de l'après guerre civile (1936-1952).*
[133] E11 : *L'évolution de l'idéologie politique de Pédro Eutralgo (1940-1070).*
[134] E12 : *L'afrocubanité dans Paradiso de jose Lezamalima et dans Tres testigos de Guillermo cabrera Infante*.
[135] E13 *: La política española del siglo XIX a partir de los Episodios Nacionales*.
[136] E14 : *Manuel Fraga Iribarne : Histoire d'un parcours politique singulier*.

- Autre formation (autre formation suivie dans le domaine des langues, lieu et année si possible).

8.1.1. Le corps enseignant

Au Gabon, pays membre du CAMES, les grades de la carrière enseignante sont : Assistant, Maître-assistant, Maître de Conférences, Professeur, (Ropivia [2007:219]). Pour une meilleure compréhension, il convient d'abord d'indiquer qu' « entre le système français et celui du CAMES il n'y a ni différence ni exception et la procédure est rigoureusement identique, avec les correspondances suivantes : le CAMES correspond au CNU, chaque section du CNU au CTS et la *qualification* à l'inscription sur liste d'aptitude » (Ropivia [2007:217-223]). Ce qui signifierait, entre autres que, si en France, pour accéder au grâde de maître de conférences, il faut être titulaire d'un doctorat et avoir été qualifié par le CNU, dans ce cas, au Gabon, en plus du doctorat il faut avoir été qualifié par le CAMES pour accéder aux différents grades. Tout enseignant n'ayant pas encore été qualifié par le CAMES a donc le statut d'Assistant.

Selon le *Manuel de procédure*[137] *(2009-2011)* traitant du fonctionnement du CAMES, celui-ci est constitué de huit CTS parmis lesquels les ''Langues et sciences humaines''. Dans cette dernière on note la présence des langues littératures étrangères (anglais, allemand, espagnol, portugais, arabe). Il n'existe pas de CTS en traductologie. Par conséquent, les études de traductologie ne seraient entreprises que dans le cadre de ces aires scientifiques. Donc, tout comme le CNU, le CAMES ne reconnaitrait pas la traduction ou traductologie comme discipline scientifique. D'aucuns expliqueraient cette similarité très facilement par le fait que, les pays membre du CAMES étant en majorité francophonnes, leur organisation s'inspirerait de celle l'ancien colonisateur, c'est-à-dire la France. Mais, cette

[137] http://www/cames.bf.refer.org, consulté le 06/07/2012.

situation méritant une meilleure interprétation, nous y reviendrons prochainement (cf. chap. 8.3.1).

La différence fondamentale qu'il y aurait entre ces deux instances est que le CNU est une instance nationale française tandis que le CAMES est une instance qui se charge de plusieurs Etats. En effet, il regroupe actuellement 18 pays[138] membres qui sont repartis entre l'Afrique Occidentale, l'Afrique centrale, la Région des Grands Lacs et l'Océan Indien. Et, conformément à l'*Article Premier*[139] statuant sur l'objet de l'accord des différents pays membres, le CAMES est donc une instance interafricaine qui se charge de juger l'aptitude des enseignants africains et d'évaluer la valeur scientifique des leurs différents travaux. Cette instance a également en charge la promotion des enseignants et chercheurs africains et malgache de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de chaque Etats Membres.

Ces indications ou précisions portent à croire que seul le CAMES se chargerait de la nomination ou de la consécration des enseignants-chercheurs aux différents grades qui existent dans ce secteur. Mais ce n'est pas le cas. En effet, l'article 2 statué également sur ce même accord dont nous venons de faire état, indique que « la nomination des enseignants et chercheurs aux différents grades de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche relève de la compétence exclusive des autorités de chaque Etat ».

La situation paraît donc paradoxale. Il y a à la fois une instance qui a la charge des qualifications des enseignants-chercheurs eu égard à leur production scientifique et, on accorde aussi le plein droit aux pouvoirs politiques d'agir sur cette question. Ceci signifierait donc que dans ces pays, certains enseignants-chercheurs sont promus au rang de Professeur, non pas en reconnaissance de l'ensemble des travaux scientifiques effectués, mais en fonction des appuis politiques dont ils bénéficieraient.

---

[138] Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Centrafrique, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Guinée Bissau, Guinée Equatoriale, Madagascar, Mali, Niger, Rwanda, Tchad, Sénégal, Togo.
[139] http://www.lecames.org/spip.php?article1, consulté le 15/05/2012.

Lorsque nous lisons le texte portant sur *La présentation générale du CAMES*[140], nous remarquons qu'il est indiqué que « le conseil des Ministres est l'intance suprême du CAMES. Il regroupe tous les Ministres ayant en charge l'enseignement supérieur et/ou la recherche scientifique des pays membes (p.9) ». Cependant, lorsque nous nous référons au cas du Gabon, pour ne citer que celui-là, nous nous rendons compte que la situation est paradoxale.

En d'autres termes, plutôt que de laisser de telles décisions à la charge du ministère de l'enseignement supérieur qui travaillerait de concert avec le CAMES, c'est le chef d'Etat qui bénéficie des pleins pouvoirs. En effet, celui-ci a la lattitude de nommer un quelconque enseignant du supérieur, professeur, conformément à l'article 23 de la Loi n° 8/91 du 26 septembre 1991. Ces écrits sont clairement disponibles dans le *Recueil des textes législatifs et réglementaires en matière de fonction publique* [2007:17]. Cet article 23 indique ainsi que :

> En cas de nécessité urgente ou lorsqu'un intérêt supérieur l'exige, le Président de la République peut à titre exceptionnel et après concertation avec le Premier Ministre et avis du ministre utilisateur, du ministre de la Fonction Publique et du ministre des Finances, déroger aux règles du présent statut général en ce qui concerne les intégrations et les promotions.

Pour cette raison, dans les milieux universitaires gabonais, on distingue généralement deux catégories de professeurs, il y a d'une part, les professeurs CAMES et les professeurs ''nommés'', ces derniers sont parfois indexés ou ''repoussés'' par les premiers étant donné les moyens politiques par lesquels ils accèdent à leur grade. De ce fait, cette réalité confronterait la communauté universitaire et scientifique au danger de l'enfouissement et du mépris de véritables valeurs au profit des appartenances politiques.

---

[140] http://www-ulpmed.u-strasbg.fr/ulpmed/aufemo/PDF/actualites/Presentation_CAMES.pdf, consulté le 18/09/2012.

Pour revenir à notre analyse, nous disions que comme on peut le constater dans le tableau précédemment illustré, il y a deux catégories d'enseignants qui sont représentées, soit quatre (4) Maîtres-assistants (R : 2 ; 4 ; 13 ; 14) et dix (10) Assistants (R : 1 ; 3 ; 5 ; 6 ; 7 ; 8 ; 9 ; 10 ; 11 ; 12 (données de fin 2009). L'Assistant désigne tout enseignant qui n'a pas encore été qualifié par le CAMES et de fait, il ne dispose que de son doctorat. Or, lorsque nous observons le précédent tableau, nous remarquons que le nombre d'enseignants assistants (10) est largement supérieur au nombre d'enseignants Maîtres-assistants[141] (4).
Le nombre des répondants faisant partie des deux grades d'enseignants ayant été identifié, la composition du corps enseignant peut davantage être mise en lumière par le niveau de formation des répondants.

8.1.1.1. Le niveau de formation

La répartition des répondants permet de déterminer le diplôme le plus élevé que chacun détient. Selon le tableau illustratif, on note que tous les répondants sont titulaires d'un Doctorat. Cela est normal car l'obtention de ce diplôme est une condition préalable d'accès à la carrière de l'enseignement supérieur au niveau du Gabon. Seuls les enseignants vacataires peuvent êtres admis à l'université sans Doctorat pour certaines disciplines optionnelles (ou non), le cas de l'italien et du Portugais au DEILA. Ainsi, selon ces données, on en déduit que les répondants ont tous le niveau requis pour enseigner dans cette institution et sont tous permanents.

Le niveau d'étude des enseignants ainsi connu amène à rechercher des informations sur les lieux de formation.

[141] Selon la liste définitive qui recèle un total de 25 enseignants (annexe III.C, pp.510-512), il y a un total de dix (10) enseignants Maîtres-assistants et deux (2) Maîtres de conférences.

8.1.1.2. Lieux de formations

Au Gabon et en particulier au DEILA, l'enseignement de langues et civilisation espagnoles et traduction se faisait jusqu'en Master 1 (applicable jusqu'en 2010-2011) et à compter de l'année académique 2011-2012, l'enseignement se poursuit désormais jusqu'en Master2. Après quoi, l'étudiant a différentes options qui s'offrent à lui : soit il passe le concours de L'ENS[142], soit passe le concours de L'ENA[143] ou alors il postule pour un Master Professionnel ou un troisième cycle à l'étranger afin de se spécialiser. Le pays de prédilection par excellence est alors la France.

En principe, du point de vue linguistique, le choix des universités françaises n'est pas forcément le meilleur à faire, celui des universités espagnoles serait sans doute en accord avec la spécialisation en études hispaniques. Cependant, la France semble être le premier pays d'accueil pour les étudiants gabonais pour quelques raisons. Il y a d'abord des raisons historiques (ancienne colonie) qui ont induit une coopération et une harmonisation et octroi d'équivalences de diplômes. En effet, le 17 août 1960, date de l'indépendance du Gabon, un accord[144] de coopération en matière d'enseignement supérieur a été signé entre la République française et la République gabonaise. De cet accord, il a été conclu que le baccalauréat gabonais est valable de plein droit sur le territoire français, les baccalauréats gabonais et français sont équivalents et semblables. Cette équivalence du baccalauréat prend aussi en compte le reste des diplômes de l'enseignement supérieur.
Ceci dit, selon le tableau illustratif, les répondants proviennent des différentes universités françaises que nous présentons dans ces prochaines lignes.

---

[142] Ecole Normal Supérieure, elle consiste à former les professeurs de l'enseignement secondaire. Elle est différente de l'ENI (Ecole Nationale des Instituteurs) qui forme les enseignants du cycle primaire.
[143] Ecole Nationale d'Administration, elle est similaire à l'ENA de France.
[144] G. Guyomar « Index des principaux textes, traités, accords, conventions, déclarations... », *Annuaire français de droit international*, volume 10, 1964. pp. 89-173.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/afdi_0066-3085_1964_tab_10_1_3292

8.1.1.2.1. Université de Perpignan Via Domitia

C'est l'une des universités françaises qui accueille bon nombre des étudiants originaires du Gabon. En effet, conformément à notre tableau illustratif, on note justement une majorité de répondants qui provient de cette institution. Il y a au total huit (8) répondants qui ont obtenu leur doctorat à l'Université de Perpignan, il s'agit de : R : 1 ; 5 ; 6 ; 9 ; 11 ; 12 ; 13 ; 14. Quant aux autres répondants, ils proviennent d'autres institutions.

En fait, cette prédominance des enseignants hispanistes gabonais à Perpignan pourrait se justifier de différentes manières. D'un certain point de vue, on peut dire que la situation géographique de Perpignan, c'est-à-dire sa proximité avec l'Espagne représenterait un atout majeur pour quiconque s'adonne aux études hispaniques en France. Il y a là l'occasion de se rendre facilement en Espagne pour des séjours linguistiques. En outre, il existe des accords inter-universitaires avec des établissements français et à ce sujet, Mignot[145] déclare que:

> Il en existe ainsi avec Nancy, Bordeaux et Toulouse pour la Faculté de droit et des sciences économiques ; avec Paris V, Montpellier et **Perpignan** pour la Faculté des lettres et sciences humaines ; etc. (c'est nous qui soulignons).

Le reste de répondants provient des universités de Paris III (un répondant R : 2) ; Bourgogne (un répondant R : 3) ; Paris IV (un répondant R : 4) ; Besançon (un répondant R : 7) ; Paris XIII (un répondant R : 8) et Montpellier (un répondant R : 10). Il importe de préciser que jusqu'en 2003, le niveau d'études le plus élevé au DEILA était la Licence (L3). Au terme de cette dernière année d'études, tout étudiant qui voulait poursuivre son cursus postulait alors pour l'étranger où il

[145]Rapport sur l'enseignement supérieur au Gabon. http //:www. Refer.ga/IMG/pdf/Rapport_Gabon.pdf, consulté le 14/02/2010.

intégrait directement la Maîtrise (actuel Master 1). En outre, la traduction comme discipline de spécialité est apparue récemment entre 2004 et 2005. C'est donc une discipline jeune au sein du département et, deux raisons nous permettent de justifier cette apparition tardive de la discipline au sein de l'institution.

D'un côté, on peut dire que les enseignants du département tel qu'il est constitué aujourd'hui, majoritairement inscrits auparavant à l'Université de Perpignan Via Domitia, n'avaient pas non plus la possibilité de postuler pour la traductologie. Cela tient du fait que cette institution ne propose pas, semble t-il, des études doctorales en traduction mais uniquement en Master professionnel *Langue et Affaires Internationales* (en LEA). De l'autre côté, il s'agirait d'une question de choix et de volonté puisque différentes universités françaises proposent des formations en traduction. Le cas de R2 illustre cette possibilité de faire un cursus de traduction en France. Dès lors, nous pensons donc que la situation actuelle du DEILA en matière d'enseignement de la traduction paraît justifiée.

A présent que le lieu de formation de chaque répondant a été identifié, il nous incombe maintenant de faire le point sur un indice très important dans cette étude, la mise en lumière de la spécialité de chaque répondant.

8.1.1.2.2. La spécialité des répondants

Cet aspect de la recherche est très important, il apporte un supplément d'information sur la composition du corps enseignant de ce département. L'enseignement d'une discipline quelconque exige de l'enseignant des assises en matière de pédagogie, de théorie et de méthodologie. Dans le contexte qui nous incombe, il s'agit de l'enseignement de la traduction. Autrement dit, l'enseignement de la traduction est censé être soumis à des enseignants qualifiés dans ce domaine. Par enseignant qualifié on entend tout enseignant dont la

formation et le diplôme (doctorat) obtenu relève du domaine de la traduction ou traductologie.

Lorsque l'on se réfère au tableau, les données semblent assez inquiétantes. On constate évidemment que, de tous les répondants, un seul d'entre eux est spécialiste de traductologie, soit R 2. En outre, il y a un autre répondant qui, bien que spécialiste de civilisation espagnole, a une qualification en matière de traduction, soit R 3. Par conséquent, on a un total de deux enseignants qui ont des qualifications en traduction.

L'identification de la spécialité de chaque enseignant permet de faire un constat : nous remarquons que le département souffre d'une carence en matière de professeurs de traduction. Cette situation conduit donc des enseignants non spécialistes à la base, à donner des cours de traduction, partant de la première année à l'année de Licence 3. C'est en référence à cette situation de carence que Nto A. E. [2007:44] fait savoir que : « tous les enseignants de langues vivantes étrangères exerçant à l'université (…) sont des spécialistes de littérature, de civilisation ou de linguistique, mais aucun n'est spécialiste de traduction ». Cette déclaration que fait cette auteure est très intéressante. Certes elle est propre au contexte gabonais, mais elle reste semblable ou identique à bien d'autres. Nous prendrons ici le cas de la France et précisément les travaux menés par Guillaume [2009: 148-151] à l'Université de Paris Sorbonne (Paris IV). Cet auteur a fait des recherches sur le statut de la traductologie et de la traduction en France mais, avant d'entrer dans le vif de son sujet, elle souligne que différents aspects essentiels sont à prendre en considération dans le cadre de l'enseignement de la traductologie et de la traduction. Elle indique alors que :

> Enseigner la traduction à l'Université, c'est en effet être en mesure d'utiliser en cours des techiniques nouvelle d'enseignement (TICE, logiciels de traduction assistée par ordinateur, outils en ligne, étude de corpus, etc.) afin de familiariser l'étudiant LEA comme LLCE à un univers informatique auquel il ne pourra échapper dans le monde du travail quel qu'il soit, mais également de pouvoir expliquer sur le plan théorique ce qu'implique le processus de traduction

> (réécriture, passage, adaptation, fidélité/infidélité au(x) texte(s) source(s), histoire et évolution à travers les siècles de la traduction et de la traductologie, etc.) et bien sûr pouvoir vérifier par la pratique les aspects grammaticaux de l'acte traductionnel (transposition morphologique des mots, transposition syntaxique des phrases, faux amis, etc.) (P.150).

Nous comprenons par là que l'enseignement de la traductologie et de la traduction est tellement complexe qu'elle implique la maîtrise ou connaissance de d'autres domaines d'activité qui entrent en compte dans un tel enseignement. Pour cette raison, nous corroborons parfaitement le propos de Guillaume [2009: 150], qui estime qu'une telle approche didactique de s'improvise pas. En effet, elle nécessite que l'enseignant qui dispense ces cours ait pu bénéficier d'une formation qui aura pris en considération aussi bien les aspects théoriques de la traduction que ses aspects grammaticaux et informatiques, « ces trois aspects n'étant pas ici énumérés par ordre d'importance, car ils sont tous trois aussi essentiels pour saisir et intégrer pleinement le processus traductologique quels que soient les époques et le genre des textes à traduire ». Or, malgré tout ce qui est recommandé sur l'enseignement de ces deux disciplines, la réalité sur le terrain reste tout autre.

Guillaume [2009:150], se pose alors la question de savoir qui enseigne la traduction à l'Université et pourquoi. Pour tenter d'y répondre, elle la pose autrement, en prenant le cas d'autres matières enseignées à l'Université. Elle se demande ainsi que qui enseigne la littérature ou la civilisation ? La réponse que cette auteure donne à la question posée semble intéressante et pertinente. En réponse à la question posée, Guillaume [2009:150] souligne que la littérature et la civilisation sont enseignées à l'Université par des enseignants qui ont un doctorat ou font des recherches en littérature et en civilisation. En effet, « il ne viendrait à l'idée d'aucun responsable de section de confier le cours sur la question littéraire au programme d'agrégation à un enseignant qui ne serait pas spécialiste de littérature. Il en est de même pour la question de civilisation ». Cette réalité porte ainsi à croire que la question de traduction peut être traitée par n'importe quel que enseignant.

La situation de la France en termes d'enseignement de la traductologie et de la traduction rejoint donc celle du Gabon. En effet, comme nous l'avions déjà souligné, le tableau des données revèle un manque d'enseignants spécialistes de traductologie et de traduction. De ce fait, les enseignants non spécialistes interviennent par défaut. Ils dispensent les cours de traduction dans le cadre classique de *thème* et de *version* et, au sens de Lavault [1993:119] :

> Les enseignants n'ont aucune formation spécifique en traduction, et perpétuent souvent l'enseignement de thème et version qu'ils ont eux-mêmes reçu. Alors que les professeurs exigent que les TD de littérature et de civilisation soient assurés par des enseignants compétents dans ces domaines, on estime que n'importe quel enseignant de langues peut assurer un cours de traduction. La traduction serait donc l'exercice universel dont tout « linguiste » possède la compétence et la pédagogie.

Nous voulons dire par là que, même si ces répondants enseignent la traduction didactique, la pédagogie actuelle préconise la mise en application de la théorie interprétative comme outil pertinent de la traduction pédagogique. Or, les répondants, excepté les deux qui ont été retenus, ne présentent aucunement de formation parallèle du domaine en question. Compte tenu des pédagogies mises en évidence dans les chapitres 3 et 4 et des finalités et fonction de la traduction pédagogique, il devient légitime d'affirmer que pour être efficace, l'enseignement de la traduction devrait désormais être soumis à tout enseignant qualifié dans le domaine. Ce qui n'est pas le cas pour le DEILA étant donné le manque d'enseignants dont nous avons fait état. C'est alors une situation qui ne serait pas toujours profitable à celui à qui cet enseignement est destiné : l'apprenant.

Avant de procéder à l'analyse de la situation de l'apprenant, nous nous proposons d'abord d'apprécier, dans les prochaines lignes, la répartition des enseignements dispensés.

8.1.2. Les contenus de la formation : cycles et typologies des exercices

Le DEILA s'inscrit dans le cadre de l'enseignement de Langues et Civilisations Etrangères (LCE), un phénomène très ancré dans le système éducatif gabonais qui est calqué sur le modèle français. Cette situation se justifie par l'héritage de l'histoire de la colonisation.

Les enseignements offerts sont généralement d'ordre culturel, littéraire, linguistique et de traduction. La filière traduction exige la connaissance des deux langues, à savoir le français (1ère langue) et l'espagnol (seconde langue). Dans l'ancien système, la formation était répartie sur deux cycles (deug 1, deug 2) pour le premier cycle et (licence, maîtrise) pour le second cycle ; aujourd'hui, avec le système LMD, les données ont changé et la traduction y est enseignée sous la forme classique de thème et version jusqu'en Licence 3.

- *La traduction dans le premier cycle*

Actuellement, le premier cycle du département est composé de la Licence 1, 2 et 3. La traduction y est enseignée sous forme de thème et version.

Le thème :

En Licence 1, le thème est essentiellement grammatical, il vise à mobiliser les connaissances acquises en matière de grammaire. Il est associé à l'enseignement de la grammaire normative espagnole. L'enseignant s'assure ainsi que la structure grammaticale enseignée a été bien assimilée par l'apprenant. Mais, comme le signale Nto A. E. [2007:46], « il n'y a pas un travail en synergie avec l'enseignant de grammaire. Il n'y a donc pas une progression qui permet à l'apprenant de faire le point entre ce qu'il a vu en grammaire et ce que le thème grammatical lui propose », surtout lorsque l'enseignant du thème est différent de celui de grammaire.

Pour le contenu de la leçon, il pourrait s'agir par exemple des emplois des auxiliaires *ser* y *estar* espagnol ou de la traduction du *on* français en espagnol etc., dont l'enseignant s'efforcera de montrer les nuances des différents emplois de ces éléments. Le thème grammatical apparaît ici comme un contrôle de connaissances de la langue cible. Généralement, l'enseignant dispose de manuels en version bilingue (français-espagnol) d'où il tire ses exercices à des fins pratiques. Ou alors, il élabore lui-même des phrases hors contexte dont le but est de reproduire exactement une tournure grammaticale en espagnol. A titre d'illustration, nous présentons ci-dessous quelques phrases extraites d'un texte (annexe III. B, p.501) qui nous a été remis par un répondant lors de notre enquête. Ce texte a fait l'objet d'un contrôle sur table de Licence 1 au cours de l'année académique 2010-2011.

Licence 1 : Thème grammatical

- **Après un double** échec, il **est difficile de** faire un quelconque commentaire.
- MENGANA **arrive le** mardi après-midi **et non pas le** mercredi matin comme prévu.
- **A quarante ans**, **plus de** trente pour cent des espagnols vivent toujours chez leurs parents.
- L'examen a lieu en première année d'Etudes Ibériques **dans quelques** minutes.
- **Même** Saint Thomas ou Saint Michel **ne** pourront **pas** régler l'histoire de Barbara et Patricia. (C'est nous qui soulignons)

Pour ces phrases par exemple, les éléments mis en gras pourraient constituer des éléments d'enseignement et d'apprentissage et permettraient ainsi aux apprenants de réaliser, dès leur première année, que la grammaire française diffère de l'espagnole. S'agissant des textes extraits de manuels bilingues, nous pensons malheureusement que cette méthode n'est pas toujours convenable. En effet, pour ce cas de figure, l'enseignant disposerait là d'une référence ''exacte'' à partir de laquelle il jugerait le travail de l'apprenant, lequel travail devrait plus ou moins être une copie du texte corrigé. Mais, une telle démarche serait un rejet de la

pluralité des traductions. Toutefois, l'enseignant peut utilise des phrases fabriquées qu'il tire d'un manuel déjà édité avec corrections. Dans ce cas, il doit aussi être capable d'accepter et d'expliquer toute proposition correcte mais différente du corrigé. Si c'est lui qui fabrique les phrases, il doit être capable de produire un corrigé qui envisage les variantes possibles et capable en cours « d'improviser » toute variante proposée à laquelle il n'aurait pas pensé. Quant l'objectif du thème grammatical se concentre uniquement sur les structures, il est assez rare que les variantes soient nombreuses. En général, elles ne sont possibles que sur le vocabulaire.

En deuxième année de licence, la méthodologie du thème demeure liée à la didactique des langues mais avec une triple orientation : il y a toujours le *thème grammatical* qui continue avec des phrases fabriquées par l'enseignant. Il vise toujours au contrôle de connaissances et au perfectionnement de la langue. Ensuite, s'ajoute le *thème non littéraire* extrait d'ouvrages pragmatiques : périodique, etc. Et finalement il y a le *thème littéraire* axé sur des extraits de textes de manuels présentant un degré variable de difficulté.

La typologie des textes et la méthodologie d'enseignement sont difficiles à déterminer dans la mesure où chaque enseignant a une autonomie sur la question. Cette autonomie pédagogique est reconnue dans l'article 51 du titre 2 relatif aux *franchises universitaires* dont jouissent les personnels de l'enseignement supérieur. En d'autres termes, il n'y a pas une organisation au sein du département qui consiste en une mise au point des textes à proposer dans l'enseignement (et une méthodologie) et en fonction des niveaux d'étude. Chacun jouit d'une liberté dans le choix du texte qui lui convient pour son discours pédagogique. Toutefois, les données de cette enquête montrent des textes littéraires extraits d'œuvres littéraires africaines. On peut citer des auteurs comme Laurent Owondo et Pierre-Claver Zeng, par exemple. Certains enseignants par contre préfèreraient des extraits de textes choisis parmi les grands classiques français du XIXème siècle, le cas de Stendal ou de Zola par exemple. La difficulté de la tâche serait certainement

que ces textes sont extraits des manuels étrangers aux apprenants et donc ces derniers n'auraient pas toutes les références culturelles sur les thèmes abordés.

Autrement dit, le thème suppose une reconnaissance historique et culturelle de la société du point de vue de la littérature. Cependant, la littérature française pour un étudiant gabonais est une littérature étrangère, il n'est pas totalement formé à l'histoire de la France, donc à la littérature française. Par contre, une des solutions possibles est peut-être la littérature francophone d'origine africaine car nous pensons que les références culturelles d'un texte africain seront plus accessibles que pour un texte de Balzac.

Dans le système éducatif Gabonais, par exemple, les oeuvres littéraires françaises et africaines sont alternativement utilisées. Pour traiter des thèmes de révolution et en particulier de la grève des ouvriers, *Germinal* d'Emile Zola [1885] et Les *bouts de bois de Dieu* de Sembène Ousmane [1960], sont le plus souvent mis au programme. Ces deux ouvrages traitent alternativement de la révolte de la classe ouvrière qui revendique des conditions de vie et de travail meilleures. On remarque donc qu'approximativement, le thème de grève est le même tandis que le contexte socio-culturel et historique varie d'un ouvrage à l'autre. L'ouvrage de Sembène ousmane décrivant un mouvement de grève du ''Dakar-Niger'' qui se produit en 1947 pendant la colonisation française, celui-ci sera donc plus accessible pour un étudiant gabonais grâce aux références culturelles mises en évidence.

