UNIVERSITE DE FRANCHE COMTE

ECOLE DE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en
Sciences du langage

FORMATION ET PRATIQUE DES ENSEIGNANTS DE TRADUCTION *français-arabe / arabe -français* DANS LES UNIVERSITES IRAKIENNES

Présentée et soutenue publiquement par

JAAFAR AL-MUSAWI

Le 27 septembre 2016

Sous la direction de M. le Professeur Amr Helmy IBRAHIM

Membre du jury :

Professeur Claire MARTINOT, Université Paris-Sorbonne, Rapporteur.

Professeur Khaled Sadek HUSSEIN, Université Al-Mustansiriyah (Irak), Rapporteur.

Professeur Mohamed EMBARKI, Université de Franche-Comté, Examinateur.

Professeur émérite Amr Helmy IBRAHIM, Université de Franche-Comté, Directeur

UNIVERSITE DE FRANCHE COMTE

ECOLE DE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en
Sciences du langage

FORMATION ET PRATIQUE DES ENSEIGNANTS DE TRADUCTION *français-arabe / arabe -français* DANS LES UNIVERSITES IRAKIENNES

Présentée et soutenue publiquement par

JAAFAR AL-MUSAWI

Le 27 Septembre 2016

Sous la direction de M. le Professeur Amr Helmy IBRAHIM

Membre du jury :

Professeur Claire MARTINOT, Université Paris-Sorbonne, Rapporteur.

Professeur Khaled Sadek HUSSEIN, Université Al-Mustansiriyah (Irak), Rapporteur.

Professeur Mohamed EMBARKI, Université de Franche-Comté, Examinateur.

Professeur émérite Amr Helmy IBRAHIM, Université de Franche-Comté, Directeur

Dédicace

Grâce à eux et avec eux je connais uniquement le bonheur ;
Un cercueil de tristesse a été inséré dans mon corps par notre séparation :

Mon pays, mon père, mes frères et mes enfants.

Je dédie ce modeste travail à ceux qui s'intéressent à la didactique de la traduction ;

Et également à ceux qui se sacrifient pour la paix dans tout le monde: les martyrs qui sont tombés à la guerre contre le terrorisme ;

A la mémoire de mon frère, ***Mohamed*** *dont l'âme a rejoint celle de ma mère dans le royaume céleste pour veiller sur nous tous.*

Résumé

Notre travail est une étude didactique, traductologique et linguistique. L'objectif de ce travail est de trouver une solution à l'enseignement de la traduction français-arabe/ arabe-français dans le cursus de FLE dans les universités irakiennes.

Le manque d'avancée notable dans le domaine de l'enseignement de la traduction et de la mise en œuvre des procédés didactiques en classe est le fruit d'un déséquilibre entre le programme dans les départements de français et le bagage linguistique et les compétences didactiques de l'enseignant.

L'intériorisation de la grammaire de la langue cible est l'un des objectifs principaux en didactique des langues. Le recours par l'enseignant de la classe de traduction à une grammaire explicite favorise-t-il ou entrave-t-il l'intériorisation de la grammaire des langues ? Il est nécessaire que la formation initiale des enseignants de langue et de traduction comporte une solide initiation à deux modèles métalinguistiques.

Malgré les études universitaires croissantes pour l'enseignement de la traduction, il n'existe à notre connaissance aucune étude, surtout en Irak, portant sur la didactique de la traduction entre le français et l'arabe qui permettrait d'acquérir la compétence traductionnelle à des apprenants de langues étrangères. Ce travail est important pour le système universitaire en Irak car il n'a jamais fait l'objet d'une étude approfondie. Il est nécessaire pour créer des départements de traduction français –arabe dans les universités irakiennes. Notre initiative s'accompagne de l'introduction en Irak de méthodes nouvelles de traduction comme l'AMD (Analyse matricielle définitoire).

Ce travail s'attaque notamment aux difficultés linguistiques de la traduction à partir des traductions des apprenants irakiens des universités de Bagdad et d'Al-Mustansiriyah. Dans cette optique, nous avons réalisé une enquête auprès des professeurs de français et des étudiants de ces universités.

La finalité de ce travail est une réflexion qui vise à :

- Entrainer les enseignants à faire des analyses linguistiques qui leur fassent prendre conscience du fonctionnement de leur langue (en l'occurrence l'arabe) et des différences de fonctionnement entre leur langue et la langue vers laquelle ou à partir de laquelle ils traduisent (en l'occurrence le français). L'analyse doit se focaliser sur le fonctionnement de la langue et non sur l'apprentissage ou la comparaison du métalangage ou telle théorie linguistique ou grammaticale même si le formateur doit, lui, avoir une formation linguistique théorique cohérente.

- Faire découvrir aux enseignants les débats contradictoires et souvent violents que connait la *traductologie* et leur fournir les outils qui leur permettent d'adopter une attitude critique au sein de ces débats.
- Apprendre aux enseignants à se construire une méthode de traduction avec un protocole relativement précis qui en définit les différentes étapes. Leur apprendre à justifier la méthode qu'ils auront choisie.

Abstract

Our work is a didactic, traductologic, and linguistic study. This work aims to find a solution for the French-Arabic / Arabic-French translation teaching in French as Foreign Language courses in Iraqi universities.

The lack of noteworthy advances in translation teaching and the implementation of didactic techniques is the result of an imbalance between the program of French departments and the linguistic and didactic skills of the teacher.

The interiorization of the target language grammar is one of the principal aims in language didactics. When a translation teacher resorts to an explicit grammar point, does this promote or hinder the interiorization of the grammar? It is necessary that the language and translation teachers pre-service training contains a solid introduction to two metalinguistic models.

Despite the increasing number of studies on translation teaching, there is, to our knowledge, no study, especially in Iraq, on didactics of French-Arabic translation to the foreign language learners which could let them acquire translation skills. This work is important for the Iraqi academic system because there was no in-depth study on this matter before. It is necessary for the creation of French- Arabic translation departments in Iraqi universities. Our initiative includes the introduction of the new translation methods in Iraq as the DMA (Defining Matrix Analysis).

This work particularly tackles the linguistic difficulties in translation using translations of Iraqi learners at the universities of Baghdad and Al-Mustansiriyah. With this in mind, we conducted a survey among teachers of French and students of these universities. The purpose of this work is a reflection which aims to:

- Entrain the teacher to make linguistic analysis which will help them to become aware of the functioning of their language (in this case Arabic) and the differences of functioning between their language and the source language or the target language (in this case French). This analysis must focus on the functioning of the language and not on the learning or the comparison of the metalanguage or of a linguistic or grammatical theory, even if the tutor himself must have a consistent knowledge of linguistic theories.
- Make teachers capable of discovering the contradictory, often violent, debates that the traductologie can supply them with the tools that allow them to adopt a critical attitude within these debates.
- Instruct teachers to build a translation method with a relatively precise protocol that defines the different steps. Teach them to justify the method they have chosen.

Remerciments

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à Monsieur le Professeur Amr Helmy IBRAHM pour avoir bien voulu encadrer ce travail de recherche. Sans sa patience, son soutien et ses encouragements dans les moments difficiles, ce travail n'aurait pas vu le jour. Je le remercie aussi d'avoir contribué grandement à enrichir mes connaissances et ma méthode de recherche.

Mes remerciements vont également à Madame le Professeur Claire MARTINOT, à Monsieur le Professeur Mohamed EMBARKI, à Monsieur Khaled Sadek HUSSEIN, pour avoir bien voulu lire ce travail, faire partie de mon jury et m'avoir fait part de leurs remarques.

Je remercie très chaleureusement les bibliothécaires du CLA à Besançon, notamment Madame Amélie GOMEZ.

Mes remerciements vont également à FAVRAT Sebastien, HAMED HACHEMI Afagh, BOUDEBIA-BAALA Afaf, BESISSEL Francine, FIOESE Sophie, KATSIKA Karolina, EL YBADI Sattar, EL ROUBAY Haider, ALKINDY Bassam, et toute ma famille qui était toujours à mes côtés et m'a soutenu jusqu'au bout.

TABLE DES MATIÈRES

Dédicace ..... **I**

Résumé ..... **II**

Abstract ..... **IV**

Remerciments ..... **V**

Liste des Figures ..... **XI**

Liste des Tableaux ..... **XII**

La transcription en arabe ..... **XIII**

Introduction Générale **1**

1. Problématique 2
2. Hypothèse 4
3. Public 4
4. Difficulté de la recherche 5
5. Importance du sujet 5
6. Module de traduction écrite non-orale 6
7. Objectif de recherche 7
8. Motivation de la recherche 9
9. Méthode de recherche 9
10. Plan de travail 10

Première partie : La traductologie et la traduction français-arabe/ arabe- français dans le système éducatif en Irak **15**

Chapitre I : Notions et principes en traductologie et en didactique de la traduction 16

1.1 Traduction *versus* Traductologie 17

1.2 L'apprenti-traducteur *versus* l'apprenant 19

1.3 Didactique *versus* Pédagogie 19

1.4 La traduction pédagogique *versus* La pédagogie de la traduction 21

1.5 Correspondance *versus* Équivalence 24

Chapitre II : La traduction dans la culture irakienne et le système éducatif en Irak 28

2.1 L'Irak : le pays de la traduction 30

2.2 Berceau de la traduction : mythe de Babel 31

2.3 Période Abbasside IXème siècle: école de Bagdad 35

2.3.1 H:unayn ibn Ish:ãq (809-873) : sa carrière 36

2.3.2 L'importance de l'école 39

2.3.3 La Maison de la Sagesse (Baït Al H:ikma) 40

2.4 Période moderne : au début du XXème siècle 46
2.5 Période contemporaine : après 2003 49
2.5.1 Rôle des moyens numériques 49
2.5.2 Rôle des revues locales en français 51
2.5.2.1 Revue BAGDAD 51
2.5.2.2 Revue Hussein Renaissance 51
2.5.2.3 Rôle des institutions de la traduction : l'Association des Traducteurs Irakiens 52
Chapitre III : La Présence de la traduction français- arabe/ arabe- français dans le système universitaire (académique) 53
3.1 Les départements de français dans les universités irakiennes 54
3.1.1 Département de français de la Faculté des Langues à l'Université de Bagdad (DFFLAUB) : 55
3.1.2 Département de français de la Faculté des Lettres à l'Université d'Al-Mustansiriyah (DFFLEUM) : 57
3.2 Le nombre d'étudiants 58
3.3 Le cursus : description et analyse 58
3.3.1 Cursus de la Faculté des Langues (DFFLAUB) 59
3.3.2 Cursus de la Faculté des Lettres DFFLEUM 60
3.3.3 Les amendements du cursus de la Faculté des langues à l'Université de Bagdad DEELAUB 62
3.3.3.1 Premier remaniement en 2013-2014 63
3.3.3.2 Deuxième remaniements en 2014-2015 : 64
3.4 Analyse du programme 67
3.4.1 Place du français dans le programme (cursus) 68
3.4.2 Place de l'arabe 69
3.4.3 Place de la traduction français-arabe/ arabe- français 71
3.4.3.1 Cours hybride 73
3.5 La présentation de l'enquête et des résultats du questionnaire 74
3.5.1 Questionnaire adressé aux enseignants : 74
3.5.1.1 Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants 80
3.5.2 Questionnaire adressé aux apprenants : 84
3.5.2.1 Les résultats du questionnaire adressés aux apprenants 88
Deuxième partie : Les difficultés linguistiques en classe de traduction 90

Chapitre IV : La difficulté et l'erreur dans la traduction 91
4.1 L'identification de la difficulté 92
4.1.1 La difficulté de traduction. 92
4.1.2 L'enseignement de l'arabe 93
4.1.3 L'utilisation des dictionnaires 93
4.1.4 L'ambiguïté 94
4.1.5 La polysémie 95
4.1.6 L'utilisation de l'article 96
4.1.7 La valeur du temps et sa traduction 97
4.1.8 L'absence de majuscule des noms propres 98
4.1.9 Problèmes de l'aspect culturel 98
4.1.10 L'impartialité dans le choix du texte 99
4.2 La notion d'erreur 101
4.3 L'interférence linguistique dans la classe de traduction 103
4.3.1 L'interférence des verbes ***être*** et ***avoir*** 104
4.3.2 L'impropriété de la langue d'arrivée (LA) 105
4.3.3 L'interférence : faute de langue et de traduction 105
4.4 Question de l'évaluation de la traduction 109
4.4.1 Types de faute 110
4.4.1.1 Les fautes de traduction 110
4.4.1.2 Les fautes de langue 111
Chapitre V : La pratique dans la classe de traduction 113
5.1 Premier échantillon 114
5.2 Deuxième échantillon 132
5.3 Troisième échantillon: 134
5.4 Quatrième échantillon 136
5.5 Les résultats de l'analyse 147
Troisième partie : Méthodologie de l'enseignement des langues et Méthodes de traduction 157
Chapitre VI : Méthodologie d'enseignement des langues 158
6.1 Problématique de la méthodologie en classe de traduction 159
6.2 L'altérité de deux systèmes 161
6.3 Liens entre ces deux conceptions : 162
6.4 La naissance de la méthodologie d'enseignement des langues 164

6.4.1 La méthodologie traditionnelle (MT) : du XIème siècle au début de XXème siècle 165
6.4.2 La méthodologie directe (MD) 167
6.4.3 La méthodologie active (MA) 168
6.4.4 La méthodologie audio-orale (MAO) 169
6.4.5 La méthodologie audiovisuelle (MAV) 170
6.4.6 La méthodologie communicative (MC) 171
Chapitre VII : Méthodes de traduction 174
7.1 L'apparition des méthodes de traduction 175
7.2 L'évolution de l'unité de l'analyse (traduction) 177
7.3 Les méthodes et les approches de la traduction 181
7.3.1 Méthode comparative : approche de Vinay et Darbelnet 182
7.3.2 Méthode interprétative : approche de l'ESIT 184
7.3.2.1 Approche de Lavault 186
7.3.3 Méthodologie fonctionnelle : méthode du modèle allemand 189
7.3.3.1 Théorie du Skopos 189
Quatrième partie : Linguistique de la traduction 193
Chapitre VIII : Revaloriser la lexicographie dans le cadre de la traduction pédagogique 194
8.1 Le Lexique- Grammaire : un choix méthodologique 195
8.2 Le dictionnaire : un outil de traduction 197
8.2.1 Types de dictionnaires 199
8.2.2 L'absence de la lexicologie dans la didactique de la traduction 201
8.3 La synonymie et ses contraintes grammaticales, culturelles et sémantiques . 204
8.3.1 Contraintes grammaticales 205
8.3.2 Contraintes culturelles 206
8.3.3 Contraintes lexicales et sémantiques 207
8.4 Le dictionnaire au service de l'acquisition de la langue: une proposition pédagogique 207
Chapitre IX : Introduire la syntaxe dans la traduction pédagogique 212
9.1 Le figement 213
9.1.1 Les expressions idiomatiques 218
9.1.2 Le proverbe 219
9.2 Approche d'Ibrahim : la discipline du traducteur 221

9.3 L'Analyse matricielle définitoire AMD : une méthode pour la description des langues 224
9.3.1 Prédication de l'unité phrastique et la matrice 227
9.3.2 Les caractéristiques de la matrice 230
9.3.3 Le classement des verbes 233
9.3.4 Le prédicat et les classes d'arguments 237
9.3.5 La paraphrase : acquisition de la langue 241
Conclusion générale 249
1. L'enseignement de la traduction est un moyen d'acquérir la langue. 250
2. L'absence d'une orientation pédagogique dans le contexte irakien 250
2.1 L'importance des études historiques pour la formation des enseignants. 250
2.2 Modèle marginalisé dans le cursus de FLE 251
2.2.1 L'enseignement est sans méthode, sans objectif dans la classe de traduction 251
2.2.2 Une lacune dans la formation du français et de l'arabe dans le programme. 252
3. L'incompétence linguistique de l'apprenant irakien conduit à l'incompétence traductionnelle. 253
4. Le lexique –grammaire : une méthode pour la linguistique de la traduction. . 254
4.1 L'étude du figement : solution de la connaissance culturelle dans l'enseignement de la traduction. 255
4.2 L'introduction de l'AMD : solution à l'acquisition de la langue 255
4.3 La paraphrase : méthode didactique pour la traduction 256
5. Recommandations didactiques (comment enseigner) 256
6. Recommandations pédagogiques 257
Index nominum 260
Index rerum 262
Références bibliographiques 265
Annexes 275
Annexe 1 : Les revues irakiennes en français 276
Annexe 2 : Le questionnaire adressé aux enseignants 279
Annexe 3 : Le questionnaire adressé aux apprenants 305
Annexe 4 : Les copies d'examen des apprenants 314

Liste des Figures

Figure 2-1: Carte d'Irak 29
Figure 2-2: Photo exceptionnelle du Père Anastase. 48
Figure 3-1: Schéma des réponses des apprenants. 87
Figure 5-1: La diversité des erreurs dans les traductions des apprenants. 152
Figure 5-2: Des erreurs communes. 154
Figure 9-1: Statut du traducteur. 223

Liste des Tableaux

Tableau 1-1: La distinction entre la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction 23
Tableau 3-1: Nombre d'étudiants de DFFLAUB. 58
Tableau 3-2:Nombre d'étudiants de DFFLEUM. 58
Tableau 3-3: Synthèse du cursus de DFFLAUB et de DFFLAUM. 62
Tableau 3-4: Synthèse du dernier cursus de DFFLAUB. 66
Tableau 3-5: Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants. 80
Tableau 3-6: Corpus de DFFLAUB. 85
Tableau 3-7: Corpus de DFFLEUM. 85
Tableau 3-8: Total des copies: 138. 85
Tableau 3-9: L'importance des matières dans le programme 87
Tableau 3-10: Les résultats des réponses d'apprenants. 88
Tableau 4-1: Synthèse de l'interférence dans la classe de traduction. 107
Tableau 5-1: Les résultats des traductions d'apprenants dans notre analyse. 148
Tableau 5-2: Les erreurs communes. 153
Tableau 8-1: La présentation dans les dictionnaires. 209
Tableau 9-1: Classes de noms classifieurs. 241

La transcription en arabe : nous avons consulté les deux principales normes de transcription : la première est ISO**233-2** qui est une norme destinée à faciliter le traitement de l'information bibliographique (catalogues, index, références) et **DIN31635** qui est basée sur les normes de la société orientaliste allemande, adoptée en 1982. Cette norme est recommandée dans le domaine des études arabes en France. En principe, la translittération doit se faire caractère par caractère mais, les deux normes ne montrent pas d'inscription de tã' (ة) dite court en arabe. Nous ajoutons (ṫ) au lieu de tã' court. Pour faciliter la rédication de notre thèse et sa lecture, nous avons emprunté la transcription proposée par Amr H. Ibrahim concernant les ح h: /ص s: /ض d: / ظ z / ع 3.