A partir de la troisième année de licence, le thème a une fois de plus trois caractéristiques : il peut être *littéraire et grammatical* en portant surtout sur d'extraits de textes du XIX et XXème siècles (des auteurs comme Flaubert, etc.), ou *non littéraire* et porter dans ce cas sur des textes pragmatiques. A ce niveau d'étude, le thème grammatical porte plutôt sur un texte dont la cohésion d'ensemble met en évidence quelques difficultés structurelles que l'apprenant devra surmonter et reformuler. On suppose également qu'à ce niveau d'étude, l'apprenant a acquis une connaissance suffisante de la langue espagnole. Il s'agit

ainsi d'apprécier le texte dans sa dynamique, même si l'objectif visé est la traduction quasi exacte de la structure grammaticale. A vrai dire, l'autonomie dont dispose chaque enseignant sur la gestion de la typologie de textes, nous empêche, une fois de plus, de préciser avec exactitude les extraits de texte soumis aux apprenants par préférence.

La version

En première année, la version porte sur des textes et des thèmes relativement simples et contemporains. Le but ici est d'abord de comprendre le texte source espagnol puis de le reformuler en français. Même si la typologie de textes varie d'un enseignant à un autre, il n'en demeure pas moins vrai qu'il s'agit là d'apprenants provenant des classes de terminale et dont le niveau est encore préparatoire. Ainsi, les textes peuvent être de l'ordre d'une vulgarisation scientifique assez simple, des chroniques etc. Pour l'apprenant, cet exercice contribue non seulement à enrichir sa culture générale sur le monde hispanique mais également à améliorer son écriture en français.

En deuxième année, la version est soit littéraire soit non littéraire et porte sur différents textes. Les textes sont extraits de manuels bilingues souvent destinés à cette question ou bien ils sont extraits des périodiques virtuels ou non (*YA*, *El país*, *Le Nganga*, etc.).

En troisième année, par contre, l'exercice est essentiellement contemporain et classique. La version classique est de type littéraire, elle porte sur des textes anciens s'inscrivant dans la période du XVème au XVIIème siècle. L'objectif de l'exercice est d'enseigner à l'apprenant comment et autour de quel thème les écrivains organisaient leurs écrits et dans quelle langue le texte était écrit. La langue ici renvoie à la syntaxe et à la stylistique du texte. Il faut aussi ajouter qu'en parallèle, les cours de linguistique espagnole qui renseignent sur l'évolution de la langue espagnole depuis le latin jusqu'à nos jours permettent aux enseignés de mieux cerner la question de cette langue. Ces enseignements restent des souvenirs enfouis dans leur mémoire et qu'ils activent lors de la pratique de la tâche. De cette façon, le travail de langue présente moins d'obstacle.

La version contemporaine, en revanche, traite spécifiquement soit des textes pragmatiques, soit des textes d'actualité. Les extraits de textes soumis aux étudiants sont extraits de divers périodiques tels que *YA* (*Anécdota de fin de año sobre la publicidad* Licence 3), etc. Ces types de textes assurent à l'apprenant un certain éveil sur le monde. A travers ces textes, il découvre non seulement la culture mise en évidence dans le texte, mais aussi s'informe de l'actualité en renforçant ainsi son bagage culturel, et son ouverture d'esprit.

Au regard de ce qui a été écrit, il convient en outre de signaler que l'année de Licence 3 est tout aussi particulière en matière d'enseignement de la traduction. En effet, elle marque le début de la spécialisation de chaque apprenant ; par conséquent, la traduction, caractérisée par un cours théorique sur la traduction constitue également un certificat de spécialité C1 qui conduit à la rédaction d'un rapport de Licence. Ce rapport, qui est ensuite déposé au département en fin d'année universitaire et corrigé, marque l'obtention de la Licence. Toutefois, il importe de souligner qu'à ce niveau d'étude, même si la traduction existe comme spécialité, aucun programme de cours n'est donné dès le départ comme c'est le cas pour la civilisation hispano-américaine par exemple.

En Master 1, la traduction entre dans le cadre du certificat de spécialité C2. L'intitulé du cours à ce niveau d'étude est '' Théories et pratique de la traduction''. Cet intitulé nous semble clair, il dévoile que le cours traite des différentes conceptions théoriques de la traduction. Normalement, « une importance est accordée à la linguistique textuelle, (…) les enseignants envisagent de présenter deux séminaires l'un portant sur les approches théoriques de la traduction incluant la linguistique contrastive, et l'autre portant sur un séminaire de traduction littéraire d'une œuvre en vue de préparer une édition. Chaque étudiant assumant la responsabilité de la traduction d'une partie, d'un chapitre et qu'il défendra devant ses camarades, en justifiant et apportant une réflexion théorique sur le style et les différents éléments constitutifs du lexique », Nto A. E. [2007:48].

Les données de notre enquête montrent un seul répondant spécialiste jusqu'à présent. Nous pensons que ce nombre ne semble pas suffisant pour permettre de recevoir une formation complète et requise en traduction. En effet, sans avoir la prétention de dénigrer les compétences d'un quelconque enseignant, nous ne pensons pas qu'un seul enseignant serait à même de dispenser tout enseignement relatif à ce domaine si complexe. Pour preuve, l'observation du programme de formation en traductologie de l'ESIT montre un total de 6 enseignants retenus pour toute l'année de formation.

Après avoir analysé les deux sommets de notre triangle pédagogique (enseignants-formations), il importe à présent de traiter du troisième et dernier sommet dudit triangle qui concerne l'enseigné.

8.1.3. L'apprenant

Nous avons donné la définition de la nature des deux premiers pôles du triangle pédagogique ; il importe de s'intéresser à présent au troisième et dernier pôle, c'est-à-dire l'apprenant. La question de l'apprenant dans la présente étude occupe une place particulière. C'est celui pour qui les cours sont donnés, il est le destinataire de la formation.

Pour mieux aborder ce point, il convient d'abord de souligner un fait assez intéressant. La situation plurilinguistique du Gabon qui a été déterminée dans les lignes antérieures nous amène à déduire que l'apprenant gabonais est avant tout bilingue. C'est un bilinguisme de différentes catégories. Nto A. E. [2007:41], traductologue au sein du DEILA, a mené une enquête sur le profil linguistique des étudiants gabonais. Les résultats de cette étude ont révélé trois catégories de bilinguismes.

D'abord il y a 70 % de bilingues actifs dans les départements de langue : il s'agit pour cette catégorie d'étudiants ayant vécu en milieu rural et dans leur communauté linguistique où, ils acquièrent d'abord la langue vernaculaire de leur peuple avant d'accéder à l'école primaire à 6 ans. Les étudiants ayant grandi dans

de telles conditions parlent une langue vernaculaire qu'ils comprennent très bien sans la lire ni l'écrire. Pour eux l'apprentissage du français s'est effectué en situation de diglossie, en d'autres termes, ils ont eu très tôt conscience de la distinction entre ce qui relève du français de ce qui ne l'est pas.

Ensuite, l'auteur distingue 25% de bilingues passifs, lesquels comprennent la langue ou l'une des langues (couple mixte, conf. Idiata [2009]) parlées au sein du foyer mais en étant incapables de tenir une conversation dans celle-ci. Pour la communication en famille, l'un des parents lui parle en langue locale tandis que l'enfant répond en français ou il utilise simultanément les deux langues pour une même conversation.

Enfin, il y a une minorité de 5% dont le français constitue l'unique langue connue et qui est ainsi intégrée comme langue maternelle. Pour cette catégorie d'apprenants, « pas de confusions de registres, l'apprenant dispose d'un répertoire d'usages utilisables dans des situations de communication différentes. Le parcours linguistique et les situations d'apprentissage sont différents en comparaison aux deux premiers cas. Ici, l'enfant a suivi le parcours classique d'une école maternelle, puis d'un encadrement scolaire qui permet de distinguer la situation sociale de parents », Nto A. E. [2007:42].

Tout ceci nous amène à dire que l'apprenant du DEILA, en dehors de sa langue locale, ne dispose que du français comme véritable première langue. Ce français qui en contact avec la langue locale subit des interférences. En outre, l'espagnol étant enseigné au collège à partir de la classe de 4e, le département constitue un lieu de perfectionnement de la langue (et de découverte des différentes cultures qui vont avec) et, un lieu de spécialisation où il importe qu'il reçoive une formation pertinente pouvant lui permettre d'attaquer le monde professionnel ou d'autres milieux universitaires.

Il faut également ajouter que, faute de spécialistes, la traduction comme certificat de spécialité enregistre moins d'étudiants que toute autre spécialité du département. Pour ceux qui s'orientent vers la traduction, certains d'entre eux

n'ont pas toujours conscience de l'importance de cette discipline et des débouchés qu'elle offre puisqu'il n'y a pas de structure mise en place afin de sensibiliser l'apprenant dès sa première année sur cette question. Les enseignants non spécialistes de la traduction ont comme premier souci la promotion de leur spécialité de base à l'égard des apprenants dès leur première année. C'est une démarche que nous ne pouvons pas trop leur reprocher. Par ailleurs, certains apprenants ne se sentant pas aptes dans d'autres spécialités (civilisation espagnole, par exemple), choisiraient la traduction non pas toujours dans le but de postuler pour cette carrière mais pour l'obtention du Master 1 (avant Maîtrise), diplôme donnant accès à différents concours au sein du pays. Ainsi, l'enseignement de la traduction au DEILA aboutit finalement aux différentes finalités que nous présentons ci-après.

8.1.3.1. La traduction au DEILA : Fonctions et finalités

Etant donné la présentation faite des enseignements de la traduction au sein de ce département, nous pouvons alors déduire que la traduction a une double finalité. Enseignée dans les deux premières années de licence, elle s'inscrit dans un cadre plutôt didactique, soit l'enseignement-apprentissage de la langue espagnole et française. Elle assume ainsi les fonctions de contrôle de connaissance et d'écriture en restant figé au modèle classique de *thème* et *version*.

Le thème consiste en une révision des structures et notions de grammaires tandis que la version, exercice portant sur la langue cible française, est plutôt un travail d'expression et d'écriture et de compréhension de l'espagnol. A partir de la troisième année de licence la discipline adopte un double caractère. En exercices de thème et version (littéraire), elle consiste en une analyse textuelle qui, en dévoilant le dynamisme du texte, de la langue dans son évolution, permet d'appréhender le sens. Présentée avec plus de détails, l'analyse textuelle consiste, selon Nto A. E. [2007:55] à :

> Regarder l'organisation textuelle du texte, l'observation de la structure d'ensemble permet d'apprécier son articulation dans sa disposition à l'intérieur d'une page. Les procédés énonciatifs très complexes dans le texte littéraire, lorsqu'ils sont mis à l'étude permettent de déterminer si celui qui produit le discours s'adresse à quelqu'un de particulier ou si l'auteur s'identifie à son propre texte. Pour ce qui est des constituants syntaxiques, toutes les catégories grammaticales sont examinées à leur tour. Enfin, l'examen des procédés lexicaux permet de déterminer les sèmes génériques des sèmes spécifiques qui permettent de dégager un sens connoté ou non.

En parallèle, la discipline constitue une spécialité à l'instar des autres disciplines (civilisation espagnole, littérature hispano-américaine) où elle est jumelée avec la linguistique, en exigeant la rédaction d'un travail de recherche, soit le rapport de licence.

Ainsi, le nom de la spécialité est ''Linguistique et traduction''. En d'autres termes, en optant pour cette spécialisation, l'apprenant a le choix de rédiger un rapport ou un mémoire dont le thème serait axé sur l'un des volets de la spécialité. C'est-à-dire que le thème porterait soit sur la linguistique soit sur la traduction. A titre d'exemple, le thème *Las interferencias de los ecuatoguieanos de libreville (*Mbazogho [2008]) serait d'ordre de la socio-linguistique tandis que *la comprensión lectora en el proceso de la traducción* (Okome [2008]) serait de l'ordre de la traductologie, mais, ces deux thèmes distincts s'inscrivent dans la spécialité générale ''linguistique et traduction''.

La spécialité va jusqu'en Master 1 où l'apprenant est amené à rédiger un mémoire de recherche de 80 pages au minimum. Mais, le département ne délivrant pas de diplôme en traduction, on y note alors différentes possibilités qui s'offrent à l'étudiant inscrit dans cette spécialité. En effet, le *Forum-DEILA* [2011:2] est un fascicule édité au sein de ce département. Il traite du fonctionnement et de la composition de ce département tout comme il expose les objectifs visés des formations qui y sont offertes. Il est ainsi indiqué que, d'une manière générale, la formation au dit département a pour objectif de :

> **Former des futurs enseignants d'espagnol** des lycées et collège car l'expérience a démontré qu'après La licence, (jusqu'à l'année dernière après le DEUG) beaucoup d'étudiants étaient candidats au concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure (E.N.S) ; et ceux qui allaient **poursuivre leurs études en étranger** après avoir obtenue leurs diplôme de 3e cycle, étaient à leur retour au Gabon, intégrés soit dans l'enseignement secondaire soit au supérieur[146] (p. 2).

Par conséquent il y a différents enjeux face à la formation reçue de façon générale (toutes disciplines confondues) et face à la traduction en particulier. Les étudiants se spécialisant en traduction, à défaut de postuler pour un CAPES (niveau licence ou master1) ou l'ENA (uniquement à partir du niveau master1), optent pour un troisième cycle dans l'objectif de viser une autre carrière professionnelle. C'est pourquoi il est également précisé ce qui suit (p. 2):

> Néanmoins, la formation assurée pendant 4 ans (…) laisse la porte ouverte à d'autres carrières, à savoir : l'**interprétariat**, la **traduction**, la diplomatie, le journalisme, la publicité, etc. (c'est nous qui soulignons).

Les enjeux sont ainsi pluriels, nous nous intéressons particulièrement aux études vers l'étranger qui devraient aboutir au métier de l'*interprétation* ou de la *traduction* (ou traductologie).

La situation nous semble un peu paradoxale. La formation en traduction vise à former des futurs traducteurs, interprètes, lesquels doivent ensuite intégrer les institutions académiques des pays occidentaux, notamment la France. Cependant, compte tenu de la formation initialement reçue dans le pays de départ (Gabon[147] (DEILA)), nous pensons tout de même que le profil de l'apprenant peut poser un problème (à cela il faut ajouter qu'il n'existe pas d'équivalent du LEA au Gabon).

---

[146] C'est nous qui soulignons.

[147] Nous tenons à préciser que jusqu'à présent, il n'existe aucun département de LEA à l'UOB qui pourrait former des traducteurs. En outre, au département d'anglais, la traduction ne constitue pas une spécialité tel que c'est le cas au DEILA, elle n'y existe que sous forme d'exercices de thème et version jusqu'en Licence.

C'est un aspect important dans la politique d'intégration d'un nouvel établissement (pour l'apprenant qui y va pour la première fois) dont il convient aussi d'analyser quelques contours.

8.1.3.2. La question du profil de sortie et d'entrée

La formation en traduction au DEILA permettrait difficilement de poursuivre des études en interprétation. Cette dernière traitant des discours oraux, l'étudiant n'ayant jamais été formé en Master1 en interprétation intégrerait difficilement une institution occidentale. En outre, le profil linguistique (deux langues : français-espagnol) nous semble être un obstacle non négligeable.

S'agissant cette fois de la traduction, elle offre un double choix : l'étudiant peut soit se former en traduction à travers un Master professionnel, ou alors s'orienter en traductologie. Là encore, on pourrait noter un certain nombre d'obstacles. En effet, prenons d'abord le premier type de formation, c'est-à-dire le Master professionnel. Si l'on retient que l'un des débouchés est l'exercice dans le domaine de la *traduction*, de l'*interprétation*, le problème ici est alors de différents ordres.

Les établissements mis en évidence dans le chapitre 4 exposent clairement leurs conditions d'intégration. Ces conditions d'admission sont une caractéristique du profil de l'apprenant qui aspire à ce type de formation. Ainsi, d'après l'analyse des critères d'admission qui a été faite, il en est ressorti que la compétence linguistique s'impose (non comme une fin en soi) dans toute formation en traduction ou en interprétation. La connaissance du mécanisme de fonctionnement des langues dans cette optique est très importante parce que, elles se présentent manifestement comme l'un des outils de travail de tout traducteur. Il est censé dominer les langues afin de naviguer entre elles sans aucune ambigüité. Par conséquent, chaque candidat doit maîtriser une langue active et deux langues passives voire plus, excepté le cas de l'ETI d'Ottawa, qui exige une compétence dans les deux langues du pays (français-anglais).

De ce point de vue, l'apprenant sortant du DEILA qui n'a qu'une connaissance de deux langues (français et espagnol) répondrait difficilement au profil d'entrée dans une institution (de l'étranger) de formation professionnelle en traduction. En outre, la formation en traduction exige des enseignements spécifiques, tels qu'ils existent dans les programmes de formations mis en annexes.

Nous nous rendons bien compte que d'aucuns penseront que ces enseignements spécifiques ne sont pas réellement un obstacle. En effet, on peut dire que ce sont avant tout les compétences en langues qui déterminent l'entrée dans ces institutions, pas des connaissances que l'étudiant va acquérir au cours de la future formation. Cependant, nous traitons d'une situation particulière de formation. Il est certes vrai que les exercices de thème et version s'inscrivent dans le cadre de l'acquisition et du perfectionnement linguistique. Cependant, les méthodes d'enseignement ou de mise en pratique de ces deux exercices ont tellement évolué (Lavault [1998]) qu'il semble justifié que ces exercices soient désormais enseignés par un personnel enseignant approprié.

En outre, le système universitaire gabonais est tel que l'Etat a mis en place tout une politique (*infra* prochain chapitre) qui vise à accompagner l'étudiant tout au long de son cursus. Presque tout étudiant gabonais qui, ayant commencé ses études universitaires au Gabon et qui doit poursuivre son cursus à l'étranger bénéficie d'une bourse d'étude octroyée par l'Etat gabonais afin de faire progresser le niveau de formation dans le pays. De ce fait, l'étudiant en traduction doit terminer son cursus en amont (Gabon) avant d'entamer le cursus en aval (étranger).

En ce qui nous concerne, les études de traduction vont jusqu'au Master1. Cela revient donc à dire que l'apprenant sortant qui doit s'inscrire en Master2 pour l'année suivante devrait déjà avoir reçu une bonne partie de la formation. Ce qui une fois de plus échappe à l'apprenant sortant du DEILA compte tenu de la carence de spécialistes dont nous avons fait mention dans les lignes antérieures. Par conséquent, il y aurait un décalage entre le profil de sortie (DEILA) et le profil d'entrée (établissements spécialisés des pays occidentaux). Ainsi donc, la

principale issue de l'étudiant sortant du Gabon serait la formation en traductologie. C'est une formation qui conduit à l'enseignement supérieur (Doctorat) et à la recherche, certes, mais même à ce niveau on peut encore noter quelques décalages. En se référant par exemple à l'ESIT[148], on note que les objectifs suivants sont assignés au Master 2 recherche :

- Présentation des différentes **théories** de la traduction
- Apprentissage des **méthodes** de recherche
- **Lecture**s traductologiques
- Analyse de **corpus** (la constitution et l'analyse de corpus permettent entre autres d'étudier les processus cognitifs à l'œuvre dans l'opération de traduction et de s'intéresser aux stratégies d'écriture et de verbalisation), (c'est l'auteur qui souligne).

En outre, il est précisé qu'une « connaissance de l'anglais est vivement recommandée car un grand nombre de publications traductologiques sont en anglais ». Donc une connaissance de l'anglais s'impose pour la bonne marche du suivi de la formation. S'agissant maintenant de l'ETI de Genève, la Maîtrise en traductologie exige une connaissance passive d'une ou deux langues, ce qui ne se pose pas vraiment comme problème pour un étudiant sortant du DEILA. En revanche, comme programme de la formation, l'institution offre les enseignements[149] suivants :

Traductologie :

- Histoire de la traduction
- Théories contemporaines de la traduction
- Epistémologie et méthodologie de la recherche

---

[148] http://www.univ-paris3.fr/22363914/0/fiche___formation/&RH=1257522045619.

[149] http://www.unige.ch/traduction-interpretation/enseignements/formations/ma-traduction/traductologie.html, consulté le 02/03/2010.

- Didactique de la traduction
- Critique des traductions
- Séminaire de traductologie
- Veille multilingue

Il est clair à ce niveau que le contenu de la formation cadre difficilement avec celui du DEILA. Avoir des programmes d'enseignement diversifiés similaires au niveau du Gabon, permettrait à quiconque aspire aux études à l'étranger d'avoir un maximum de possibilités d'être admis sans trop de difficultés dans les institutions étrangères. Dans cet ordre d'idée, Fiola [2003:137], déclare dans ses travaux que :

> En dépit des critères d'admission imposés par les universités, (…) il reste que, de l'avis des formateurs, les apprenants ne possèdent pas tous les connaissances et les compétences nécessaires (…), une part de la faute peut être imputée aux failles du système éducatif, en amont.

En d'autres termes, il conviendrait qu'il y ait une sorte de continuité entre la formation de sortie et la formation d'entrée. En effet, étant donné que le département ne délivre pas encore de diplômes de traduction, il apparaît clairement que l'apprenant qui souhaite exercer dans ce domaine, est amené à poursuivre nécessairement sa formation à l'étranger. Par conséquent, il devient indispensable de prendre en compte cet aspect de la situation. Toutefois, si la formation au niveau du Gabon nous semble incomplète, celle en Guinée Equatoriale est encore moins enviable.

8.2. Terrain N° 2 : UNGE, un enseignement-apprentissage inexistant de la traduction

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, l'enquête n° 2 obéit au même questionnaire que pour le premier terrain. Pour ce cas de figure, nous

avons également choisi de rentrer toutes les différentes données dans un tableau unique présenté ci-dessous pour une meilleure lisibilité.

Tableau 9: Résultats de l'enquête de terrain n° 2

	Spécialité	**Diplôme**	**Thème**	**Année**	**Lieu**	**Autre forma-tion**
R1 g	Linguistique	Maîtrise	Etudes phono[150]-	1973	Conakri **Guinée-Conakri**	Néant
R2 g	*Literatura española contemporanea*	Maîtrise	*La acción misionera*[151]	1991	Toulouse **France**	Néant
R3 g	*Filología Moderna, literatura comparada*	Doctorat	La littérature[152]	1995	Cergy-Pontoise **France**	Néant
R4 g	*Linguística*	*Licenciatura*	*El sistema derivativo*[153]	2000	*Universidad autonoma de **Madrid***	Néant
R5 g	*Linguística*	*Licenciatura*	*Lengua española*[154]	2008	UNGE **Malabo**	Néant
R6 g	*Literatura hispanoamericana y guineana*	Master	*Ritualidad entre los*[155]	2008	*U.A. de Barcelona* **España**	Néant
R7 g	*Linguística*	Master 2	*Englicismos en la*[156]	2008	Alcalá **Madrid**	Néant
R8 g	Français Langue Etrangère	Maîtrise	*Aprendizaje del FLE*[157]	1996	Paris XIII **France**	Néant

Le tableau nous révèle dès sa première lecture un fait remarquable. En effet, en comparaison au tableau précédent, celui-ci dispose de sept (7) colonnes au lieu

[150] R1 g : Etudes phonologique du fang appliquée au parler de Guinée-Equatoriale/
[151] R2g : *La acción misionera en Guinea-Ecuatorial en Las tinieblas de tu memoria negra de Donato Ndongo Biyogo*.
[152] R3g : La littérature de Guinée-Equatoriale : thématique et condition de création.
[153] R4g : *El sistema derivativo en el campo nominal de la lengua Fá d'ambô.*
[154] R5g *: Lengua española en Guinea-Ecuatorial : lexías y expresiones.*
[155] R6g *: Ritualidad entre los Bubis de Guinea.*
[156] R7g *: Englicismo en la lengua escrita en espanol de Guiea-Ecuatorial.*
[157] R8g *: Aprendizaje del FLE para hispanófonos*.

de huit (8). C'est-à-dire qu'il manque la colonne indiquant le grade de chaque répondant. Cette absence de la colonne n'est nullement une erreur, bien au contraire, cela est révélateur d'une réalité propre à l'institution, ou même à l'enseignement supérieur du pays. En effet, la Guinée équatoriale fait partie des Etats membre du CAMES mais, après avoir interrogé un répondant sur la question lors de notre enquête de terrain, soit R7g, ce dernier nous a répondu que : « *Todavía no se han hecho estudios para identificar o precisar las categorías de los profesores* ».

En d'autres termes, normalement, quel que soit le diplôme de chacun, aucun enseignant n'est supérieur à l'autre en termes de grade dans la mesure où cette identification n'a pas encore été mise en place au niveau national. En outre, une observation attentive permet de noter une variété de diplômes de la part des répondants, soit : la Maîtrise, la *Licenciatura* et le Doctorat. Etant donné la jeunesse de l'institution et la carence de main-d'œuvre qualifiée dont le pays souffre (carence liée certainement à l'explication historique donnée dans les pages antérieures), la situation actuelle est assez logique. Sur huit répondants, il n'y a qu'un seul docteur et, ce résultat semble assez faible par rapport à la norme internationale actuelle (du moins pour les pays francophones) qui préconise que tout enseignant du supérieur soit titulaire d'au moins un Doctorat. Cette situation alarmante de l'institution est également soulignée dans un article[158] de la diplomatie française relative aux difficultés du système d'enseignement supérieur du pays. Il est ainsi indiqué que :

> Les enseignants sont généralement titulaires d'une *licenciatura* ou d'un diplôme d'ingénieur, très exceptionnellement d'un doctorat. (…) Chacune des neuf composantes de l'université fait état d'un corps enseignant spécifique, peu nombreux et **ayant un niveau de qualification académique moyen insuffisant** pour couvrir l'ensemble des cycles du LMD (c'est nous qui soulignons).

[158] http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/GUINEE_EQUATO_7-2-12_cle071c79.pdf

Cette disparité de niveau au sein du corps enseignant, si elle n'est plus acceptée dans différents pays du monde (le cas du Gabon, par exemple), trouve encore sa place ou une autorité dans le contexte guinéen actuel. Cependant, sans avoir la prétention de dénigrer les enseignants ou de mettre en doute la compétence de la structure, ces résultats très explicites pourraient mettre en cause la pertinence de la formation dans la mesure où le formateur lui-même dispose d'un niveau de formation relativement bas.

Selon les données du tableau précédent, on note également que les différents apprenants ont suivi leurs formations dans différents pays : l'Espagne pour R4g, R6g et R7g soit donc trois (3) répondants ; la France pour R2g, R3g et R8g (3) répondants, un répondant pour l'UNGE (R5g) et pour la Guinée-Conakry (R1). On note que ce dernier répondant a effectué ses études dans ce pays durant la période de la première dictature, mais faute d'informations supplémentaires, nous ne pouvons donner plus de précisions à ce sujet.

Au vu de ce qui a été dit jusqu'à présent, cette analyse du corps enseignant nous amène finalement à nous intéresser maintenant à un élément se situant au cœur de la présente interprétation : il s'agit de la question de la spécialité.

L'observation du précédent tableau révèle une absence absolue de la traduction au sein du groupe de répondants. En effet, les données de notre recherche démontrent qu'il n'existe aucune formation en matière de traduction au sein de ce département. En revanche, il semble que les études de R5g (*Lengua española en Guinea-Ecuatorial : lexías y expresiones*) et de R7g (*Anglicismo en la lengua escrita en español de Guiea-Ecuatorial*) qui sont des champs de la linguistique peuvent être considérées comme des champs annexes (assez proches) de la traductologie, même si elles se privent d'une dimension comparative, qui est plus propre à la traductologie. Ce type d'étude peut être affecté à la traductologie lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre de la comparaison des idiomes. Cette situation, que nous n'imaginions pas du tout pour un pays ''bilingue ou trilingue'' est véritablement une réalité qui nous a été difficile de comprendre. Si même dans les pays unilingues comme la France, le Gabon (en termes de langue officielle) la

traduction existe – même au niveau didactique simplement-, il est difficile de réaliser qu'un pays puisse encore de nos jours manquer de certains enseignements clés au niveau supérieur.
Cette réalité constitue ainsi l'un des obstacles auquel est confrontée la présente étude, tout comme il constitue également un aspect important. Compte tenu de ce constat sur l'inexistence de la discipline, nous disons donc que la présente étude, dont la visée de départ consistait en une description de la situation d'enseignement-apprentissage de la traduction dans les deux milieux retenus et, en une comparaison implicite de ces deux terrains en se référant à la norme établie dans les établissements des pays occidentaux, se trouve dans une position inconfortable.

8.2.2. Une étude comparative inconfortable ?

Toute étude comparative ou contrastive implique la mise en présence d'au moins deux éléments. Pour la présente étude, il s'agit de déterminer la situation de la traduction au sein des deux départements analysés. L'objectif de cette entreprise est de déceler les analogies et divergences dans les méthodes d'enseignements et, de proposer, dans la mesure du possible, des solutions eu égard aux insuffisances possibles. Or, la description faite de la situation de l'UNGE et en particulier du département qui attire notre attention nous situe dans une situation d'analyse inconfortable. En effet, il a été retenu que la traduction comme outil didactique ou comme discipline formant à la profession ou même à la recherche n'existe nullement dans le programme.

Lors de notre enquête, l'inexistence de cette discipline au niveau du Département de philologie hispanique nous a donné l'idée de nous intéresser à l'éventuelle formation dans un autre département de langue où elle serait censée exister. A ce niveau encore, nos efforts se sont à nouveau avérés vains. Nous pensions en effet nous intéresser au département de Lettres Modernes car nous

croyions fermement que la structure y existait et que certainement il y avait une possibilité d'orienter notre intérêt dans cette direction. Malheureusement, cette structure semble elle aussi inexistante et, par conséquent, l'enseignement-apprentissage de la traduction demeure à un stade inexistant.

La traduction dans ces deux institutions se situe à un stade quasi incomparable. Face aux autres institutions retenues dans le chapitre 4, le fossé demeure énorme et cette étude dévoile, une fois de plus, la crise multiforme qui mine les universités africaines. Le Gabon a certains efforts à déployer pour se situer non pas forcément au même niveau que celui des pays occidentaux, puisque le contexte n'est pas le même, mais une réforme devrait être entreprise afin d'améliorer le mécanisme de fonctionnement de ce secteur éducatif. La Guinée Equatoriale en revanche, est dans une situation qui laisse vraiment à désirer. C'est une situation qui en notre qualité d'étudiante africaine engendre à la fois douleur et révolte. Cette situation est la conséquence aujourd'hui de la première dictature que le pays a connu et qu'il importe urgemment de surmonter afin d'aspirer au développement.

L'objectif de la présente étude ne consiste nullement à incriminer les acteurs de la formation en traduction au sein du DEILA. La traduction dans ce département est une discipline d'enseignement jeune qui nécessite plus de spécialistes du domaine pour mieux s'imposer. Le manque de spécialistes du domaine et l'autonomie (simplement par l'absence d'un programme comparable à ceux de littérature ou de civilisation) dont jouit le corps enseignant en matière de contenu des enseignements et de la typologie des textes peuvent constituer des éléments qui fragilisent la discipline tout entière. Les enseignants faisant de leur mieux pour faire vivre cette discipline avec des moyens dont ils disposent, il serait plutôt judicieux d'apprécier ici l'initiative mise en place même si les fondations doivent encore être consolidées.

En outre, il est difficile aujourd'hui d'imaginer une faculté de lettres et sciences humaines qui ne formerait pas à la traduction. En effet, étant donné le rôle que joue la traduction dans ce monde globalisé et les besoins de plus en plus importants en matière de communication, nous pourrions alors avancer que toute faculté des lettres qui ne mettrait pas les moyens nécessaires à la formation en traduction serait une institution qui se développerait à une vitesse lente.

La formation en traduction au DEILA (tout comme celle enseignée au département d'anglais[159]) ne délivrent pas de diplôme de traduction. Or, étant donné ce qui a été précédemment souligné sur le profil de l'étudiant sortant de l'UOB, celui-ci pourrait aspirer de plus en plus à la traductologie et à la traduction, qui sont des débouchés alternatifs à l'enseignement. En effet, comme le déclare Nto Amvane [2007:50], la traduction de texte fonctionnel est très demandée dans le monde professionnel au Gabon. Cette demande s'explique par la présence au Gabon de certaines sociétés privées (*Acciona*, par exemple, qui est une société espagnole), le secteur touristique, les maisons d'assurance, la diplomatie et les organismes internationaux, etc.

L'UOB est une institution académique dont le mécanisme de fonctionnement est encore lent et qui affiche un décalage avec les autres institutions plus complètes en termes de formation. Toutefois, on peut aussi avancer l'hypothèse qu'à leur naissance, les départements de langues au Gabon se sont calqués sur le modèle français, qui était lui aussi assez conservateur de ce point de vue, il y a une quarantaine d'année (le LEA a été créé au milieu des années 70 seulement). Par ailleurs, les sujets de doctorats proposés en France ont pendant de très nombreuses années ignoré complètement ou presque

[159] Il s'agit du département d'anglais de l'UOB. Les intitulés de cours restent le thème et la version et son enseignement est surtout de type non littéraire. Cet enseignement s'étend sur deux cycles : au premier, ces deux exercices traitent surtout des sujets généraux axés sur la vie pratique et quotidienne du monde anglophone. Les thèmes traitant de l'environnement urbain et rural. Les textes du monde urbain par exemple, qui traitent des problèmes d'ordre social mettent en exergue l'anglais de « secteur ». Autrement dit, les textes du tertiaire et ceux relatifs à la société sont traités afin de favoriser la culture générale de l'étudiant. Au second cycle, la traduction devient un exercice spécialisé (thème et stylistique, version et stylistique) des textes littéraires offrant un ordre de difficulté différent des textes de vulgarisation, et des textes de secteur. Tout comme au DEILA, dans ce département, il n'y a pas non plus un programme d'études officiel ou un descriptif sur le contenu. Chaque enseignant prépare et oriente son cours en toute autonomie.

complètement la traductologie, surtout en espagnol. Dans une certaine mesure, la situation du DEILA est comparable à celles de nombreux départements français de facultés de lettres et langues, qui ne possèdent aucun ou un nombre extrêment réduit de spécialistes de linguistique et/ou de traduction.

Le dysfonctionnement des institutions académiques est encore flagrant dans certains Etats africains tel que la Guinée équatoriale. L'ancienne situation historico-politique du pays a des répercutions aujourd'hui qui fragilisent largement le système éducatif et en particulier la formation en traduction. D'où l'urgence de remédier à cette anomalie le plus vite possible.

L'éducation étant au cœur du développement intellectuel d'un être humain et d'une nation, nous ne pouvons nous limiter dans le cadre de notre travail qu'à décrire la situation dans ces deux milieux retenus. Plutôt que de faire constater les insuffisances de part et d'autre, il serait certainement plus intelligent et judicieux d'apporter une contribution visant à montrer comment essayer de surmonter ces problèmes. En effet, si l'on parvient à déclarer qu'il y a des incohérences au niveau des deux systèmes éducatifs, notamment la formation en traduction, cela supposerait donc qu'on soit à même de proposer quelques tentatives de solutions pouvant dans une certaine mesure améliorer les choses.

Nous pensons ainsi que le premier facteur de toute activité visant au développement d'un pays est, avant tout, le capital humain dans sa dimension intellectuelle et, nos prochaines analyses s'inscrivent dans cette optique.

8.3. Des solutions envisageables

Ce point de notre étude se fonde sur deux articulations. D'une part, nous souhaiterions proposer notre contribution quant à la question de l'absence de la prise en compte de la traductologie au niveau du CNU et du CAMES. D'autre part, nous tenterons d'envisager quelques solutions face aux limites relevées au

niveau du DEILA et de l'UNGE sur la situation et le destin de l'enseignement de la traduction.

8.3.1. Oubli ou méprise de la traductologie au sein du CNU et du CAMES ?

Dans les lignes antérieures nous avons remarqué que le CNU et le CAMES ne reconnaissent pas la traductologie comme étant une pratique scientifique autonome au même titre que la biologie, les Mathématiques. Par conséquent, elle ne constitue ni une section du CNU, ni un CTS du CAMES. Nous ne saurions nous abstenir de tenter de comprendre ce phénomène. Comment peut-on expliquer une telle situation de la traductologie ? Plutôt que d'emprunter des réponses faciles reposant sur le postulat que le CAMES s'inspirerait du système éducatif français (ce qui ne serait pas faux), nous pensons pertinent de creuser cette problématique plus en profondeur afin d'en saisir toutes les articulations.

Au sein de ces deux instances, la traductologie intervient dans le cadre des langues et civilisations étrangères (LLCE). Cependant, lorsque nous analysons la traductologie, nous constatons qu'elle est plutôt multidimensionnelle. Certainement, lorsque les structures du CNU et du CAMES ont été établies, les autorités en charge de cette tâche n'ont pas envisagé la possibilité de développer la traductologie en tant que science autonome avec ses propres règles. Pourtant, des règles elle en a et celles-ci sont décrites dans la première partie de notre étude.

Nous avons soutenu au chapitre 5 que la traductologie est inter et pluridisciplinaire. La pratique de la traduction embrasse d'autres disciplines reconnues: la médécine, la psychologie, les mathématiques, etc. La traduction portant sur des textes de domaines de spécialité confondus, la connaissance des concepts des domaines concernés, tout comme la connaissance de ces domaines devient indispensable. En d'autres termes, la traduction d'unetexte traitant du

droit canadien ou français exige au traducteur de connaître, les concepts du droit canadien et français et d'avoir une bonne connaissance sur le fonctionnement du monde juridique de ces deux Etats.

Avec l'essor de l'informatique et d'Internet, la traductologie, science fondée sur l'herméneutique va étendre sa tendance interdisciplinaire. En effet, la traduction à la machine (ou à l'aide de la machine) engendre une collaboration de l'informatique avec la traductologie et la linguistique. En outre, du fait de cette pratique automatique de la traduction, la traductologie emprunte les modèles mathématique afin d'élaborer les logiciels qui se chargent de la traduction. Nous remarquons une « fusion » des sciences exactes et des sciences humaines à l'interieur même de la traductologie. Même si elle se situe principalement dans le domaine des sciences humaines, son champ d'action s'étend désormais jusqu'au monde de la technologie (avec l'informatique) et des sciences exactes (avec les calculs mathématique).

Dans l'organisation du CNU et du CAMES, la logique n'a pas envisagé la matérialisation de la traductologie en tant que discipline scientifique. Or, au regard de ce qui a été dit jusque là, on remarque que la traductologie, dont la démarche herméneutique est scientifique, tire ses racines dans presque tous les domaines scientifiques. Ce qui en fait une discipline scientifique indéniable.

Le CNU et le CAMES ne reconnaissent pas la traductologie comme discipline autonome, mais la reconnaissent comme pratique annexe des autres disciplines (langues et linguistiques). On pourrait considérer que la traductologie occupe la place d'une « sous-discipline » à l'intérieur des disciplines définies administrativement. On pourrait aussi remarquer qu'il en va de même pour la civilisation et la littérature ou la linguistique. On touche là au statut particulier des sections de langues qui sont par essence interdisciplinaire et pluridisciplinaires. Cependant, nos analyses ont mis en relief le fait que malgré tout la traductologie ne s'est pas encore imposée au même niveau que la littérature et/ou la cvilisation. Nous avons en particulier noté l'absence de véritables programmes et une bonne part d'enseignements assurés par des « non-spécialistes » du sujet.

Après ce point, nous envisageons d'exposer dans les lignes à venir, des tentatives de solutions susceptibles d'améliorer la situation de la didactique de la traduction dans nos deux pays exolingues choisis.

L'éducation étant au cœur du développement intellectuel d'un être humain et d'une nation, nous ne pouvons nous limiter dans le cadre de notre travail qu'à décrire la situation dans ces deux milieux retenus. Plutôt que de faire constater les insuffisances de part et d'autre, il serait certainement plus judicieux d'apporter une contribution visant à montrer comment essayer de surmonter ces problèmes. En effet, si l'on parvient à déclarer qu'il y a des carences au niveau des deux systèmes éducatifs, notamment la formation en traduction, cela supposerait donc qu'on soit à même d'envisager des solutions pouvant, dans une certaine mesure, améliorer les choses. Nous pensons ainsi que le premier facteur de toute activité visant le développement d'un pays est, avant tout, le capital humain dans sa dimension intellectuelle et, nos prochaines propositions s'inscrivent dans cette optique.

8.3.2. Lancement des avis de recrutement[160].

Notre tentative de solution consiste en la mise en place d'un enseignement de qualité. Or, « ce qui détermine l'efficacité d'un enseignement, ce sont les méthodes pédagogiques utilisées » Brauer [2011:13]. Dans l'optique d'essayer de pallier aux insuffisances relevées sur la pédagogie de la traduction dans ces deux pays, nous nous permettons de proposer une ébauche de solutions non exhaustives portant essentiellement sur la traduction. Cette ébauche de solution comprend les trois alternatives que nous tentons de décrire dans les lignes à venir.

8.3.2.1. Alternative 1 : Formation des formateurs

[160] Bien évidemment le recrutement est fait sur étude de dossier.

Cette première alternative de solution consiste à former les formateurs et elle est valable seulement pour le Gabon étant donné qu'au niveau de la Guinée équatoriale la discipline n'existe pas encore. Autrement dit, plutôt que de former les apprenants, il s'agirait de former tous les enseignants du DEILA, professeurs de traduction par défaut. Brauer [2001:13] fait d'ailleurs une déclaration intéressante à ce propos :

> La recherche montre clairement que nous ne sommes pas nés « bon » ou « mauvais » enseignant. Être enseignant est un métier qui s'apprend comme n'importe quel autre. […] Ces méthodes pédagogiques sont à la portée de tous. Il suffit de les connaître et de les appliquer.

Il n'est de plus ignorant, que celui qui refuse d'apprendre pour mieux transmettre son savoir et savoir-faire, refusant ainsi de quitter le fond de la caverne et s'orienter vers la lumière. L'apprentissage demeure, semble-t-il, une des meilleures voies qui mène à la connaissance. Par conséquent, si au Gabon la mesure de reformer chaque année (précisément le mois d'août depuis 2010) les enseignants[161] de l'Education Nationale (instituteurs et professeurs des lycées et collèges) à été prise parce que les autorités compétentes ont remarqué des conditions d'apprentissages inconfortables, nous pensons alors que l'application de cette mesure vaudrait également au niveau de l'enseignement supérieur en général et, celui de la traduction au DEILA en particulier. Ce principe de réforme du domaine de l'éducation est remarquable dans l'argument du président gabonais[162] que nous présentons comme suit :

> Si je suis particulièrement fier des progrès (…) **je le suis encore plus des réformes mises en œuvre dans le domaine de l'éducation**. **Le capital humain est absolument indispensable à la conduite et au succès du Gabon Émergent**. Il nous faut donc **nous spécialiser et développer une réelle expertise gabonaise** dans les

[161] Moundounga S. [2010:162].
[162]Son Excellence le Président Ali Bongo Ondimba Extrait de *l'Allocution à la Nation à l'occasion du 51ème anniversaire de l'Indépendance du Gabon*, Libreville, le 17 août 2011.

> secteurs porteurs. **C'est une des raisons qui m'ont poussé à demander une refonte complète de la gouvernance de notre système éducatif**. Au delà de la promotion du mérite et sa contrepartie, **l'éradication des arrangements douteux** (c'est nous qui soulignons).

Nous reconnaissons qu'organiser des séminaires de deux mois par an paraît insuffisant pour faire acquérir toutes les compétences requises pour enseigner la traduction. Nous sommes également conscients du fait que tous les enseignements ne disposent pas des mêmes bases en matière de traduction. Cependant, nous pensons tout de même que les formations dont ils bénéficieraient seraient un pas en avant. D'ailleurs, l'article 8 chapitre 3 de la *loi n° 021/2000 du 10 janvier 2001 déterminant les principes fondamentaux de l'Enseignement Supérieur en République Gabonaise*, indique que les universités et établissements d'enseignement supérieur offrent trois (3) types de formation parmi lesquelles ''la formation des formateurs''. Au titre de la formation des formateurs, l'article 12 de la même loi stipule que « l'Enseignement Supérieur dispose de cycles de formation ou de perfectionnement pédagogique et scientifique pour les enseignants chercheurs. (...), il est également ouvert aux enseignants des lycées. Les modalités d'organisation et de fonctionnement de la formation des formateurs sont fixées par arrêté du Ministre de l'Enseignement Supérieur sur proposition du Conseil d'Université »[163].

Nous pensons ainsi que, les enseignements dont bénéficieraient ces professeurs leur permettraient de percevoir au mieux les différents rouages didactiques de la traduction et, de renforcer par ailleurs leurs connaissances dans ce domaine. Leurs connaissances dans le domaine se verraient ainsi développées tout au long de la durée du contrat de formation. Tout ceci les aiderait à mieux asseoir désormais leurs discours pédagogiques. D'un côté, ces enseignants seraient

---

[163] *Ministère de la Fonction Publique. Recueil des textes législatifs et réglementaires en matière de Fonction Publique*, [2009:148] in http://www.finances.gouv.ga/IMG/pdf/recueil_texte_fp.pdf, consulté le 24/06/2012.

désormais amenés à faire également la promotion de cette discipline dès la première année de Licence.

8.3.2.2. Alternative 2 : Appel d'offre d'emploi au niveau national

Cette première alternative de notre proposition consiste à recruter du personnel sur le plan national. Dans son ouvrage, Ropivia [2009:209-210] indique que certains gabonais nantis d'un doctorat choisissent délibérément d'autres voies d'ascension au détriment de l'enseignement à l'Université. Donc, il s'agit pour ce cas de figure, de promouvoir un avis de recrutement des différents traductologues et autres spécialistes du domaine de la traduction exerçant dans d'autres secteurs du pays : Affaires Etrangères, organismes internationaux implantés sur le territoire national, maisons d'assurances et autres entreprises du secteur privé et public dotées d'un service de traduction, etc.

Nous avons par ailleurs conscience que la plupart des traducteurs (surtout les plus anciens) en service n'ont pas toujours fait d'études de traduction, surtout si on se réfère à l'âge des établissements de formations en traduction. Dans ce cas, on déduit déjà que ce sont plutôt les jeunes qui seraient surtout les plus concernés par cette offre. En outre, on reconnait qu'en général, ces jeunes traducteurs ne sont pas toujours des théoriciens mais plutôt des professionnels. Par conséquent, leur rôle serait plus pratique. C'est-à-dire que, par exemple, ils seraient indispensables pour l'enseignement de la manipulation des logiciels et autres outils informatiques indispensables pour la formation en traduction. Ils pourraient tout aussi donner des cours sur la pratique de la traduction au sein des entreprises (cela inclut les exigences du travail, la déontologie, etc.). Perçue de cette manière, nous pensons que l'apprenant vivrait cette expérience de plus près et prendrait mieux conscience de la discipline et de tous ses rouages.

Il ne s'agira pas forcement ici de leur proposer de quitter leurs postes respectifs pour devenir des enseignants permanents au sein de l'institution, mais plutôt de

leur proposer des heures de cours en parallèle dont la rémunération serait intéressante. Ce système est également pratiqué dans beaucoup de formations en France (pas uniquement en traductologie) dans le cadre des masters dits professionnels. C'est ce qu'on appelle habituellement des enseignants vacataires ou associés. Leurs contrats prendraient par contre fin en fonction de leurs disponibilités et des arrivées des étudiants en fin de cycle. Pour plus d'explications, les étudiants gabonais en général et, en particulier ceux du DEILA, poursuivent leurs études de troisième cycle ou leur spécialisation à l'étranger (le cas de la France par exemple). Ainsi, l'étudiant serait motivé pour retourner exercer dans son pays, surtout s'il est rassuré au départ qu'il y a des postes de travail disponibles.

Si en revanche l'appel d'offre au niveau national ne trouve aucune satisfaction, dans ce cas, une ouverture à l'extérieur s'impose.

8.3.2.3. Alternative 3 : Appel d'offre à l'international

Après le lancement de l'avis de recrutement sur le plan national, en cas de non satisfaction, l'option évidente qui puisse se présenter est alors un *brain drain*, c'est-à-dire l'immigration des cerveaux. Autrement dit, il s'agit du « drainage vers le territoire national des élites extérieures qui doivent y trouver les conditions optimales d'exercice de leurs professions », explique Ropivia [2009:322]. Et, à titre de précision, dans son article 48 du chapitre III traitant des ''enseignants associés'', le *Recueil de Textes législatifs et Règlementaires en matière de Fonction Publique* [2009:278] mentionne que « des personnalités **n'appartenant pas à l'enseignement supérieur**, **des enseignants et chercheurs d'universités étrangères peuvent être recrutés temporairement**. Elles sont nommées, après avis conforme du CAMES, par le Ministre chargé de l'enseignement supérieur, sur proposition du Recteur et du Chef d'établissement concerné, **pour participer à des travaux** de recherche ou **d'enseignement**. Ces personnels ont le titre d'enseignements associés et régis par des conventions spéciales (C'est nous qui soulignons).

A cet effet, notre seconde solution consiste en un lancement d'un avis de recrutement à l'international. Ce principe consistera à recruter des pédagogues et docteurs en traductologie intervenant sur différents aspects pointus du domaine : lexicologie, terminologie, traduction spécialisée, artistique et littéraire, etc. C'est une opération qui, semble-t-il, permettrait de compléter l'effectif du corps enseignant qui existe déjà (pour le DEILA). Cette alternative que nous proposons offre trois choix d'application qui peuvent être répartis tel que nous le présentons dans les lignes qui suivent:

Premier choix :

Notre premier choix que nous proposons est le recrutement des enseignants qui deviendraient permanents du département. Mais, ce choix implique cependant que les étudiants formés à l'étranger, à leur retour des pays respectifs auraient des chances de recrutement assez minces. En d'autres termes, les postes auxquels ces étudiants aspireraient étant occupés, il pourrait se poser un problème à ce niveau.

Deuxième choix :

Pour le second choix, on pourrait proposer aux enseignants un contrat à durée déterminée. Cette solution nous semble claire et efficiente et se pratique d'ailleurs dans de nombreux secteurs du Gabon. On suppose qu'une fois le contrat arrive à son terme, les enseignants libèreraient leurs postes au fur-et-à mesure de l'arrivée des nouveaux docteurs (clause à signer dès le départ). C'est une politique qui mettrait en place des garanties pour le futur des étudiants[164], les motivant ainsi à regagner le pays une fois leurs études achevées. On s'est aperçu que le manque d'enseignants signalé dans les lignes antérieures s'expliquerait aussi du fait que, beaucoup d'étudiants, au terme de leurs études, ne retournent pas exercer au Gabon ou dans le domaine qui correspond à leur formation.

[164] Etant donné que les Universités retenues pour notre étude sont des institutions publiques, cette partie de notre réflexion des études doctorales porte uniquement sur les étudiants boursiers de façon générale. Ce choix s'explique, entre autres, par le fait que compte tenu des recommandations faites dans les lignes qui suivent, il nous semple très difficile, pour l'Etat et l'ANBG y compris même le CNOUS (et les autres organismes du même genre) d'avoir le contrôle des étudiants non boursiers effectuant leurs études à l'étranger.

Toutefois, nous pensons tout de même que la réussite de ces projets et de celui-ci en particulier implique une grande contribution de l'Etat. C'est dire autrement que, pour la bonne marche de ce projet, il serait souhaitable que l'Etat - nous entendons par là le ministère de l'enseignement supérieur - L'ANBG en collaboration avec les responsables du DEILA, du CNOUS de Paris et/ou Campusfrance (pour les cas de la France) et les autres organismes existants dans d'autres pays, mettent en place un système de suivi et de contrôle rigoureux des étudiants boursiers à l'étranger afin de garantir leur retour.

En dehors de l'*engagement décennal*[165] que chaque étudiant signe pour l'attribution de la bourse, il serait souhaitable qu'il y ait une application plus efficace des clauses que renferme ce contrat. Certaines de ces clauses, notamment les n° 5 et 6 prévoient que les bénéficiaires des bourses du Gabon doivent mettre leurs compétences et leur savoir-faire à la disposition de ce pays, et ce, pendant au moins dix ans, d'où l'appellation *engagement décennal*. Nous pouvons présenter ici ces clauses:

> **5-** De retourner au Gabon à l'issue des études ou de stages pour lesquels l'allocation m'a été attribuée ;
> **6-** D'exercer pendant dix ans au Gabon la profession pour laquelle j'ai été formée ;

Bien que signé au départ par tout boursier du gouvernement gabonais et, malgré sa valeur juridique, ce document et ses clauses ne sont pas toujours respectés par tous. En effet, on constate très souvent que même des étudiants boursiers se résignent à retourner ''au pays'' afin de le servir. C'est un esprit qui, de nos jours, anime de plus en plus d'étudiants gabonais. Ils préfèrent tenter leur chance dans leurs pays d'accueil car, ne disposant pas de ''pistons'' ou de ''longs bras'' au Gabon, ils craignent le chômage et tous les problèmes que cela entraine.

---

[165] C'est un document juridique qui fait office d'un contrat liant le bénéficiaire d'étude au gouvernement gabonais.

C'est une situation que vit un bon nombre de gabonais actuellement et, à ce sujet, Matari et De Mongarvas [2011:104] s'expriment clairement. Ils déclarent en effet que « l'élément déplorable qui est à prendre en compte, est que l'administration gabonaise fonctionne par système de jeu de relations ou d'affinités, ce qui dans un langage commun est appelé « piston » ou « long bras » et dans un langage sociologique « capital social ». C'est lorsqu'on a un parent, un ami, une relation professionnelle dans une administration ou un service que le dossier avance plus rapidement ».

L'insertion professionnelle des diplômés est un grand problème que connaissent différents pays d'Afrique subsaharienne et en particulier le Gabon. C'est un phénomène qui, entre autres, serait à l'origine de la *fuite de cerveaux* africains qui cherchent des meilleures conditions de vie et de travail dans d'autres pays qualifiés de meilleurs. Les cerveaux désignent ici des personnes compétentes, qualifiées. Il est donc question de la fuite des compétences selon l'UNESCO [2004:13], la compétence qui peut être définie comme étant l'aptitude d'une personne quelconque dans un domaine donné de manière plus générale. On peut dire qu'il y a fuite des compétences lorsqu'un pays perd sa main d'œuvre qualifiée en raison de l'émigration. Généralement, « en Afrique, les problèmes de formation et d'emploi de futures compétences africaines sont des facteurs d'émigration.

Outre les compétences en formation, il y a également les compétences universitaires qui sont concernées par l'émigration. Cette dernière est motivée par la recherche d'une bonne formation qui, très souvent, se prolonge, pour beaucoup de diplômés, par la recherche d'emploi, en dehors du pays d'origine, se traduisant dès lors par la fuite de compétences de niveau universitaire et post universitaire, formées à l'étranger. En outre, il ya ceux qui sont formés sur place, en Afrique, et qui finissent par quitter leur pays pour diverses raisons »[166].