N° Ordre	Arabe	Transcription	Nom	N° Ordre	Arabe	Transcription	Nom
1	ء	**'**	Hamza	16	ض	**d:**	d :ād
2	ا	**ã**	Ãlif	17	ط	**t:**	t :ā³
3	ب	**b**	bā³	18	ظ	**z:**	z :ā³
5	ت	**t**	tā³	19	ع	**3**	ʒayn
5	ث	**<u>t</u>**	<u>th</u>ā³	20	غ	**ġ**	ghayn
6	ج	**ğ**	Jīm	21	ف	**f**	fā³
7	ح	**h:**	h : ā³	22	ق	**q**	qāf
8	خ	**<u>h</u>**	<u>kh</u>ā³	23	ك	**k**	kāf
9	د	**d**	Dāl	24	ل	**l**	lām
10	ذ	**<u>d</u>**	<u>Dh</u>āl	25	م	**m**	mīm
11	ر	**r**	rā³	26	ن	**n**	nūn
12	ز	**z**	Zāy	27	ه	**h**	hā
13	س	**s**	Sīn	27a	ة	**ẗ**	tã³ court
14	ش	**š**	Chīn	28	و	**w**	wāw
15	ص	**s:**	s :ād	29	ي	**y**	yā³

- Pour aider à la lecture du texte translittéré, les voyelles sont restituées (◌َ=a ; ◌ُ =u ; ◌ِ =i), mais le sukun est restitué par (un).
- La šaddaï ◌ّ est restituée par le redoublement du caractère latin.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Notre travail se situe à l'intersection de trois disciplines : traductologie, linguistique et didactique: Traductologie quant à une étude contrastive (souvent comparée), Linguistique quant à l'introduction de l'approche linguistique (l'Analyse matricielle définitoire) et Didactique quant à l'apprentissage de la traduction.

1. Problématique

Violemment décrié par plusieurs courants modernes de la didactique des langues étrangères au lendemain de la deuxième guerre mondiale, le recours à la traduction s'est néanmoins maintenu, directement ou indirectement, de manière ouverte et assumée ou de manière cachée, dans la pratique effective de l'enseignement des langues et plus particulièrement dans les universités où le volume des heures d'enseignement et l'environnement des étudiants ne permettait pas un contact prolongé avec la langue étrangère.

Parmi les outils de l'arsenal pédagogique des enseignants du français langue étrangère dans les pays où le français n'a pas de présence perceptible dans l'espace public et professionnel, la traduction, que ce soit dans sa fonction élémentaire d'explication ou dans la pratique du thème ou de la version, occupe une place très importante : elle permet à l'enseignant d'expliquer et de définir mais aussi de vérifier l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales et d'évaluer le degré et la qualité de ces acquisitions.

Toutefois, malgré sa fonction centrale dans le dispositif didactique et pédagogique, la pratique de la traduction par les enseignants ne fait pas l'objet, en Irak, d'une formation spécifique. Le pays, malgré une tradition ancienne – Bagdad a été le berceau de l'une des premières écoles de traduction au monde – n'a pas actuellement un nombre suffisant de traducteurs professionnels – notamment pour la traduction français / arabe – arabe / français – et il n'y existe pas à l'instar de ce que l'on peut trouver au Maroc, en Algérie, en Tunisie ou dans d'autres pays arabes d'écoles supérieures de traducteurs et d'interprètes.

L'enseignement à un niveau universitaire de la traduction de et vers le français n'est présent que dans les trois départements de français que compte l'enseignement universitaire public de l'Irak arabophone. Et encore cet enseignement n'a-t-il pas un niveau satisfaisant et ne parvient-il pas à former des traducteurs.

En tant qu'enseignant de traduction au département de français de la Faculté des

Langues de l'Université de Bagdad, nous avons pu observer de près la situation et diagnostiquer les causes de l'échec :

- A l'arrivée les étudiants ont un niveau zéro de langue, en français, et ce niveau très insuffisant ne s'améliore pas beaucoup au cours de leurs études. Lorsqu'ils commencent à suivre des cours de traduction en 2e année, leur niveau en français est très loin du niveau requis pour effectuer une traduction, même simple.
- La proximité du dialecte irakien avec l'arabe classique facilite aux étudiants la version (français > arabe) mais ils restent fortement handicapés vis-à-vis du thème (arabe > français).
- Les enseignants n'ont aucune formation en traductologie. D'autre part ils ne sont pas préparés à choisir des textes pédagogiquement « rentables », c'est-à-dire ceux où la solution de problèmes récurrents, caractéristiques des différences qui opposent les deux langues, constitue un exercice hautement formateur.
- Les enseignants n'ont pas été habitués aux liens étroits qui existent entre les usages de la langue, la mémoire culturelle d'une société et son actualité politique et sociale.

Notre problématique se base donc sur la question de l'enseignement de la traduction dans le cursus de FLE dans les départements de français des universités irakiennes. Autrement dit, l'intérêt, le rôle et la présence de l'enseignement de la traduction dans le cursus de FLE à l'université irakienne. Pour commencer notre étude, nous nous posons les questions suivantes :

1. **L'enseignement dans la classe de traduction a-t-il pour objet la pédagogie de la traduction (de former de futur- traducteurs français- arabe/ arabe-français) ou a pour objet la traduction pédagogique (d'apprendre le français) ?**
2. **Quels types de problèmes affrontons-nous dans la classe de traduction dans les départements de français :**
   - **A- aux niveaux linguistique et extralinguistique de l'apprenant ?**
   - **B- au niveau méthodologique de la tâche d'enseignant et de la méthode/approche (de la linguistique appliquée) ?**
3. **Quelles sont les solutions didactiques pour la classe de traduction relatives à la méthode/ l'approche linguistique de traduction ?**

2. Hypothèse

Notre hypothèse principale s'articule sur le fait que la difficulté est le résultat naturel d'un rapport non- adéquat entre la composante linguistique d'un texte et la compétence extra- linguistique et méthodologique d'un traducteur ou d'un pseudo-traducteur. Or, deux types de tâche doivent être traités dans ce travail ; premièrement, l'identification des contraintes linguistiques et extralinguistiques de l'apprenant irakien par l'observation des difficultés en amont et en aval ; deuxièmement les contraintes didactiques (question de méthode d'enseignement) que rencontre l'enseignant.

Partant de l'observation des difficultés, on aura la possibilité d'analyse fondée sur des données inhérentes à la traductologie en tant que discipline à part entière. Or, Les deux sous- hypothèses nous conduisent à trouver la meilleure solution possible, **c'est-à-dire que la difficulté est surmontable par la mise en place d'outils méthodologiques et documentaires.** A ce stade notre dernier chapitre sera destiné à proposer l'intégration d'une approche linguistique devenant utile à la traduction. Cette approche d'analyse se trouve en parallèle avec des exercices pédagogiques et des propositions concernant l'usage d'outils documentaires : dictionnaires, manuels, y compris les documents authentiques, et tous les moyens didactiques susceptibles de venir en aide aux apprenants et de systématiser le processus de l'apprentissage de la traduction. Il s'agit donc de :

A- Mettre sur pied une formation linguistique de l'apprenant arabophone irakien commençant à apprendre le français langue étrangère sur le plan des difficultés linguistiques et extra- linguistiques.

B- Pallier les lacunes dans l'orientation pédagogique du cursus des départements du français en Irak, des choix méthodologiques d'enseignement du français langue étrangère en général et de la traduction en particulier.

3. Public

Notre public est constitué d'apprenants de troisième année de FLE qui sont en niveau II de traduction, et de quatrième année de FLE qui sont en niveau III de traduction. Il s'agit d'apprenants du département de français de la Faculté des Langues à l'Université de Bagdad et de celui de la Faculté des Lettres à l'Université d'Al-Mustansiriyah qui est également situé à Bagdad. Chaque Faculté a la capacité d'accueillir environ 150 étudiant(e)s en troisième et quatrième années.

Nous avons réalisé deux questionnaires, l'un est destiné aux apprenants de notre corpus sur la formation en français ainsi que l'enseignement dans la classe de traduction et l'autre est destiné aux enseignants sur la pratique dans la classe, les difficultés des apprenants et la méthodologie dans la classe de traduction.

4. Difficulté de la recherche

1. Pour être traducteur, la ligne maîtressable de la formation à la traduction était la maîtrise de deux langues. Le français n'a pas une place remarquable dans le système éducatif en Irak car il n'a pas été pratiqué par les Irakiens. En réalité, la première difficulté vient du fait qu'il n'existe ni une recherche ni un article traitant le sujet de la traduction français-arabe/ arabe- français en Irak. De plus, l'absence d'institutions qui forment les traducteurs de ces langues, à l'exception du terrain de notre recherche, n'a pas facilité notre tâche, ce qui signifie que nous sommes partis de zéro.
2. Les bibliothèques n'ont pas de rayons « traductologie », ce qui nous oblige à chercher dans les rayons : linguistique, langue, littérature, histoire, critique, etc.
3. La recherche en traductologie montre également la grande difficulté que représente l'acquisition des divers aspects de la traduction en tant que domaine encyclopédique. Cela explique également la diversité des approches de la traductologie qui reflètent la complexité du processus de la traduction.

5. Importance du sujet

L'importance de notre sujet tient au fait qu'il traite de la difficulté du point de vue linguistique, traductologique et en fonction des données issues de ces disciplines. En tant qu'étude didactique, linguistique, analytique et comparée à travers la traduction de deux langues différentes sur plusieurs plans ; la description logarithme des deux langues de travail sera présentée dans notre corpus.

L'intérêt de ce travail est un nouveau procédé « didactique » au service de chercheurs travaillant à la fois dans les domaines linguistiques, didactiques et traductologique par l'étude de l'erreur dans la traduction des apprenants à travers l'évaluation proposée, et par le biais d'un nouveau mode d'analyse linguistique au service de la traduction ; il s'agit de l'approche linguistique de Amr H. Ibrahim, l'Analyse matricielle définitoire.

Cette approche d'analyse et de comparaison des langues donne une nouvelle vision à la

didactique de la traduction grâce à des opérations de test comme la manipulation de la restructuration et de la reformulation des modes phrastiques, à savoir la paraphrase. Autrement dit, des exercices capables de développer la compétence linguistique (question de savoir) et de nouvelles techniques comme l'utilisation de la paraphrase dans le cours de traduction (question de savoir-faire).

6. Module de traduction écrite non-orale

Notre recherche aborde la traduction écrite ou traduction tout court. La traduction orale, dite interprétation, n'est pas couverte par notre recherche car le module de la traduction du département de français a pour objet d'enseigner la traduction pédagogique qui sert à l'apprentissage du français pour les apprenants débutants.

Il est vrai que l'apprentissage de la langue se focalise sur l'oral ainsi que sur l'écrit et que les deux visent essentiellement le transfert d'un vouloir-dire, mais les exigences ne sont pas les mêmes :

> *« La parole et l'écriture sont deux activités qui ne se déroulent pas dans les mêmes conditions. La langue écrite est plus soucieuse de correction que la langue parlée ; elle est aussi plus serrée, plus concise, plus ordonnée. Soumise à une syntaxe rigoureuse, elle se plie aux règles de grammaire, d'orthographe et de ponctuation. Le bon rédacteur recherche l'expression juste, évite les pléonasmes, fuit les répétitions qui alourdissent son style. Il cherche à donner à son texte le plus de cohésion possible en enchaînant logiquement les idées et les phrases. »*
> (Delisle 1984 : 24)

Le résultat de l'acte de traduire, qui est notre champ d'investigation, sera étudié en fonction des données issues d'une analyse faite sur le texte d'arrivée par rapport à son original de départ. C'est-à-dire que nous nous sommes limité au domaine de la traduction écrite, dans le sens *version et thème*.

En fait, il y a un certain nombre de différences entre la formation du traducteur et de l'interprète. Ces écarts sont dus aux différences mêmes qui existent entre les deux modes du discours, l'oral et l'écrit : à l'oral, la présence simultanée des interlocuteurs, permet le contrôle de la qualité des échanges et les redressements nécessaires en cas de besoin, en revanche, l'écrit apparaît plus circonstancié, plus explicité et plus élaboré car définitif.

L'oral est évanescent, il empêche le retour en arrière alors que la rémanence des formes caractéristiques de l'écrit permet la relecture. C'est le cas dans la didactique de la traduction, autrement dit, l'enseignant peut demander à ses élèves de reformuler leurs devoirs.

7. Objectif de recherche

Cette étude a pour but d'envisager un meilleur enseignement de la traduction français-arabe/ arabe- français en tant que cours complémentaire dans le cursus de FLE. Nous tentons d'atteindre l'objectif de cette recherche dans quatre domaines :

Didactique : orienter l'enseignement de la traduction français-arabe/arabe- français vers la traduction pédagogique dans la classe de traduction dans le cursus de FLE. Cet objectif a aussi pour objet d'étudier les difficultés que rencontrent les apprenants irakiens dans la classe de traduction.

Traductologie : insister sur l'importance de la linguistique dans la traductologie en présentant des méthodes de l'enseignement des langues et de la traduction aux lecteurs irakiens. En d'autres termes, déterminer un point de départ vers des études scientifiques théoriques-pratiques afin de systématiser l'enseignement de la traduction. La confusion entre la notion de l'intraduisibilité et la difficulté à traduire ne cesse de nourrir des tendances différentes dans les théories linguistiques et chez certains traducteurs. Nous allons donc étudier certains phénomènes du langage tels qu'ils se manifestent sur le plan du discours en postulant une approche fondée sur les acquis de la théorie du sens et de la traductologie.

Linguistique : introduire l'approche de l'AMD dans les cours de traduction. Notre objectif sur ce point est de montrer qu'à travers ce modèle, l'apprenant va entrer dans l'étape de compréhension de l'énoncé.

Personnel : Fonder une base pour l'enseignement du français dans les départements de français de l'université irakienne afin de réaliser notre souhait de construire un département de traduction professionnelle français-arabe/ arabe- français dans le système éducatif irakien.

De fait, déterminer l'objectif de recherche induit aussi une difficulté concernant le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues ou la traduction traductionnelle, dans notre projet de traduction à la Faculté des langues. Nous travaillons actuellement à Bagdad de manière minutieuse pour faire évoluer la Faculté des langues de l'Université

de Bagdad. L'objectif est donc d'opérer un changement radical afin de profiter au maximum de la spécialité que représente l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ainsi, les programmes enseignés doivent être compatibles avec l'objectif de la Faculté des langues qui doit préparer des traducteurs et non des interprètes. De plus, il existe également une Faculté des Lettres à l'Université d'Al-Mustansiriyah où l'on enseigne le français et où l'on applique exactement les mêmes programmes; les mêmes livres et les mêmes méthodes sans aucune différence entre les deux institutions

Nous nous demandons parfois : quelle est la spécialité de la Faculté des Langues? Quel en est l'objectif ? Nous cherchons actuellement à donner une identité spécifique à la Faculté des langues : la Traductologie.

Pour atteindre cet objectif, nous avons suivi nos études de master en traduction à Alger dans une filière de traduction pour profiter au maximum de la formation en traduction et pour transférer ces compétences à l'université irakienne car il nous manque la méthodologie de la formation des enseignants de traduction.

En somme, l'objectif principal de notre recherche vise les rapports entre l'enseignement dans la classe de traduction et dans la classe de FLE. Nous soulevons un point pertinent qui montre l'absence d'une méthodologie et d'une méthode dans la classe de traduction dans les départements de français qui ont pour but d'enseigner le français langue étrangère (FLE). Ce module (traduction français-arabe / arabe- français) bénéfice de trois heures par semaine, et il est considéré comme un cours secondaire. D'ailleurs, étudier les difficultés linguistiques et culturelles des apprenants irakiens sert d'une part, à rendre compte du rôle de la traduction dans l'enseignement des langues, d'autre part, à montrer le rôle de l'enseignement des langues dans la formation des futurs-traducteurs.

En effet, notre recherche s'articule d'une part, sur **la traduction pédagogique** qui a pour objet l'enseignement des langues, car la situation de l'enseignement du français à l'université irakienne nous y oblige notamment pour les apprenants de la deuxième et troisième année au département de FLE qui sont dans la phase d'apprentissage de la langue, ainsi qu'au niveau de **la pédagogie de la traduction,** qui a pour objet la formation des formateurs :

> *« L'enseignement de la traduction professionnelle ne devient utile qu'à partir du moment où les étudiants sont en mesure de prendre connaissance d'un texte et d'en comprendre le sens sans qu'il leur soit*

nécessaire de passer par leur langue maternelle » (Lederer 1994 : 142.)

Il peut appliquer aux apprenants de quatrième année de licence en français.

8. Motivation de la recherche

L'étude sur la formation des traducteurs reste jusqu'à nos jours un domaine difficile à traiter. L'AMD, dans le cadre de la théorie *lexique-grammaire* et la théorie contrastive, nous a incité à mettre en œuvre les données théoriques de cette méthode en les appliquant à notre langue maternelle. En réalité, nous voulons, par ce travail, motiver la classe de traduction et fournir à la traductologie arabe un intérêt théorique efficace permettant de mener des recherches fiables sur les phénomènes issus de la traduction entre l'arabe et les différentes langues. Pour ce faire, il sera important d'adopter une unité d'analyse susceptible de faciliter une approche analytique de la difficulté en traduction.

Notre travail, en tant qu'enseignant de traduction, nous a incité à étudier les difficultés de la traduction chez les apprenants irakiens. Il nous semble souhaitable de créer un département de traduction français –arabe capable de former des futurs-traducteurs compétents pour prendre la responsabilité d'une activité en plein développement.

9. Méthode de recherche

Il s'agit d'une méthode d'observation expérimentale descriptive. Notre démarche s'appuie d'une part, sur la méthode d'observation, c'est-à-dire une observation discriminante que nous avons déjà faite au cours de notre carrière d'enseignant de traduction au département de français. D'autre part, nous nous appuyons sur la méthode discursive et descriptive du contexte irakien. Cependant la méthodologie contrastive reste une méthode adaptée dans l'enseignement de la traduction aux côtés des méthodes d'enseignement du FLE qui sont considérées comme des outils et moyens d'enseignement dans la classe de traduction. Nous ne cachons pas que notre première formation en médecine à Bagdad avant d'apprendre le français, a eu un effet dans notre motivation pour traiter ce sujet. En d'autres termes, diagnostiquer les difficultés pour mettre en place une panoplie d'outils pour soigner la maladie.

Parmi ces méthodes, nous nous appuyons particulièrement sur l'Analyse matricielle définitoire (AMD); approche mise en place par notre directeur de recherche Amr H.