[166] *Idem*.

De toute évidence, la fuite des compétences est due à différentes raisons : la recherche de formations universitaires et postuniversitaires absentes sur place (pour les cadres en formation) ; la recherche des meilleurs conditions de travail et d'épanouissement (pour les cadres déjà formés) ; la recherche de meilleures conditions de vie ; une insertion locale soumise à des règles arbitraires, qui jouent au détriment des cadres formés à l'étranger (par le système des « longs bras »), etc. Cette fuite des cerveaux génère donc une perte considérable du capital humain dans différents pays et ne s'explique pas exclusivement par des différentiels en terme de revenus ou de conditions matérielles. Il semble d'ailleurs intéressant de lire les déclarations faites par l'UNESCO [2004:13] sur cette question:

> Selon l'OIM[167] (…) un tiers des scientifiques africains vivent et travaillent dans les pays développés, principalement en Europe, aux Etats Unis, au Canada, en Australie. De manière générale, la Commission Economique pour l'Afrique (CEA) et l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM) estiment à 27.000 le nombre de cadres africains ayant quitté le continent entre 1960 et 1975 pour aller travailler dans les pays développés. De 1975 à 1985, ce nombre est passé à 40.000. Depuis 1990, ce nombre est de 20.000 par an !

Le rapport de cette étude déplore l'absence de données chiffrées sur ce phénomène en Afrique francophone. En revanche, certains pays anglophones dont les données sont publiées permettent une meilleure appréciation de l'ampleur du phénomène. L'UNESCO [2004:14] indique ainsi que :

> En 2001, le rapport du PNUD (…) indique que plus de 21.000 médecins nigérians exercent aux Etats Unis. Environ 60% des médecins et dentistes formés dans les années 80 ont ainsi quitté ce pays. (…) Le Nigéria compterait 100.000 immigrants aux Etats Unis. Parmi cette population nigériane d'émigrés aux Etats Unis, 64% de ces étrangers nés au Nigeria et âgés de 25 ans et plus, ont au moins un diplôme correspondant au moins aux deux premières années de l'université. Au Soudan, on estime que 17% des médecins et dentistes, 20% des professeurs d'université, et 30%

[167] L'Organisation Internationale pour les Migrations.

> des ingénieurs ont quitté le pays pour aller travailler ailleurs. La Zambie, qui comptait il y a quelques années 1.600 médecins, n'en compte actuellement qu'environ 400, tous les autres sont partis en Europe, aux Etats Unis, ou dans certains pays voisins comme le Botswana, **attirés par de meilleurs salaires et conditions de vie et de travail** (c'est nous qui soulignons).

D'autres chiffres allant dans le même sens que les précédents sont communiqués dans un rapport de la Banque mondiale[168]. Il est à cet effet indiqué qu'entre 1960 à 1075, 1800 Africains qualifiés s'exilaient chaque année. Dans la période de 1975-1984, ce chiffre a triplé puis il a décuplé dans la période qui allait de 1985 à 1990. De nos jours, il semble bien que ce chiffre dépasse la barre des 20.000. En outre, ils étaient estimés à près de 5 millions, les émigrés africains qui travaillaient dans les pays riches de l'OCDE à la fin de 2000 (8% du nombre total d'immigré), dont 31% sont qualifiés. Par ailleurs, les pays africains reconnus comme étant les plus affectés par l'exode massif des cerveaux sont les pays à faible revenu. Il s'agit ansi du Cap-Vert (67% du personnel qualifié est parti à l'étranger), de la Gambie (63%), de l'Île Maurice (56%).

Tous ces chiffres dévoilent la situation du continent africain en termes d'émigration. Les émigrés africains ne sont pas seulement constitués de personnels académiques, qui viennent des universités et centres de recherche, on y note aussi des informaticiens, des juristes, des médecins, des ingénieurs etc. De toutes ces données, il semble qu'en Afrique du Sud la situation soit pire encore. En effet, dans ce « pays qui a connu une forte émigration durant la période de l'Apartheid et où seulement 2% de la population actuelle possède une qualification du niveau de l'enseignement supérieur, les diplômés qui au bout de 6 mois ne trouvent pas de travail quittent le pays » (UNESCO [2004:14]).

Dans son travail de recherche portant sur la politique d'attribution de bourses aux étudiants gabonais, ONIANE [2007:156] après enquête sur les

---

[168] S. Gh. J. A. /*L'Intelligent*, n° 2340, 13-14 novembre 2005, p. 96, repris par Ropivia [2007:110].

étudiants gabonais au Canada, fait remarquer que le temps d'insertion socioprofessionnelle varie d'un individu à un autre, et ce, par les stratégies personnelles utilisées et par la qualité des personnes qui composent leurs réseaux sociaux. En effet, un des répondants de son étude s'explique en ces termes :

> Pour se trouver un bon travail, nous devons user de toutes les opportunités qui nous tombent entre les mains [...]. Il faut également pouvoir s'entourer ou se rapprocher des personnes qui occupent déjà des postes de responsabilités afin qu'ils nous ouvrent les portes conduisant à un emploi acceptable.

C'est donc cette catégorie d'étudiants qui ont des liens sociaux forts qui, le plus souvent, manifestent leur intérêt pour rentrer au Gabon s'y installer et y travailler. A côté, il y a également ceux ayant reçu une formation cadrant avec les besoins de l'économie gabonaise qui expriment leur impatience d'achever leurs études à l'étranger afin de pouvoir occuper un poste de travail lié à leur formation dont les avantages sont très incitatifs. En revanche, « les étudiants qui possèdent des liens relativement faibles regrettaient d'être retournés au Gabon au terme de leurs études au Canada. Dans cette catégorie, ceux qui sont restés au Canada, dans l'espoir de trouver du travail, avouent qu'ils ne sont pas pour l'instant incités de retourner au Gabon pour chercher du travail », (ONIANE [2007:157]). Il importe de lire l'explication qu'en donnent certains répondants qui disent en général que :

> Cette situation s'explique par le fait qu'au terme de nos études à l'étranger, nous savons qu'il est très difficile pour nous d'obtenir l'identité socioprofessionnelle que nous nous sommes construite pendant nos longues années études. En effet, au Gabon, si tu ne connais pas une personne pour t'aider à t'insérer sur le marché du travail, tu es appelé à devenir un grand chômeur à moins d'accepter d'occuper des emplois précaires où les salaires ne suffisent même pas à assurer la scolarité de tes enfants ou de payer tes frais d'électricité et d'eau.

L'observation de ces témoignages montre une situation paradoxale dans la mesure où on est face à un gouvernement qui, soucieux de son développement, finance les études des étudiants issus de toutes les couches sociales du pays et, qui

ensuite, manifeste une certaine passivité face à l'insertion professionnelle de ces diplômés. Dès lors, on peut légitimement se poser la question de l'utilité des dépenses de financement des études des étudiants gabonais si ces derniers ne peuvent pas servir leur pays ? Il semble d'ailleurs intéressant d'apprécier les dépenses[169] effectuées par le gouvernement en matière de subvention d'étude de l'étudiant gabonais :

ALLOCATION TROUSSEAU SCOLAIRE (montant en F CFA)

Zone CFA : 90.000

} Pour les bourses de catégories C, D et E

Zone hors CFA : 180.000

Gabon : 270.000 } Pour les catégories F et G

Source: *Journal officiel de la République gabonaise*, 11 décembre 2011- N° 84 annexe 1.

Tableau 10: Tableau des montants plafonds des frais d'inscription et de scolarité pris en charge par l'Etat gabonais

Pays/Zone	**Montant annuel en F CFA**
Gabon et Zone CFA	800.000
Pays hors zone CFA et Maghreb	1.200.000
Afrique australe	2.000.000
Asie 3 et Moyen orient	2.000.000
Autres pays Europe Amérique du Sud	2.000.000

[169] Malheureusement nous ne disposons pas des chiffres qui précisent le pourcentage des dépenses du gouvernement gabonais en termes d'éducation et nous ne savons même pas si réellement des données statistiques existent. Si elles existent réellement, en ce qui nous conserne pour la présente étude, après avoir effectué différentes demandes d'informations auprès de l'ANBG et le Ministère de l'Enseignement Supérieur, seuls les textes ci-dessus nous ont été remis.

Zone euro 3 et Asie	2.000.000
Zone euro 2 et Océanie	2.000.000
Amérique du nord	USD 4000/Session
Zone euro 1 et Pays hors zone euro Asie	3.000.000

Source: *Journal officiel de la République gabonaise*, 11 décembre 2011- N° 84 annexe 2.

Lorsque nous observons ces données, nous réalisons qu'il s'agit d'importantes sommes d'argent investies pour le développement intellectuel du pays. De ce fait, nous pensons donc qu'il importe en effet de mettre en place une politique de ''motivation'' des étudiants, laquelle viserait à les inciter à rentrer et servir le pays, du moins conformément à l'*engagement décennal* signé. Pour la motivation, il s'agirait donc par exemple de :

- Garantir l'accès au poste ;
- Améliorer les conditions de travail : mise à disposition d'un important matériel pédagogique et didactique indispensable ;
- Améliorer et faciliter les conditions d'apprentissage : bien équiper la bibliothèque de l'Université en général et celle du DEILA en particulier, dont la disponibilité de la documentation en matière de traduction demeure très faible jusqu'à nos jours.

Il est indispensable de mettre en œuvre ces motivations parce que des études portées sur l'univers de l'UOB sont assez négatives. Cette institution est décrite comme un milieu matériellement et intellectuellement délabré, obsolète, qu'il est urgent de changer radicalement. A ce propos, il est intéressant de lire la description de l'institution faite par Ropivia [2007:213-214] :

> Les maux qui la rongent aujourd'hui sont connus de tous. Pas une faculté n'y échappe, en dépit des efforts remarquables de quelques enseignants distingués. (…) Les facultés (…) souffrent cruellement de délabrement de condition de travail. (…) absence de projet universitaire national ; inadaptation des filières à la

> modernité évolutive de la société gabonaise ; faibles degré de professionnalisation des formations ; obsolescence des technologies éducatives et des outils pédagogiques ; insuffisance de qualification du corps enseignant ; vétusté et insuffisance des locaux ; absence criarde d'équipement de laboratoires et de moyens de communication ; administration non spécialisée.

Tels sont les conditions dans lesquelles enseignés et enseignants se trouvent au quotidien embarqués. C'est donc là un environnement qui aspire à la fuite de l'élite pour entrainer le pays dans une carence de personnel formé.

Pour le cas de la Guinée-Equatoriale, les données de nos enquêtes nous révèlent aujourd'hui que la situation est beaucoup plus complexe. Comment pouvons-nous proposer la réforme d'une discipline qui n'existe même pas encore ? C'est ici un contexte qui diffère de celui du Gabon. Il importe que les autorités compétentes prennent conscience de la situation ''handicapante'' dans laquelle se trouve cette institution. Donc, il convient d'abord de recommander la création d'une filière (si possible département) de traduction dans une optique ne serait-ce que didactique. C'est uniquement lorsque la décision formelle de créer cette discipline au sein de l'institution sera prise et appliquée, que l'on pourrait alors envisager d'adapter certaines de ces solutions au contexte équato-guinéen.

Nous ne saurons nous limiter à la proposer ces solutions sans mettre en évidence tout ce que cela implique. En effet, tout ce que nous avons présenté comme solution jusqu'à présent suppose la mise en place d'un budget conséquent de la part de chaque Etat et de chaque Université. Ce sont donc là des propositions qui ont une portée politique et économique. D'aucuns diront, bien évidemment, que cela demande énormément de fonds et nous sommes bien d'accord sur cette éventuelle réponse. Cependant, nous pensons qu'une réussite s'obtient au bout de certains sacrifices et, à cet effet, il importe de lire les propos tenus par le président gabonais, Ali Bongo Ondimba sur la question:

> **Rien pour nous ne doit être cher ou insurmontable pour bâtir une bonne école** (gabonaise) ; rien ne doit être difficile et trop cher lorsqu'il s'agit de l'avenir de (nos) enfants. […] « Si vous trouvez que l'éducation coûte cher, essayer l'ignorance ! »[170].

Le sens de cet argument semble bien défini, le système éducatif est l'un des constituants du développement d'un pays. Ce sont des solutions qui valent la peine d'être étudiées et dans la mesure du possible, appliquées. La description de la situation économique des deux pays qui a été faite dans le chapitre antérieur montre bien qu'il n'y a pas trop de problèmes de budget pour la mise en application de ces projets. Ce projet cadre avec la vision actuelle du chef de l'Etat[171] qui, dans son plaidoyer sur l'éducation de la jeunesse gabonaise et de la recherche, renchérit que:

> **L'éducation et la formation sont au cœur de notre projet de développement**. **Sans acquisition des savoirs ou du savoir-faire, on ne peut ni changer sa situation personnelle, ni celle de son pays**, (…). **La responsabilité de l'éducation et de la formation des hommes est une mission noble, une tâche exaltante**. J'invite donc le gouvernement et l'ensemble des partenaires sociaux du monde de l'éducation (écoles, collèges, lycées, universités, instituts de recherche), à privilégier le dialogue franc et sincère **pour la mise en œuvre efficace d'une politique éducative ambitieuse**, porteuse d'espoir pour notre jeunesse et, partant, pour notre pays…

La Guinée-Equatoriale quant à elle se place depuis déjà une décennie comme le *nouvel Eldorado de l'Afrique* (Delantes-Teulade [2009]) grâce à son rang de 3° pays producteur de pétrole d'Afrique subsaharienne avec un « PIB par habitant (2010) **:** 35 231 $ (EIU, déc. 2010) ; 12000 € environ (pour une population estimée à

---

[170] Son Excellence le Président Ali BONGO ONDIMBA, Extrait du discours d'ouverture des Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation - Emploi, Libreville, les 17 et 18 mai 2010.
http://forumnationaldelajeunesse.ga/2011/index.php/plaidoyers/, consulté le 18/10/2011.

[171] Son Excellence le Président Ali BONGO ONDIMBA Extrait de son discours lors de sa visite au lycée Nelson Mandela, Libreville, le 15 octobre 2010.
http://forumnationaldelajeunesse.ga/2011/index.php/plaidoyers/, consulté le 18/10/2011.

750000 habitants) »[172]. Ainsi, nous pensons dans ce cas que la situation éducative[173] du pays a une chance de s'améliorer. Ceci nous paraît évident parce qu'un commentaire fait sur le pays mentionne que (c'est nous qui soulignons) :

> (…) ils **ont le sens des affaires**. Adeptes du « gagnant-gagnant », ils sont ouverts à tous ceux qui veulent les accompagner dans leur course à la modernisation. **Conscients de leurs carences, notamment en matière d'éducation**, ils ont compris la **nécessité d'avoir une main-d'œuvre et des cadres bien formés**, même s'il faudra du temps pour y arriver. En attendant, ils **ont les moyens de faire appel à l'expertise des autres[174]**.

La situation économique actuelle du pays montre que celui-ci, est en mesure de palier les insuffisances qui freinent son développement du secteur éducatif. Par conséquent, les proposées ne sont pas hors de prix pour les deux Etats concernés.

Les différentes propositions que nous faisons ne sont pas exhaustives, il en existe probablement d'autres. Cependant, pour notre part, nous pensons que ces propositions, si elles sont bien comprises de tous, ne manquent pas de fondements. En ayant des enseignants hautement qualifiés, formés, cela favoriserait le renforcement du département et une mise en place des pédagogies de traduction didactique et *traductionnelle* bien sédimentées. En outre, cette nouvelle situation motiverait davantage d'étudiants à s'intéresser à la discipline et comblerait plus tard cette carence qui de nos jours perdure encore.

Au regard de tout ce qui a été dit, nous retenons que la situation de l'enseignement de la traduction dans les deux institutions semble peu confortable

---

[172]http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/guinee-equatoriale/presentation-de-la-guinee-968/ consulté le 10/06/2012.

[173] Soit un taux d'analphabétisme de 11,4 en 2007. www.oecd.org/dataoecd/4/47/40570479.pdf, consulté le 30/11/2011.

[174] « Guinée équatoriale : petit pays deviendra grand » in *Jeuneafrique* : http://www.jeuneafrique.com/pays/guinee_equatoriale/guinee_equatoriale.asp, consulté le 30/11/2011.

ni véritablement ancrée. La didactique de traduction dans ces deux milieux évolue à une vitesse très inégale, qui rend notre approche comparative très difficile.

La mise en exergue de la situation socio-historique et politico-économique de la Guinée-Equatoriale des années antérieures explique dans une certaine mesure, l'inexistence de la discipline de traduction au sein de son institution universitaire. Néanmoins, nous osons croire qu'une étude sur la question fera l'objet d'une réflexion dans les prochaines années parce qu'il semble surprenant, pour un pays bilingue, d'ignorer l'impact de l'enseignement de la traduction. Il est d'ailleurs intéressant de lire les propos du président équato-guinéen, T. Obiang Nguema[175], lors de la cérémonie de remise de diplôme à l'UNGE qu'il avait présidé en mars 2011 à Bata. Dans son allocution, il a fait l'éloge des nouveaux diplômés en faisant savoir que pour lui, il s'agit d' « une victoire de stagnation héritée de la colonisation, depuis que le pays a accédé à l'indépendance, **il est resté sans aucun personnel professionnel**. […] **On ne peut pas diriger le destin d'un pays d'analphabètes »** (c'est nous qui soulignons).

Les propos du président montrent cette grande volonté de voir un jour, le pays en général, et le domaine de l'éducation en particulier, se développer et rivaliser, pourquoi pas, avec d'autres pays. On sent une ferme volonté de s'affirmer sur la scène internationale. Celle-ci est remarquable, une fois de plus, lorsque ce même président renchérit que « **La grandeur d'une nation réside dans la capacité intellectuelle de ses habitants** »[176]. Ses idées sont claires sur la question de la réforme du système éducatif national avec tout ce que cela implique. Par conséquent, si la question de la création de la discipline de traduction n'a guère été levée jusqu'alors, dans ce cas, nous déduisons que la présente étude trouve son utilité. En revanche, le DEILA, bien que formant à la traduction, nos enquêtes de terrain ont révélé certaines carences qui pourraient, nous semble-t-il être remédiées.

---

[175] http://www.france-guineeequatoriale.org/News/178.html, consulté 05/11/2011.
[176] *Idem*.

Dans l'ensemble, ces tentatives de solutions proposées paraissent pertinentes car le problème soulevé touche un secteur sensible lié au développement de tout pays : l'éducation. Mais, malgré tout, il demeure vrai que nous n'avons pas la compétence exclusive de la mise en application effective de la reforme du système éducatif, tel que nous le proposons. Ces propositions s'adressent avant tout à l'élite dirigeante de chaque pays et il paraît nécessaire de les étudier et ensuite de les mettre en pratique afin de doter l'intelligentsia gabonaise et équato-guinéenne d'un environnement d'épanouissement nécessaire à leur participation pleine et active dans le processus de développement.

CONCLUSION GENERALE

Qu'est-ce que la traduction et en quoi consiste –t- elle? Quel est le statut de la traductologie au sein des autres disciplines scientifiques ? Quelle est la place de la traduction dans les pays exolingues gabonais et équato-guinéen et comment y est-elle enseignée ? Quel est son avenir dans ces deux milieux ? L'ambition que poursuivait le présent travail se résumait à trouver des réponses à ces quelques interrogations. Pour arriver à ce dessein, nous avons choisi en premier le cadre théorique pour apprécier les différentes conceptions théoriques qui définissent et expliquent l'acte de traduire. La définition de concept étant indispensable pour ce type d'étude, nous nous sommes alors efforcés de cerner tout ce qu'implique la traduction. Nous avons d'abord tenté de cerner cette activité d'un point de vue linguistique. Compte tenue de la diversité des courants linguistiques qui existent, leur conception de la traduction varie d'un courant à l'autre.

Pour commencer, nous nous sommes intéressés aux descriptivistes dont l'œuvre est essentiellement d'expliquer l'opération traduisante. Autrement dit, à partir des textes des traducteurs ils essayent de saisir les opérations et les transformations que subissent ces textes lors du passage d'un idiome à un autre. Ensuite, nous avons examiné la théorie comparative de la traduction. Celle-ci s'intéresse aux différentes transformations qu'un texte qui a été traduit pourrait subir. Le principe de comparaison permet de comprendre comment fonctionne chaque langue et ce qui fait sa particularité par rapport aux autres langues. L'objectif de cette approche réside dans la mise en évidence des analogies et des différences observées de part et d'autre et du fait de la différence de cultures et des langues, la traduction devient impossible selon certains tenants de cette théorie.

A côté des théories descriptives et comparatives, il y a la théorie sociolinguistique que nous avons également mise en évidence. Il a été retenu que cette théorie étudie les rapports entre les sociétés et les langues et conçoit la langue

comme étant un outil de communication[177] entre des personnes constituant une société, ses pratiques, etc. En effet, elle repose sur l'étude de la langue et les usages qu'en fait la *masse sociale*. Dans cette perspective, la traduction est une opération communicative à visée mimétique qui consiste à véhiculer d'une langue à l'autre une information donnée. En d'autres termes, le point de vue sociolinguistique de la traduction considère la langue comme instrument de communication d'une communauté. Ils s'intéressent à la langue et au message que l'on cherche à transmettre. A titre illustratif, le sociolinguiste Maurice Pernier estime justement qu'au lieu de ne traiter que de la langue, l'approche théorique de la traduction doit faire porter son accent sur l'élément à traduire (c'est-à-dire sur le message) et sur ses rapports avec ce qui le médiatise (c'est-à-dire les deux langues sur lesquelles il est médiatisé). La sociolinguistique s'assigne l'étude de la langue au service d'une collectivité, dans le cadre d'une étude théorique de la traduction. Elle s'intéresse à la place des discours dans les processus sociaux tout en impliquant les structures des langues.

Les théories structuralistes et fonctionnalistes que nous avons par ailleurs évoquées, quant à elles, sont fondées sur l'étude immanente du discours et nous renvoient dans un cadre où la langue est appréhendée comme un système (qui met en évidence le rapport du signifiant et du signifié). Les tenants de ces théories estiment que chaque langue est un ensemble de systèmes qui ne connaissent que leur ordre propre. Autrement dit, les langues forment un tout unique et les unités qui la constituent découpent l'expérience humaine selon des taxinomies particulières à cette langue. Par conséquent, chaque structure ou chaque élément du système jouant une fonction, les opérations qui se rapportent à la traduction sont analysées en partant de cette conception de la langue comme système.

[177] Nous précisons ici que la définition de la notion de communication dépasserait les limites de la présente recherche. La communication est seulement perçue ici comme le processus permettant l'intercompréhension nécessaire à la vie en société.

La possibilité de la traduction montre qu'un seul signifié peut correspondre à des signifiants différents. Par ailleurs, un même signifié, ou un contenu informatif d'un texte équivalent dans deux langues différentes ne sera pas toujours exprimé de la même manière. Une idée énoncée selon les particularités propres de la LD sera reformulée autrement, en fonction des critères de lisibilité de la LA puisque chaque langue ou chaque culture découpe la réalité d'une manière qui lui est spécifique (Bouton [1979:60-61]).

Enfin, la théorie sémiotique qui vise à expliciter les conditions de la saisie et de la production du sens dans des textes, des images, des pratiques sociales, s'est également intéressée à la question de la traduction. Elle désigne la traduction comme l'activité cognitive qui opère sur le passage d'un énoncé donné en un autre énoncé considéré comme équivalent. De ce fait, la traductibilité apparaît comme une des propriétés fondamentales des systèmes sémiotiques et comme le fondement de la démarche sémantique. Selon cette théorie, la traduction repose sur deux phases. D'abord, elle implique un travail d'analyse dont l'approche est de caractère interprétatif. La finalité étant la saisie du message d'un énoncé et ensuite à le reformuler dans une seconde langue pour un public déterminé.

La traduction dans cette conception suit un cheminement bilogique. La langue est entendue ici au sens saussurien du terme, c'est-à-dire la forme concrète ou phonique du signe, et le concept, le contenu sémantique à quoi renvoie ce mot dans la LD. Une fois que le message ou sens du texte a été appréhendé, il sied alors de reformuler ce même message dans la langue cible. Par ailleurs, le second texte doit être l'équivalent du premier et ce, sur le plan du signifiant et du signifié. S'il est vrai que les théories linguistiques de la traduction expliquent cette activité en se basant sur le facteur langue, il semble que les sémioticiens et sociolinguistes tiennent aussi compte de ce qu'elle véhicule : le message. Il y a donc une considération de la langue et du contenu informatif. Ce qui signifierait que même à l'intérieur du même bloc des linguistes il y a déjà une certaine disparité de la conception de l'acte de traduire.

Après les théories linguistiques est apparue une autre théorie à l'ESIT qui est la plus récente à nos jours. Il s'agit de la théorie interprétative qui apporte une vision nouvelle à la traduction. En effet, les fondateurs et autres tenants de cette théorie estiment qu'il faut porter un regard nouveau et réfléchi sur la traduction. Cette dernière ne saurait de nos jours être justifiée ou expliquée par l'élément linguistique. La traduction est une activité cognitive. C'est un processus complexe qui est constitué de trois étapes : comprendre, déverbaliser et reverbaliser. L'élément sur lequel l'attention est portée n'est autre que le sens, ce sens qui s'obtient à l'issue d'une démarche herméneutique. D'où l'appellation de ''théorie du sens''. Par ailleurs, l'acte de traduire prend en compte la psychologie du sujet traduisant, son bagage cognitif et autres paramètres situationnels.

Selon la logique ou conception de la théorie du sens, la traduction est un médiateur qui met fin aux barrières linguistiques qui ont longtemps existé et permet ainsi une intercommunication et compréhension dans un monde de plus en plus diversifié. C'est reconnaître, entre autre, que la traduction reste la clé qui permet de débloquer le contexte babélien dans lequel se trouve le monde. Ceci lui confère donc une dimension anthropologique car elle joue un rôle de passeur dans la communication. Elle transporte un peuple d'un univers à un autre dans l'optique qui est la mise en œuvre d'un inter échange. Grâce à la traduction, les continents et les pays voient leurs distances réduites. La langue ici a juste valeur d'outil de communication et ne constitue en aucun cas, l'élément à traduire. Elle sert juste à passer l'information d'émetteur à récepteur.

Ces théories renferment, de façon générale, les différentes conceptions qui gravitent autour de la question de la traduction. Il est de ce fait difficile de donner une définition absolue, exhaustive de la traduction dans la mesure où elle est différemment conçue entre les auteurs qui se penchent sur cette question.
Après avoir mis en évidence les conceptions théoriques de la traduction, nous nous sommes permis d'examiner la question de son enseignement et de sa recherche scientifique. Les analyses que nous avons entreprises nous ont permis

de conclure que la traduction est multifonctionnelle, c'est-à-dire que son objectif varie selon le lieu où elle est enseignée. Son enseignement est effectué dans deux cadres bien différents : à l'Université et précisément dans les classes de langues, elle constitue un outil d'enseignement et d'acquisition d'une langue étrangère ou non. Dans les établissements de formation spécialisée, l'enseignement de la traduction est à visée professionnelle et se situe dans l'intercommunication. La démarche préconisée et retenue pour cas de figure est l'herméneutique, le but étant de comprendre afin de communiquer ce qui a été dit et qui est compris. En revanche, les études doctorales en traductologie et les différentes découvertes opérées consistent à faire évoluer et solidifier la discipline tout comme elles permettent de promouvoir la formation des traducteurs.