Ibrahim, il met l'accent sur le fait **:**

> *« Que chaque langue a un petit nombre de structures syntaxiques définitoires dont dérivent toutes ses autres constructions et qui régissent largement les relations de la forme au sens dans cette langue.»* (Ibrahim.2009 : 12)

10. Plan de travail

Ce travail se compose de quatre parties : la première partie (Ch. 1, 2, 3) s'interroge, de façon détaillée, sur la place de la traduction en tant que pratique et discipline dans le contexte irakien. La deuxième (Ch. 4, 5) est consacrée aux difficultés linguistiques dans la classe de traduction, à la notion d'erreur, à l'interférence linguistique et à l'analyse des traductions des apprenants irakiens. La troisième (Ch. 6, 7) est consacrée aux méthodologies d'enseignement des langues et aux méthodes de traduction. La quatrième (Ch. 8, 9) traite d'une proposition de module de traduction dans le cursus de FLE, il s'agit d'un déplacement du modèle de la « traduction » vers le modèle de la « linguistique de traduction » afin de valoriser l'enseignement de la traduction dans le cursus de FLE.

Nous allons tenter de circonscrire le cadre théorique de notre recherche, lequel s'appuiera sur les disciplines de la linguistique, de la didactique de l'écrit et de la traductologie.

Dans le 1er chapitre, nous avons abordé la définition de certains concepts didactiques en traductologie qui constituent souvent des obstacles et des ambiguïtés dans notre travail en général. Cette définition axiomatique était nécessaire au questionnement des méthodes de traduction et de méthodologie d'enseignement. Elle nous permet de déterminer la distinction de deux termes essentiels: la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction. En effet, cette distinction détermine notre démarche dans la méthodologie du travail.

L'information sur les notions et les principes de la traductologie est destinée au lecteur irakien plus que français et au lecteur débutant plus qu'expérimenté. L'un des intérêts de cette thèse est d'être sur les étagères de la bibliothèque universitaire comme une référence et une source d'information. Puisque l'objectif de cette recherche est de fonder une place à la traduction français-arabe/ arabe- français dans le système

universitaire irakien, nous avons recours à une présentation concise mais consistante (importante) pour ceux qui s'intéressent à travailler sur la traductologie.

Or, dans le cadre de la traductologie appliquée, nous avons mentionné dans le 1er chapitre que la traduction pédagogique peut être appliquée dans l'enseignement des apprenants débutants tels que ceux qui constituent notre public; il s'agit des apprenants de deuxième et de troisième année alors que la pédagogie de la traduction peut être appliquée aux apprenants de quatrième année qui ont des connaissances linguistiques qui leur permettent de pratiquer la traduction.

Ainsi, nous avons commencé à traiter le contexte irakien par le biais des chapitres 2 et 3 : c'est d'abord un critère diachronique qui a servi à définir le contexte irakien dans le domaine de la traduction. Il y a un aspect paradoxal concernant la situation de la traduction en Irak. En effet, l'Irak, qui est considéré comme le berceau de la traduction, souffre actuellement d'un manque considérable dans ce domaine.

Nous avons mis en lumière le rôle de l'Irak dans le mouvement de l'histoire de la traduction. En effet, nous avons abordé **dans le 2ème chapitre** quatre témoignages lumineux de traduction dans l'histoire du pays. L'héritage ancien est l'une des motivations de notre choix de ce sous-titre. Notre propos ne reflète pas un regard passéiste, bien que les Irakiens soient fortement fascinés par l'histoire, mais il est l'un des ajouts à la traduction qui sont jusqu'ici relativement rares, brefs, ponctuels ou éclatés sous forme de références disséminées. Dans ce chapitre nous avons mentionné l'importance de la période abbasside dans la pratique la traduction et de son enseignement, domaine pertinent pour notre recherche. Il s'agit de l'école de H:unayn à Bagdad et de son importance dans la traduction. De fait, la méthode de H:unayn assure la restitution de contenu du message en fonction des éléments du texte, linguistiques et extra-linguistiques. Les traducteurs de cette école recoururent à **la paraphrase** ou **à la déduction** de texte qui, en quelque sorte, ne dépassaient pas le but premier de la traduction ; il s'agit de restitution du sens. **L'interprétation** est considérée comme une étape essentielle de toute traduction. En plus, ils recoururent aussi à **la glose** qui est une des techniques pour la compréhension du texte. Nous appelons, dans la classe de traduction, ce droit du traducteur « notes du traducteur ».

Dans le 3ème chapitre, nous avons examiné l'état de lieu du contexte de l'enseignement de traduction dans le cursus de FLE à l'université irakienne. Bien que l'Irak actuel ait 38 universités publiques, dont 6 au Kurdistan d'Irak et 43 universités privées qui fonctionnent sous la supervision du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique irakien. Parmi ces universités, seulement quatre départements de français existent à l'Université de Bagdad. (DFFLAU), à l'Université d'Al-Mustansiriyah. (DFFLEUM), à l'Université de Mossoul et à l'Université d'Arbil.

Les trois premiers départements proposent le même cursus de FLE. Nous tenons à mentionner que le département de français à Arbil, capitale de la région du Kurdistan irakien, n'est pas pris en compte dans notre étude pour la seule raison qu'il est réservé à un public kurdophone même si le cursus et le contexte présentent des ressemblances avec les Universités de Bagdad et de l'Al-Mustansiriyah. Le département de français à l'Université de Mossoul sera aussi exclu en raison de la situation actuelle de la ville de Mossoul qui a été envahie par la vague terroriste de Daëche. Par conséquent, notre étude se limitera au département de français de la Faculté des langues à l'Université de Bagdad et au département de français de la Faculté des Lettres à l'Université d'Al-Mustansiriyah.

Les difficultés linguistiques dans la classe de traduction se trouvent **dans le 4ème chapitre** : y est abordée la question de l'identification de la difficulté- notion d'erreur, l'interférence linguistique des apprenants irakiens et l'évaluation des productions des apprenants dans la classe de traduction. Ce chapitre diagnostique d'une part, des défauts de l'enseignement dans la classe de traduction ; d'autre part, il prouve que l'apprentissage de la traduction doit passer par l'enseignement de la linguistique.

Dans le 5ème chapitre, nous avons proposé une grille d'évaluation de traduction. Puis, nous avons analysé, en s'appuyant sur cette grille d'évaluation, les traductions effectuées par les apprenants dans la classe de traduction.

Après avoir étudié le contexte irakien dans la première partie ainsi que les réponses dans les enquêtes adressées aux enseignants et aux apprenants dans 3ème chapitre; et après avoir soumis les difficultés linguistiques dans la classe de traduction français- arabe et les résultats de l'analyse des productions des apprenants dans le 4ème et le 5ème chapitre. Nous avons constaté que les fautes commises par les apprenants s'articulent sur une mauvaise utilisation du dictionnaire bilingue et sur mauvaise structure de la phrase en français.

Nous avons consacré **la troisième partie** à la question de la méthodologie de l'enseignement et la méthode de traduction. Cela est effectué **dans les 6ème et 7ème chapitres.** Pour mettre en relief l'évolution de la question de la méthodologie d'enseignement, nous sommes amenés à la traiter d'un point du vue chronologique.

Forcément, le choix de méthode/ d'approche de la traduction constitue une tâche plus délicate en raison des rapports étroitement liés entre la traduction et l'enseignement des langues. De plus, à la diversité des approches de la traduction et de la connaissance linguistique inadéquate des apprenants s'ajoute la difficulté du choix d'une méthode linguistique pour la classe de traduction. Dans ce sens, l'absence d'une méthodologie d'enseignement dans la classe de traduction au programme de FLE est une raison de plus pour étudier cette question.

Nous nous trouvons devant le fait que le passage de l'enseignement de la traduction passe par l'enseignement de la linguistique. Pour ce faire, nous avons proposé une modification pédagogique du module « traduction » vers un module **« linguistique de la traduction »** dans le cursus de FLE. Cette proposition, que nous avons abordée dans la dernière partie, est une solution méthodologique pour valoriser l'enseignement de la langue et également l'enseignement de traduction. L'introduction de la méthodologie du *Lexique-grammaire* et de la méthode de l'Analyse matricielle définitoire (AMD) comme outil de traduction, dans l'enseignement de la traduction permettent de former des enseignants de traduction.

Dans le cadre de notre proposition pédagogique, nous avons étudié **dans le 8ème chapitre**, cette solution méthodologique pour la formation de futurs enseignants de traduction : les erreurs, qui sont à l'origine des erreurs de traduction du type faux-sens, et des erreurs de langue du type grammatical, doivent être remédiées par l'introduction de la méthodologie du *Lexique-grammaire* dans la classe de traduction au cursus de FLE et aussi, comme nous l'envisagions, dans la formation au niveau du master1 de traduction français-arabe dans la Faculté des langues à l'Université de Bagdad.

Pour ce faire, nous avons consacré **le 8ème chapitre** à étudier la question du dictionnaire dans la classe de traduction, et nous avons élaboré un type d'exercice. Puis, nous avons terminé notre travail **dans le 9ème chapitre** par l'introduction de la syntaxe dans la traduction pédagogique. Nous avons proposé les grands piliers de l'analyse de la langue dans le cadre théorique du Lexique-grammaire, et de la méthode de l'Analyse matricielle définitoire comme un outil de traduction.

Nous sommes persuadés que l'enseignement de la traduction dans le cursus du FLE doit appliquer par la réflexion linguistique, et que ce travail ouvre le chemin de recherche à des chercheurs arabophones sur la formation et pratique des enseignants de traduction. Pour conclure notre travail, nous proposons des recommandations didactiques et pédagogiques afin de systématiser l'enseignement de la traduction français-arabe/ arabe- français dans le cursus du FLE à l'université irakien.

PREMIÈRE PARTIE

LA TRADUCTOLOGIE ET LA TRADUCTION FRANÇAIS-ARABE/ ARABE- FRANÇAIS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN IRAK

CHAPITRE I

NOTIONS ET PRINCIPES EN TRADUCTOLOGIE ET EN DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION

« *L'extension en largeur et en profondeur de l'activité de traduction, à laquelle on assiste sur le plan pratique, ne s'accompagne pas d'un développement parallèle sur le plan théorique.* » Steiner (1975 : 82)

La difficulté dans le processus d'apprentissage en traductologie résulte du fait que la formation du traducteur doit répondre à toutes les exigences de la traduction. En principe, tout traducteur en fin de formation devrait avoir acquis une compétence de la linguistique (savoir) et une compétence de la traduction (savoir-faire). Cette difficulté s'est intensifiée avec les croisements de l'apprentissage de la traduction et l'apprentissage des langues. Autrement dit, la formation des traducteurs dans la classe de traduction professionnelle n'est pas la même que la formation des traducteurs débutants dans la classe de traduction du cursus de FLE.

Avant de définir le contexte irakien, il est nécessaire de définir certains concepts didactiques en traductologie qui constituent souvent des obstacles et des ambiguïtés aussi bien dans le cadre de notre travail, et général, pour les lecteurs arabophones irakiens.

1.1 Traduction *versus* Traductologie

La traduction a été pratiquée, depuis l'antiquité, par le genre humain pour des raisons multiples : découvrir une culture, s'approprier un savoir, imposer ou combattre des doctrines philosophiques ou des systèmes politiques, répandre ou défendre des idées religieuses, faire progresser les sciences ou les techniques et élargir l'espace des échanges commerciaux.

Il est évident que la discussion sur la systématisation de la traduction a commencé à partir de l'apparition des études linguistiques au milieu du siècle passé au cours duquel la traduction était plus ou moins considérée comme un art. Il relevait du domaine de philosophes, d'écrivains, des bilingues spécialisés dans différents domaines scientifiques, des écrivains/ traducteurs. Mais aucun d'entre eux ne présentait une réflexion méthodique en la matière.

La reconnaissance d'une discipline en tant que science se traduit par le fait d'être reconnue comme une discipline universitaire. Pendant des siècles, la traduction n'a pas été une discipline universitaire car les professionnels de la traduction ne ressentaient pas la nécessité d'être reconnus en tant que scientifiques. Le développement de la traduction montre qu'elle a trouvé sa place à l'université avant toute théorisation scientifique grâce à l'enseignement des méthodes pratiques de la traduction ici et là. Cela nous explique pourquoi la traduction est considérée comme une méthode de didactique des langues.

Le Petit Robert définit la traduction comme l'action, la manière de traduire. Ce verbe est introduit en français au XVIe siècle et trouve son origine dans un très vieux

verbe irrégulier du latin :

> *« Comme jadis drogman en italien (drogomanno) qui est un mot qui provient de l'arabe Turjuman, issu lui-même de l'assyrien ragamou. Molière l'emploiera plus tard sous la forme turchement ».* (Guidère 2010 : 16)

Force est de constater que le processus du développement des études linguistiques, y compris la traduction, conduisit à l'apparition des nouvelles dénominations et conceptions linguistiques dans la seconde moitié du XXe. Ceci dit, les théoriciens avaient bénéficié de ce processus pour systématiser une nouvelle discipline, appelée ***la traductologie***. Par conséquent, la traduction devenue, *une science de la traduction*, et pour certains, a été classée comme une branche des sciences du langage. Ainsi a été créée la traductologie, en 1972 par le Canadien Brian Harris**.** Cette dernière appellation vient du mot allemand « Ǜbersetzungaswissenschaft » qui introduisit « translatology » en anglais. La traductologie forme aujourd'hui un champ de recherche étendu et ouvert :
« La traductologie est la discipline qui étudie à la fois la théorie et pratique de la traduction sous toutes ses formes, verbales et non verbales » (Guidère2010 : 12) En d'autres termes, elle est aujourd'hui fondée sur l'empirisme, sur la pratique traductionnelle, et sur l'observation des faits de traduction. Il est nécessaire de dire aussi que James Holmes (1972), dans son article intitulé « the Name and nature of translation studies », distingue deux branches : **la traductologie théorique et la traductologie appliquée :**

> ***«*** *Qui* [la première] *a pour l'objet la description des phénomènes de traduction, la définition des principes explicatifs et la théorisation des pratiques traductionnelles ; la deuxième (appliquée) vise la mise en œuvre des principes et des théories pour la formation des traducteurs, le développement d'outils d'aide à traduction ou la critique des traductions ».* (Guidère 2010 : 9)

En bref, la traductologie a pour l'objet la traduction qui a été envisagée tour à tour comme une branche de la linguistique contrastive et de la linguistique appliquée. Le terme traductologie est le résultat naturel du mot traduction notamment dans l'apprentissage de

la traduction :

> *« L'activité de traduction suppose, en effet, une conscience traductologique minimale. Même dans le cas d'un apprentissage « sur le tas » l'expérience montre qu'il existe une réflexion traductologique latente qui préside au travail de l'apprenti traducteur ».* (Guidère 2010 : 13)

La traductologie est donc nécessaire pour bien comprendre l'opération traduisante, en ce sens que la traduction devient traductologie quand le traducteur réfléchit sur le fonctionnement de sa pratique.

1.2 L'apprenti-traducteur *versus* l'apprenant

L'apprenti (e) est défini comme une personne généralement jeune qui apprend un métier, qui est en apprentissage ; il s'instruit avec un maître, et n'a pas encore atteint la maîtrise. **L'apprenant** suit un enseignement qui est l'apprentissage d'une langue. À partir de la définition de ces deux termes présentés dans le dictionnaire *Le Petit Robert 2013*, nous constatons que la première correspond à l'étudiant du FLE, la deuxième correspond à l'étudiant exactement dans la même situation mais dans le cursus de traduction. Bien que cette brève description permette la distinction de ces deux termes importants dans le processus de l'enseignement de la traduction mais, l'abondance des appellations complique souvent la question, et éloigne le chercheur de son objectif. Ainsi, nous considérons, pour faciliter et unifier les termes fondamentaux, que l'utilisation du mot ***apprenant*** est plus complète et comprend un sens plus large par rapport à celui de l'apprenti-traducteur.

1.3 Didactique *versus* Pédagogie

Ces deux notions sont des plus ambiguës et des plus controversées, car les deux termes sont assez modernes et se situent au carrefour des disciplines. La confusion entre les deux notions pose une grande difficulté en traductologie. De fait, l'adjectif *didactique* vient du grec didaktikos qui signifie '' propre à instruire'', relatif à l'enseignement. La notion didactique a été connue à partir des années 1970. Cette notion a la définition suivante :

> *« 1. Qui vise à instruire, qui a rapport à l'enseignement. 2. Qui*

appartient à l'usage des sciences et des techniques, à une langue de spécialité. Terme didactique, inusité dans la langue courante 3. Théorie et méthode de l'enseignement. ☒ Pédagogie. La didactique des langues. » (Morvan et Gérardin 2013 :207)

Yves Reuter propose la définition suivante :

« Les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoir, savoir-faire etc.) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés / référables à des matières scolaires …[il a ajouté], *cette définition permet d'abord de distinguer les didactiques d'autres disciplines de recherche, proches à certains égards : celles qui analysent les contenus mais sans se préoccuper de l'enseignement ou des apprentissages (par exemple les mathématique, la linguistique, la biologie, l'histoire…) ; celles qui analysent l'enseignement ou les apprentissages mais en ne se centrant pas sur les contenus (par exemple la pédagogie, la philosophie, la sociologie ou la psychologie de l'éducation…).»* (Yves et (alii) 2007 : 69)

De ce fait, la didactique des langues est assimilable à la linguistique appliquée qui répond à une demande méthodologique précise, et à une méthodologie de l'enseignement des langues :

« Une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie. » (Galisson et Coste1976 :151)

Quant à la pédagogie, c'est une science de l'éducation des enfants, un procédé d'enseignement qui désigne l'art d'éduquer. Ce terme rassemble les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour transmetter une connaissance, un savoir ou un savoir- faire. Pratiquer la pédagogie signifie enseigner un savoir ou une expérience par des méthodes adaptées à un individu ou un groupe d'individus.

Le mot pédagogie tire son origine de la Grèce antique *paidagogós*. Au début, le terme étant composé de *paidos* (enfant) et du nom *agogía* (traduit par *mener* ou *conduire*), son concept désignait l'esclave qui accompagnait les enfants à l'école.

De nos jours, la pédagogie désigne l'ensemble des méthodes et des pratiques d'enseignement et d'éducation en tant que phénomène typiquement social et spécifiquement humain. Il s'agit d'une science appliquée à caractère psycho-social, dont l'objet d'étude est l'éducation. La pédagogie reçoit des influences de plusieurs sciences, telles que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la philosophie, l'histoire et la médecine, parmi d'autres. Cependant, il y a lieu de mentionner que, d'après certains auteurs, la pédagogie n'est pas une science mais plutôt un savoir ou un art.

Il est important de faire la différence entre la pédagogie, en tant que science qui étudie l'éducation, et la didactique, en tant que discipline de recherche ou l'ensemble de techniques qui aident à l'apprentissage. C'est pour cela que l'on peut considérer la didactique comme une discipline à part entière et non pas comme une partie de la pédagogie. En bref, la didactique d'une discipline s'intéresse au processus d'acquisition ou transmission des connaissances alors que la pédagogie se focalise sur la relation maître - élève, ou élèves entre eux, dans l'apprentissage.

1.4 La traduction pédagogique *versus* La pédagogie de la traduction

Il s'agit précisément de l'enseignement/ l'apprentissage de la traduction, pour ainsi dire, la distinction entre l'enseignement de la traduction proprement dite et l'enseignement des langues dans le cadre de la traduction d'un point de vue didactique. L'enseignement de la traduction dans tous les instituts des langues étrangères joue un rôle essentiel car elle est considérée comme un exercice de comparaison des langues.

Pourtant, il existe une confusion dans les départements de français entre le rôle du cours de traduction dans l'enseignement des langues et le cours de traduction à proprement parler. Cette confusion est due à deux raisons : la première vient du fait que la lacune pédagogique, en général, dans les institutions universitaires conduit à un manque didactique dans la classe de traduction, en particulier. La deuxième vient du fait que l'esprit de l'apprenant débutant unilingue, au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, se concentre sur les formes qui ne sont pas identiques, a fortiori il ne peut pas aisément arriver aux significations des formes qu'il doit modifier dans leur contexte.

Autrement dit, les soucis d'apprenant se limitent à apprendre la langue étrangère, et cela au niveau formel non pas au niveau de son fonctionnement.

Lederer souligne l'expression créée par J. Delisle **traduction pédagogique** qui correspond à « l'utilisation d'exercices scolaires de traduction visant à faire acquérir une langue étrangère » qui est à l'opposé de « ***pédagogie de la traduction****, la formation de traducteurs professionnels s'adressant à des candidats qui sont censés au départ avoir une bonne connaissance des langues ».* (Lederer 1994:129)

Lederer a aussi souligné l'importance de la distinction de l'apprentissage / l'enseignement de la traduction dans les instituts universitaires des langues étrangères :

> *« La traduction pédagogique est un instrument d'enseignement de la langue ; elle se doit d'établir des correspondances pour le faire apprendre. La pédagogie de la traduction, en revanche, part de l'hypothèse que les langues sont sues et vise à former des professionnels de la traduction en leur inculquant des méthodes de recherche du sens des textes et de création d'équivalences. Indispensables, chacune dans sa finalité, elles ne se confondent pas»* (Lederer 1994:145)

En d'autres termes, la pédagogie de la traduction vise à instaurer une méthode qui rend justice à l'original par la mise en place d'équivalences. En revanche, dans la séquence didactique, l'enseignement des langues va de pair avec la traduction pédagogique ; celle-ci devrait dans l'idéal préparer les étudiants à suivre les enseignements d'une véritable méthodologie de la traduction.

De son côté, J-R Ladmiral fait une distinction catégorique entre la traduction proprement dite ou ce qu'il appelle « traduction traductionnelle », et le thème et la version : « type tout à fait particulier de traduction : la traduction comme exercice pédagogique ». Le thème et la version s'adressent tous deux à des élèves ou à des étudiants au stade d'apprentissage de la langue étrangère, alors que l'enseignement de la traduction vise à donner une méthode à des étudiants qui sont censés connaître les langues concernées dont on ne revient pas sur l'enseignement :

> *« La traduction pédagogique n'est pas la traduction professionnelle, le thème et la version ne peuvent prétendre être un enseignement de la*

traduction proprement dite ». (Lederer 1994:133)

À ce stade, la traduction pédagogique est synonyme de thème et de version, et son objectif est essentiellement didactique. Elle est aussi synonyme de la traduction littérale, universitaire ou académique, ou d'un genre de traduction qui se veut à la fois très fidèle aux mots et aux formations d'origine. Manifestement, la traduction dans la classe n'est pas une fin mais un moyen ; la traduction est un acte qui implique différentes tâches : acquisition de la langue, son perfectionnement, contrôle de la compréhension, fixation des structures etc. De plus, l'apprenant ne voit dans la langue étrangère que des correspondances qu'il peut établir avec sa langue maternelle ; pour la comprendre, il la traduit dans sa propre langue.

Toutefois, la traduction pédagogique est une méthode d'enseignement des langues parmi d'autres ; elle se situe au niveau des correspondances ; elle est essentiellement linguistique bien que non dépourvue par moments d'inspiration interprétative :

> *« La traduction dans l'enseignement des langues a d'emblée une double tâche : faire apparaître les signifiants correspondants aux signifiants de la langue maternelle de l'apprenant et lui faire comprendre que les signifiés auxquels ils renvoient ne se recoupent que très approximativement. La traduction linguistique bien dirigée permet le comparatisme et peut à ce titre être extrêmement profitable, mais elle doit rester un préalable à la traduction par équivalences ».* (Lederer 1994:131)

On peut clarifier les différences entre la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction dans le tableau suivant :

Tableau 1-1: La distinction entre la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction.

	Traduction pédagogique	Pédagogie de la traduction
Nature	L'apprenant a une connaissance insuffisante de la langue étrangère, il a besoin du savoir.	L'apprenant a une connaissance suffisante de la langue étrangère, il a besoin du savoir- faire.

Objet	Langue	Discours
Approche	Traduction linguistique (Contrastive)	Traduction interprétative (Communicative)
Finalité	Apprentissage de la langue	Communication
Niveau	S'adapter aux débutants	S'adapter aux professionnels
Sujet	Thème et version : éléments linguistiques, mots, syntagmes, figements ou formes syntaxiques.	Textes authentiques : textes courts ou longs.
Démarche	Mis en Correspondance	Mise en Equivalence

1.5 Correspondance *versus* Équivalence

L'enseignement de la traduction nécessite une méthode afin de nous permettre de comprendre et de déjouer les pièges linguistiques. Les concepts de *correspondance* et d*'équivalence* en traductologie sont un passage qui nous permet de répondre à la question (comment traduire cet énoncé ou ce texte ?), car le grand problème de la traductologie est de ne pas avoir de solution académique pour les cas où l'énoncé est « intraduisible » ; à savoir, qu'il ne ressort ni de la structure, ni de la situation, ni du contexte des dictionnaires :

> *« Tant qu'ils n'ont pas la pratique réelle de la traduction (et bien peu l'ont) les linguistes produisent […] un discours théorique radicalement insatisfaisant pour les traducteurs parce qu'inadéquat à leur pratique »* (Ladmiral 1979 : 18) / (Redouane 1996 :40)

Il n'y a aucun doute que la méthode de Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet (SCFA) en 1957 est considérée comme la première méthode de traduction. Bien qu'elle ait été critiquée et abandonnée par de nombreux théoriciens, parce qu'elle était orientée vers le

transcodage, c'est-à-dire vers des correspondances virtuelles de mots au lieu de rechercher des équivalences de messages.

Cette approche, qui est appelée *stylistique comparée*, se base sur sept procédés : directs (l'emprunt, le calque, la traduction littérale) et indirects ou obliques (la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation), est fondée sur une analyse scientifique et elle convient d'être une méthode d'enseignement de la traduction au niveau débutant.

Lederer, souligne à son tour la différence essentielle des notions de la correspondance et de l'équivalence dans la traduction :

> *« Les premières s'établissent entre textes, les secondes entre des éléments linguistiques, mots, syntagmes, figements ou formes syntaxiques. L'équivalence est une correspondance inédite ».* (Lederer 1994: 51)

En effet, elle insiste sur le fait que l'équivalence a pour objet d'apprendre la traduction professionnelle, par contre la correspondance a pour objet d'apprendre deux langues en question :

> *« La mise en correspondance de deux langues est le premier niveau de la traduction ; s'agissant de vocables ou de phrases isolés ; elle peut être utile dans l'enseignement des langues ; s'agissant de termes mono référentiels, elle est presque toujours indispensable ; s'agissant de textes entiers, elle est inopérante ».* (Lederer 1994: 52)

Pour Lederer, la véritable traduction n'est concevable que par rapport aux textes :
« Toute traduction comporte certes des correspondances entre des termes et des vocables, mais elle ne devient texte que grâce à la création d'équivalences. C'est là l'élément central de notre théorie » (Lederer 1994: 55), il s'agit ici de la théorie interprétative de l'ESIT.
Toutefois, Lederer revient à la correspondance quand elle est interrogée sur l'unité de l'équivalence :

> *« L'unité est en effet facile à trouver : mots, syntagmes, expressions figées et termes peuvent être mis en correspondance ; s'agissant des*

équivalences de texte, il faut voir quelles sont les plus petites unités à partir desquelles la traduction procède par équivalences ». (Lederer 1994: 55)

En somme, la traduction des textes par équivalences est la règle de base dans l'approche interprétative (ESIT) et la traduction des mots et des phrases par correspondances, Lederer souligne que :

« La théorie interprétative établit une différence fondamentale entre la signification linguistique d'un mot ou d'une phrase et le sens qu'ils désignent dans un texte. Au niveau langue, les mots ont une signification propre qui ne désigne pas forcément une réalité extérieure ; au niveau texte, ils désignent des référents qui leur sont extérieurs.» (Lederer 1994: 89)

Le concept de traduction repose depuis longtemps sur des dichotomies telles que « fidélité à la lettre » *versus* « fidélité à l'esprit ». Edmond Cary présente le courant qui considère la traduction non pas comme une opération linguistique mais plutôt une opération littéraire, à savoir, l'équivalence :

«La traduction est une opération qui cherche à établir des équivalences entre deux textes exprimés en des langues différentes, ces équivalences étant toujours et nécessairement fonction de la nature des deux textes, de leur destination, des rapports existant entre la culture des deux peuples, leur climat moral, intellectuel, affectif et au lieu de départ et d'arrivée ». (Lederer 1994: 11)

En étudiant l'approche « stylistique comparée » de Vinay et Darbelnet, on constate que les trois procédés directs (l'emprunt, le calque, la traduction littérale) sont applicables à la correspondance, en revanche, les indirects ou obliques (la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation), sont applicables à l'équivalence.

Amr H. Ibrahim, dans son article *Quelle linguistique pour la traduction*, (sous-titre : la discipline du traducteur : équivalence et valeurs différentielles), souligne une intégration entre ce que dit la traduction interprétative qui est une traduction par équivalence, et ce que dit la traduction linguistique qui est une traduction par correspondance, en établissant cinq relations d'équivalences (l'une est interne, trois sont

mixtes et la cinquième est interlinguistique)

D'après Amr H. Ibrahim, le pivot de la traduction c'est la *forme matricielle et définitoire* qui serait une source naturelle pour toutes langues humaines. Il souligne aussi, que la traduction doit suggérer l'équivalence :

> *« L'équivalence que construit une traduction et qui, dans le meilleur des cas, recoupe une équivalence partagée par un grand nombre de locuteurs authentiquement bilingues, est fondée sur l'identification d'une valeur différentielle formellement identique d'une langue à l'autre».* (Ibrahim 1999a : 75)

En somme, dans l'apprentissage de la traduction ; il faut enseigner les correspondances avant de chercher des équivalences. Mais comme la traduction pédagogique ne peut pas toujours se contenter de correspondances, les équivalences sont alors nécessaires. C'est pour cette raison que nous avons mentionné que notre recherche s'articule tantôt sur la traduction pédagogique tantôt sur la pédagogie de la traduction. Il est possible de dire enfin que grâce aux concepts de correspondance et d'équivalence, la traduction dans l'enseignement des langues se trouve, aujourd'hui, placée dans une situation systématisée.

CHAPITRE II

LA TRADUCTION DANS LA CULTURE IRAKIENNE ET LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN IRAK

« Pendant plusieurs siècles (750-1258), l'Irak a été le centre du pouvoir musulman et Bagdad le symbole de la puissance arabe. Le choix du « Pays des deux fleuves, le Tigre et l'Euphrate » marque l'ancrage oriental de la dynastie abbasside. C'est pourquoi il est impossible de comprendre l'ampleur du choc que représentent l'invasion américaine de l'Irak et la chute de Bagdad en 2003 sans rappeler la place singulière qu' a occupée ce pays, et cette ville, dans l'imaginaire des musulman en général et dans l'histoire arabe en particulier.»

GUIDÈRE, Mathieu, 2012, *Atlas des pays arabes : Des révolutions à la démocratie*, Paris : Autrement.



Figure 2-1: Carte d'Irak

2.1 L'Irak : le pays de la traduction

L'Irak est un pays très important pour tout le monde, il occupe une place considérable dans l'histoire humaine par ses civilisations anciennes : sumérienne, akkadienne, babylonienne et assyrienne avec la première écriture « cunéiforme » et la première image de la traduction par le mythe de la Tour de Babel. Ce rôle reste remarquable jusqu'à la période islamique où l'on voit l'apparition des premières études de la langue arabe qui ont produit les trois écoles de Bas:rï, de Kwfï et de Bagdad. Ainsi, le monde a connu, à une époque plus tardive, l'apparition de la première école de la traduction, celle l'école de Bagdad (Baït Al H:ikma).

La localisation géographique stratégique de l'Irak, qui se situe entre trois cultures différentes cultures, l'arabe, la turque et la perse, fait que la population irakienne pratique plusieurs langues : l'arabe, le kurde, le syriaque et le turkmène et d'autres langues locales de petites communautés présentes dans plusieurs régions du pays. A la faveur de sa localisation géographique, le pays a connu un brassage interculturel et s'est enrichi de tous les apports venus de l'Est (de Perse, d'Inde), du Nord (de Turquie, de Grèce) et de l'Ouest (de Syrie, d'Égypte).

La puissance économique du pays représente une autre dimension : la richesse notamment du pétrole et aussi la facilité des échanges économiques ont favorisé les contacts avec le monde. Malgré la richesse historique, géographique, culturelle, économique et linguistique, la traduction et l'enseignement des langues étrangères ne connaissent aucun développement, à l'inverse elles régressent, malgré quelques tentatives isolées de réforme pour faire renaître la traduction. Force est de constater que l'Irak moderne a vécu des événements terribles, depuis la naissance de l'État irakien en 1921 : des guerres (1973, 1980-1988, 1991, 1998, 2003), un embargo (de 1990 à 2003) et des répercussions de l'occupation américaine comme la vague terroriste contre les habitants jusqu' à nos jours.

Nous voulons mettre brièvement en lumière l'histoire de la traduction en Irak afin d'une part, de mentionner que la traduction et la linguistique en Irak jouaient un rôle important dans le mouvement de l'histoire de la traduction en général; et d'autre part l'enseignement de la traduction ne doit pas être séparé, de l'enseignement de la linguistique car la cohabitation entre les deux dans la société est étroitement liée:

« Les étudiants prennent conscience de l'importance de la traduction

> *dans l'histoire; ils apprennent que les traducteurs ont inventé des alphabets, contribué à la création des langues et littératures nationales, aidé à diffuser des connaissances et à propager des religions, et fait avancer la science ».* (Whitfield 2003 : 429-43).

De fait, nous allons aborder dans ce chapitre quatre témoignages lumineux de traduction dans l'histoire du pays :

2.2 Berceau de la traduction : mythe de Babel

La langue est une propriété fondamentale du genre humain et par conséquence, considérée comme le terrain de la traduction qui a été pratiquée avec l'apparition des premières communautés de l'humanité, en raison de la nécessité de communication entre les groupes parlant des langues différentes. Il est aussi notoire que l'Irak a connu historiquement la première civilisation (Sumérienne) 6000 ans avant notre ère. De fait, le commencement de la traduction pratiquée avec la création de l'écriture pose l'importance d'une étude historique sur la traduction apparaissant de plus en plus comme un genre littéraire à part entière au sein de la traductodologie. L'époque antique a aussi été marquée historiquement par la première réflexion sur la traduction en raison des relations politiques et commerciales entre les Egyptiens et les Grecs :

> *« Le témoignage le plus ancien qu'on en possède est sans doute constitué par les inscriptions reportées sur les parois des tombes des princes d'Eléphantine, en Haute Egypte, et qui datent du troisième millénaire avant Jésus-Christ ».* (Ballard 2007 :21)

Cependant, la Tour de Babel, en Irak ancien, a été considérée comme le symbole de la traduction par la première génération des historiens, des linguistes et des traductologues. De fait, un regard historique est une condition préalable à la théorisation car les grandes problématiques abordées ont peu évolué au cours des siècles. Ainsi, nous voulons dire que l'héritage ancien est l'une des motivations de notre choix de ce sous-titre « Berceau de la traduction ». Notre propos ne relève pas d'un regard passéiste, bien que les irakiens soient fortement fascinés par l'histoire, mais il est l'un des ajouts pour la traduction qui sont jusqu'ici relativement rares, succincts, ponctuels ou éclatés sous forme de références disséminées :

> *« La constitution d'une histoire de la traduction est la première tâche d'une théorie moderne de la traduction. A toute modernité appartient, non un regard passéiste, mais un mouvement de rétrospective qui est une saisie de soi. »* (Berman 1984 : 12)

En réalité, le faste de la Tour de Babel, dite Babylone, comme berceau de la traduction, se trouve dans toutes les études sur l'histoire de la traduction considérant cette Tour en Mésopotamie, l'Irak actuel, comme un premier cri de la traduction dans le monde. Babylone aujourd'hui est appelé Babel qui est actuellement un département irakien se situe à 90 km au sud de Bagdad au milieu de l'Irak.

Eugène Nida a montré que la traduction était pratiquée dans l'Irak ancien grâce au premier mode d'écriture ; il s'agit des tablettes cunéiformes :

> *« The polyglot empire of ancient Babylon, with its hard-working core of multilingual scribes sending out official communication on cuneiform tablets to the far corners of the realm, is a far cry from the electronic equipment used today in simultaneous interpretation at the United Nations in New York »* (Eugene 1963:7)

Dans la réalité, le mythe de Babel est lié à la langue et à la traduction par le biais de la Tour de Babel, qui aurait été construite par les Sumériens. C'était, selon la Genèse, une tour que souhaitaient construire les hommes pour atteindre le ciel : ces hommes étaient les fils de Noé qui représentaient donc l'humanité entière et étaient censés tous parler la même et unique langue sur Terre. Dieu multiplia les langues afin que les hommes ne se comprennent plus. Ainsi la construction ne put plus avancer, elle s'arrêta, et les hommes se dispersèrent sur la terre. Les récits de constructions que les hommes tentaient d'élever jusqu'au ciel ont depuis longtemps marqué les esprits, source d'inspiration pour bon nombre d'écrivains et d'artistes. On peut aussi, plus simplement, la voir comme une tentative de réponse des hommes au mystère apparent de l'existence de plusieurs langues :

> *« Toute la terre avait une seule langue et les mêmes mots : « Allons ! Faisons des briques, cuisons les au feu. Et la brique leur servit de pierre et le bitume leur servit de ciment. Ils dirent encore : Allons ! Bâtissons-nous une ville et une tour dont le sommet touche au ciel, et faisons nous*

un nom, afin que nous ne soyons pas dispersés sur la face de toute la terre. L'Eternel descendit pour voir la ville et la tour que bâtissaient les fils des hommes. Et l'Eternel dit : voici, ils forment un seul peuple et ont tous une même langue, et c'est là ce qu'ils ont entrepris ; maintenant rien ne les empêcherait de faire tout ce qu'ils auraient projeté. Allons ! Descendons, et là confondons leur langage, afin qu'ils n'entendent plus la langue les uns des autres. Et l'Eternel les dispersa loin de là sur la surface de la terre ; et ils cessèrent de bâtir la ville. C'est pourquoi on l'appela du nom de Babel, car c'est là que l'Eternel confondit le langage de toute la terre, et c'est de là que l'Eternel les dispersa sur la face de la terre. » Genèse, 11, trad. L. Segond. (Guidère 2010 :20)/ (Ballard 2007 :37)

Un autre courant dit que le nom de la tour de Babel vient du babélisme. Ce jargon dans la tour de Babel est le résultat des gens travaillant pour traduire des ordres du roi afin de les distribuer dans tout le royaume où les habitants parlaient différentes langues.