En outre, la question de la recherche en traductologie nous a amené à jeter un regard épistémologique sur cette discipline. L'analyse qui a été entreprise nous amène à déclarer qu'il semble difficile de nos jours de continuer à renier ou à réfuter le caractère scientifique de la traductologie. Si dans une certaine mesure l'on reconnait que la traductologie comme discipline scientifique s'insère dans le domaine des sciences humaines parce que sont activité implique l'Homme et son cognitif, il nous semble tout de même limité, de nos jours, de ne s'arrêter que sur cette considération. En effet, tout au long de cette étude, précisément au niveau du chapitre 5.2-3, il a été démontré que la traductologie dans sa démarche et son aspect interdisciplinaire transcende les sciences humaines pour intégrer les sciences ''dures''. La mise en évidence de la TA° et de la TAO dans la présente étude nous a fait remarquer que cette discipline intègre également les calculs mathématiques à travers la mise au point des logiciels et le fonctionnement de ceux-ci. Ainsi, du fait de son interdisciplinarité, de sa méthode et de sa démarche, la traductologie mérite évidemment sa considération scientifique. Une science dont l'aspect est double. Elle intègre à la fois les sciences humaines autant qu'on la retrouve en partie du côté des sciences formelles. Par conséquent, la traduction nous semble doublement scientifique.

Un autre grand axe de cette étude a porté sur l'enseignement de la traduction en milieux exolingues africains, en particulier au Gabon et en Guinée équatoriale. Ces deux petits pays d'Afrique subsaharienne colonisés par deux puissances européennes différentes (France et Espagne) connaissent tous deux un bilinguisme traditionnel avec à la tête le fang qui représente la langue endogène transfrontalière (qui nous a par ailleurs permis de mieux pénétrer le second pays en nous servant de moyen de communication avec les agents de police et bien d'autres personnes). La présente étude a porté sur l'analyse de l'enseignement de la traduction au sein des départements d'études hispaniques. De ce fait, nous avons procédé à une enquête de terrain afin de nous enquérir de la réalité. Il a été question de recenser les corps enseignants de part et d'autre pour connaître le profil des formateurs et pour comprendre comment fonctionne chaque structure.

Au terme de notre enquête, nous avons remarqué qu'il existe des divergences dans le mécanisme de fonctionnement de chaque structure académique. En effet, au niveau du Gabon, le système éducatif étant calqué du système français, tout enseignant du supérieur est titulaire d'au moins un doctorat (*condition sine qua non*). En outre, l'enseignement de la traduction y est présent mais faute d'enseignants spécialistes, l'apprentissage et la formation présenteraient des limites.

Pour sa part, la Guinée équatoriale, en raison de son histoire tumultueuse post indépendantiste, le système éducatif connait jusqu'à nos jours des réalités qui laissent à désirer. Les mesures draconiennes prises par le premier président Macias Nguema se font ressentir jusqu'à présent. En effet, le secteur éducatif demeure fragilisé. Le corps enseignant qui a été retenu pour la présente étude montre l'existence d'une diversité de diplômes encore acceptés pour l'enseignement supérieur (*Licenciatura*, Maîtrise, Master, Doctorat). Cette réalité est la conséquence de la carence en ressources humaines que connait ce pays.

Bien qu'ayant été colonisé par l'Espagne, la Guinée équatoriale est aujourd'hui bilingue car le français a également été promu au rang de seconde langue officielle

après l'espagnol. Ce bilinguisme nous présente alors une situation paradoxale à cause de l'inexistence de la formation en traduction dans le système universitaire.

De toute évidence, l'enseignement de la traduction au sein de ces deux milieux académiques est déficitaire et la situation de l'UNGE est encore plus déplorable. De fait, il y a un manque d'équilibre qui empêche une meilleure comparaison des deux institutions. Par ailleurs, nous regrettons l'inexistence de travaux réalisés sur le secteur éducatif de ce pays (Guinée-Equatoriale) car ils nous auraient permis une analyse plus pointue. Compte tenu de tous ces manquements observés, nous nous sommes permis de proposer quelques solutions qui, à notre avis, pourraient aider à pallier ces problèmes que nous avons relevés dans notre étude. Nous ne prétendons aucunement à l'exhaustivité de ces propositions. Toutefois, nous pensons que leur mise en application permettrait de marquer un pas vers un lendemain prometteur.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de traductologie et de linguistique

AKOMO ZOGHO C.

2009 : L'art de conjuguer en fang, Paris, l'Harmattan.

2010 : *Parlons fang,* Paris, l'Harmattan

BALLARD M.

1998 : « L'apport du comparatisme à la formation du traducteur » in in *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT le 6,7 et 8 juin 1996*, Paris, Didier Erudition, pp. 33-55.

2006: *Qu'est-ce que la traductologie?,* Arras, Presses de l'Université d'Artois.

2007: *De Cicéron à Benjamin*. *Traducteurs, traductions, réflexions*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

2009 : « La traductologie comme révélateur » in *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université*, Arras, Artois Presses Université, pp. 91-111.

BALLIU C.

2007 : « Cognition et déverbalisation » in *Meta*, vol. 52, n° 1, 2007, pp. 3-12. Accès : http://www.erudit.org/revue/meta/2007/v52/n1/014714ar.pdf, consulté le 15/01/11.

BELOT A., OURY S.

2010: « Le formes abrégées dans la langue actuelle: approche descriptive et contrastive », *Les langues néo-latines : Aspects du roman espagnol actuel (1990-2010)*, Chambray-lès-Tours, T.I.T Edition, n° 354, Septembre, p. 129-144.

2011 : « Approche contrastive de l'expression de saturation : variations diaphasiques et diatopiques en français et en espagnol », *Les langues néo-latines : Miscellanées*, Chambray-lès-Tours, T.I.T Edition, N° 358, Septembre, pp. 95-107.

BESSE H. et PORQUIER R.

1984 : *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier.

BOUTON C.

1979 : *La linguistique appliquée*, Paris, Puf.

BOUZET JEAN

1992 : *Grammaire espagnole : Classes supérieures de l'Enseignement secondaire*, Paris, Belin.

BOYER, H.

1991 : *Langues en conflit, études sociolinguistiques*, Paris, l'Harmattan.

CABRÉ M. T.

1998 : *La terminologie : théorie, méthode et applications*, Ottawa, Les presses de l'Université d'Ottawa.

CALVET, L.-J.

1987 : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot

CAMPA C.

2008 : *Le grand livre des expressions. Connaître leur origine et savoir les utiliser*, Paris, Studyrama.

CASARES J.

1992 : *Introducción a la lexicología moderna*, Madrid, CSIC.

CHAPRON J. et GERBOIN P.

1981 : *Espagnol économique et commercial*, Paris, Presses Pocket.

CHESTERMAN A.

2002 : « La traductologie théorie de relations traductionnelles » in *Identité, altérité, équivalence ? La traduction comme relation*, Paris, Minard, pp. 35-49.

CORPAS PASTOR G.

1996 : *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.

2003 : *Diez años de investigación en fraseología : análisis sintáctico-semántico, contrastivos y traductológicos*, Madrid, Iberoamericana.

COURTES J.

1991 : *Analyse sémiotique du discours, de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette.

DANCETTE J.

1995: *Parcours de la traduction. Etudes expérimentales du processus de compréhension,* Lille, Presses universitaires de Lille.

DELISLE J.

1980 : *L'Analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française des textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

1998 : « Quel cadre théorique pour la formation ? » in *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT le 6,7 et 8 juin 1996*, Paris, Didier Erudition, pp.15-31.

1998 : *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

DUMONT, P. et SANTODOMINGO

2000: *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, Château-Gontier, Imprimerie.

DURIEUX C.

1988 : *Fondements didactique de la traduction technique*, Paris, Didier Erudition.

1995 : *Apprendre à traduire. Pré requis et tests*, Paris, La maison du dictionnaire.

1991 : « Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction », in *Le français dans le monde*, Paris, Hachette, N°243, Aout-Septembre, pp. 66-74.

FOLKART B.

1991 : *Le conflit des énonciations. Traduction et discours rapporté*, Québec, Les é ditions Balzac.

FORTUNATO E.

1998 : « Plénitude du texte» in *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT le 6, 7 et 8 juin 1996*, Paris, Didier Erudition, pp. 251-260.

2003: « La trace du lien en traduction » in *Identité, altérité, équivalence? La traduction comme relation*, Paris, Minard, pp.83-91.

FORGES G., BRAUN A.

1998 : *Didactique des langues, traductologie et communication*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

2010 : *Le malaise dans la civilisation*. Traduction éditée par Lortholary, Paris, Editions Points.

FUCHS, Cathérine

1997: *Diversité des langues et représentations*, Paris, Orphys.

GEMAR J. C.

2000: *Traduire ou l'art d'interpréter: fonctions, statut et esthétique de la traduction*, Tome 1: principes, Québec, Presses universitaires de Québec.

GONZÁLEZ HERNNÁNDEZ A. T.

2010 : « Lexicologie contrastive : les collocations en français et leur traduction en espagnol », *Synergie Espagne*, Salamanca, n°3, pp. 69-81.

GOSSMAN F. et TUTIN A.

2003 : « Quelques pistes pour le traitement des collocations » in *Les collocations : analyse et traitement*, Amsterdam, De Werelt, (éds.), Travaux et recherches en linguistique appliquée, pp. 5-21.

GOUADEC, D.

2002 : *Profession : Traducteur*, Paris : La Maison du Dictionnaire.

GRELLET F.

1991 : *Apprendre à traduire*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

GREIMAS A.J. et COURTES J.

1993 : *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.

GUIDERE M.

2010 : *Introduction à la traductologie. Penser la taduction : hier, aujourd'hui, demain*, Bruxelles, De Boeck.

GUILLAUME A.

2009 : « La traduction : théorie (s) et pratique(s), dichronie et synchronie, tice ou non tice ? » in, *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université*, Arras, Artois Presses Université, pp. 145-156.

GUINARD P.-J.

1990 : *Guide du thème espagnol*, Paris, Armand Colin.

HAUSMANN, F.J.

1989 : « Le dictionnaire de collocations », in *Dictionaries. Dictionnaires. Worterbucher. International Encyclopedia of Lexicography*, (red.), Berlin, De Gruyter, pp. 1010–1019.

HERBULOT F.

1998 : « La lecture active » in *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

2004 : « La Théorie interprétative ou Théorie du sens : point de vue d'une praticienne » in *Méta*, Vol. 49, numéro 2, juin, p. 307-315.

IDIATA D. F.

2002 : *Il était une fois les langues gabonaises*, Libreville, Edition Raponda Walker.

2009 : *Langues en danger et langues en voie d'extinction au Gabon. Quand la génération des enfants se détourne des langues ou quand les parents détournent leurs enfants de la langue de la communauté*, Paris, L'Harmattan.

JAKOBSON R.

1964 : *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit.

JOLIVET A.-M., VAL JUAN C.

1990 : *Le thème espagnol systématique*, Paris, Ellipses.

JOLIVET J.-C.

2009 : « Pratique de la version en langues anciennes à l'Université », *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université*, Arras, Artois Presses Université, pp. 19-27.

LABELLE F.

2004 : « La sémantique lexicale » disponible sur http://wwwens.uqac.ca/~flabelle/semantique/semlex/semlex.htm, consulté le 10/11/2011.

LADMIRAL J.-C.

2004 : « Dichotomies traductologiques » in *La linguistique*, Paris, PUF, vol. 40, pp. 25-49.

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.

LAVAULT E.

1998 : *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris, Didier Erudition.

1993 : « Traduire en LEA. Traduire pour communiquer », in *La traduction à l'université. Recherches et propositions didactiques*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993.

LEDERER M.

2006 : *La traduction aujourd'hui*, Caen, Lettres modernes Minard.

1986 : *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Erudition.

LOFFLER-LAURIAN A.-M.

1996 : *La traduction automatique*, Villeneuve d'Ascp (Nord), Presses Universitaires du Septentrion, coll. Traductologie.

MARESCHAL G.

2005 : « Enseignement de la traduction dans le monde » in *Meta*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, Vol. 50, n° 1, mars 2005, pp. 250-262.

MEL'ČUK, I.

1998: « Collocations and Lexical Functions » in *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*, Oxford: Clarendon Press, pp. 23-53.

MOUNIN G.

1963 : *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.

1994 : *Les belles infidèles*, Lille, Presses de l'université de Lille.

MOUSSOUNDA IBOUANGA F.

2008 : « Le Toli Bangando : la variabilité de réalisation à Libreville et ses conséquences sur le français (du Gabon) » in *Revue gabonaise des sciences du langage*, Libreville, Les Editions du CENAREST, n° 4, juillet, pp. 135-152.

2010 : *Approches sociolinguistiques et lexicologiques : le Toli Bangando*, Paris, Editions universitaires européennes.

2011 : « Numération dans le parler des jeunes de Libreville : étude de linguistique urbaine » in *ALAC*, Libreville, Editions CUI-Gabon, n°01, pp.179-194.

NIEDEREHE H.-J.:

1997: « La gramaticografía del siglo XVIII entre tradición y reorientación » in *Historiographía linguística*, Amsterdam, vol. 24, nº1-2, pp. 41-55.

OSEKI-DEPRE:

1999: *Théories et pratiques de la traduction littéraire*, Paris, Colin.

PERGNIER M.

1972 : « Traduction et sociolinguistique » in *Persée*, Rennes, vol. 7, N°28, pp.70-74.

1978 : *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Université de Lille, Lille.

2004 : « Traduction et linguistique : sur quelques malentendus » in *La linguistique*, Paris, PUF, vol. 40. pp. 15-24.

PLASSARD F.

2007 : *Lire pour traduire*, Paris, Presse de Sorbonne nouvelle.

PRUVOST J.

2009 : « Quelques perspectives lexicographiques à mesurer à l'aune lexiculturelle », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 154, p. 137-153.

ROJAS (de) F.

1991 : *La Celestina*, Madrid, Editorial Castalia.

RAPONDA WALKER A.

1998 : *Les langues du Gabon*, Libreville, Editions Raponda Walker.

SANCHEZ/MARTIN/MATILLA

1990 : *Gramática práctica de español para extranjeros. Ejercicios complementarios*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.

SELESKOVITCH D.

1986 « interpréter un discours n'est pas traduire une langue » in *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Erudition, pp. 104 -115.

1998 : « Quel cadre théorique pour la formation ? » 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*, Paris, Didier Erudition, pp.15-31.

STEINER G.

2003 : *Maîtres et disciples*, trad. Pierre-Emmanuel Dauzat, Gallimard, coll. Folio Essais.

TATILON C.

2003 : « Traduire : une perspective fonctionnaliste » in *La linguistique*, Paris, PUF, vol. 39, pp.109-118.

VAN HOOF H.

1996 : « Esquisse pour une histoire de la traduction en Espagne » in *Hieronymus*, pp.9-23, disponible sur : http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/06_07/06_07_009.pdf, consulté le 04/05/2012.

VICENTE GARCÍA, C.

2006 : « À propos des rapports entre traductologie et linguistique : ébauche de définition », in : LUQUE DURAN, J. (éd.), *Actas del V Congreso Andaluz de lingüística general. Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo,* Granada: Granada Lingüística, pp. 1469-1479.

2009 « La didactique du concept de langue spécialisée : vers une approche traductologique de la question », in : *Mutatis Mutandis – Revista latinoamericana de Traducción*, Universidad de Antioquía (Colombie) Vol. 2, n° 1, pp. 38-49. Disponible sur : http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php?journal=mutatismutandis&page=issue&op=view&path[]=90&path[]=showToc

VINAY J.P. et DARBELNET J.

1958 : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier.

WECKSTEEN C.

2009 : « Traductologie et optimisation de l'enseignement de traduction » in BALLARD M., *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université*, Arras, Artois Presses Université, pp. 65-89.

WILLIAMS G.

2001 : « Sur les caractéristiques de la collocation » in *TALN*, Tours, pp. 9-16.

YEBRA V.G.

1983 : *En torno a la traducción. Teoría. Crítica. Historia*, Madrid, Editorial Gredos.

ZULUAGA A.

1980: « Introducción al estudio de las expresiones fijas » in *Studia Romanica et Linguistica*, nº10, Francfort-Berna-Cirencester: Peter D.Lang.

Ouvrages de géographie et d'histoire

GAULME, F.

1988: *Le Gabon et son ombre*, Paris, l'Harmattan.

LABURTHE-TOLRA et FILGARETTES-LEVEAU

1991: *Des Fang,* Paris, Dapper.

LINIGER GOUMAZ, Max

1980: *La Guinée Equatoriale, un pays méconu*, Paris, l'Harmattan.

1986: *Connaître la Guinée Equatoriale*, Rouen, Ed. des Peuples Noirs,

2000 : *Brève histoire de la Guinée équatoriale*, Paris, l'Harmattan.

MANESSY G.

1994. *Le français en Afrique Noire, (Mythes, stratégies, pratique)*, Paris, L'Harmattan.

MARIANO DE CASTRO, A. y MUÑOZ DE LA CALLE, M. L.

1988: *Geografía de Guinea Ecuatorial,* Madrid, Ministerio de Educación.

MARTINEZ ALCAZAR, J.

1980: *Geografía de Guinea Ecuatorial*, Bata, Ministerio de Educación y Ciencia.

NDONGO BIDYOGO

1977: *Historia y tragedia de Guinea Ecuatorial*, Madrid, Cambio 16,.

NGUEMA OBAME P.

1982: *Aspects de la religion fang, essai d'interprétation*, Paris, Karthala.

POURTIER, R.

1989: *Le Gabon*,T.1, Paris, l'Harmattan.

1989 : *Le Gabon,* T.2, Paris, l'Harmattan

Ouvrages généraux et manuels de didactique

BRAUER M.

2011 : *Enseigner à l'université, conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*, Paris, Armand Colin.

BRUNEL S.

2009 : ''préface'' de l'ouvrage de D DENANTES TEULADE S., *Malabo, Guinée Equatoriale. Le nouvel Eldorado pétrolier de l'Afrique*, Paris, l'Harmattan, pp.5-7.

COPANS J.

2011 : *L'enquête et ses méthodes, l'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Armand Colin 3e édition.

DELAHAYE J.-P.

« MODÉLISATION, mathématique » in *Encyclopædia Universalis* [en ligne], http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/modelisation-mathematique/ consulté le 23 novembre 2012.

DURKHEIM E.

1894 : *Les Règles de la méthode sociologique,* Paris, Payot, coll. "Petite Bibliothèque Payot", 2009.

DUROZOI G. et ROUSSEL A.

2009 : *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Nathan.

DUVIOLS M. et VILLEGIER J.

1963 : *Tras el pirineo 1 a España*, Paris, Hatier.

DENANTES TEULADE S.

2009 : *Malabo, Guinée Equatoriale. Le nouvel Eldorado pétrolier de l'Afrique*, Paris, l'Harmattan.

FREUD S.

2002 : *Le malaise dans la culture*. Traduit de l'allemand par Cotet P., Lainé R. et Stute-Cadiot J., Paris, PUF.

HAMELINE D. et PIVETEAU J.

1981 : « Préface à l'ouvrage » Postman N., *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion.

HORIZONTES ESPAGNOL TERMINAL, Edicef/NEI, 2002.

HOUSSAYE J.,

2000 : Le *Triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire 3e éd.*, Berne, Peter Lang,

LACAN J.

1975 : « Le Séminaire livre XX », *Encore*, Paris, Seuil.

LALANDE A.

1991 : *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF.

MATARI H. et De MONGARVAS R. F.Q.

2011 : *Ecole Primaire et Secondaire au Gabon. Etat des Lieux*, Paris, L'Harmattan, Col. Etudes africaines.

MEIRIEU P.

1981 : « Science de l'éducation et pédagogie », Préface à l'ouvrage de Postman N., *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion Paris, p. 6, Accès : http://www.meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf, consulté le 23/09/2012.

MORIN E.

1990 : « Sur l'interdisciplinarité », in François Kourilsky, *Carrefour des sciences*, Éd. CNRS, pp.21-31, accès : http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b2c2.htm, consulté le 23/06/12.

MOUNDOUNGA S.

2010 : « Allocution contributive du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, porte-parole du Gouvernement » in *République gabonaise. Etats généraux de l'éducation, de la recherche et de l'adéquation formation-emploi*, Libreville, les 17 et 18 mai, pp. 153-165.

NFOULE MBA F.

2011 : *La haute fonction publique gabonaise. Les logiques de sélection d'une élite de 1956 à 1991*, Paris, l'harmattan.

PARISOT F.

2004 : *Le thème espagnol à l'oral du Capes*, Paris, Armand Colin.

PUREN C.

1998 : « Perspectives objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 109, jan.-mars, Paris, Didier érudition, pp. 9-37.

1998 : « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique du français langue étrangère », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 111, juillet.-septembre, Paris, Didier érudition. pp. 359-383.

1999 : « My taylors is different ! Approches différentes et didactiques plurielles des langues » in *Le français dans le monde*, n° spécial recherches et applications, janvier, pp. 187-191.

1999 : « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie » in *Les langues modernes,* n° 3 août-septembre-octobre, Paris, Nathan, pp. 26-49.

QUAGLINO V.

2005: « Histoire de la mémoire en neuropsychologie cognitive » in *Histoires de la mémoire. Pathologie, psychologie et biologie*. Paris, Vuibert.

SAGNIER C. M., ISABEL M., BELLVERT C.

1987 : *Lengua española 5*, Zaragosa, Ministerio de Educación y Deportes.

SCHLEIERMACHER

1987 : *Herméneutique*, Genève, Labor et fides.

SOLER L.

2000 : *Introduction à l'épistémologie*, Paris, Ellipses.

STUART-HAMILTON I.

1995: *Dictionary of Cognitive Psychology*, London, Jessica Kingsley Publishers.

Mémoires et thèses consultés

CADET, X.

2005: *Histoire des Fang, peuple du Gabon*, Thèse de doctorat, Lille, Université Charles de Gaulle (Lille 3).

EYEANG E.

1992 : *Aperçu sur l'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. Les institutions officielles et leurs applications pédagogiques*, Mémoire de D.E.A des Sciences du Langage, Grenoble, Université Stendhal.

FIOLA M. A.

2003 : *La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle : le cas du Canada*, Thèse de Doctorat, Paris, ESIT.

GONZALEZ M. G.

2003: *L'équivalence en traduction juridique: Analyse des traductions au sein de l'accord de Libre -échange Nord-Américain*, Thèse de Doctorat, Canada, Unilaval.

KOUMBA C.

2011 : *Formes et modèles de la socialisation chez les Mitsogho du Gabon au XXe siècle*. Thèse de Doctorat, Metz, Université Paul Verlaine Metz.

KRAIF O.

2001 : *Constitution et exploitation de bi-textes pour l'Aide à la traduction*. Thèse de Doctorat, Nice, Université de Nice Sophia Antipolis.

NTO A. E. T.

2007: *Traduire la poésie à l'université: quelques fondements théoriques et réalisations expérimentales*, Thèse de Doctorat, Paris, ESIT.

NTSAME EDZO EBANG D.

2011 : *El desinterés del aprendizaje del español en clase de seconde : ¿Responsabilidad de docente, del dicente o del Estado* ? Mémoire en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES), Libreville, ENES, Juillet.

VICENTE-GARCÍA, C.

2004 : *Développement d'une lexicologie orientée vers la traduction spécialisée : traitement de la langue spécialisée du commerce électronique en français et en espagnol*. Thèse de doctorat. Nice, Université de Nice Sophia Antipolis.

Références législatives et documents officiels

- *Article 16 du journal officiel de la République française* (1984), disponible sur www.alliot.fr/esr/loi/loi-84-52.pdf, consulté le 20/04/ 2012.
- Décret n° 84 431 du 6 juin 1984 *fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant sur statut particulier du corps enseignant des Professeurs des universités et du corps des Maîtres de Conférences,* consolidé au 1er septembre 2009, format en ligne et disponible sur : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006064492&dateTexte=20090901, consulté le 20/04/ 2012.
- Décret n°92-70 du 16 janvier 1992 *relatif au Conseil national des universités*, version consolidée au 26 avril 2009, format en ligne disponible sur : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000344860&fastPos=2&fastReqId=340445895&categorieLien=cid&oldAction=rechTexte, consulté en avril 2012.
- Constitution gabonaise, Loi n°13/2003 du 19 août 2003, Article 4 du Titre premier *décrivant la situation linguistique du Gabon*, version disponible en ligne sur : http// :www.democratie.fracophonie.org/IMG/pdf/Gabon.pdf, consulté en février 2011.

COMMISSION EUROPEENE

2010 : *Histoire de la traduction à la Commission européenne*, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DE L'INNOVATION

2010 : *Etats généraux de l'éducation, de la recherche et de l'adéquation formation-*emploi, Libreville, Mai.

MINISTERE DE LA FONCTION PUBLIQUE

2009 : *Recueil des textes législatifs et réglementaires en matière de Fonction Publique*, in http://www.finances.gouv.ga/IMG/pdf/recueil_texte_fp.pdf.

UNESCO

2004 : *La fuite des compétences en Afrique francophone. Etat des lieux, problèmes et approches de solutions*, Paris, Unesco.

Autres sources électroniques exploitées

GRANGER G. G.

« Epistémologie »in *Encyclopédidia Universalis*, accès :

http: //www.universalis-edu.com/encyclopedie/epistemologie/ consulté le 9/11/2012.

GREISCH J.

« Herméneutique », *Encyclopédidia Universalis*, accès :

http: //www.universalis-edu.com/encyclopedie/epistemologie/, consulté le 9/11/2012.

- http://www.unicef.org/french/sowc2011/pdfs/Tous-les-tableaux-avec%20les-notes-gcncrales-sur-les-donnces.pdf, consulté le 18/05/2012.
- 13e congrès mondiale de la FIPF « La visibilité des manuels gabonais dans l'enseignement du français au Gabon », Durban, 2012, disponible sur
- http://durban2012.fipf.org/communication/la-visibilite-des-manuels-gabonais-dans-l%E2%80%99enseignement-du-francais-au-gabon, consulté le 16/10/2012.
- http://durban2012.fipf.org/communication/la-visibilite-des-manuels-gabonais-dans-l%E2%80%99enseignement-du-francais-au-gabon, consulté le 16/10/2012.
- http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/guinee-equatoriale/presentation-de-la-guinee-968/, consulté le 10/06/2012.

- http// : www.democratie.fracophonie.org/IMG/pdf/Gabon.pdf, consulté le 07/02/11.
- http://www.dolcegaboma.com/pages/le-bilangom/confession-d-un-bangando.html, consulté le 06/03/12.
- http://www.france-guineeequatoriale.org/News/494.html, consulté le 03/02/13.

ANNEXES

ANNEXE I : LES ECOLES ET LEURS PROGRAMMES DE FORMATION

Dans les lignes qui suivent nous nous accordons à présenter les programmes de formations des écoles et autres institutions universitaires qui ont été retenus pour le chapitre 4. Les données qui apparaissent ici sont toutes extraites des différents sites internet de chaque établissement.