Babylone ! Cette tour a été construite sur un carré de 295m élevé à sept étages. La première dynastie de Babylone ; sous Hammourabi, donne au pays appelé la Babylonie une unité politique, économique et sociale. Le code Hammourabi est écrit en caractères cunéiformes dans une forme évoluée de l'akkadien, le babylonien classique.

Michel Ballard a montré aussi dans son ouvrage « *De Cicéron à Benjamin* » que le rôle de la traduction dans la vie en Mésopotamie avait été souligné par Edward Cary, (1956 :137) ; Kramer, (1974, 46 :198-199 et 237) ; Mounin, (1974 :54) et des autres.

Les Sumériens, qui sont un peuple non sémite, se sont établis en basse Mésopotamie où apparaît alors un système de type pictographique, représentant les concepts par scènes figurées ou symboles complexes, qui deviennent par la suite cunéiforme. En 3500, quatre cités principales forment le pays sumérien : Ourouk, Our, Eridou et Lagash. Les Sumériens ont enregistré leur histoire en gravant le récit des événements sur des tablettes d'argile qui ont été découvertes et traduites. La plus célèbre dans l'héritage de l'humanité est *l'Epopée de Gilgamesh.* Mais les documents des Sumériens nous révèlent aussi que la paix ne régnait pas entre les cités-Etats. Les Sumériens étaient entrés en guerre contre les Élamites et leurs voisins.

En revanche, au nord de la Mésopotamie, les Akkadiens, un peuple sémite,

régnaient en Mésopotamie. Ils avaient emprunté de nombreuses techniques aux Sumériens. Ils avaient aussi adopté l'écriture pour transcrire leur propre langue, totalement différente de sumériens. Les deux ethnies étaient assez étroitement mêlées pour exprimer cette volonté de vivre ensemble. De fait, c'est le roi akkadien Sargon qui agrandit le royaume et unifia le territoire. La langue sémite, l'akkadien, devint la langue officielle de la Mésopotamie à côté de la sumérienne. A cette période le Roi Sargon fut institué roi des quatre régions. Les Akkadiens construisaient de nouveaux temples auxquels ils adjoignaient des pyramides à étages, les ziggourats. : *« C'est également à cette époque que l'art de la statuaire connaît un grand développement et l'écriture cunéiforme prend sa configuration définitive »* (Saint- Prot 1999 : 23)

Akkad est tombée en 2115 av. J.-C. Il est notable que les Élamites (Amorrhéen) commencent à apparaître à cette période au nord-ouest de la Mésopotamie et s'installent ; c'est une tribu nomade et arabo-occidentale. Ils avaient immigré dans les cités mésopotamiennes. Ils ont une autre langue qui est proche du Cananéen. A la fin, le royaume est morcelé sous les coups des ennemis :

> *« Un prince amorrite, Soumou-Aboum (-1894/-1881), décide de s'installer dans une petite bourgade située à un endroit privilégié sur la rive gauche de l'Euphrate, non loin de Kish et d'Akkad. Il convient de retenir le nom de ce prince puisqu'il est le fondateur, vers 1894, d'une ville appelé en akkadien Bab Iloum, « la porte du Dieu »* (Saint-Prot 1999 : 24)

En conclusion, l'invention d'un premier système d'écriture pictographique a été créée par la civilisation sumérienne en Mésopotamie sous la pression des besoins économiques et de l'administration au milieu du quatrième millénaire avant Jésus-Christ. L'apparition de l'écriture devenue cunéiforme conduisit l'avènement de l'apprentissage : *« Certaine des tablettes de l'époque attestent que l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du commentaire de ces listes, constituaient une part importante de l'enseignement à Sumer»* (Ballard 2007 :24). Par ailleurs, après l'arrivée des conquérants sémitiques akkadiens, et avant que le sumérien ne disparaisse comme langue parlée, ce sont les professeurs sumériens qui entreprirent la rédaction des plus vieux glossaires bilingues (sumérien-akkadien).

2.3 Période Abbasside IXème siècle: école de Bagdad

Le contact de plusieurs langues différentes en Irak, de l'Antiquité à nos jours, reflète l'intérêt et l'orientation de ses habitants pour la langue et la traduction. De fait, certains didacticiens-traductologues insistent sur la consécration du rôle des traducteurs dans la société. La nécessité de la traduction est manifesté durant la période islamique en Irak où on a connu la première méthode de traduction qu'on appellera plus tard « l'école de Bagdad » ou bien « la méthode de H:unayn ».

Les spécialistes ont divisé cette période IXe siècle en trois périodes correspondant à trois générations de traducteurs :

1. Les débuts des traducteurs qui travaillèrent sous le règne des califes AL-Mansur et Al- Rashid : de 753 ap. J.-C./136 H à 774 av. J.-C. / 158 H.
2. L'ère d'or de la traduction avec les traducteurs qui travaillèrent sous le règne d'Al-Ma'mun (813/197 à 833/218) : Ḥ:unayn Ibn Isḥ:ãq et son école « La Maison de la Sagesse»
3. La fin de siècle après de 912 ap. J.-C. / 300 H.

La première et la troisième génération de traducteurs n'ont pas connu de position privilégiée dans l'histoire de la traduction. Reste, la deuxième qui a joué un rôle important au niveau pratique de la traduction et au niveau de son enseignement, domaine pertinent pour notre recherche.

A Bagdad, durant cet âge d'or est appelée « Madinat as-salame » la ville de la paix, la ville des Mille et une nuits, les canons esthétiques et moraux en vigueur dominèrent jusque dans les traductions. Bagdad est devenue la capitale de l'Empire islamique et le centre du pouvoir califal : « *comptant près de deux millions d'habitants au IXe siècle, elle est la plus grande métropole de l'époque et, pendant des siècles, le haut lieu de la civilisation arabe.* » (Guidère 2012 :16). Il n'en fut pas de même par exemple en Europe :

> *« Si tu n'as pas vu Bagdad, tu n'as rien vu du monde » car « la terre n'est qu'un désert. La cité c'est Bagdad »… tous les peuples du monde y possèdent un quartier, un centre de négoce et de commerce ; c'est pourquoi l'on y trouve réuni ce qui n'existe dans aucune ville du monde ».* (Awaïss 2006 :14)

Pendant cette période, les Arabes avaient connu la notion de traduction par le terme

tarjamiya ou *tourdjouman* (traducteur et interprète) issu du ragamou assyrien qui est une langue morte parlée en égyptien, ensuite en arabe. Il est à noter qu'on trouve le terme *trucheman* chez Molière (qui signifie alors interprète) ; de plus, pendant la période Ottomane, le mot « tourdjouman » était un titre de diplomate.

Il est évident que la traduction est pour la Bagdad abbasside constitutive de la culture, de la civilisation et de la langue. L'Irak depuis la période des akkadiennes en Mésopotamie est une région plurilingue. Cette variation diversité ethnique et en conséquence linguistique et culturelle doublée d'une bonne stabilité politique a amené les gouvernants à encourager l'activité de la traduction en raison de différentes nécessités économiques et religieuses. Pendant cette époque, H:unayn Ibn Ish:ãq est considéré comme le père de la traduction et grâce à son école, l'histoire de la pratique est connectée à l'histoire de la théorie de la traduction.

2.3.1 H:unayn ibn Ish:ãq (809-873) : sa carrière

Ce traducteur et médecin est bien connu grâce à sa biographie écrite sous forme de lettre à Ali Ibn Yah:ya (documents conservés à la mosquée Sainte Sophie à Istanbul). Né à al-H:ira près de Babylone, il était le fils d'un apothicaire de confession chrétienne nestorienne. H:unayn ibn Ish:ãq commença sa carrière comme apothicaire dans sa ville natale d'Al-H:ira. Il suivait en cela les traces de son père. A cette époque, il ne parlait que le syriaque. Ses compétences en " pharmacie " le firent remarquer par Yah:ya ibn Masaryk qui avait été lui-même élève de Jibril ibn Baḫtšu" un chrétien de culture arabe.

H:unayn ibn Ish:ãq se révéla très vite plus compétent que le maître qui fut particulièrement irrité par l'ardeur que mettait le jeune homme à apprendre la médecine. Leurs relations, très tendues au début, devinrent vite intenables jusqu'à ce que l'élève soit sordidement chassé ou se soit lui-même décidé à partir " vivre sa vie ". En réalité, son maître le chassa avec ces mots : « Les gens de H:ira n'ont que faire de la médecine». H:unayn partit en pleurant, mais plus que jamais résolu à développer ses connaissances. Il commença par passer deux années en " terre grecque " (les cités grecques d'Asie Mineure) où il se familiarisa avec la langue et la méthodologie de l'école d'Alexandrie. Puis il séjourna à Bas:rĭ où il apprit à parler, lire et écrire parfaitement l'arabe : « *Il apprit la langue des Grecs à Alexandrie et à Basra pour y parfaire sa connaissance de la langue arabe* ». (M. Salama-Carr**,** 1982 : 25)

C'est alors qu'il rentra à Bagdad vers 826 ; ainsi il rencontra Baḫtišu" (médecin d'Al-

Ma'mun) qui le présenta à Ibn Musa šakir et à ses trois fils (les Banû Mûsâ ibn Shakir)qui dirigeaient alors la fameuse " Maison de la Sagesse ". Ayant appris le grec, il travailla à rechercher des manuscrits en cette langue. Un jour, ayant reçu l'ordre de retrouver un ouvrage perdu de Galien, il y mit une telle ténacité qu'il poursuivit ses recherches jusqu'en Mésopotamie, en Palestine, en Egypte et en Syrie. Par la suite, le Calife devait lui confier la gestion de ce prestigieux centre intellectuel. C'est ainsi qu'il obtint la direction de tous les travaux de traduction qui y étaient effectués.

Il participa aussi à ces traductions et on peut dire que son travail fut fortement apprécié quand on sait qu'il était rétribué 500 dinars par mois avec en prime le poids en or de chaque livre traduit ! Ce qui montre assez bien le prix que l'on attachait alors à la recherche scientifique. Dans de nombreux cas, H:unayn procédait à la traduction initiale du grec en syriaque, et ses collègues traduisaient à leur tour du syriaque en arabe. H:unayn aurait ainsi traduit en syriaque 20 livres de Galien. Et grâce à lui et à ses traductions, sept livres d'anatomie de ce grand médecin dont la version originale en grec avait disparu en Occident furent heureusement préservés en arabe. Il aurait écrit lui-même différents traités de médecine dont : le " Kitab al-Masa'il al Ţibbiyah ", et le " Kitab al-Aġḏya " (Livre sur la nutrition). H:unayn traduisit ou révisa de nombreuses œuvres classiques de la médecine, mais aussi des textes de Platon, d'Aristote, d'Autolyses, de Ménélas, d'Apollonius, etc.

H:unayn fit de longs voyages en Mésopotamie, Syrie, Palestine et Egypte pour trouver des manuscrits scientifiques grecs originaux. L'argent pour financer ses voyages et pour l'achat des livres rares était fourni non seulement par les Califes mais également par des mécènes et des admirateurs.

On peut le considérer comme le plus grand et le plus productif de tous les traducteurs. Et s'il a fait beaucoup de traductions originales, il a aussi effectué la révision de beaucoup d'autres faites par ses prédécesseurs car il les estimait souvent imprécises.

Il est l'auteur de plus de 100 travaux originaux mais peu, hélas, ont survécu jusqu'à nos jours. Ses écrits peuvent être divisés en deux grandes catégories : Médecine générale et sujets divers. En ce qui concerne la Médecine, il faut surtout retenir ses nombreux textes consacrés aux maladies de l'œil, qui constituent la base même de l'ophtalmologie arabe. (" Dix traités sur l'œil ", " Questions sur l'œil ", " Structure de l'œil ", " Le livre des Couleurs ", " Les différentes maladies de l'œil ", " Les traitements des maladies de

l'œil "…) Plusieurs de ces écrits existent encore aujourd'hui. En ce qui concerne ses écrits divers, dont un remarquable dictionnaire grec-syriaque, ils furent nombreux.

Le calife Al-Ma'mun mourut vers 833, Al-Mu'taṣim lui succéda, et avec lui commença une période instable qui annonça le déclin de la " Maison de la Sagesse ". Ce fut, en effet, une époque où les califes commencèrent à se succéder au pouvoir avec plus ou moins de bonheur.

Quand le calife al-Mutawakkil arriva au trône, s'il se comporta en mécène plus que généreux pour la recherche, il n'en demeura pas moins un tyran redouté. H:unayn était alors le médecin personnel du Calife qui un jour lui demanda de préparer un poison afin qu'il puisse se débarrasser d'un ennemi qui l'encombrait. Il refusa, et il n'en fallut pas plus pour qu'il se retrouve aussitôt en prison. Au bout d'un an (quand même), le Calife le fit sortir du cachot et comparaître devant lui pour lui dire qu'il avait simplement voulu éprouver son intégrité de médecin. Il en profita aussi pour lui demander les raisons exactes de son refus de préparer le poison mortel.

> *« Deux choses m'ont retenu de préparer le poison mortel : ma religion et ma profession. La première m'enseigne que nous devons faire du bien, même à nos ennemis. Quant à ma profession, elle, a été instituée pour le plus grand bénéfice de l'humanité, dans le but exclusif de guérir et de soulager. En outre, comme tous les médecins, j'ai juré de ne donner à personne aucune substance mortelle ».* (Le Coz 2004 :153)

Il retrouva heureusement sa liberté, mais ses ennuis ne furent pas pour autant terminés. Quelques années plus tard, plusieurs de ses confrères jaloux le dénoncèrent comme hérétique. Il fut cette fois " emprisonné dans sa propre maison " et pour le remettre dans le droit chemin, le bourreau venait le fouetter de temps à autre. Mais le pire pour lui, c'est que tous ses biens furent confisqués, en particulier tous ses livres rares et originaux qu'il avait réussi à rassembler péniblement au cours de ses nombreux voyages :

> *« La réputation de Ḥunyan, en tant que médecin et traducteur, et sa position privilégiée à la cour ne manquèrent pas de le faire des envieux et de le mettre en butte à la jalousie de certains de ses collègues et des courtisans du calife».* (M. Salama-Carr 1982 :23)

Heureusement, le Calife tomba gravement malade. Seul H:unayn ibn Ish:ãq possédait les

compétences nécessaires pour le soigner et le guérir. Son traitement ayant parfaitement réussi, il put ainsi rentrer en grâce auprès du souverain qui le " couvrit d'or et d'honneurs " et lui fit restituer tous ses biens. A partir de ce jour, et avec une ardeur incroyable, il se consacra uniquement à ses travaux de traduction et renonça même à réclamer vengeance à l'encontre des mesquins qui l'avaient accusé et fait injustement condamner.

En 861, Al-Mutawakkil fut assassiné par ses gardes turcs sur l'ordre de son propre fils. H:unayn n'en conserva pas moins l'estime de ce fils, Al-Muntaṣir (861-862), et de ses successeurs : Al-Mu"taṣim (862-866), Al-Mo'taz (866-869), Al-Muhtadi (869-870) et Al-Mu"tamid (870-892). Il serait mort en 873 ou 877 alors qu'il était occupé à une traduction du " De constitutione artis medicae " de Galien. De nombreux travaux sont attribués à H:unayn, et dont certains doivent sans aucun doute être crédités à ses deux plus proches collaborateurs, son fils et son neveu, ainsi qu'à d'autres étudiants de son école.

2.3.2 L'importance de l'école

1. Grâce à l'apport de l'école de H:unayn ibn Ish:ãq à Bagdad, au 9ème siècle de l'ère chrétienne (3ème siècle de l'hégire), la traduction occupait une place importante dans l'histoire théorique et pratique de la traduction. Cette école traduisit en arabe, soit à partir de traductions syriaques, soit à partir du grec directement, les œuvres les plus importantes d'Aristote, de Platon et la majorité des œuvres médicales de Galien etc.
2. Sa méthode fondait les réflexions et les processus de la traduction sur l'expérience de praticien et sur la révision collective de la traduction, qui permet d'éviter les erreurs.
3. Elle est mentionnée dans tous les ouvrages de l'histoire de la traduction pour sa fonctionne d'intermédiaire et pour sa production précieuse (l'héritage grec) ; l'humanité a gardé certains ouvrages précieux de l'héritage grec comme un texte de Proclus dont l'original grec est perdu, grâce à la traduction faite par Ish:ãq Ibn H:unayn.
4. H:unayn et son école ont apporté beaucoup à la traduction au niveau linguistique et culturel : d'une part au niveau linguistique avec la création d'un vocabulaire technique notamment médical, mathématique et philosophique, et par l'élaboration de dictionnaires, d'autre part au niveau culturel, avec le rôle joué par les traductions dans l'élaboration d'un système philosophique arabo-musulman différent de celui de la civilisation occidentale.

2.3.3 La Maison de la Sagesse (Baït Al H:ikma)

Le fondateur de Baït Al H:ikma (la Maison de la Sagesse) fut le calife Al-Ma'mun. C'était autant une bibliothèque qu'un lieu de traduction et d'apprentissage consacré à la traduction d'œuvres grecques vers l'arabe et aussi un lieu de productions des manuscrits avec une organisation hiérarchisée. Son directeur était traducteur en chef, il avait des apprentis-traducteurs et il avait aussi une armée de copistes. Al-Ma'mun fit venir également H:unayn Ibn Ish:ãq, alors jeune homme, et lui demanda de traduire ce qu'il pouvait des livres des sages grecs en arabe et de réviser ce que d'autres traduisaient. Lorsqu'on parle d'une école de traducteurs, il s'agit bien plus d'un centre de production que d'une véritable école à vocation pédagogique. En effet, ce centre de production est rebaptisé plus tard *l'école de Bagdad* dans les études de traduction :

> *« Les historiens arabes emploient le plus souvent le terme « équipe ou groupes de traducteurs » mais les orientalistes le remplacent par « l'école » : un centre de production ou un centre de formation des traducteurs ».* (M. Salama-Carr, 1982 : 21)

Même si les traducteurs débutants travaillaient à côté des professionnels, ils pouvaient acquérir une technique de la traduction ainsi qu'un perfectionnement linguistique. Malgré ses contributions dans la formation des traducteurs, H:unyan ne pouvait pas éviter la critique sur ce point :

> *« quelques références isolées nous permettent d'assumer que l'école de Ĥunayn remplissait également un rôle de formation de traducteurs, formation pratique ne se fondant apparemment pas sur une théorie très poussée du phénomène de la traduction ».* (M. Salama-Carr, 1982 : 25)

Kaẕim Saadaldin, dans son article sur ce sujet (Saadaldin 2009 :12), a montré que l'origine de cette Maison est une petite bibliothèque que le premier calife abbasside Al Mansour a construite dans sa cour pour collectionner ses livres sélectionnés. Le deuxième calife Haroun al Rashid a construit un grand bâtiment à côté de son château. Son fils, le calife Al Ma'amun l'a agrandi et renouvelé. De fait, ce centre est construit de plusieurs parties et de différentes pièces: salles de cours, salles des enseignants, salle de conférence, salle centrale d'attente et de musique consacré aux enseignants durant le temps de pause, salles

des traducteurs consacré à la révision des traductions, salle de lecture, salle des copistes et bibliothèque générale. Dans cette Maison de traduction, 58 traducteurs traduisaient du grec vers l'arabe, 18 traducteurs traduisaient du persan vers l'arabe, 2 traducteurs de chaldéen nabatéen y travaillaient ainsi que 3 traducteurs de la langue indienne. On peut définir trois catégories de traducteurs :

1. Ceux qui traduisent de la langue étrangère vers l'arabe (traduction directe)
2. Ceux qui ne savent pas l'arabe et traduisent du grec vers l'assyrien ou le persan. (traduction intermédiaire)
3. Les traducteurs professionnels qui avaient pour mission de réviser tout ce qui avait été traduit. (reprises de la traduction)

En règle générale, le traducteur recourt à l'une de ce deux méthodes de traduction : l'une s'articulant sur le transcodage et sur la traduction littéraire, dite **correspondance** ; l'autre purement linguistique, où le traducteur saisit le contenu du discours ou partie du discours, de l'unité de sens, avant de le restituer dans un autre code qui est celui de la langue d'arrivée et qui ne correspond pas au code de départ, dite **équivalence.** Bahâ Al-Dïn Al-Amili dans *Le Recueil,* Tome1, p.388, a mis l'accent sur les deux méthodes:

> *« Il existe deux méthodes chez les traducteurs : la première est celle de Yûhannâ Ibn Al-Bitriq, d'Ibn Na'ima et d'autres ; le traducteur s'intéresse à chaque mot grec et à sa signification puis il donne un mot arabe équivalent quant au sens et le transcrit puis il prend un autre mot et ainsi de suite jusqu'à ce que la traduction soit terminée. Cette méthode est mauvaise pour deux raisons : parce que les mots grecs n'ont pas tous leur équivalent en arabe et donc dans cette sorte de traduction plusieurs mots grecs sont restés tels quels et parce que la syntaxe et la structure des phrases dans une langue ne correspondent pas nécessairement à celles d'une autre langue ; en outre, l'emploi de métaphores entraîne souvent des contresens et les métaphores sont nombreuses dans toutes les langues.* ***La deuxième méthode de traduction vers l'arabe est celle appliquée par Ḥunayn Ibn Isḥâq****, Al-Jawhari et les autres. Il s'agit de lire la phrase et la comprendre, puis le traducteur traduit en donnant une phrase qui lui correspond, que les mots soient équivalent ou non. Cette méthode est meilleure… »* (M.

Salama. Carr 1982 :94-95)

2.3.4 Méthode de H:unayn

La formation des traducteurs en pratique est un démarche rationnelle pour aboutir à un résultat efficace «…*On peut être le meilleur et le plus efficace des enseignants sans avoir jamais eu à subir ne fût qu'un début de discours sur la pédagogie ou encore moins sur la didactique.* ». (Ibrahim 1999a: 759)

Les procédures de la traduction de H:unayn et ses collaborateurs et aussi son équipe d'élèves se déroulaient à trois niveaux:

Le texte de départ (sujet et langue) : H:unayn s'efforçait de regrouper plusieurs manuscrits pour un même ouvrage afin d'établir un texte correct avant de soumettre l'ouvrage à la traduction.

> *« Le Livre des Sectes……, alors que j'étais âgé d'une quarantaine d'années, mon élève Ḥubyŝ me demanda de le corriger [le manuscrit grec] après que j'eus rapporté un certain nombre de manuscrits [du même texte, abrités à la Maison de la Sagesse ou découverts lors des voyages de Ĥunayn]. J'ai comparé tous les manuscrits afin d'établir un texte correct puis j'ai comparé ce texte à ma [première] traduction syriaque pour corriger celle-ci. J'opère ainsi pour toutes mes traductions. ».* (M. Salama-Carr 1982 : 68)

Etant donné que les traducteurs étaient pour la plupart des spécialistes du domaine dans lequel ils traduisaient, la connaissance du sujet, condition impérative à toute traduction digne de ce nom, était donc respectée :

> *« les livres de H:unayn ibn Isḥâq ne nécessitaient pas de correction sauf pour les sciences mathématiques car il n'était pas versé en mathématiques mais il l'était en médecine, logique, physique et métaphysique et ce qu'il traduisit dans ces domaines ne nécessitait ni révision ni correction ».* (M. Salama-Carr 1982 : 73)

L'exégèse des textes : étape essentielle de toute traduction, et prenant souvent la forme de paraphrases ou de résumés accompagnant la traduction en tant que telle. Dans le cas

de l'existence de différents manuscrits pour un même traité, on pouvait procéder à l'opération traduisante. Il s'agit d'une véritable exégèse du texte à traduire. La contribution de chaque apprenant-traducteur à la traduction du même sujet, pour que les différentes traductions puissent s'allier pour la compréhension du sens, contribue à la formation du traducteur et également l'opération traduisante.

En réalité, l'arabe utilisait **la paraphrase** dans la traduction dans cette période. Un grand nombre des traductions effectuées étaient accompagnées de résumés (Jawami, Muḫtasir) par les sources arabes, elles se présentaient sous forme de paraphrases ; ce qui montre bien que le traducteur se détachait de la forme pour s'intéresser au fond, pour transmettre le sens du texte.

La méthode de H:unayn assure la restitution du contenu du message en fonction des éléments du texte, linguistiques et extra- linguistiques. Les traducteurs de cette école recoururent à la paraphrase ou à la réduction de texte qui, en quelque sorte, ne trahissaient pas le but premier de la traduction ; il s'agit de restitution du sens. De plus, ils recoururent aussi à la glose qui est une des techniques pour la compréhension du texte. Nous appelons, dans la classe de traduction, ce droit du traducteur « notes du traducteur » Delisle souligne que :

> *« les notes du traducteur sont des renseignements ajoutés par le traducteur dans le TA et fournissant un complément d'information jugé indispensable à une bonne intelligence du TD. Ces notes, qui sont habituellement places en bas de page des textes imprimés, ont un caractère didactique, marquant les limitées de la traduction et portent habituellement sur des mots "intraduisibles" ou sur des réalités socioculturelles de la civilisation d'où émané le TD. Ce genre de notes est plus courant dans les œuvres littéraires que dans les textes pragmatiques, où les brèves explications entre parenthèses tiennent souvent lieu de notes infrapaginales »* (Delisle 1993 :37).

Le texte d'arrivée : H:unyan posait le destinataire comme un facteur déterminant pour la traduction. Il semble que ses réflexions sur la traduction soient fondées sur la pragmatique *« importance de l'exégèse du texte et de la connaissance du sujet pour pouvoir restituer le contenu, attention portée au destinataire de ces traductions… ».* (M. Salama-Carr 1982 : 155)

Dans le cas où l'arabe ne possède pas les termes grecs, les traducteurs procédaient soit par l'emprunt direct des termes grecs translittérés en arabe, soit par la formation de néologismes. Cette manière de procéder apparaît par exemple dans la traduction arabe du Livre des Plantes de Dioscoride (de grec en syriaque). Un exemple d'emprunt est le terme *Namus* du grec *Nomos* transcrit en arabe par Namus pour le terme [loi]. Ces emprunts devenaient une réalité. C'est le cas en français pour le terme anglais *sky-scraper* qui est devenu *gratte-ciel*.

En réalité, H:unyan aurait appris l'arabe à Bas:rï qui présenta la première génération de grammairiens arabes. On peut citer Abu al-Aswad Al-Du'ali (603-688G/ 69H), Abu 'Amr Ibn Al-'Ala (689-770G /154H) un grammairien arabe qui est considéré comme le fondateur de l'école de Bas:rï et Sîbawayh (750-797G /177H) ; son ouvrage Al-Kitab était la première grammaire écrite de la langue arabe. L'école de Bas:rï était le commencement du premier bloc de construction pour étudier la langue arabe dans la formation d'H:unyan. Cette école visait à établir la logique absolue de langue arabe et était fortement liée au mouvement Mutazilite qui voulait, dans le domaine de la théologie, concilier foi et raison. En revanche, une autre école enrichissait la langue arabe. C'est l'école de Kufï qui était fondée sur la méthode empirique, le corpus linguistique y était étudié tel quel, sans que l'on cherche à en dégager un système à proprement parler. L'enrichissement des études linguistiques en arabe, dans cette période, a donné à H:unyan une compétence linguistique de la langue arabe et a fait de lui un interprète et un traducteur. H:unyan rassemblait la connaissance linguistique de deux langues, une habileté de traducteur et le génie d'un professeur. Les compétences semblent propices à la carrière d'un bon traducteur car la traduction cherche les rapports entre le mot et l'idée, le dire et le vouloir-dire (*al murad* en arabe) et l'objet nommé et le sujet nommant.

De fait, certains théoriciens de la traduction**,** anciens et modernes**,** constatent qu'apprendre une langue ne peut être identique à l'apprentissage d'une langue maternelle. Cicéron 106-143 av. J.C a considéré que la connaissance des langues de travail ne suffit pas. Selon lui, il ne s'agit pas de dire ce que les mots disent mais de dire ce que les mots veulent dire. Et aussi El-Ḡāḥiz (Abu Ŭtmān, Amr ibn Bahr, né à Bas:rï 166H/776G, mort dans sa ville natal en 255H/ 868G), ne s'éloignait pas de cette vision. El-Ḡāhiz un contemporain de H:unayn, était un auteur de nombreux ouvrages variés tels que, Kitab al-ḥayawan (livre de l'Animal) en sept volumes, Kitab al-bayan wa t-tabyin (le livre de l'exposition et de la démonstration) en trois volumes, et kitab al-buhala (le livre des

avares) en un volume. Dans un contexte propice à la traduction surtout de 813 à 833 et avec la célèbre Maison de la Sagesse Baït Al H:kma, cet érudit abbasside, a été invité, vu la place et l'importance qu'occupait la traduction et les traducteurs, à réfléchir sur cette opération, à l'analyser et à prendre position vis-à-vis d'elle.

Cet auteur a posé, dans son ouvrage (Al-H:ayawan), sa réflexion sur l'opération traduisante concernant les conditions pour devenir traducteur et pour une traduction satisfaisante par la maîtrise de la langue (les deux langues de travail) et les interférences linguistiques entre les deux et les équivalences de départ et d'arrivée. Il a noté la double connaissance du domaine sur lequel travaille le traducteur, ainsi que la langue de traduction, à savoir qu'il est impératif que le traducteur ait un niveau d'expression dans la langue de traduction (cible) égal à celui de son savoir dans le même champ de connaissance: *« Il doit également se distinguer par son égale maîtrise de la langue traduite et de la langue de la traduction au point de servir de référence »* [ينبغي ان يكون اعلم الناس باللغة المنقولة او المنقول اليها حتى يكون سواء وغاية]. (Awaïss 2006: 15)

El-Ḡāhiz a posé la problématique de la perte de l'énergie du locuteur et également le préjudice des deux langues dans la traduction. Il n'est donc pour lui que le cas du parfait bilingue, comment peut-il exister sans porter préjudice aux deux langues :

> *« or lorsqu'on parle deux langues, il est évident qu'on porte préjudice aux deux parce que chacune des deux langues agit sur l'autre, s'en imprègne et s'y oppose : comment l'aisance d'un locuteur dans deux langues peut-elle égaler son aisance dans une seule alors qu'il dispose d'une seule énergie »* (Awaïss 2006: 15)

Ses présomptions attiraient l'attention sur la difficulté du domaine à traduire et conclut par l'impossibilité d'atteindre le niveau du savant :

> *« c'est sur cette base que se conçoit la traduction dans toutes les langues. Plus la discipline scientifique est pointue et les spécialistes peu nombreux, plus la traduction est dure et le risque d'erreur est grand pour le traducteur. Aucun traducteur ne peut atteindre le niveau de ces savantes »* (Awaïss 2006: 15)

C'est un avertissement lancé aux traducteurs de savoir parfaitement leur matière, autant

que les spécialistes de cette matière. El- Ḡāhiz confirmait que la poésie est intraduisible à cause de son rythme, de sa musique et de l'étonnement qu'elle produit. Cette position d'El-Ḡāhiz concernant l'intraduisible de la poésie émane d'une attitude défendant la poésie arabe classique attaquée par des critiques virulents notamment Abu Nawwas qui se moquait d'elle au point de la ridiculiser. Ainsi Ḡāhiz dans un élan extrémiste affirme que seuls les Arabes, et ceux qui connaissent la langue arabe sont capables de poésie.

En bref, le traducteur se doit de très bien connaître la langue qu'il traduit aussi bien que la langue dans laquelle il traduit. La saisie du sens est un passage à partir du support linguistique que sont les significations et à partir de tout ce qui est en dehors de ces significations.

2.4 Période moderne : au début du XXème siècle

Le pays a été fortement influencé par l'important mouvement de traduction qui a eu lieu au dix-neuvième siècle en Egypte à l'époque de la Renaissance arabe. Les Egyptiens assumaient la traduction en arabe de nombreuses œuvres européennes dans différents domaines. L'école de traduction en 1836 en Egypte; qui est devenue l'École des langues puis un bureau de traduction (1841-42), était la première école de traduction dans le monde arabe. À cette époque, la traduction avait à jouer son rôle dans l'établissement d'une langue conventionnelle. Sous l'influence du rationalisme, propre à ce siècle, et conformément aux canons littéraires en vigueur, le texte étranger est plus que jamais adapté aux codes esthétiques et moraux du public ciblé, c'est-à-dire que le texte traduit est comme expliqué de manière rationnelle, purifié, rendu conforme à la rhétorique généralement admise, autrement dit: modernisé.

En Irak, on ne peut souligner une activité de traduction qu'avec la contribution du Père Anastase Al Karmali (1866-1947) : c'était un linguiste, traducteur et professeur. Il est né d'un père libanais qui s'est installé à Bagdad. Anastase a suivi ses études à l'école Al- Akaba ' Al- Karmaliyin (L'école des Pères Carmes), puis des études à l'école Al-Attifa Al- Kahului, il en sort diplômé en 1882. A débuté sa carrière en tant que professeur de langue arabe à l'école Al-Aba Al- Karmaliyin qu'il a déjà fréquenté. Il a commencé la publication d'articles dans les journaux bien connus à l'âge de 16 ans. Il a quitté Bagdad à l'âge de 20 ans (1886) pour Beyrouth où il a travaillé comme enseignant dans *Kulit Al-Aba ' Alyasu'iyun* (Le Collège des Pères Jésuites) et dans le même temps, il a poursuivi ses études arabes et appris le latin, le grec et le français, ainsi que la littérature française.

Il s'est ensuite rendu en Belgique en 1887 pour poursuivre ses études, et a rejoint un monastère près de Liège où il a pris le nom d'Anastase Mari Al- Karmali. Il s'est ensuite rendu à Montpellier en France en 1889 pour étudier la philosophie, la théologie, exégèse biblique et l'histoire du christianisme, et il y est resté jusqu'à ce qu'il devienne Prêtre en 1894. Il a ensuite quitté la France pour l'Espagne et y est resté un certain temps. Il y a visité les monuments islamiques. Il est enfin retourné en Irak pour devenir responsable de l'école Al- Akaba' Al- Karmaliyin, où il a enseigné à la fois en arabe et en français en plus de la prédication.

Anastase parlait parfaitement, d'un côté sa langue maternelle qui était l'arabe ; le français, le latin et le grec. Il connaissait en plus: le syriaque, l'hébreu, l'abyssin, le truc, l'anglais, l'italien et l'espagnole. Il a effectué 37 travaux de traduction (16 travaux de français, 2 d'anglais, 3 d'Italien et 16 dans d'autres langues) et plus de 1300 articles divers. Ses travaux ont été publiés entre 1898 et 1936 dans son livre (''Arḍ Al Raffydyn'' La Mésopotamie) et dans les journaux (''Dar-Al Salam'' La Maison de Paix, ''Lwġat Al Arab'' La langue arabe et ''Al Mašriq'' Lever du Soleil). (Ibrahim Abdulaziz 2005 :41- 48)
Ses contributions aux études de langue arabe sont remarquables parce qu'il s'est rendu compte que les dictionnaires traditionnels de langue arabe n'ont pas la liste de tous les termes arabes mentionnés par les poètes et les auteurs de l'Antiquité. Ainsi, il entreprit de créer un dictionnaire en 1883 pour couvrir ce manque. Il a appelé d'abord son dictionnaire " le supplément de Lisan Al-Arab ", puis a changé le titre en " Al- Musa'id " (L'assistant). En 1911, il a fondé une revue intitulée " Luğat Al -Arab " (La langue des Arabes). En tenant compte de ses contributions à la traduction. Il a publié à Bagdad en 1932 son célèbre ouvrage « Ağlaṭ Al Naha : ouiin alâqdamin (Les fautes des anciens grammairiens); et l'ouvrage '' Nichou'a Al Luğat alaria wa nemou'aha wa iktihaliha'' L'émergence de la langue arabe, sa croissance et sa vieillesse, qui a été publié au Caire en 1936 ; et son ouvrage'' Al Nequd Alarabia'' Les monnaies arabes ; et l'ouvrage'' Elm Al Namyat'' La Numismatique. Il a une vision considérable de l'emprunt dans la traduction concernant la question de la morphologie arabe.
En effet, il avait critiqué les anciens linguistes arabes, qui ignoraient les autres langues, sur ce sujet en posant huit conditions pour faire la translitération d'un mot étranger vers la langue arabe. Il a rejeté la préconisation des certains linguistes arabes, d'arabiser certains mots tel *Al Manjâniq* qui vient certainement du latin *Magganou*. Il a protesté aussi contre la traduction par translittération d'un mot comme '' positivisme'' issu de la

doctrine d'Auguste Comte, par '' Al kontai'' ou '' bozitifsm''. Il a refusé de recourir à l'arabisation du mot mais l'a traduit ; il l'a donc traduit par le mot arabe **Al Tahassus** qui a un sens figuré, en arabe, de conscient ou de sensible. Dans ce sens, il est d'accord pour traduire le mot'' Encyclopédie'' par Dayrat Al Mâ'ariff'' au lieu de faire une translittération, et ainsi que d'autres mots comme Epopée, les mots religieux, physique, détente, calorie, imperméable, baromètre, parachute, brouette, cygne, histoire, etc.