I.A ETI de Genève

Le Baccalauréat :

Il s'effectue sur six (6) semestres avec 180 crédits exigés. S'agissant de la structure de l'enseignement, il offre des cours obligatoires avec 120 crédits répartis entre la traductologie, la traduction, les langues A, langue B, langue C, la spécialité, ainsi que le traitement informatique multilingue. De plus, il y a des cours optionnels de 60 crédits à choisir, soit au sein de l'ETI soit dans d'autres facultés ou universités suisses ou étrangères.

Vue d'ensemble des enseignements :

Langue A

BT0424 Analyse de la langue ES cours 1 ETI 5 cr.

Objectif: Apprentissage des concepts de base. Acquisition et utilisation du métalangage. Bon usage du matériel (dictionnaire, grammaire). Réflexion sur la langue, principalement sur les variations de la langue espagnole[178].

BT 0525 Analyse de la langue FR cours 2 ETI 5 cr.

Approfondir la sensibilité aux variations langagières (sociales, géographiques, historiques, stylistique) en vue de la traduction.

Informatique et méthode de travail

BT 0910 Technologies de l'information et de la communication ETI 5 cr.

[178] *Aprendizaje de conceptos básicos. Adquisición y uso del metalenguaje. Uso adecuado del material (diccionario,* gramáticas). Reflexión sobre la lengua y, en particular, las variedades del español.

Acquérir de bonnes bases en informatique et bureautique, qui seront utiles aux étudiants dans leur cursus universitaire tout comme lors de leur vie professionnelle. Devenir autonome avec son ordinateur.

Langue et technologies langagières

BT 0913 Traduction ETI 5 cr.

Comprendre comment fonctionne les outils d'aide à la traduction: correcteurs, logiciel de dictée vocale et traduction automatique.

Communication interculturelle

BT 0003 Communication interculturelle et traduction ETI 5cr. Donner des bases théoriques sur ce qu'est la communication entre cultures et rendre apte à mettre en pratique cette communication interculturelle dans divers contextes professionnels.

La Maîtrise (Ma) en traduction :

Elle correspond au deuxième cursus de la formation des études de traduction et se décline en trois mentions différentes:

- *Traduction*
- *Traductologie*
- *Technologie de la traduction*

Les tableaux suivants illustrent les différentes combinaisons linguistiques possibles et le plan d'étude de la (Ma).

Maîtrise (Ma) en traduction

Combinaisons linguistiques 2011-2012 (*sous réserve d'éventuelles modifications*)

Les candidats doivent avoir une combinaison linguistique correspondant aux enseignements assurés à l'Ecole, soit une langue active et une, deux ou trois langues passives.

Combinaisons linguistiques possibles avec 1 ou 2 langues p.

Langue active (A)	Langues passives possibles comme langues B ou C
Allemand	Anglais/français/italien
Anglais	Espagnol/français
Arabe	Anglais/français
Espagnol	Anglais/français
Français	Allemand/anglais/espagnol/italien/russe
Italien	Allemand/anglais/français

Combinaisons linguistiques possibles avec 3 langues passibles:
(*Uniquement pour la Ma en traduction mention traduction spécialisée à 3 langues passives- voir plan d'études*)

Langue active (A)	Langues passives possibles comme langues B, C, ou D
Allemand	Anglais/français/italien
Français	Allemand/anglais/espagnol/italien/russe
Italien	Allemand/anglais/français

Langue A: langue maternelle ou de culture considérée comme langue active, utilisée comme langue d'arrivée en traduction.

Langue B, C ou D: langue seconde, considérée comme langue passive, utilisée comme langue de départ en traduction.

Les exigences pour les langues B, C et D sont les mêmes pour chacune de ces langues.

Plan d'études de la Maîtrise (Ma) en traduction- Mentions

Enseignements

Mentions		T.arg	T.spé	spé	Trad	Tech	Mémoi	Option	Total

		(T.C)					re	s	
T.Spé	1L	15	20	20	10	10	25	20	120
	2L	30	35	15	5	5	25	5	120
	3L	45	40	10	-	5	20	-	120
Trad	1L	15	10	5	35	10	25	20	120
	2L	30	20	5	30	5	25	5	120
tech	1L	15	10	5	10	35	25	20	120
	2L	30	20	5	5	30	25	5	120

Source: http:// www.unige.ch/eti/enseignements/formations.html

T.Spé = traduction spécialisée

Trad = traductologie

T.arg = traduction argumentée et révision

Tech = technologie de la traduction

Spé = spécialité

T.c. = tronc commun

Le tableau ci-dessus montre, en guise de récapitulation, un enseignement diversifié, réparti sous différents modules ou UE. Chaque cours est organisé avec un objectif spécifique:

Le module 1 ou UE1 ''*Traduction argumentée et révision*'' constitue un tronc commun dans l'ensemble de la formation, le travail est effectué avec ces combinaisons linguistiques: B-A; C-A; D-A et les cours ci-dessous sont dispensés:

Traduction argumentée B-A 42heures 3h/semaines 7,5 crédits

Ce cours consiste à préparer aux conditions d'exercice de la profession, à développer la capacité à justifier ses choix de traduction et de parvenir à une adéquation entre sa traduction et chaque situation de communication. A partir de divers types de textes, on identifie ainsi les difficultés dans le texte de départ tout en justifiant les stratégies de traduction adoptées en fonction des contextes.

Les compétences recherchées sont diverses et variées : la maîtrise des exigences spécifiques de la traduction professionnelle, la capacité à hiérarchiser les priorités face aux textes, c'est-à-dire à porter un regard critique sur sa propre démarche et sur des traductions publiées. La gestion des problèmes liés à d'éventuels défauts du texte de départ n'est pas en reste. Enfin, le développement de stratégies de recherche documentaire et terminologique (y compris auprès d'experts) ou la capacité à justifier la manière de comprendre le texte en utilisant le métalangage approprié.

Traduction argumentée C-A 42heures 3h/semaine 7,5 crédits
Objectifs: Renforcer la capacité à produire des traductions conformes aux exigences de la traduction professionnelle, ainsi que la capacité à réviser des traductions.

Le travail est effectué sur des textes complexes, représentatif de la pratique professionnelle dans la combinaison linguistique considérée. L'accent est également mis sur la pratique de la révision et de l'édition de textes traduits ou pré-traduits en langue A, selon les normes de correction linguistique et de contrôle de la qualité dans las profession.
Compétences visées: Développement de la faculté d'adaptation à des textes, à des clients et à des usages différents; capacité à cibler ses traductions et à augmenter la lisibilité du texte d'arrivée; capacité à fournir des traductions de qualité en respectant les contraintes propres au métier; connaissance des normes et des standards qui s'appliquent à la prestation du service de traduction; capacité à relire et à réviser une traduction; capacité à s'auto-évaluer et à prendre ses responsabilités.

Le module 2 ''*Traduction spécialisée*'', porte sur la traduction des textes juridiques et économiques avec les combinaisons linguistiques suivantes: B-A, C-A, D-A. A cet effet, il offre par exemple les cours de:
Traduction juridique B-A Cours 1 28heures 2/semaine 5crédits

Le but de cette formation est de se familiariser avec les problèmes et la méthodologie de la traduction juridique, selon les besoins propres au couple de langues considéré.

Il s'agit d'une introduction méthodologique et pratique à la traduction de documents reflétant les matières du droit et les types de textes que le traducteur professionnel est susceptible de rencontrer dans la paire de langues considérée.
Ce que l'on recherche en suivant cette formation, c'est la connaissance des normes et standards qui s'appliquent à la traduction juridique; la définition et l'évaluation des problèmes de traduction ainsi que l'obtention des solutions appropriées. On recherche également la définition des étapes et des stratégies de traduction d'un document juridique, la capacité à justifier ses choix et ses décisions de traduction, à comprendre les conventions des genres juridiques et à extraire, traiter et rechercher des informations pertinentes pour le travail de traduction.

Traduction économique C-A Cours1 28heures 2h/semaine 5crédits

Il s'agit de former à la traduction dans diverses branches de l'économie, à partir de textes reflétant la pratique professionnelle de la traduction économique. Autrement dit, ce cours est une initiation à la traduction des textes de nature économique. A travers cette formation, on cherche à donner à l'apprenant certaines aptitudes. En effet, on vise à leur enseigner comment analyser et comprendre un texte économique. Le présent cours consiste également à apprendre à l'apprenant comment maîtriser la terminologie et la phraséologie spécifique au domaine. En outre, ledit cours sert à donner à l'apprenant la capacité : à se tenir informé de l'actualité économique; de rechercher l'information appropriée pour mieux appréhender le contenu thématique d'un document; à respecter les consignes, les délais et les engagements puis, la capacité à acquérir un rythme de travail conforme aux attentes des employeurs.

Option: Traduction littéraire[179] 28heures 2h/semaine 5crédits

Ce cours optionnel consiste à sensibiliser aux problématiques de la traduction littéraire, à partir de textes de différents auteurs et de divers genres littéraires. Les compétences visées sont diverses. En effet, ce qu'on recherche ici chez les apprenants, c'est leur capacité à analyser la macrostructure d'un texte littéraire et sa cohérence d'ensemble puis, leur aptitudes à appréhender les présupposés, l'implicite, les allusions, les stéréotypes, l'intertextualité d'un texte littéraire. En outre, il s'agit également de détecter chez l'apprenant, sa capacité à reconnaître et à identifier les éléments, les valeurs, les référents propres aux cultures mises en présence, ainsi que sa capacité à replacer un texte dans son contexte littéraire et culturel, à repérer les singularités stylistiques de chaque auteur et à les restituer dans la langue A; composition d'un document selon les normes rhétoriques et les conventions du genre.

Le troisième module ou l'UE3 « Spécialité » est constitué d'un enseignement spécifique qui repose sur des domaines précis que sont le juridique, l'économique et les politiques linguistiques. Les cours dispensés dans ce module sont libellés ainsi qu'il suit: *Droit- Droit international et Droit- organisation internationales*.

Droit-Droit international 28heures 2h/semaine 5 crédits

L'objectif de ce cours est de permettre une bonne compréhension du système juridique international ainsi que les principes et règles du droit international public. En d'autres termes, l'idée de familiariser les étudiants avec la terminologie, la philosophie et les concepts clés du droit international auxquels ils pourraient être confrontés dans leur vie professionnelle.

Le cours est donc une initiation à la structure du système juridique international et aux principes qui le caractérisent. Les thèmes suivants seront traités; (i) la structure et les caractéristiques du système juridique international; (ii)

[179] Cette option est ouverte sous conditions de disponibilité budgétaire et de nombre d'étudiants.

les sources du droit international; (iii) les sujets du droit international; (iv) la responsabilité internationale; (v) le règlement des différends internationaux; (vi) l'encadrement du recours à la force. Une attention particulière est accordée à l'actualité internationale et aux sources documentaires.

Droit-Organisations internationales 28heures 2h/semaine 5crédits

Ce cours a pour but de faire comprendre à l'apprenti traducteur le rôle, la structure et les fonctions des organisations internationales. Pour cela, le travail porte sur des textes qui mettent en exergue des situations économiques contemporaines qu'un traducteur professionnel serait susceptible de rencontrer dans sa carrière.

En d'autres termes, le cours constitue une initiation au fonctionnement des organisations intergouvernementales, universelles (ONU, BIT, etc.) et régionales (UE, OTAN, etc.). Par ailleurs, une attention particulière sera accordée à leur place et à leur rôle dans l'ordre juridique contemporain, ainsi qu'à leurs relations avec d'autres acteurs telles les organisations non gouvernementales(ONG). La contribution de l'ONU et des organisations européennes au maintien de la paix et de la sécurité internationale fera l'objet d'une analyse approfondie.

En ce qui concerne les compétences visées pour ce cours, nous pouvons les énumérer de la manière suivante: la compréhension du monde des organisations internationales, la connaissance générale des activités des organisations internationales et des enjeux de la réforme des organisations internationales puis, l'introduction à la terminologie du droit international utilisée dans les organisations internationales, notamment au sein des nombreux instruments qui y sont négociés (traités, résolutions, etc.).

Economie 1 28heures 2h/semaine 5 crédits

L'objectif de ce cours est d'essayer de familiariser avec la démarche fondamentale de la discipline économique, en présentant les concepts centraux et certains instruments techniques indispensables.

Le Cours est centré sur l'analyse microéconomique et est structuré autour des notions de production, de consommation et de marchés. Il aborde notamment les bases analytiques des concepts d'offre et de demande (coûts, préférences, etc.), ainsi qu'une série d'applications de ces concepts (élasticités, rentes, équilibres, etc.).

Quant aux compétences visées, nous pouvons les détailler comme suite : D'abord, on cherche à donner à l'étudiant la capacité à s'orienter dans le discours économique. Autrement dit, on apprend l'étudiant à situer un texte particulier, dans les différents domaines, selon celui-ci touchent à la production, à la consommation et à l'échange. En outre, on cherche à leur faire comprendre le mode de raisonnement et d'analyse économique, en leur faisant acquérir de bons reflexes pour l'approche de discours techniques fondés sur des concepts ayant un sens analytique spécifique. Il s'agit finalement d'une acquisition d'un socle de connaissances utile pour aborder des textes économiques dans le cadre des cours de traduction économique.

Politiques linguistiques 28heures 2h/semaine 5 crédits

L'objectif de ce cours est de sensibiliser à l'importance des politiques publiques touchant à la langue, y compris en tant qu'influence déterminante sur les services de traduction et d'interprétation.
Pour le Descriptif du cours, l'accent est mis sur la diversité linguistique comme objet d'intervention délibérée des Etats nationaux, des autorités régionales et des organisations inter- ou supranationales ainsi que, subsidiairement, d'organisations du secteur privé ou associatif.

Pour ce qui est des compétences visées, on cherche à développer une compréhension sociale et politique des langues et du plurilinguisme, en discernant les enjeux de pouvoir liés au contrôle des ressources matérielles et symboliques. On cherche en outre, à amener l'apprenant à être capable de situer les apports des différentes disciplines et connaissance des principaux thèmes de la politique linguistique ressortant des pratiques de différents pays, régions, organisations.

Puis, il s'agit de développer une culture générale en politique linguistique (connaissance des auteurs, des enjeux, des institutions) permettant de situer le rôle du traducteur, de comprendre les déterminants politiques du marché de la traduction et de l'interprétation.

Comme ceux qui ont déjà été cités, le module ou l'UE 4 « Traductologie », est également composé de différents enseignements tel que nous l'illustrons dans les lignes ci-dessous.

Théorie contemporaines de la traduction 28heures 2h/semaine 5crédits

Le présent cours a pout but de sensibiliser au lien intrinsèque existant entre théorie et pratique dans l'activité de traduction, en les initiant aux principales théories contemporaines de la discipline. A cet effet, il porte sur la présentation critique des principales théories de la traduction en mettant l'accent sur les textes majeurs et sur les apports des écoles contemporaines dans le traitement des problèmes théoriques et pratiques de la traduction.

On cherche ici à développer chez l'apprenant certaines compétences : il y a, la culture traductologique, la maîtrise de concepts, des modes de raisonnement, des modes de présentation, et du métalangage théorique. On lui fait par ailleurs prendre conscience du lien entre théorie et pratique de la traduction et, aussi, de la maîtrise du métalangage approprié pour parler de son travail, de ses stratégies, de ses décisions.

Séminaire de traductologie 28heures 2h/semaine 5crédits

L'objectif est de développer l'esprit critique et la réflexion interdisciplinaire concernant les problématiques de la traduction.

C'est un débat, dans le cadre d'un atelier, sur les principales thématiques liées à la traductologie et à la traduction. Les étudiants sont appelés à présenter une analyse critique d'une théorie de la traduction, puis à la mettre en relation avec la matière traitée et leur propre projet de recherche.

A travers ce séminaire on cherche faire acquérir certaines compétences à l'apprenant, notamment, la capacité à mener une réflexion interdisciplinaire sur la traduction et, à mener une recherche documentaire puis à présenter une analyse critique. En outre, ce séminaire développe, non seulement, l'esprit de synthèse et le sens de l'argumentation mais également la « prise de parole » sur des problématiques propres à la traductologie et à la traduction. Il permet d'être capable de faire des liens théoriques, de déductions pratiques, des synthèses critiques.

Le module 4 « Technologie de la traduction » est constitué de ces cours:

Terminographie 28 heures 2h/semaine 5 crédits

L'objectif de ce cours est d'apprendre à préparer un produit terminologique. Par conséquent, on initie l'étudiant à la méthodologie nécessaire pour recueillir et traiter les informations pertinentes pour l'alimentation d'une base de données terminologiques. Les compétences visées étant l'acquisition des bases nécessaires à la préparation d'outils terminologiques et la capacité à utiliser efficacement des logiciels de terminographie.

Traduction assistée par ordinateur 28heures 2h/semaines 5cr.

Ce cours consiste à amener l'apprenant à connaître les aides informatiques à la traduction et les technologies sous-jacentes. Il s'agit donc de décrire les aides informatiques et leur place dans le processus de la traduction. Les cours magistraux sont de ce fait accompagnés de travaux pratiques.

Localisation et gestion de projet 28heures 2h/semaine 5cr.

L'objectif de ce cours ici est d'apprendre les techniques de gestion de projet multilingue. Il s'articule sur la présentation de l'industrie de la localisation, des concepts de base, des différents acteurs et activités, et cela du point de vue du traducteur. Les cours magistraux sont accompagnés de travaux pratiques.

Les compétences suivantes sont visées: la capacité à gérer un projet multilingue; la connaissance des différents aspects de la localisation; la capacité à réaliser un

projet de traduction d'un site Web, à travailler en groupe et à gérer le travail en équipe. (Cours dispensé en anglais)

Les enseignements que nous venons de présenter ne représentent en aucun cas le nombre absolu de cours dispensé pour la Maîtrise (Ma) en traduction. Nous avons tout simplement présenté une partie du plan de la formation dans le but de donner une vision d'ensemble. Aussi, il faut ajouter que l'année de formation n'est validée qu'après que l'étudiant ait rédigé un mémoire qu'il soutient devant un jury. Ce diplôme donne l'accès aux études doctorales qui, constituent le troisième et dernier cursus de la formation.

I.B L'Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs de Paris III (ESIT) 1957

Son enseignement s'adresse à des étudiants qui maîtrisent, en plus de leur propre langue maternelle, une ou deux langues étrangères.

Les tableaux récapitulatifs présentés ci-dessous donnent une vision des enseignements dont bénéficient les étudiants de l'ESIT.

Section Traduction

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ENSEIGNEMENTS EN MASTER 1

Septembre 2009

	SEMESTRE 1	*SEMESTRE 2*	
UE 1	**Traduction générale** de **B** en **A** *(TD)* **8 ECTS**	**Traduction économique** de **B en A** *(TD)* **4 ECTS**	UE 1
	Traduction générale de **C** en **A** *(TD)* (ou de A en B pour les combinaisons à 2 langues) **8 ECTS**	**Traduction économique** de **C en A** *(TD)* **4 ECTS**	
		Traduction économique de **A en B** *(TD)* **4 ECTS**	
UE 2	**Théories de la traduction** *(CM)* **2 ECTS**	**Traduction technique** de **B en A** *(TD)* **4 ECTS**	UE 2
	Initiation à la socio-linguistique *(CM)* **1 ECTS**	**Traduction technique** de **C en A** *(TD)* (ou de A en B pour les combinaisons à 2 langues) **4 ECTS**	
UE 3	**Lecture active et recherche documentaire** *(TD : 1 semaine sur deux pendant les semestres 1 et 2)* **2 ECTS**	**Questions d'actualité** *(TD)* **2 ECTS**	UE 3
	Terminologie *(CM)* **2 ECTS**	**Analyse du discours** *(CM)* **1 ECTS**	
UE 4	**Économie et vie des affaires (I)** *(CM)* **2 ECTS**	**Économie et vie des affaires (II)** *(CM)* **2 ECTS**	UE 4
	Droit comparé *(CM)* **2 ECTS**	**Espace européen** *(CM)* **2 ECTS**	
UE 5	**Compétences linguistiques (I)** *(TD)* **3 ECTS**	**Compétences linguistiques (II)** *(TD)* **3 ECTS**	UE 5

CM : cours magistraux
TD : travaux dirigés

ECTS : *European Credit Transfer System* (crédits académiques)
UE : unité d'enseignement

Section Traduction

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ENSEIGNEMENTS EN MASTER 2

Septembre 2009

	SEMESTRE 3	*SEMESTRE 4*	
UE 1	**Traduction économique** de **B en A (I)** *(TD)* **5 ECTS**	**Traduction économique** de **B en A (II)** *(TD)* **4 ECTS**	UE 1
	Traduction économique de **C en A (I)** *(TD)* **5 ECTS**	**Traduction économique** de **C en A (II)** *(TD)* **4 ECTS**	
		Traduction économique de **A en B** *(TD)* **3 ECTS**	
UE 2	**Traduction technique** de **B en A (I)** *(TD)* **5 ECTS**	**Traduction technique** de **B en A (II)** *(TD)* **4 ECTS**	UE 2
	Traduction technique de **C en A (I)** *(TD)* **5 ECTS**	**Traduction technique** de **C en A (II)** *(TD)* **4 ECTS**	
	Traduction technique de **A en B** *(TD)* **4 ECTS**		
UE 3	**Méthodologie de la traduction juridique** *(TD)* **2 ECTS**	**Organisations internationales** *(CM)* **1 ECTS**	UE 3
	Introduction aux spécialisations (I) *(CM et/ou TD)* **1 ECTS**	**Introduction aux spécialisations (II)** *(CM et/ou TD)* **1 ECTS**	
UE 4	**Outils informatiques du traducteur (I)** *(TD)* **3 ECTS**	**Outils informatiques du traducteur (II)** *(TD)* **3 ECTS**	UE 4
		Dépôt administratif et soutenance : - du **rapport de stage** **2 ECTS** - du **mémoire terminologique** **4 ECTS**	

CM : cours magistraux
TD : travaux dirigés

ECTS : *European Credit Transfer System* (crédits académiques)
UE : unité d'enseignement

Il y a également une section interprétation dont l'objet est la préparation à un Master d'interprétation de conférence, et à un Master d'interprétation Français –LSF (langue des signes française). Etant donné que le présent travail repose en grande partie sur la traduction, il n'est utile de prendre en compte l'enseignement du Master en interprétation. Certes, la traduction et l'interprétation sont des activités apparentées, notamment par la démarche intellectuelle mise en œuvre, mais elles n'en sont pas moins très différentes dans leurs modalités. La prestation

de l'interprète consiste à traduire oralement des propos prononcés par un orateur. Le travail du traducteur consiste à traduire des textes par écrit.

Il y a finalement une section recherche qui, à son tour, prépare à un Master Recherche et à des études doctorales (qui représentent le troisième cycle) en traductologie. Au cours de ce Master recherche, des séminaires sont proposés aux apprenants. Ces séminaires sont destinés à présenter des théories de la traduction, à apprendre des méthodes de recherche, à analyser notamment des corpus etc. Le tableau ci-contre illustre parfaitement notre propos.

Organisation générale des études :

Premier semestre (SM3)	**Deuxième semestre (SM4)**
UE Fondements théoriques (1) : 6 ECTS ➢ EC E 3a : la théorie interprétative de la traduction (M. Lederer) ➢ EC E 3b : La théorie de la traduction et la pratique professionnelle (D. Gile)	*UE Fondements théoriques (2) : 6 ECTS* ➢ EC E 4a : La recherche empirique en traductologie (D. Gile) ➢ EC E 4b : La traduction comme pratique textuelle (F. Plassard)
UE Méthodologie de la recherche : 6 ECTS ➢ EC E 3c : Initiation méthodologique à la recherche doctorale traductologique (F. Israël) ➢ EC E 3d : Sciences empiriques : séminaire méthodologique (D. Gile)	*UE Lectures traductologiques : 6 ECTS* ➢ EC E 4c : De Schleiermacher à Venuti (C. Laplace) ➢ EC E 4d : Séminaire d'Initiation à la lecture analytique de textes traductologiques (F. Plassard)
UE transversale : 3 ECTS Séminaire libre à choisir en fonction du cursus antérieur, au sein de la mention ou dans un cursus de master Sciences du langage.	*UE transversale : 3 ECTS* Séminaire libre à choisir en fonction du cursus antérieur, au sein de la mention ou dans un cursus de master Sciences du langage
UE Dossier de recherche : 15 ECTS Dossier d'exercices de recherche	*Mémoire : 15 ECTS*

On note que la pratique de l'enseignement repose sur des textes techniques. Ce sont ces textes que Delisle qualifie de pragmatiques. Le principe étant de travailler sur des textes « véhiculant une information de portée générale et jugé mieux adaptés à un enseignement d'initiation à la traduction ». Pour l'évaluation de l'année, un travail individuel est réalisé par l'apprenant. Ce travail consiste en la rédaction d'un rapport de stage, d'un mémoire terminologique ou d'un mémoire de recherche, selon le parcours d'études de chaque étudiant.

I.C L'Ecole de Traduction et d'Interprète d'Ottawa 1971

L'ETI offre une variété de programmes qui permet aux étudiants d'acquérir une formation complète.

La formation du premier cycle prépare à un baccalauréat avec spécialisation approfondie de 120 crédits dont 60 sont exigés pour la spécialisation. Cette formation est constituée de différentes options; il y a dans un premier temps, une option standard anglais-français qui offre un programme d'enseignement coopératif. Dans un second temps, il y a une option trilingue anglais-espagnol-français avec 120 crédits exigés et dont les conditions d'admission sont: avoir terminé les deux premières années du baccalauréat spécialisé approfondi en traduction et avoir réussi ESP 3992 ou l'équivalent. Pour une meilleure compréhension du programme de formation, l'annuaire des études de premier cycle (2010-2011) présenté ci-dessous sert d'illustration.

Annuaire des études de premier cycle (2010-2011)

Programmes d'études
B.A. Spécialisé approfondi en traduction anglais-espagnol-français- 120 cr. Le régime d'enseignement coopératif est offert à ce programme
B.A. Spécialisé approfondi en traduction anglais-français-120 cr. Le régime d'enseignement coopératif est offert à ce programme
B.A. Spécialisé approfondi en traduction anglais-espagnol-français (2ans)- 60 cr. Programme destiné aux titulaires d'un diplôme de premier cycle
B.A. Spécialisé approfondi en traduction anglais-français (2ans)- 60 Programme destiné aux titulaires d'un diplôme de premier cycle
Mineur en traduction vers le français -30 Programme complémentaire offert uniquement comme deuxième discipline
Minor in translation into English-30 Programme complémentaire offert uniquement comme deuxième discipline

La description faite dans les lignes qui suivent renvoie aux cours de deuxième et troisième cycles (TRA). Il s'agit à cet effet de ma Maîtrise en traduction juridique MTJ), en interprétation de conférence (MIC), en traductologie ; et enfin d'un programme de doctorat en traductologie.
La présentation ci-dessous des enseignements n'est pas exhaustive ; il n'est donné qu'une idée des contenus et programmes de quelques uns d'entre eux.

TRA 5514 TERMINOLOGIE TRANS-SYSTEMATIQUE ET DOCUMENTATION-BIJURIDISME ET BILINGUISME (3cr.)

Comparaison des principales notions et des terminologies de deux systèmes de droit canadiens dans l'optique de la traduction. Etudes des interférences linguistiques. Exercices faisant ressortir les enjeux de la coexistence du droit civil.

TRA 524 TRADUCTION JUDICIAIRE DE L'ANGLAIS VERS LE FRANÇAIS I-COUR FEDERALE (3cr.)
Traduction des documents relatifs à la cour fédérale, tels que les jugements, règles de pratiques, procédure et mémoire d'appel.

TRA 5902 THEORIE DE LA TRADUCTION (3cr.)
Analyse critique et comparative de théories élaborées pour rendre compte du transfert traductionnel. Modèle privilégiant les structures, les aspects pragmatiques, etc.

TRA 5905 LEXICOLOGIE TERMINOLOGIE ET DOCUMENTATION (3cr.)
Nature et description des unités lexicales et terminologiques. Typologie et analyse critique des sources documentaires. Aspects linguistiques et notionnels de la recherche terminologique bilingue.

TRA 5909 PEDAGOGIE DE LA TRADUCTION (3cr.)

Histoire de l'enseignement de la traduction professionnelle dans le monde. Examen des programmes de quelques écoles de traduction. Analyse comparative des manuels et méthodes d'enseignement. Etudes des aspects docimologiques. Travaux pratiques.

TRA 5912 TRADUCTION LITTERAIRE (3cr.)
Principes et techniques de la traduction selon les différents genres, les époques et les cultures. Théories de la traduction littéraire. Analyse critique et comparaison des traductions. Travaux pratiques.

TRA 5913 ADAPTATION (3cr.)
Principe de la traduction dynamique. Technique d'adaptation (publicité, journalisme, etc.). Doublage pour le cinéma et la télévision. Travaux pratiques.

TRA 5942 TRADUCTION AVANCEE DE L'ESPAGNOL VERS LE FRANÇAIS (3cr.)
Séminaire s'adressant à ceux qui, outre le français, ont une connaissance suffisante de l'espagnol pour être en mesure d'effectuer de bonnes traductions à partir de cette langue. Analyse des difficultés d'ordre linguistique et culturel posées par les textes étudiés. Offert conjointement par l'Ecole de Traduction et d'Interprétation et le département de langues et de littératures modernes.

TRA 7999 THESE

DEFINITION
La thèse de maîtrise vise principalement à déceler si un candidat possède des aptitudes pour la recherche scientifique et un esprit critique. Fruit d'un travail méthodique sur un sujet délimité, la thèse doit démontrer que son auteur est capable de recueillir des faits, de les classer, les analyser, les évaluer et de les exposer le plus clairement possible. La documentation doit s'appuyer sur une

documentation fiable et pertinente de manière à éclairer les examinateurs sur la genèse et les raisonnements.

METHODOLOGIE

Toute thèse doit reposer sur des principes méthodologiques reconnus. Son auteur ne doit rien affirmer, par exemple, qu'il ne peut démontrer. Cette démonstration peut s'appuyer sur des faits, des citations, un corpus ou sur une argumentation serrée. Cette exigence l'oblige à multiplier notes et renvois (appareil critique), preuves tangibles de recherche effectuées et de la rigueur scientifique du travail. Quel que soit le domaine de recherche, on donnera préséance aux sources sur les études chaque fois que cela est possible. Le candidat veillera à éviter que sa thèse soit un « chapelet » de citations liées simplement entre elles par quelques phrases de liaison. Les citations doivent s'intégrer dans un développement, venir bien appuyer un raisonnement. Si on travaille sur un corpus, on aura soin de bien le décrire et de bien le délimiter. On veillera également à définir clairement les notions utilisées dans la thèse, soit dans le corps même du texte, soit dans un glossaire.

DOMAINE DE RECHERCHE

Une thèse de maîtrise en traductologie peut porter sur l'un ou l'autre des domaines de recherche suivants: théorie de la traduction, méthodologie, terminologie bilingue, lexicologie et lexicographie bilingue, analyse du discours, histoire de la traduction, de la terminologie ou de l'interprétation, informatique appliquée à la traduction, interprétation, etc.

LANGUES

La thèse est rédigée en français ou en anglais ; elle l'est très exceptionnellement dans une autre langue. Par contre, le candidat peut travailler sur des langues de son choix à condition que a)au moins une des langues soit le français ou l'anglais et que b) l'ETI trouve à l'intérieur de l'université un codirecteur connaissant l'autre langue.

Source: http://www.traduction.uottawa.ca/prog_cours.html

Le domaine de la recherche n'est pas en reste. Il ne s'agit plus de ne former que des traducteurs professionnels tout de suite opérationnels dans le marché de l'emploi. On note un souci constant de la formation des formateurs. Les objectifs de cette formation sont tellement bien définis qu'on n'y trouve rien à redire, sauf pour évoquer les travaux de recherche préconisés pour des études doctorales dont les pistes de recherche restent ouvertes. Cette ouverture traduit une contribution à la recherche de solutions pour un meilleur encadrement des apprenants.

I.D L'Institut Supérieur de Traducteurs et d'Interprètes de Belgique (1958)

Le 1er cycle : Bachelier (3ans)

Ce cycle est consacré à l'étude approfondie de deux langues étrangères, condition nécessaire mais non suffisante à l'apprentissage de la traduction. De même, la maîtrise de la langue maternelle (en Communauté française de Belgique, le français) fera l'objet d'un traitement particulier. Les domaines abordés sont le droit, l'économie, l'histoire, la géographie économique, la philosophie, l'histoire et les théories de la traduction. Des cours d'initiation à la traduction sont proposés pour permettre à l'étudiant de se familiariser avec cette technique particulièrement complexe. Le programme de 3e année du bachelier en traduction et prévoit l'organisation d'une "immersion multiculturelle" durant le premier quadrimestre, d'une valeur de 30 crédits ECTS.

Le second cycle est essentiellement consacré à la formation spécifique en traduction, non conçue comme un ultime objet de mise au point linguistique ni comme un exercice d'application, mais comme la transmission du bagage sémantique, cognitif et socioculturel inhérent au texte de départ.

Le programme de formation est mieux illustré dans les tableaux qui suivent.

Enseignements	4e année Master en traduction
ECTS-Cours généraux	Outils d'aide à la traduction (15h) Droit européen (30h)

ECTS-Français	Discours et argumentation (30)
ECTS-allemand-anglais-arabe-chinois-espagnol-italien-néerlandais-russe-turc libre choix de deux langues étrangères de base	Etude approfondie de deux langues modernes (330h par langue): Traduction raisonnée B-A (60h);Traduction à vue B-A (45h); Consécutive de textes B-A (60h); Traduction générale B-A (30h); Traduction A-B (30h); Traduction argumentée B-A (30h); Traduction spécialisée B-A (45h); Synthèse orale (30h)

Tableau de 5e année de Master

Enseignements	Option: Traduction multidisciplinaire
ECTS-Cours généraux	Traductique (15h); Politique internationale (30h)
ECTS-Français	
ECTS-allemand-anglais-arabe-chinois-espagnol-italien-néerlandais-russe-turc libre choix de deux langues étrangères de base	Etude approfondie de deux langues modernes (150h par langue): Traduction générale (30h); Traduction scientifique et technique (45h); Traduction économique et financière (45h); Traduction juridique et administrative (30h)
	Option: Traduction ès relations internationales
ECTS-Cours généraux	Traductique (15h); Politique internationale (30h); Economie internationale (30h); Relations internationales (anglais) (30h); Séminaires et conférences (15h)
ECTS-Français	Le français des relations internationales (45h)
ECTS-allemand-anglais-arabe-chinois-espagnol-italien-néerlandais-russe-turc libre choix de deux langues étrangères de base	Etude approfondie de deux langues modernes (150h par langue): Traduction générale (30h); Traduction économique et financière (45h); Traduction B-A (anglais-français) (30)

	Option: Traduction et industrie de la langue
ECTS-Cours généraux	Traductique (15h); Politique internationale (30h); Terminotique (45h); Localisation (75); Adaptation audio-visuelle (75h); Traductique (45h)
ECTS-Français	
ECTS-allemand-anglais-arabe-chinois-espagnol-italien-néerlandais-russe-turc libre choix de deux langues étrangères de base	Etude approfondie de deux langues modernes (30h par langue): Traduction générale (30h)
	Option: Traduction littéraire
ECTS-Cours généraux	Traductique (15h); Politique internationale (30h); Histoire comparée des avant-gardes (30h); Théories littéraires et pratiques textuelles (30h); Stylistique comparée des genres (30h); Elément de linguistique pour le texte littéraire (30h); Psychanalyse et écriture (30h)
ECTS-Français	
ECTS-allemand-anglais-arabe-chinois-espagnol-italien-néerlandais-russe-turc libre choix de deux langues étrangères de base	Etude approfondie de deux langues modernes (30h par langue): Traduction générale (30h); Ateliers de traduction (45h)

Source: http: www.isti.be/index.php?menuh=Formation&menug=cursus

I.E L'IULMyT[180] de l'Université de la Complutense (1974)

L'institut universitaire des lettres modernes et des traducteurs de l'Université Complutense de Madrid a été fondé en 1974. Il est la première institution espagnole dédiée à la formation professionnelle en traduction et forme à la profession, à travers un *Magíster Universitario en Traducción Promocción 2010/2012*. Cette formation professionnelle comme le confessent les auteurs répond à « *una demanda social y profesional* ». Le programme des enseignements est illustré ci-dessous.

PROGRAMA DEL CURSO 2010/1012

1er curso

Módulo básico

Fundamentos sintácticos y léxicos del español (20 horas)

Teoría de la traducción (20 horas)

Teoría y práctica de la Terminología I (20 horas)

Teoría y práctica de la Documentación I (20 horas)

Fundamentos estilísticos de la creación escrita en español I (20 horas)

Módulo específico

Metodología y práctica de la traducción (60 horas)

Traducción Transversal: teoría y práctica (20 horas)

Traducción jurídica (prácticas y terminología) (20 horas)

Prácticas de traducción inversa (20 horas)

Prácticas de Traducción Literaria I (30 horas)

Prácticas de Traducción Técnica (20 horas) IULMyT

Cultura y civilización del país de la lengua de especialización (20 horas)

Seminarios especializados (20 horas)

Total de horas = 310

2º curso

Módulo básico

Historia de la traducción (20 horas)

---

[180] *Instituto Universitario de Letras Modernas y Traductores*

Teoría y práctica de la Terminología II (20 horas)

Teoría y práctica de la Documentación II (20 horas)

Fundamentos estilísticos de la creación escrita en español II (20 horas)

Nuevas tecnologías aplicadas a la traducción (20 horas)

Módulo específico

Metodología y práctica de la traducción II (60 horas)

Prácticas de Traducción Económica (20 horas)

Prácticas de Traducción Literaria II (30 horas)

Prácticas de Traducción de textos histórico-culturales (20 horas)

Interpretación: Teoría y práctica (40 horas)

Seminarios especializados (20 horas)

Total de horas = 290

*Total de horas de los dos cursos: 600**

I.F L'Université de Salamanca

L'Université de *Salamanca*, à l'exemple des autres universités forme, elle aussi, à la profession et à la recherche, à travers un *Máster Oficial en Traducción y Mediación Intercultural* (Curso 2010-2011). L'intitulé de la formation, montre que celle-ci se fait en une année et, exige 60 crédits ECTS. Le programme a une double orientation selon le choix de l'étudiant: il y a une formation professionnelle et/ou une formation à la recherche qui donne accès aux études doctorales. Les enseignements offerts se structurent de la manière suivante :

ESQUEMA DEL MÁSTER (60 CR.)

Asignaturas obligatorias (24 cr.):

 Aspectos teóricos de la traducción y la mediación intercultural (6 cr.)

 Análisis del discurso: aplicación a la construcción de textos especializados (6 cr.)

 Gestión terminológica, recursos documentales y gestión de proyectos aplicados a la traducción (6 cr.)

 Seminario permanente y Prácticas (6 cr.): conferencias y talleres programados a lo largo del curso. Los alumnos tendrán que asistir obligatoriamente y presentar una memoria de

las actividades. Incluye un máximo de tres créditos correspondientes a prácticas para distintas entidades.

Asignaturas optativas (a escoger 30 cr.):

a) Asignaturas metodológicas

 Fundamentos de la práctica traductora: francés (3 cr.)

 Fundamentos de la práctica traductora: inglés (3 cr.)

 Fundamentos de la práctica traductora: alemán (3 cr.)

 Aspectos metodológicos de la investigación en traducción y mediación intercultural (6 cr.)

b) Módulos de especialidad

Módulo de Traducción Jurídica

 Traducción jurídica: francés (6 crs.)

 Traducción jurídica: inglés (6 crs.)

 Traducción jurídica: alemán (6 crs.)

Módulo de Traducción Económico-Empresarial

 Traducción económico-empresarial: francés (6 crs.)

 Traducción económico-empresarial: inglés (6 crs.)

Módulo de Traducción Científico-Técnica y Localización.

 Localización (3 crs.)

 Traducción científico-técnica (6 crs) - 9 -

Módulo de Traducción y Edición de Textos de Humanidades y Traducción Audiovisual

 Traducción y edición de textos de Humanidades (3 crs.)

 Traducción audiovisual (3 crs.)

Cada uno de los módulos de especialidad consta de:

- Una parte de fundamentos correspondiente a la formación básica en los principios de cada campo profesional.

- Una parte de carácter aplicado y práctico, con posibilidad de realizar prácticas externas o internas, su pervisadas y/o tutorizadas.

Trabajo de Fin de Máster (6 cr.) de carácter investigador o profesional

Source: http://www.usal.es/mastertraduccion

I.G L'Université de Michel Montaigne Bordeaux 3 (1990)

L'université offre plusieurs formations mais celle qui nous intéresse dans cette étude est le *Master Arts-Lettres-Langues, mention langue et civilisation, spécialité Métiers de la traduction littéraire*, *parcours espagnol*.

Ce Master offre une formation pour des traducteurs professionnels se destinant aux marchés de l'imprimé en général, c'est-à-dire incluant livres, revues, presse, éventuellement supports écrits de l'audiovisuel (script, scénaril, etc.). Il privilégie les sciences humaines au sens large (histoire, philosophie, sociologie, histoire de l'art) ainsi que la littérature avec toutes ses composantes. La formation dispensée a pour objectif premier de développer les compétences en traduction. Elle met donc l'accent sur une pratique intensive et tutorée, alternativement collective et individuelle, de la traduction. La formation s'étend sur deux semestres de 30 crédits chacun. Les enseignements sont repartis en quatre UE et dispensés en français, espagnol. La présentation faite dans les lignes qui suivent permet d'apprécier le programme de formation.

PERIPHERIE DE LA TRADUCTION

Volume horaire CM TD: 92

Coefficient: 1

Crédits ECTS: 3

Ateliers d'écriture

Histoire de la traduction

Marché du livre

Stylistique du français

T.I.C. 10h

Linguistique contrastive 10h

Références culturelles Espagne 12h

Contrôle des connaissances de l'UE

ATELIERS DE TRADUCTION

Volume horaire CM TD: 98

Coefficient: 9

Crédits ECTS: 27

Ateliers collectifs

Traduction des essais 13h

Traduction littérature enfantine 13h

Traduction littéraire 52h

Ateliers tutorés 2 fois 2h30

Contrôle des connaissances de l'UE

PERIPHERIE DE LA TRADUCTION

Volume horaire CM TD: 92

Coefficient: 1

Crédits ECTS: 3

Ateliers d'écriture

Histoire de la traduction

Marché du livre

Stylistique du français

T.I.C. 10h

Linguistique contrastive 10h

Références culturelles Amérique Latine 12h

Contrôle des connaissances de l'UE

ATELIERS DE TRADUCTION

Volume horaire CM TD: 98

Coefficient: 9

Crédits ECTS: 27

Ateliers collectifs

Traduction langue de spécialité 13h

Traduction littéraire 52h

Ateliers tutorés 4 ateliers de 15h

Contrôle des connaissances de l'UE

Source:http://www.ubordeaux3.fr/fr/formations/offre_de_formations/master/langues_et_civilisations/master_professionnel_metiers_de_la_traduction_espagnol.html

Le groupe I, « périphérie de la traduction » est composé de sept modules dont la structuration est expliquée comme suite:

L'atelier d'écriture, ce qui fait comprendre que des groupes de travail sont mis en place pour organiser une bonne pédagogie d'écriture. En effet, on tient compte du style de chaque apprenti traducteur, un des premiers objectifs de la formation étant de faire prendre conscience à l'apprenant de son ''écriture'' personnelle et ainsi l'amener à un usage conscient et réfléchi de sa propre langue. Confronté à la difficulté d'écrire, il perçoit mieux l'obstacle de sa langue dans l'acte de traduction. L'histoire de la traduction fait la recension des différents courants de la traduction qui ont marqué certaines époques de la traduction littéraire, indépendamment des genres qui ont influencé le discours de leurs auteurs.

Marché du livre: Cet aspect de la formation est assez complexe car cela engloberait tout un ensemble de notions, notamment, l'édition, les droits d'auteurs etc. Il est de ce fait important pour l'apprenant de savoir que dans le commerce du livre, celui-ci est d'abord édité par une personne ou par une maison dans le but de le publier. Chaque partenaire a des droits qui vont du droit du travail pour le traducteur, avec une lecture probable du code de travail relatif à cette profession, aux droits d'éditeurs et d'auteur. C'est là une formation qui a une incidence sur la lecture que l'apprenant fait du monde qui l'attend, car autant il aura des droits, autant il aura des obligations et vice versa.

Stylistique du français: ce séminaire propose l'analyse et l'interprétation des faits langagiers dans le texte. En effet, certains procédés stylistiques sont propres à un genre bien déterminé et par conséquent, un poème qui forme un tout ne convoque pas le même commentaire qu'un extrait de roman, que le texte dramatique ne demande pas les mêmes outils d'analyse que le texte narratif. Gémar cité par Matthews [2003:177] signale que la stylistique traite de la manière d'utiliser les différents moyens d'expression, c'est-à-dire les ressources de la langue.

En outre, l'analyse stylistique a une grande importance dans la compréhension, elle permet de mieux saisir les nuances connotatives des mots, des phrases, voire d'un livre. Il demeure important pour chaque apprenant de comprendre que l'objectif de l'utilisation des procédés stylistiques, c'est la production d'un effet. Autrement dit, l'auteur dote le texte d'un style particulier, dans le but d'atteindre un objectif précis. Par conséquent, le style d'un texte est porteur de sens d'où il importe de le cerner.

T.I.C., l'acquisition ou le renforcement de compétences sont assurés par des cours spécifiques dispensés dans ce domaine aussi bien que par de l'autoformation. Ce séminaire, suffit à justifier l'utilisation de l'outil informatique au profil de la traduction. Il est conseillé aux étudiants de maîtriser le traitement de texte, les CD-ROM etc. devenus aujourd'hui des outils de base.

Références culturelles Espagne, on peut noter qu'il s'agit d'un exercice qui consiste au repère de la culture espagnole. Il s'agit là de se reporter soit aux noms, lieux d'actions, différentes descriptions, expressions… Chaque langue dans sa diversité véhiculant une culture particulière, c'est cette culture qu'il convient d'enseigner aux apprenants en traduction.

Le groupe II ou UE2 « Ateliers de traduction » renvoie à un travail de pratique effectué, il consiste en la mise en application de la théorie qui a déjà été enseignée. Deux modules composent cet ensemble: il y a les ateliers collectifs et les ateliers tutorés. S'agissant du premier, atelier collectifs, il regroupe les trois matières suivantes: traduction des essais, traduction enfantine, traduction littéraire).

Comme l'indique le qualificatif ''collectifs'' qui connote «en groupe», on peut comprendre qu'il s'agit d'un travail de groupe, de toute la classe. Dans ce contexte, chaque étudiant propose une traduction que les autres membres analysent dans le but de détecter les points forts et faibles dans les différentes propositions. La fin étant d'obtenir un texte cohérent pour chaque apprenant. Durant ces exercices, les différents supports utilisés sont tous du domaine

littéraire, ceci afin d'analyser et d'enseigner sur la complexité et variabilité des textes en fonction de leur nature et du courant auquel ils appartiennent.

La traduction littéraire enfantine évoque un travail de groupe effectué sur un support destiné aux plus petits, aux enfants (contes traditionnels, bandes dessinées, etc.). Elle présente certaines spécificités formelles. Une des plus caractéristiques est le fait que ces livres sont souvent illustrés. Les images peuvent revêtir plus d'importance que les mots, et même les remplacer. Ceci est nécessaire pour l'étudiant de le comprendre.

Quant aux ateliers tutorés, ils constituent une phase indispensable dans la pratique d'acquisition des outils de travail. Le tuteur qui a priori dispose d'une certaine expérience oriente le groupe travail.

Au niveau du groupe 4 «périphérie de la traduction», on remarque une répétition des enseignements organisés dans l'UE1. Seul le module '' Références culturelles Amérique Latine'' a été introduit. Ceci peut susciter une interprétation: Le cours sur les Références culturelles Amérique Latine est la bien venu dans ce programme afin d'inculquer aux étudiants qu'il existe deux mondes hispaniques (Amérique Latine et Espagne). Quoique l'idiome espagnol soit le point commun entre ces deux pôles, chacun des deux possède des référents sociolinguistiques qui les différentient et qui caractérisent chaque culture. D'où l'appellation espagnol d'Espagne et espagnol d'Amérique Latine. Chaque pays obéit à des courants littéraires spécifiques qui les distinguent des autres. Ce cours semble à cet effet important, il lui permet de se rapprocher au mieux du courant littéraire dans le texte, de l'idéologie et de cerner le style d'écriture.

Finalement, le dernier groupe, UE4 à l'instar de deuxième consiste en la formation d'ateliers collectifs et tutorés. L'enseignement sur la langue de spécialité prépare l'étudiant à la professionnalisation des compétences langagières et technique dans les domaines de l'édition etc.

La traduction littéraire ainsi enseignée à Bordeaux3, il convient également de voir comment cette formation est proposée à l'université de Strasbourg.

I.H *L'Institut de Traducteurs d'Interprètes et de Relations Internationales (1985)*

Dans le cadre de la formation en traduction, l'ITIRI offre différents parcours notamment le *Master 2 traduction littéraire* qui nous intéresse spécialement pour la présente étude.

Les études de traduction dispensées sous forme d'enseignements obligatoires (environ 100 heures de présence par semestre) associent à la pratique intensive de la traduction (à la fois vers le français et vers la langue étrangère choisie) un enseignement spécifique de littérature générale et de théorie de traduction, une initiation aux diverses techniques liées à la traduction et une approche des réalités professionnelles grâce à l'intervention de personnalités issues du monde de l'édition, du livre et de la presse. Trois langues sont proposées pour cette formation. Il s'agit de l'allemand qui correspond au groupe 1, l'anglais (groupe 2) et le grec pour le groupe 3. Le contenu des enseignements est constitué de deux volets: théorique et pratique.

Enseignements théoriques
Histoire de la traduction
Théorie de la traduction-Linguistique appliqué à la traduction
Théorie littéraire
Enseignements pratiques
Atelier de traduction: groupe 1 vers le français
Atelier de traduction: le français vers groupe 1
Atelier de traduction: groupe 2 vers le français
Atelier de traduction: le français vers groupe 2
Etudes comparatives et critique de traductions (uniquement pour l'allemand ou anglais)
Ateliers d'écriture en français
Techniques de recherche et de documentation appliquées à la traduction
Initiation au travail éditorial

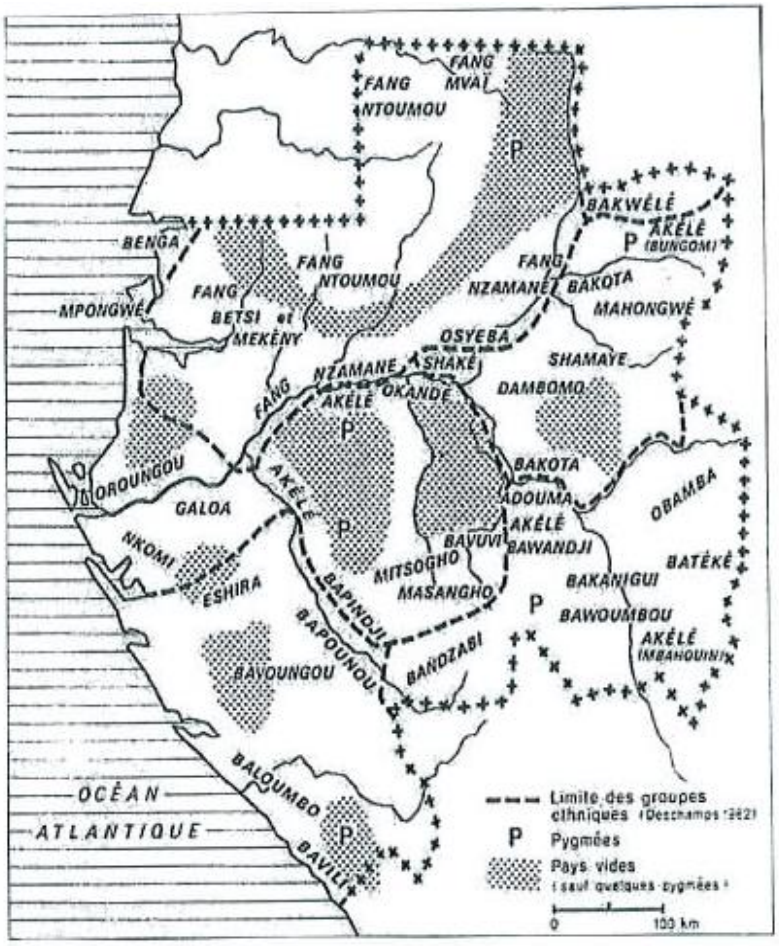
Choix libre (l'étudiant a le choix d'apprendre une langue étrangère ou de suivre un cours dans un autre domaine qui l'intéresse, histoire, arts, etc.
Source: http://itiri.unistra.fr/

En définitive, on constate que les différentes écoles de formation professionnelle de la traduction (tout type confondu) présente un quasi même profil de formation. Les formations d'une manière générale reposent sur deux axes: le volet théorique et le volet pratique. Des méthodes d'enseignement raisonnées sont mises en place de part et d'autre pour solidifier cette période d'apprentissage, notamment, ateliers, conférences, travaux collectifs etc.

ANNEXE II : LES CARTES GEOGRAPHIQUES ET LINGUISTIQUES

Dans cette partie de nos annexes, nous mettons en évidence les cartes des deux pays sur lesquels est basée notre étude dans la troisième partie. A titre de rappel, il s'agit du Gabon et de la Guinée équatoriale. Une présentation de quelques tableaux illustratifs des langues du Gabon est également faite.

Figure 1: La carte sociolinguistique du Gabon



Source : Pierre (Louis), *La statuaire du gabon*, Paris, ORSTOM, 1972, p.13. Cette carte est extraite de Nfoule Mba [2011:141]

Tableau 11: Distribution des populations gabonaises par groupe ethnique selon la province de résidence[181]

G. E.	fang	Kota-kele	Mbede-teke	pygmée	myene	Nzebi-duma	Okande-tsogo	Sira-punu
1	136.882	19.268	21.837	38	25.162	40.249	8.817	101.012
2	2.704	8.458	58.185	469	416	18.113	901	4.017
3	12.467	3.175	173	1	3.873	2.871	3.065	13.560
4	1.013	2.435	192	1.094	140	22.614	11.815	35.264
5	523	203	61	77	103	319	347	35.915
6	11.443	28.985	342	1.279	98	1.045	1.087	2.103
7	763	6.357	896	412	88	23.221	5.106	5.157
8	10.223	1.652	1.048	1	18.788	4.898	1.514	43.756
9	82.573	818	156	163	99	323	114	1.170

Idiata [2002 :17-21][182]

Figure 2: La carte de Guinée équatoriale

Tout comme la précédente carte, celle-ci met en évidence la présentation géographique du pays.