Ses contributions aux bibliothèques ont aussi laissé des impacts dans la vie culturelle et académique irakienne notamment en traduction : il est considéré comme le premier irakien à prendre une participation dans une approche moderne des bibliothèques. Il est devenu le premier directeur ou bibliothécaire de la « Maktabat Al Salam » la Bibliothèque de la paix à Bagdad en 1920. Par la suite, il a été une des nombreuses personnes qui ont participé à l'élaboration de la collection de la Bibliothèque en donnant des imprimés de sa collection privée, tandis que d'autres en langues étrangères sont restés dans la bibliothèque du monastère. La Bibliothèque de la paix a été rebaptisée la Bibliothèque publique de Bagdad, et en 1961 est devenu la base pour la création de la Bibliothèque nationale de l'Irak. Peu de temps avant sa mort, un généreux don de 2500 livres et 1500 manuscrits des Carmes ou la bibliothèque personnelle d'Al- Karnali a été donné à la bibliothèque du Musée de l'Irak. Il a été sélectionné parmi les vingt meilleurs linguistes dans le monde qui siégeaient dans L'Académie de la langue arabe du Caire en 1932.

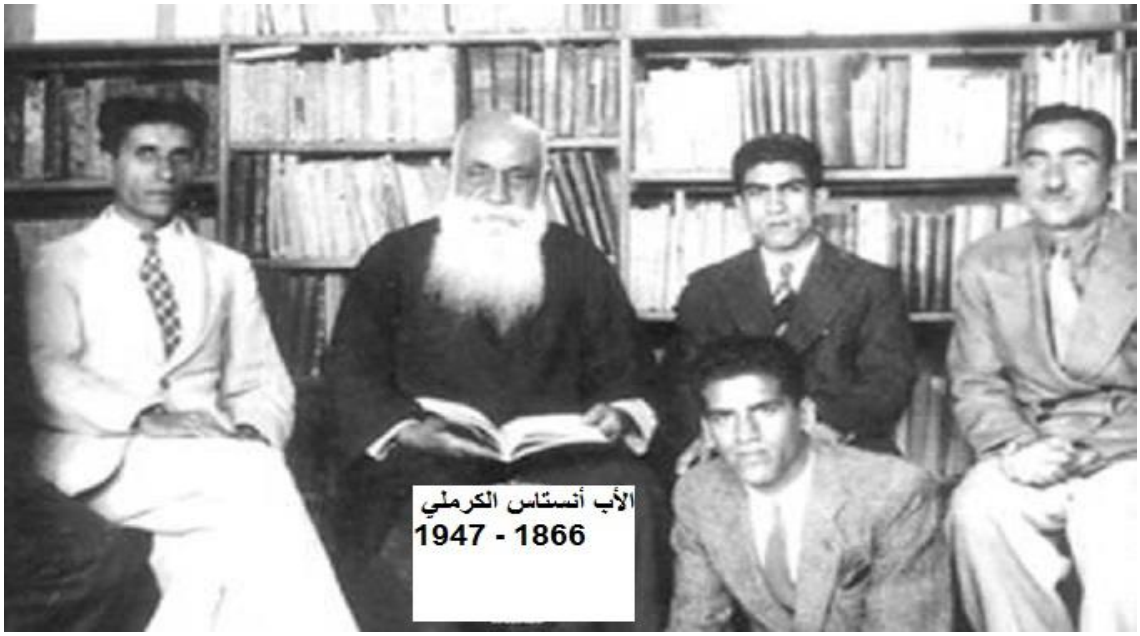


Figure 2-2: Photo exceptionnelle du Père Anastase.

2.5 Période contemporaine : après 2003

Le revirement politique du pays après 2003 accroit les besoins en traducteurs de langues étrangères en raison de la vaste ouverture dans les secteurs économiques, politiques et culturels, après un grand isolement du pays durant quarante ans. Dès l'arrivée des Baathistes au pouvoir en 1963 puis en 1968 jusqu'à la chute du régime dictatorial par l'occupation des Américains de l'Irak en 2003, l'Irak a connu des temps terribles : guerre civile discontinue contre les Kurdes irakiens de 1963 jusqu'à 1991, première guerre du golfe 1980-1988 contre l'Iran, deuxième guerre du golfe 1990 (l'occupation du Koweït) , l'embargo de 1991 à 2003 et l'occupation des Etats-Unis en 2003. Malgré les effets pernicieux, nocifs, vicieux et funestes de l'occupation, essayant de diviser définitivement le pays en trois, il existe une ouverture que l'Irak n'avait pas connue auparavant.

Cette ouverture exige un changement du système éducatif irakien ; la traduction n'en est pas exempte. La Faculté des langues à l'Université de Bagdad prend en compte la tâche de moderniser les programmes de l'enseignement des langues. Notre recherche s'inscrit dans ces efforts, à savoir étudier la situation de la traduction français-arabe comme un module dans le cursus du département français. Nous allons présenter les trois points liés à ce sujet **:**

2.5.1 Rôle des moyens numériques

Grace à la révolution informationnelle et au développement technologique dans le monde et l'ouverture du pays après 2003, les Irakiens commencent à profiter des moyens numériques et également médiatiques surtout Internet. De ce fait, l'apprenant a recours à la traduction via Internet avec les outils comme le site de *google translate*, à des logiciels et des dictionnaires numériques. L'enseignant a aussi recours à internet du fait de la disponibilité d'un volume colossal de textes traduits.

Ainsi, le recours aux corpus de textes traduits sur Internet, minutieusement choisis, sert à la fois les démarches pédagogiques et pratiques (les applications) dans la classe de traduction. Ce recours à la traduction numérique à la place du dictionnaire bilingue, a deux effets : l'un est positif, considéré comme un outil de la traduction pour savoir rapidement le premier sens littéral d'un mot ou bien quelques structures de phrases simples ; l'autre est négatif, conduit à des erreurs de traduction dues au transcodage qui devient à la fois un phénomène courant chez l'apprenant et l'enseignant :

« Le texte produit automatiquement en langue cible présente

> *généralement (sauf certains domaines et certaines structures morphosyntaxique) des erreurs, et non des fautes. Les erreurs ne sont pas terminologiques, au contraire nous dirions que la machine est plus fiable que l'homme pour ce qui est de la terminologie spécialisée. Elles sont généralement morphologiques ou syntaxiques, et dues à des lacunes dans la programmation ou à des ambiguïtés. »* (Loffler- Laurian 1990 :146-47)

Il est évident que l'accélération du rythme de vie impose de trouver des moyens pour réduire l'effort. Dans cette optique, l'apprenant recourt au dictionnaire numérique bilingue quand il se trouve face un grand nombre de vocabulaire ne répond pas aux besoins des apprenants en tenant compte de la question de l'objection préjudicielle contre l'impossibilité théorique de traduire alors que la traduction automatique est au premier plan. De fait, la traduction automatique est incompétente ou lacunaire, jusqu'à nos jours en raison du grave désordre entre le décodage et l'encodage. Autrement dit, il n'existe pas de moyen pour favoriser des combinaisons innovantes entre deux principaux paradigmes de la traduction automatique : les statistiques et les règles.

Il est notoire que l'apparition d'un certain nombre de traductions et la progression des études linguistiques ont pris une allure vertigineuse à la fin de la deuxième guerre mondiale. La traduction automatique est devenue aujourd'hui un domaine hautement interdisciplinaire et pluridisciplinaire car elle est approchée du point de vue des traducteurs humains, des ingénieurs, des informaticiens, des mathématiciens et des linguistes. Ce domaine commence à régner sur les études linguistiques à partir de la fin de la deuxième guerre mondiale.

L'Irak est l'un des pays sous-développés qui a vécu des événements politiques désastreux successifs de son histoire moderne. Cependant, l'ouverture politique vers le monde et l'explosion économique après 2003, ont poussé le pays vers la modernité. Ce qui a eu un effet remarquable sur le système éducatif, et aussi sur l'université. La génération des apprenants, après 2003, bénéficie de moyens qui l'aident à apprendre les langues. En faveur de nouveaux moyens telle que le satellite, l'apprenant a accès à des films français, à des chansons et à toutes les émissions des chaînes françaises. Autrement dit, les moyens informatiques permettent à l'apprenant d'entrer facilement et directement en contact avec le français. Cette possibilité n'existait pas avant 2003.

2.5.2 Rôle des revues locales en français

2.5.2.1 Revue BAGDAD (annexe 1, p. 277)

Cette revue culturelle et artistique trimestrielle, est publiée en français par Dar al-Ma'amwn, et appartient au ministère de la culture irakienne. Elle s'intéresse à la vie culturelle en Irak, à la civilisation irakienne et à son héritage. Le premier numéro est paru en 1970 sous le titre *L'Irak aujourd'hui*. Au début des années 1990, elle a pris le nom *Bagdad*. Elle a connu des périodes d'arrêt notamment pendant l'embargo contre l'Irak (1991-2003). Elle est considérée comme la seule revue en français jusqu'à 2003 pour les lecteurs irakiennes. Dans un premier temps, ceux qui effectuent les traductions sont diplômés de français mais ceux qui font une révision et une restitution de ces traductions sont des traducteurs professionnels bilingues souvent arabes. Cette revue a publié cinq numéros en 2013 et quatre en 2014. Cette revue a publié cinq numéros en 2013 et quatre en 2014.

2.5.2.2 Revue Hussein Renaissance (annexe 1, p.278)

C'est une revue culturelle trimestrielle, publiée par le Saint Sanctuaire Husseinite dans la Ville Sainte de Karbala. Le premier numéro est paru en 2010. Elle est caractérisée par ses orientations islamiques et culturelles. Elle cible la diffusion des activités religieuses et culturelles générales de la ville en s'intéressant aux questions de la société islamique partout dans le monde. Elle traite des questions culturelles diverses sur la civilisation de l'Irak et du monde musulman. Elle a, en outre, pour objectif la présentation d'une culture tolérante de l'Islam modéré, inspirée par la ligne de conduite du Prophète et les membres de sa famille, bâtie sur la tolérance, l'amour et la paix.

La plupart des articles sont écrits en arabe et traduits en français par des traducteurs irakiens et sous la direction des enseignants universitaires de français.

Le Saint Sanctuaire Husseinite dans la ville sainte de Karbala dispose aussi d'un centre de traduction consacré à traduire des livres, des brochures et des guides religieux et touristiques de la langue arabe vers les langues anglaise, française, allemande, turque, persane et ourdoue.

Les deux revues ont des effets considérables car elles sont facilement accessibles pour les apprenants, en sachant que l'obtention d'une revue française en Irak était impossible. Autrement dit, ces revues deviennent des références écrites et modernes en français pour

les francophones irakiens.

2.5.2.3 Rôle des institutions de la traduction : l'Association des Traducteurs Irakiens

Malgré les tentatives intéressantes à la traduction dans certaines institutions culturelles et intellectuelles comme Dar al-Ma'mun du ministère de la culture irakienne et Baït al-Hikma (Maison de la Sagesse) ayant une façon autonome, la traduction français-arabe/ arabe- français n'existe que rarement dans des essais individuels.

De fait, l'Association des Traducteurs Irakiens à Bagdad est la seule association légale dans le pays à être responsable de la validité des traductions de toutes les langues devant la loi irakienne. Or, cette association est considérée comme le cœur de la traduction où elle est pratiquée quotidiennement. L'association a son rôle dans la théorie de la traduction par le biais de l'organisation de séances régulières sur la traduction. Elle a été fondée en 1970 à Bagdad par ceux qui s'intéressaient à la traduction. Il s'agit principalement des professeurs de langues de la Faculté des langues à l'Université de Bagdad. Au commencement, le travail de cette association était d'abord d'authentifier les documents traduits par des traducteurs, mais son expansion s'est accrue après 2003 par le biais de conférences annuelles sur la traduction en publiant sur Youtube. Cette association organise aussi régulièrement des stages sur la pratique de traduction en différentes langues.

CHAPITRE III

LA PRÉSENCE DE LA TRADUCTION FRANÇAIS- ARABE/ ARABE- FRANÇAIS DANS LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE (ACADÉMIQUE)

3.1 Les départements de français dans les universités irakiennes

Nous avons traité, dans le chapitre précédent la place de la traductologie dans la culture en Irak en tant que contexte de départ de l'enseignement de la traduction. Il nous faut maintenant présenter le contexte de l'enseignement de la traduction français-arabe/ arabe- français dans les départements de français à l'université.

Bien que l'Irak actuel ait 38 universités publiques, et aussi 6 au Kurdistan d'Irak et 43 universités privées fonctionnent sous les auspices du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Irakien, Selon son site officiel: *www.mohesr.gov.iq* , mais parmi ces universités, seulement 4 départements de français existent :

1. Département de français de la Faculté des Langues à l'Université de Bagdad. (désormais DFFLAUB)
2. Département de français de la Faculté des Lettres à l'Université d'Al-Mustansiriyah. (désormais DFFLEUM)
3. Département de français de la Faculté des Lettres à l'Université de Mossoul.
4. Département de français de la Faculté des Lettres à l'Université d'Arbil.

Comme nous avons mentionné dans notre introduction générale de ce travail que les trois premiers départements ont le même cursus de FLE, et que le département de français à Arbil, capitale de la région Kurdistan d'Irak, ne concerne pas notre étude en raison du public qui parle la langue kurde même si le cursus et le contexte présentent des ressemblances avec les universités de Bagdad et de l'Al-Mustansiriyah. Le département de français à l'Université de Mossoul sera aussi exclu en raison de la situation actuelle de la ville de Mossoul qui a été envahie par la vague terroriste de Daëche. Par conséquent, notre étude se limitera au département de français de la Faculté des langues à l'Université de Bagdad DFFLAUB et au département de français de la Faculté des Lettres à l'Université d'Al-Mustansiriyah DFFLEUM.

Il est à noter que le français est aussi enseigné dans certaines écoles intermédiaires (collèges) et certains lycées notamment après 2003 ; on compte 150 écoles dépendant du ministère de l'Education dans les territoires irakiens.

La principale tâche de ces départements est de former les étudiants pour être assistant –traducteur français-arabe mais leurs programmes se calquent sur le cursus FLE qui ne se destine pas à former des traducteurs. De ce fait, les diplômés ne réussissent pas à s'insérer sur le marché du travail car ils ont un niveau insatisfaisant et le travail n'est

pas toujours facile à trouver.

De plus, le cursus de FLE dans les trois départements n'est pas le même que dans les autres pays arabophones qui sont dans la même situation ; il s'agit des pays du Moyen Orient. Ce qui complique cette situation, c'est l'objectif de notre Faculté où nous travaillons. Celui-ci est de former un assistant-traducteur mais il applique le même cursus que des départements de français de la Faculté des Lettres à l'université al- Mustansiriyah et de Mossoul au nord d'Irak.

Dans chaque Faculté, l'organigramme de la formation se compose d'un doyen qui est soutenu dans son travail par trois vice-doyens : le premier pour les affaires des étudiants, le second pour des affaires administratives et le troisième pour les affaires scientifiques. Le conseil de la Faculté, qui est composé du doyen, de ses vice-doyens et des chefs des départements, a pour mission de soutenir les cadres administratifs. Chaque département a un chef qui est, avec un comité scientifique de 4 ou 5 professeurs de même département, responsable du cursus. Ses responsabilités s'étendent jusqu'au choix du manuel de FLE. Autrement dit, chaque département a une politique autonome.

3.1.1 Département de français de la Faculté des Langues à l'Université de Bagdad (DFFLAUB) :

Dans un premier temps, le français a trouvé sa place dans le système éducatif en Irak dans certaines églises irakiennes qui enseignaient le français pour des raisons religieuses. Mais il a trouvé sa place académique dans l'institut supérieur des langues en 1958 à Bagdad. Cet institut a commencé à enseigner quatre langues européennes : l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol. Puis, il est devenu une Faculté des langues en 1963-1964. En 1970-1971, cette Faculté a fusionné avec la Faculté des Lettres de l'Université de Bagdad. Elle est donc devenue un département de langues européennes. Enfin, la fusion de ce département avec le département des langues orientales a abouti à la création de la Faculté des Langues en 1987.

La spécificité de la Faculté des Langues, qui est affiliée à l'Université de Bagdad, est d'être la seule à enseigner toutes les langues étrangères dans les universités irakiennes. Elle se compose de onze départements scientifiques : anglais, français, allemand, russe, espagnol, hébreu, persan, turc et italien ainsi que deux langues locales qui sont le kurde et le syriaque.

La langue arabe est enseignée pendant deux ans pour tous les départements. L'anglais reste la première langue étrangère pour les départements de langues européennes, orientales et locales. Le département d'anglais a, quant à lui, choisi le français comme langue secondaire. L'anglais a le statut de langue étrangère dans l'école irakienne depuis la naissance de l'Etat irakien en 1921. Il est enseigné au niveau intermédiaire, secondaire et universitaire mais aussi au niveau primaire après 2005.

La formation dure quatre ans comme dans toutes les universités irakiennes. L'admission n'est ouverte qu'aux étudiants titulaires du baccalauréat, sans examen d'entrée. Cette Faculté a des unités complémentaires des départements des langues : unité de la langue arabe qui prend en charge la mission d'enseigner l'arabe en première et deuxième année dans tous les départements de la Faculté. Cette unité comprend environ 15 enseignants d'arabe répartis dans les départements. La Faculté comprend aussi une unité d'informatique enseigne cette matière en première année dans tous les départements.

Ainsi, en 2014, le département de français de la Faculté des Langues, selon le site de la Faculté des langues, compte 23 enseignants : 11 doctorats en littérature française dont 2 en linguistique, 12 masters en littérature et en linguistique dont 5 ont suivi leurs études en France. Il est à signaler que tous ces enseignants ont obtenu leurs diplômes dans le domaine de la littérature ou de la linguistique sauf un qui a un diplôme de master dans le domaine de la traductologie.

A cet égard, la DFFLAUB a accueilli des candidats diplômés de français afin d'établir une section de traduction français- arabe dans l'année universitaire 202-2003. La durée d'étude était de 2 ans. En première année, l'étudiant développe sa compétence linguistique en français. En deuxième année, il traduit un ouvrage dans le domaine de la critique littéraire. Cette tentative a échoué selon les normes académiques en raison de la lacune de la formation théorique, du manque d'une recherche scientifique et du risque juridique venant de l'impossibilité d'obtenir le consentement de l'éditeur.