[181] Dans le tableau ci-dessous l'abbréviation G.E. désigne le groupe ethnique et les chiffres allant de 1 à 9 représentent les différentes provinces du Gabon : Estuaire (1), Haut-Ogooué (2), Moyen-Ogooué (3), Ngounié (4) Nyanga (5), Ogooué Ivindo (6), Ogooué-Lolo (7), Ogooué-Maritime (8), Woleu-Ntem (9).

[182] Le total des populations dans les provinces est de : 355.216 (1), 93.346 (2), 39.264 (3), 74.584 (4), 37.550 (5), 46.587 (6), 42.027 (7), 82.200 (8), 86.011 (9).



Source[183] :

[183] http://www.afrol.com/es/Servicios/Clipart/Paises/guinea_ec_mapa.htm, consulté le 11/06/12.

ANNEXE III : LES DONNEES DES ENQUÊTES DE TERRAIN

Dans ces lignes nous présentons les tableaux tels qu'ils ont été remplis par les différents répondants (au Gabon) ou par nous-mêmes (Guinée-équatoriale) lors de notre enquête de terrain.

III. A. Terrain n°1 : Le Gabon

Les données qui figurent dans ces tableaux sont l'œuvre des répondants.

	Noms et prénoms:
Grade	ASSISTANT
Spécialité	LANGUE ET LITTERATURE ESPAGNOLES L. LIT. ESP
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	DOCTORAT
Thème de thèse soutenue	Du roman à la scène : étude de adaptations des romans de Galdos (Marianela, Doña Perfecta, Nazarin) au théâtre par les frères Alvarez Quintero, Lópz Aranda et María Martínez
Année d'obtention du diplôme	2004
Lieu de formation (université, ville, pays)	Université de Perpignan / FRANCE
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	Aucune.

	Noms et prénoms.
Grade	Assistant
Spécialité	Langue et civilisation espagnole.
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	Doctorat
Thème de thèse soutenue	Recherches sur le cinéma de Pedro Portabella.
Année d'obtention du diplôme	2002.
Lieu de formation (université, ville, pays)	Université de Bourgogne (DIJON) France.
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	Langues étrangères appliquées MAÎTRISE (UNIV Michel de Montaigne Bordeaux III) 1996.

	Noms et prénoms:
Grade	MAITRE ASSISTANT
Spécialité	TRADUCTOLOGIE Traduct.
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	DOCTORAT
Thème de thèse soutenue	
Année d'obtention du diplôme	2007
Lieu de formation (université, ville, pays)	Université Paris III Sorbonne Nouvelle. ESIT
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	Langues, littératures et civilisations du monde hispanique (DEA 1986) Français Rabelais Diplôme de Traducteur Cluny (Institut Catholique 1985 Madrid) Sciences du langage et Traductologie (2000) ESIT DESS LEA Gestion (1987) des entreprise Paris IV_Sorbonne

	Noms et prénoms:
Grade	Assistant
Spécialité	Civilisation Hispano
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	Doctorat
Thème de thèse soutenue	Origines de l'Industrialisation en Catalogne
Année d'obtention du diplôme	2004
Lieu de formation (université, ville, pays)	Perpignan
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	

	Noms et prénoms:
Grade	Assistant
Spécialité	Littérature espagnole Contemporaine
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	Doctorat (NR)
Thème de thèse soutenue	Le roman policier espagnol de 1975 à 1995 : images d'une société en proie au doute et au désespoir.
Année d'obtention du diplôme	18/02/97
Lieu de formation (université, ville, pays)	Perpignan (France)
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	/

	Noms et prénoms:
Grade	Maître-assistant.
Spécialité	Littérature hispano-américaine.
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	le Doctorat.
Thème de thèse soutenue	CANCORA-CUBANGO, Ritmo y tiempo en la poesía de Nicolás GUILLEN.
Année d'obtention du diplôme	Lundi 27 Octobre 1980.
Lieu de formation (université, ville, pays)	Université de Franche-Comté - BESANÇON.
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	Cours de Langue Université de SALAMANCA

	Noms et prénoms:
Grade	Assistant
Spécialité	Sciences du langage Etudes médiévales hispaniques
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	1 Doctorat NR
Thème de thèse soutenue	Natura, natural, naturaleza, les éléments d'une conceptualisation politique dans les « partidas » d'Alphonse X
Année d'obtention du diplôme	1997
Lieu de formation (université, ville, pays)	Paris XIII
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	Dea Etudes médiévales hisp- Paris XIII . 1989

	Noms et prénoms:
Grade	Assistant
Spécialité	Linguistique espagnole.
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	Doctorat NR
Thème de thèse soutenue	L'espagnol des immigrés équato-guinéens de Bruxelle : approche sociolinguistique
Année d'obtention du diplôme	2009
Lieu de formation (université, ville, pays)	Lyon, France. Université Lumière Lyon II. Perpignan.
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	/

	Noms et prénoms:
Grade	ASSISTANT
Spécialité	LITTERATURE ESPAGNOLE
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	DOCTORAT
Thème de thèse soutenue	L'enfant dans le roman espagnol de l'après guerre civile (1939-1952)
Année d'obtention du diplôme	2007
Lieu de formation (université, ville, pays)	Montpellier III - Paul Valéry - Montpellier, France
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	

	Noms et prénoms:
Grade	Assistant
Spécialité	Civilisation de l'Espagne Contemporaine
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	Doctorat Nouveau Régime
Thème de thèse soutenue	L'évolution de l'idéologie politique du Pedro Laín Entralgo (1940-1970)
Année d'obtention du diplôme	Vendredi 15 octobre 2004
Lieu de formation (université, ville, pays)	Université de Perpignan
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	

	Noms et prénoms:
Grade	Assistant / UDB
Spécialité	Littérature Hispano américaine
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	Doctorat
Thème de thèse soutenue	L'Afrocubanité dans Paradiso de José Lezama Lima et dans Tres Tristes Tigres de Guillermo CABRERA Infante
Année d'obtention du diplôme	2004
Lieu de formation (université, ville, pays)	Université de Perpignan France.
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	

	Noms et prénoms:
Grade	Maître - Assistant
Spécialité	Civilisation de l'Espagne
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	Doctorat
Thème de thèse soutenue	La política española del siglo XIX a partir de los Episodios Nacionales
Année d'obtention du diplôme	20 janvier 1997
Lieu de formation (université, ville, pays)	Université de Perpignan
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	

	Noms et prénoms:
Grade	Maître - Assistant
Spécialité	Civilisation espagnole
Diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur	Doctorat NR
Thème de thèse soutenue	"Manuel Fraga Iribarne: Histoire d'un Parcours politique singulier"
Année d'obtention du diplôme	2000.
Lieu de formation (université, ville, pays)	Université de Perpignan
Autre formation suivie dans le domaine des langues lieu et année (si possible)	

III. B. Un exemplaire de texte du DEILA

Le texte présenté ci-dessous nous a été remis par un répondant lors de notre enquête. Certaines phrases du texte nous ont servi d'exemple dans le chapitre 8.1.2.1. C'est un exemple de contrôle de thème grammatical. Le nom de l'enseignant a été volontairement occulté pour garder son anonymat.

UNIVERSITE OMAR BONGO **République Gabonaise**
Faculté de Lettres et Sciences Humaines. Union – Travail – Justice
Département d'Études Ibériques et Latino-Américaines
LICENCE 1
Année Académique : 2010-2011
DEVOIR n°1 - Durée : **2 heures** - Enseignant : [illegible]

Pasar al español las siguientes frases.

11- Après un double échec, il est difficile de faire un quelconque commentaire.
12- MENGANA arrive le mardi après –midi et non pas le mercredi matin comme prévu.
13- Mes amis, à la suite de ce qui a été dit, ne retenons que ce qui est utile.
14- A quarante ans, plus de trente pourcent des espagnols vivent toujours chez leurs parents.
15- L'examen a lieu en première année d'Études Ibériques dans quelques minutes.
16- Le lundi les étudiants de notre département portent des cravates rouges et jaunes.
17- Le Sénégal, la Côte d'Ivoire et le Liberia sont des pays de l'Afrique de l'Ouest.
18- En première année on étudie la civilisation, la littérature, la linguistique, la traduction et les options telles que le portugais.
19- Même Saint Thomas ou Saint Michel ne pourront pas régler l'histoire de Barbara et Patricia.
20- Mademoiselle MOUNGUEYI, dites à Mademoiselle MENDOME de se taire s'il vous plaît !

III.C. Annuaire du personnel enseignant du DEILA

Le tableau ci-dessous met en évidence les enseignants du DEILA. La liste n'est pas exhaustive car certains sont actuellement hors du pays pour des raisons de stage et d'autres enseignants ont récemment intégrés le département depuis la rentrée académique 2011-2012. La liste que nous présentons dans ce tableau est celle qui nous a été remise par le chef de département lors de notre enquête en janvier 2011. Les noms des enseignants sont gardés en anonymat et les écritures en

gras sont mises pour les enseignants vacataires ou permanents qui enseignent d'autres disciplines que les études hispaniques (arabe, portugais et italien). Ces disciplines ne nous intéressent pas pour la présente étude.

Noms et prénoms	**Grade**	**Spécialité**
E1	Maître Assistant	Litt. Hispano Am.
E2	Maître Assistant	Litt. Hispano Am.
E3	Assistant	Civ. Hispano Am.
E4	Maître Assistant	Littérature espagnole
E5	Assistant	Littérature espagnole
E6	Assistant	Linguistique
E7	Assistant	Littérature espagnole
E8	**Maître Assistant**	**Civ. Portugaise**
E9	**Assistant**	**Arabe**
E10	Maître Assistant	Traduction
E11	Maître Assistant	Civ. Hispano Am.
E12	Maître Assistant	Civ. espagnole
E13	Maître Assistant	Civ. espagnole
E14	Maître de Conf.	Civ. Hispano Am.
E15	Assistant	Litt. Hispano Am.
E16	Assistant	Civ. espagnole
E17	Assistant	Litt. Hispano Am.
E18	Maître Assistant	Civ. Hispano Am.
E19	Maître de Conf.	Civ. espagnole
E20	Maître Assistant	Litt. Hispano Am.
E21	Assistant	Litt. Hispano Am.
E22	Assistant	Linguistique
E23	Assistant	Civ. espagnole
E24	Assistant	Civ. Hispano Am.
E25	Assistant	Littérature espagnole

E26	Assistant	Traduction
E27	**Assistant**	**Italien**
E28	**Assistant**	**Portugais**
E29	**Assistant**	**Portugais**

A titre d'explications, E 27, 28, 29 sont des enseignants vacataires et E26 par contre est en cours de recrutement selon les données de 2011. Sur ce total de 29 enseignants, il y a cinq qui ne sont pas pris en compte puisqu'ils ne sont pas concernés par l'espagnol (**E8**, **9**, **27, 28, 29**).

III.D. Terrain n°2 : La Guinée-équatoriale

Les données de ces tableaux ont été reportées par nous selon les réponses de chaque répondant car contrairement aux précédents, les répondants de cette catégorie préféraient s'expliquer oralement plutôt que par écrit.

Grade	
Título	Maîtrise
Lugar de formación	Sorbonne Paris Toulouse le Mirail
Año de obtención del título	1991
Tema de investigación	la acción misionera en G.E. en "Las tinieblas de la memoria negra" de Donato NDongo - BIDYOGO
Otra formación	
Especialidad	Litt españolas contemporáneas

Grade	
Título	Maîtise *
Lugar de formación	Konacri
Año de obtención del título	1973
Tema de investigación	Etude phonologique du fang appliquée au parler de G.E.
Otra formación	
Especialidad	Linguistique

Grade	
Título	Doctorat (
Lugar de formación	~~Sorbonne~~ Toulouse Cergy-Pontoise (France)
Año de obtención del título	1995 (Janvier)
Tema de investigación	~~la litt de G.E. thématique et condition de création~~
Otra formación	
Especialidad	filología moderna, litt comparada y crítica literaria

Grade	
Título	Licenciatura
Lugar de formación	Univ ~~autónoma~~ de Madrid España
Año de obtención del título	2000
Tema de investigación	El sistema derivativo en el campo nominal de la lengua "Fadamba"
Otra formación	
Especialidad	Lingüística española general

Es una lengua neorromance

base: portugués

" Los estudios son los pequitos "

Jefe del

Grade	
Título	Licenciatura
Lugar de formación	UNGE Malabo G. E.
Año de obtención del título	2008
Tema de investigación	Lengua esp en G. E. Lexias y expresiones
Otra formación	
Especialidad	Linguística esp.

Grade	
Título	master
Lugar de formación	~~Nicaragua~~ ~~España~~ → U.A. de Barcelona
Año de obtención del título	2008
Tema de investigación	Ritualidad entre los Bubis de Guinea Tesis: Ritos de pasos entre los
Otra formación	
Especialidad	Literatura hispanoamericana guineana

Grade	~~Master~~
Título	Master 2
Lugar de formación	Alcalá - Madrid
Año de obtención del título	2008
Tema de investigación	Anglicismo en la lengua escrita en español de G.T
Otra formación	~~Lingüística~~
Especialidad	Lingüística

Grade	
Título	Maîtrise filologia francesa y románica 2009
Lugar de formación	AFP a Paris 8 → 96 UAM aut de Barça ~~Ecole~~ Licence Lettre esp (Bata) 93
Año de obtención del título	
Tema de investigación	Aprendizaje del FLE para hispanófonos
Otra formación	
Especialidad	FLE

ANNEXE V. L'ENGAGEMENT DECENNAL

PROVINCE DU HAUT-OGOOUÉ

DÉPARTEMENT DE LA LEBOMBI-LEYOU

PRÉFECTURE DE MOANDA

Nº /PHO-DLL-PM-SG.

RÉPUBLIQUE GABONAISE

UNION-TRVAIL-JUSTICE

Engagement Décennal

Préalable à l'attribution des bourses nationales ou étrangères aux Étudiants et Stagiaires Gabonais reconnus aptes à entreprendre des études supérieures ou à suivre une formation professionnelle à l'étranger.

Considérant l'ensemble des dispositions du décret nº 0031/PR/MEN du 23 février 1977 portant création d'une commission nationale d'orientation et d'attribution d'allocation d'études et stages;

Considérant que le développement de notre pays exige de tous les Gabonais un engagement total dans la lutte contre le sous-développement, que la jeunesse gabonaise et particulièrement la jeunesse estudiantine ne peut échapper à cet impératif;

Considérant que le plein épanouissement du Gabon ne peut se faire que dans l'ordre et l'harmonie, qu'au surplus, le désordre politique, la presse et le manque d'organisation et de discipline constituent des germes de la ruine des États;

Considérant que le travail est un des pivots de la richesse des Nations ou de la prospérité des peuples, que par ailleurs l'Éducation bien suivie a toujours produit des hommes capable d'inventer, d'organiser, d'administrer et de gouverner les règles de l'État;

Considérant que la plus grande contribution que la jeunesse estudiantine puisse apporter à l'édification d'une scolarité gabonaise meilleure est de fournir un travail intellectuel et intense, dans l'ordre, la discipline et le respect des aînés, des parents, de la hiérarchie et des autorités que, ce faisant, elle aura réalisé une œuvre immense en répandant par son exemple une atmosphère de paix sociale dans la cité;

Considérant que dans l'intérêt de l'État et de la Nation, l'urgence s'attache à la nécessité d'assurer la relève des cadres nationaux et des cadres expatriés par de jeunes cadres gabonais d'un haut niveau universitaire, scientifique, technique supérieur;

Considérant que l'État Gabonais, afin d'assurer l'élévation du niveau culturel et technique de sa jeunesse, se consent d'importants sacrifices financiers par l'octroi de bourses substancielles aux étudiants et aux stagiaires les plus aptes;

Considérant que les formations, scientifiques, technologiques supérieures et professionnelles dites formations spécialisées sont les seules qui préparent le mieux l'intégration de la jeunesse à la vie active;

Considérant l'obligation dans laquelle se trouve notre pays d'envoyer des étudiants ou stagiaires à l'étranger afin qu'ils poursuivent des études dans les disciplines non encore enseignées sur le Territoire National et jugées prioritaires pour son développement;

Pour toutes ces raisons, je prends l'engagement :

1/ - De renoncer dès maintenant, à tout mouvement de grève dans le pays hôte et d'épuiser éventuellement pour faire valoir mes droits les voies autorisées tant dans le pays d'origine;

2/ - De n'exercer aucune violence sur les personnes et les biens, de respecter les lois en vigueur dans ce pays, et les règlements de l'établissement d'accueil;

3/ - De suivre régulièrement les cours, sauf en cas de force majeure ou raison de santé dûment constatée par l'autorité qualifiée;

4/ - De terminer le cycle d'études entreprises et ne pas réorienter sans autorisation expresse donnée par la commission nationale d'orientation et d'attribution d'allocation d'études et de stages de mon pays;

5/ - De retourner au Gabon à l'issue des études ou de stages pour lesquels l'allocation m'a été attribuée;

6/ - D'exercer pendant dix ans au Gabon la profession pour laquelle j'ai été formé;

7/ ..... (1) sera inscrit (e) et entretenu (e) aux frais de l'État Gabonais pendant la durée de ses études, si seulement ses résultats scolaires sont régulièrement satisfaisants.

8/ - Dans le cas d'une rupture de contrat soit pour abandon volontaire, soit pour exclusion disciplinaire avant l'expiration du présent engagement décennal,

Mr. ..... (1) sera contraint (e) de rembourser la totalité des frais imposés par ses études à l'État Gabonais qui usera à son égard de tous les moyens légaux actuellement en vigueur selon les dispositions du Code Financier.

9/ - Mr. ..... (2) s'engage solidairement avec son fils ou fille à rembourser les frais d'études dans le cas avec son pupille d'inexécution du présent contrat de la part de Mr. .....

ONT COMPARU LES NOMMÉS

Mr..... âgé(e) de .....ans (1)
Mr/Mme..... âgé(e) de .....ans (2)
Tous les deux domiciliés à ..... Département de Lebombi-Leyou,
Province du Haut-Ogooué.

Signature du contrat (1)

Fait à Moanda, le .....
LE PRÉFET,

Signature du parent ou tuteur (2)

Enregistré sous le Nº ...../ du registre des contrats.
N.B. La signature de l'étudiant, de l'étudiante , du stagiaire et des parents ou tuteur doit être précédée de la mention "LU ET APPROUVÉ"

Index des illustrations: Tableaux et figures

Figure 1: La carte sociolinguistique du Gabon 501
Figure 2: La carte de Guinée équatoriale 502

Tableau 1:Texte français et anglais d'un extrait de Mme Bovary 51
Tableau 2: Texte français et espagnol d'un extrait de Mme. Bovary 54
Tableau 3: Equivalences et correspondances des mots selon Delisle 224
Tableau 4: La chronologie du processus de traduction selon Gouadec 241
Tableau 5: Les deux traductions en français d'un texte allemand de Freud 316
Tableau 6: Index des grands groupes sociolinguistiques gabonais et leurs dialectes de correspondance 341
Tableau 7: Tableau constituant le questionnaire d'enquête 384
Tableau 8:Résultats de l'enquête de terrain n° 1 390
Tableau 9: Résultats de l'enquête de terrain n° 2 417
Tableau 10: Tableau des montants plafonds des frais d'inscription et de scolarité pris en charge par l'Etat gabonais 437
Tableau 11: Distribution des populations gabonaises par groupe ethnique selon la province de résidence 502

Index des auteurs

A

A.-M. Jolivet et C. Val Julian,, 139
Akomo Zogho, 340
Arntz et Pitch, 158

B

Ballard, 452
Ballui, 100
Barreau, 252
Bedel, 194, 263
Belot et Oury, 154, 191, 192, 193
Besse, 168, 169, 181, 184, 185, 186
Bouton, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 447
Brauer, 172, 426, 427
Bravo, 53
Brunel, 379

C

Cabré, 453
Campa, 198, 199
Casares, 194
Catfort, 30, 45, 46, 47
Celma et Aktas, 205
Chapron et Gerboin, 158
Chesterman, 453
Connan, Falcoz, Potocki-Malicet, 296, 297, 300
González Hernández, 195
Corpas, 64, 194, 196, 197
Courtés, 74, 78, 79, 82
Culioli, 48

D

D. Hameline et J. Piveteau, 388
de Sanchez/Matin/Matilla, 167
Delisle, 36, 119, 124, 126, 127, 129, 133, 156, 173, 189, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 237, 244, 246, 256, 262, 264, 265, 292, 324, 483, 521
Denantes Teulade, 365, 367, 379
Denantes-Teulade, 338
Dilek, 205
Durkheim, 376, 461
Durozoi et Roussel, 303
Duviols et J. Villegier, 144

E

Emile Zola, 405
Erlos, 96
Eyeang, 346, 357, 359, 464

F

Fiola, 25, 279, 416
Florès et Durand, 159
Folkart, 80
Freysselinard, 147

G

Galisson/Coste, 39
Gerboin et Leroy, 263
González, 72, 196, 200, 201
Gouadec, 129, 211, 212, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 291, 292, 324, 521
Greimas et Courtés, 78
Grellet, 170, 171, 173, 174, 178, 180, 181, 204, 207
Grevisse, 262
Gross, 159, 195, 198, 252
Grossmann et Tutin, 196
Guidère, 245, 306, 312, 313, 315, 318, 319, 321, 323
Guillaume, 399, 400
Guillemin-Flescher, 23, 30, 47, 48, 49, 50, 52, 53
Guinard, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 162, 181, 182
Guiziou, 184

H

Hausmann, 196
Heinz Hartmann, 317
Herbulot, 211, 212, 237, 238, 239, 244, 292, 324
Houssaye, 17

I

Idiata, 340, 342, 343, 344, 353, 354, 409, 502
Israël, 87, 89, 115, 126, 127, 128

K

Kerbrat O, 96
Kombila, 332, 333, 335, 337, 346, 347, 357
Koumba, 376

L

Labelle, 40
Ladmiral, 29, 35, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 113, 115, 136, 137, 138, 143, 146, 161, 165, 166, 183, 202, 205, 206, 293, 316
Lalande, 303
Laplace, 86, 87, 88, 89, 100, 102, 103, 106, 107, 111, 115, 119, 121, 123, 125
Lavault, 136, 170, 171, 181, 183, 187, 188, 202, 203, 324, 401, 414
Leclerc, 14
Lederer, 36, 85, 87, 88, 90, 93, 94, 95, 97, 98, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 127, 160, 205, 228, 312, 313
Liniger-Goumaz, 334, 335, 338, 365
Loffler-Laurian, 258, 259, 319, 320

M

Manessy, 347, 352, 353
Mareschal, 289
Matari et De Mongarvas, 433
Meirieu, 386, 387
Mekui, 348
Mel'uk, 199
Morin, 14
Mounin, 23, 30, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 316
Moussounda Ibouanga, 349, 350, 351

N

Nfoule Mba, 341, 342, 501
Niederehe, 249
Nto A. E, 32, 47, 50, 63, 67, 68, 69, 85, 92, 94, 95, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 107, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 121, 122, 124, 128, 143, 145, 147, 165, 166, 170, 171, 172, 181, 186, 189, 204, 207, 208, 209, 215, 217, 218, 220, 221, 229, 232, 234, 240, 345, 346, 399, 402, 407, 408, 409, 410
Nto A. E., 38, 102, 105
Ntsame Edzo Ebang, 361

O

ONIANE, 435, 436
Oseki-Dépré, 23, 26, 27, 28, 29
Oséki-Dépré, 458

P

Parisot, 175, 176, 177
Pergnier, 35, 36, 41, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 206
Peytard/Genouvrier, 39
Plassard, 87, 88, 91, 94, 96, 105
Pruvost, 253

Q

Quaglino, 99
Quint, 364

R

Reith, 140, 169
Rey, 194, 195, 197
Rojas, 81, 162
Ropivia, 16, 392, 429, 430, 435, 438

S

Sagnier et Bellvert, 368
Saint-Augustin, 26
Saussure, 25
Schleiermacher, 311, 313
Seleskovitch, 14, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 96, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 115, 116, 118, 120, 123, 124, 125, 216, 313, 457
Sembène Ousmane, 405
Soler, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 312
Steiner, 134, 313
Stuart-Hamilton, 109

T

T. Obiang Nguema, 442
Tatilon, 22, 56, 246
Torres Vera, 178, 179

U

UNESCO, 268, 320, 433, 434, 435, 466

V

Van Hoof, 27
Vicente Garcia, 82, 271
Vicente García, 156, 157, 158, 271
Vinay et Darbelnet, 30, 32, 33, 34, 36, 48, 191, 205

W

Wecksteen, 138, 323
Williams, 195

Y

Yebra, 382, 383

Z

Zuluaga, 64, 194

Résumé :
La présente étude a consisté à traiter de différents points relatifs à la traductologie et à la traduction. Après avoir mis en exergue les différentes théories qui tentent de définir et de cerner l'acte de traduire, nous nous sommes interrogé sur la question de la traduction sous deux aspects. En classe de langue, elle constitue avant tout un outil didactique. Dans le cadre de formation spécialisée, la traduction constitue un vecteur de la communication intra et interculturelle. En outre, la question de la scientificité de la traductologie étant toujours d'actualité, nous nous sommes servis des données épistémologiques pour aborder ce point. De cette étude, il a été retenu que du fait de son interdisciplinarité, la traductologie s'occupe aussi bien de la traduction humaine que celle à la machine. De fait, la discipline transcende les sciences humaines pour se placer également au niveau des sciences formelles à travers les calculs statistiques qui s'inscrivent dans la programmation des logiciels.

Après avoir étudié les programmes de formation en traduction de certains établissements des pays occidentaux, notre ambition a été ensuite de voir de quelle façon est envisagée sa pratique en milieux exolingue et dans les classes de langues universitaires du Gabon et de la Guinée-équatoriale. Pour ce faire, nous avons effectué une enquête de terrain qui nous a permis d'identifier certains manquements tels que la non spécialisation des enseignants (au Gabon) et l'inexistence de la formation (en Guinée-équatoriale). Les problèmes notés lors de l'enquête de terrain nous ont amenés à proposer quelques solutions.
Mots-clés : traduction, outil d'enseignement, discipline scientifique.

Summary:
This study consisted in treating various points concerning the Translations Studies and the translation. After having highlighted some teories which try to define and understand the translating process, we wondered about the matter of translation under two ways. In language classes, it is above at all teaching tool. In the specialized training context, the translation is an intra and intercommunication vehicle. In the addition, the matter of the scientific value of Translations studies is still valid, we used epistemological data to treat this point. From this analyze, it was retained that, because of this interdisciplinary, the Translations studies treats both of human translation than the machine. In fact, the discipline transcends the humanities to also place at the formal sciences through statistical calculations that fall within the program software.

After reviewing the training programs translations of some western establishments, our goal was then to analyze how its practice is envisaged in the exolingual environment and in languages classes of university of Gabon and Equatorial Guinea. To do this, we did a field survey allowed us to identify certain breaches such as the lack of specialization of teachers (in Gabon) and the nonexistence of training (Equatorial Guinea). Problems noted during the field survey have led us to propose some solutions.
Keywords: translation, teaching tool, a scientific discipline.