En 2008, en tant qu'enseignant de traduction, nous avons proposé un projet au doyen de la Faculté des Langues pour profiter de ces formateurs afin d'enseigner la traduction dans le cursus de FLE dans les départements de français. Notre proposition est que le candidat doit faire une recherche sur la traduction de 75 pages pour obtenir l'équivalence d'un master de traduction français- arabe.

En 2011, notre Faculté a pris en compte cette tâche en donnant l'occasion à ces

formateurs d'appliquer ce projet. Enfin, huit d'entre eux ont terminé leur recherche et profité de leur titre de master en traductodologie. Ils sont repartis dans les deux départements DFFLAUB et DFFLEUM.

Par ailleurs, les auteurs professeurs sont irakiens arabophones et une égyptienne. Chaque année, le chef du département choisit un des professeurs qui prend en charge les cours de traduction. Les enseignants chargés d'enseigner la traduction ne sont pas tenus d'être traducteurs professionnels. Il peut s'agir d'enseignants de master qui n'ont pas d'expérience professionnelle ou n'ont pas de formation relative à la pédagogie de la traduction.

3.1.2 Département de français de la Faculté des Lettres à l'Université d'Al-Mustansiriyah (DFFLEUM) :

Ce département applique le même programme malgré la différence dans l'objectif de sa Faculté. De fait, le français est enseigné dans l'université Al-Mustansiriyah (1963) à Bagdad à partir de la restauration de son département de la Faculté des Lettres en 1976 et celui de la Faculté des Lettres à l'Université de Mossoul (1967) en 1973. Ce département est un des départements liés à la Faculté des Lettres qui a une politique différente de celle de la Faculté des langues. Cette dernière s'intéresse à la formation des langues étrangères. Pourtant, le DFFLEUM comme nous avons mentionné, a un programme identique à celui de la Faculté des langues.

La traduction français- arabe/ arabe- français comme discipline autonome n'a pas pu obtenir un département de traduction, notre ambition ; à l'inverse de l'anglais qui a un département de traduction depuis 1975 à l'Université de Mustansiriyah, en plus d'un département de français dans la même Faculté des Lettres. Il est utile de dire que ce département a ré-ouvert à partir de l'année universitaire 2013-2014 pour les études de master dans lesquels l'étudiant a le choix de faire une recherche en littérature française (qui représente la majorité des candidats) ou de linguistique générale.

La traduction en tant que matière n'existe pas dans le programme de master. Ceci dit, le département va vers une formation en littérature française. Il accueille plus d'étudiants que de la Faculté des langues. Parmi les enseignants de ce département, nous avons 9 diplômés de doctorats et 18 diplômés de masters en littérature française, 2 autres diplômés de doctorats et 3 de masters en linguistique et 1diplômé de master en traductologie.

3.2 Le nombre d'étudiants

Les deux universités Bagdad et Al-Mustansiriyah se situent à Bagdad. Elles accueillent les étudiants de toutes les régions irakiennes mais la plupart des étudiants sont de Bagdad. Ces étudiants ont 18 ans. Ils ont passé un baccalauréat de filière scientifique ou littéraire. Les chefs de départements nous ont fourni le nombre des étudiants pour les quatre cycles comme le montre le tableau suivant pour l'année universitaire 2014-2015 :

Tableau 3-1: Nombre d'étudiants de DFFLAUB.

Cycle	Etudiantes	Etudiants	Total
Premier	48	26	74
Deuxième	58	20	78
Troisième	81	31	112
Quatrième	30	35	65
Total	217	112	329

Tableau 3-2:Nombre d'étudiants de DFFLEUM.

Cycle	Etudiantes	Etudiants	Total
Premier	58	87	145
Deuxième	75	46	121
Troisième	38	27	65
Quatrième	66	46	112
Total	237	206	433

3.3 Le cursus : description et analyse

Le cursus a été mis place avec l'inauguration de chaque département et s'étalait sur une durée de quatre ans. Ce cursus a subi des changements, tant en nombre de cours qu'en matières enseignées. Le comité scientifique dans le département, qui se compose de quatre ou cinq enseignants choisis par le chef de département, a l'autorisation de proposer des modifications dans le programme du cursus. Il arrive parfois que le comité scientifique de la Faculté oblige le département à changer son programme.

Pour parachever le bilan de la situation, nous allons présenter le cursus de la formation du département de français de la Faculté des langues à l'Université de Bagdad

DFFLAUB de l'année universitaire 2013-2014, et de la Faculté des Lettres à l'Université d'Al-Mustansiriyah DFFLEUM qui reste sans un remaniement. Nous n'avons donc pas besoin de présenter celui de l'Université de Moṣel qui a également le même programme, et n'a pas changé. Puis, nous allons présenter le remaniement de cursus du département de français de la Faculté des langues à partir de l'année universitaire 2013-2014.

3.3.1 Cursus de la Faculté des Langues (DFFLAUB)

Première année 2011-2012

Intitulé du cours	**Langue**	**Nombre d'heures par semaine**
Grammaire	F	3h/ sem.
Lecture et vocabulaire	F	3h/ sem.
Compréhension orale	F	2h/ sem.
Compréhension écrite	F	2h/ sem.
Prononciation	F	2h/ sem.
Arabe	Ar	2h/ sem.
Anglais	An	2h/ sem.
Informatique	Ar	2h/ sem.
Droits de l'homme et démocratie	Ar	2h/ sem.

Il y a donc 9 matières réparties sur 20 heures par semaine.

Deuxième année:

Intitulé du cours	**Langue**	**Nombre d'heures par semaine**
Grammaire	F	3h/ sem.
Lecture et vocabulaire	F	3h/ sem.
Compréhension orale	F	2h/ sem.
Compréhension écrite	F	2h/ sem.
Civilisation française	F	2h/ sem.
Traduction	A-F	2h/ sem.

Anglais	An	2h/ sem.
Arabe	Ar	2h/ sem.
Démocratie	Ar	2h/ sem.

Il y a donc 9 matières réparties sur 20 heures par semaine.

Troisième année :

Intitulé du cours	**Langue**	**Nombre d'heures par semaine**
Grammaire	F	3h/ sem.
Compréhension	F	3h/ sem.
Traduction	A & F	3h/ sem.
Poésie	F	2h/ sem.
Roman	F	2h/ sem.
Histoire de la littérature	F	3h/ sem.
Anglais	An	2h/ sem.

Il y a donc 7 matières réparties sur 18 heures par semaine.

Quatrième année :

Intitulé du cours	**Langue**	**Nombre d'heures par semaine**
Linguistique	F	3h/ sem.
Compréhension	F	3h/ sem.
Traduction	A & F	3h/ sem.
Roman	F	2h/ sem.
Théâtre	F	2h/ sem.
Littérature française	F	3h/ sem.
Anglais	An	2h/ sem.
Recherche de fin d'année	F	2h/ sem.

Il y a donc 8 matières réparties sur 20 heures par semaine.

3.3.2 Cursus de la Faculté des Lettres DFFLEUM

Première année 2011-2012

Intitulé du cours	Langue	Nombre d'heures par semaine
Grammaire	F	3h/ sem.
Lecture	F	3h/ sem.
Prononciation et dictée	F	2h/ sem.
Compréhension orale	F	2h/ sem.
Compréhension écrite	F	2h/ sem.
Arabe	Ar	2h/ sem.
Anglais	An	2h/ sem.
Informatique	Ar	2h/ sem.
Droits de l'homme et démocratie	Ar	1h/ sem.

Il y a 9 matières réparties sur 19 heures par semaine.

Deuxième année :

Intitulé du cours	Langue	Nombre d'heures par semaine
Grammaire	F	3h/ sem.
Lecture	F	3h/ sem.
Prononciation et dictée	F	2h/ sem.
Traduction	A & F	2h/ sem.
Compréhension orale	F	3h/ sem.
Compréhension écrite	F	3h/ sem.
Textes littéraires	F	2h/ sem.
Arabe	Ar	2h/ sem.
Anglais	An	2h/ sem.

Il y a donc 9 matières réparties sur 22 heures par semaine.

Troisième année :

Intitulé du cours	Langue	Nombre d'heures par semaine
Grammaire	F	3h/ sem.
compréhension	F	3h/ sem.
Traduction	A& F	3h/ sem.
Roman	F	2h/ sem.

Poésie	F	2h/ sem.
Histoire de la littérature	F	3h/ sem.
Anglais	An	2h/ sem.

Il y a donc 7 matières réparties sur 18 heures par semaine.

Quatrième année :

Intitulé du cours	**Langue**	**Nombre d'heures par semaine**
Linguistique	F	3h/ sem.
Compréhension	F	3h/ sem.
Traduction	A & F	3h/ sem.
Roman	F	2h/ sem.
Théâtre	F	2h/ sem.
Histoire de la littérature française	F	3h/ sem.
Anglais	An	2h/ sem.
Recherche de fin d'année	F	2h/ sem.

Il y a donc 8 matières réparties sur 20 heures par semaine.

Les deux cursus montrent que le programme des deux départements du français est identique. Sauf que les cours de FLE au DFFLAUM est plus qu'au DFFLAUB de 4 h dans la deuxième année, comme montre le tableau suivant :

Tableau 3-3: Synthèse du cursus de DFFLAUB et de DFFLAUM.

Types des cours	1er année	2ème année	3ème année	4ème année
Cours de la linguistique	Ø	Ø	3h/ sem.	3h/sem.
Cours de la littérature	Ø	Ø	7	7
Cours du FLE	12	10h Uni. Bag 14h Uni. Mus	6	3
Cours de la traduction	Ø	Ø	3	3
Cours de l'arabe	2	2	Ø	Ø
Cours de l'anglais	2	2	2	2

3.3.3 Les amendements du cursus de la Faculté des langues à l'Université de Bagdad DEELAUB

3.3.3.1 Premier remaniement en 2013-2014

Première année

Intitulé du cours	Langue	Nombre d'heures par semaine
Grammaire	F	4h/ sem.
Lecture et vocabulaire	F	3h/ sem.
Compréhension	F	3h/ sem.
Prononciation et dictée	F	2h/ sem.
Conversation	F	2h/ sem.
Composition	F	2h/ sem.
Anglais	An	2h/ sem.
Informatique	Ar	2h/ sem.
Droits de l'homme et démocratie	Ar	2h/ sem.

Il y a donc 9 matières réparties sur 22 heures par semaine.

Deuxième année:

Intitulé du cours	Langue	Nombre d'heures par semaine
Grammaire	F	3h/ sem.
Lecture et vocabulaire	F	3h/ sem.
Compréhension	F	3h/ sem.
Traduction	A & F	3h/ sem.
Conversation	F	2h/ sem.
Dictée	F	2h/ sem.
Textes littéraires	F	2h/ sem.
Arabe	Ar	2h/ sem.
Anglais	An	2h/ sem.

Il y a donc 9 matières réparties sur 22 heures par semaine.

Troisième année :

Intitulé du cours	Langue	Nombre d'heures par semaine
Grammaire	F	3h/ sem.
Linguistique	F	3h/ sem.
Traduction (version)	F	3h/ sem.
Civilisation française	A & F	3h/ sem.
Poésie	F	2h/ sem.
Conte et roman	F	2h/ sem.
Histoire de la littérature	F	3h/ sem.
Composition	Ar	2h/ sem.
Anglais	An	2h/ sem.

Il y a donc 9 matières réparties sur 23 heures par semaine.

Quatrième année :

Intitulé du cours	Langue	Nombre d'heures par semaine
Grammaire appliquée	F	2h/ sem.
Linguistique	F	3h/ sem.
Composition	F	3h/ sem.
Traduction (thème)	A & F	3h/ sem.
Roman	F	2h/ sem.
Théâtre	F	2h/ sem.
Littérature française moderne	F	3h/ sem.
Anglais	An	2h/ sem.
Recherche de fin d'année	F	2h/ sem.

Il y a donc 9 matières reparties sur 22 heures par semaine.

3.3.3.2 Deuxième remaniements en 2014-2015 :

Première année

Intitulé du cours	Langue	Nombre d'heures par semaine
Grammaire	F	4h/ sem.

Lecture et vocabulaire	F	3h/ sem.
Compréhension	F	3h/ sem.
Prononciation	F	2h/ sem.
Dictée	F	2h/ sem.
Dialogue/ Conversation	F	2h/ sem.
Composition	F	2h/ sem.
Anglais	An	2h/ sem.
Informatique	Ar	2h/ sem.
Droits de l'homme et démocratie	Ar	2h/ sem.
Sport	Ar	1 h/ sem.

Il y a donc 11 matières réparties sur 25 heures par semaine.

Deuxième année :

Intitulé du cours	**Langue**	**Nombre d'heures par semaine**
Grammaire	F	3h/ sem.
Lecture et vocabulaire	F	2h/ sem.
Compréhension	F	3h/ sem.
Traduction	A&F	3h/ sem.
Dictée	F	2h/ sem.
Dialogue/ Conversation	F	2h/ sem.
Composition	F	2h/ sem.
Textes littéraires	F	2h/ sem.
L'anglais	An	2h/ sem.
L'arabe	Ar	2h/ sem.

Il y a donc 10 matières réparties sur 23 heures.

Troisième année:

Intitulé du cours	**Langue**	**Nombre d'heures par semaine**
Grammaire	F	3h/ sem.
Essais et correspondants	F	3h/ sem.

Compréhension	F	3h/ sem.
Traduction	F&A	4h/ sem.
Linguistique	F	3h/ sem.
Dialogue/ Conversation	F	2h/ sem.
Conte	F	2h/ sem.
Poésie	F	2h/ sem.
L'arabe	Ar	2h/ sem.

Il y a donc 9 matières réparties sur 24 heures.

Quatrième année:

Intitulé du cours	**Langue**	**Nombre d'heures par semaine**
Grammaire	F	2h/ sem.
Essais et correspondance	F	3h/ sem.
Traduction	F&A	3h/ sem.
Linguistique	F	3h/ sem.
Histoire de la littérature française	F	3h/ sem.
Roman	F	2h/ sem.
Théâtre	F	2h/ sem.

Il y a donc 7 matières réparties sur 18 heures.

De fait, nous constatons dans le tableau (3-4) ci-dessous que les cours de français, de linguistique et de traduction avaient un certain nombre d'heures de plus par rapport aux cours de la littérature dans le nouveau cursus. Mais la diminution de nombre d'heures des cours d'anglais et d'arabe fait des impacts sur la formation des futurs traducteurs ou bien sur la pratique des enseignants de traduction dans la classe de traduction.

Tableau 3-4: Synthèse du dernier cursus de DFFLAUB.

Types de cours	1er année	2ème année	3ème année	4ème année
Cours de linguistique	Ø	Ø	3h/ sem.	3h/sem.
Cours de la littérature	Ø	2	4	7
Cours de FLE	18	14	11	5
Cours de traduction	Ø	3	4	3

Cours d'arabe	Ø	2	2	Ø
Cours d'anglais	2	2	Ø	Ø

3.4 Analyse du programme

La description d'un programme d'étude nécessite d'abord un intérêt pour la tâche qui va être menée. C'est une étape cruciale sur laquelle va se fonder l'ensemble de la recherche d'évaluation et de formation. De fait, E. Valentine considère qu'il est nécessaire de classer les composantes de la formation : « *selon la place qu'elles occupent du point de vue fonctionnel en rendant compte des objectifs et des contenus dans leur interdépendance ».* (Valentine 1995 :.99) Il propose une typologie des compétences enseignées pour la formation des traducteurs. Sa typologie a été organisée autour de cinq pôles : compétences fondamentales préalables à la traduction qui comportent des cours de grammaire normative, de rédaction, de stylistique comparée, d'analyse et de résumé de texte, compétences centrales, compétences complémentaires théoriques et pratiques. Les deux derniers pôles sont l'ouverture pluridisciplinaire mise en pratique et la synthèse.

Cette grille d'analyse d'E. Valentine vise à former des traducteurs généralistes pour le contexte canadien. Ce n'est pas le cas du programme de formation dans les départements de français qui sont à l'origine pour des départements de FLE. Il est à noter que la Faculté des langues et la Faculté des Lettres délivrent un diplôme de langue française. Nous comprenons par cette dénomination (licence de la langue française) qu'il maîtrise le français donc qu'il est capable d'enseigner le français ou même de la traduire. Les faits manifestent une autre réalité. Dans notre cas, les apprenants qui sont unilingues, doivent apprendre la langue avant même d'apprendre à traduire.

L'aspect aléatoire du programme a des effets négatifs sur le niveau de l'étudiant irakien. Nous constatons le panachage des disciplines. Ce cursus est consacré naturellement à la formation de FLE, il faut donc que les cours de linguistique, de littérature et de traduction servent cet objectif. Notre observation vient de notre expérience d'enseignant et de rapporteur au département de français. Pour mettre en évidence ce contexte, nous nous interrogeons sur l'intérêt des cours de la littérature : roman, théâtre, conte, histoire de la littérature française et la poésie, dans la formation de FLE dans les pays arabophones où l'apprenant commence à apprendre l'alphabet.

Nous constatons dans le programme établi en 2014-2015 à la Faculté de Bagdad,

qu'il n'y a pas de cours spécifique de lexicologie. En revanche, il y a des cours de lecture dès la première et la deuxième année. L'apprenant y développait la somme du vocabulaire de base à acquérir. Les premières et deuxièmes années sont consacrées en entier aux cours de FLE : grammaire, lecture, prononciation, dictée, conversation, compréhension et composition. Ce remaniement motive d'un part, les processus de l'apprentissage de FLE dans le département de français et d'autre part des processus d'enseignement dans la classe de traduction notamment l'augmentation des heures de ces cours.

3.4.1 Place du français dans le programme (cursus)

Ce qui fait un bon traducteur, est surtout une connaissance parfaite de la langue étrangère. Bien que la distinction du processus d'apprentissage et du processus d'acquisition n'ait pas été faite, il s'avère clair, dans l'esprit des enseignants de langues, que l'exercice structural relève plus de l'acquisition que de l'apprentissage. En réalité, l'apprentissage du français dans les trois départements s'articule sur la grammaire explicitée qui : *« Est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur suivi d'applications conscientes par les élèves »* (Galisson et Coste 1976 : 206)

Le français a commencé à être enseigné avec le manuel *Cours de langue et de civilisation française de Mauger, G en trois tome au* DFFLAUB, et *Le français direct FD* au DFFLEUM. Les deux départements ont changé leur manuel pour l'année universitaire 2000-2001 et ont opté pour la méthode *Le Nouveau Sans Frontière NSF* jusqu' à 2009-2010 pour adopter cette fois-ci la méthode *Alors*. Ces manuels n'adoptent pas la grammaire implicite qui *: « vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical »* (Besse et Proquier 1991 :80).

Les manuels de français ont connu leur place à l'époque où régnait le structuralisme, où la sémantique n'était pas prise en compte. En effet, ces manuels sont destinés à des étudiants francophones aptes à restituer les valeurs et les contextes appropriés. En revanche, les étudiants non francophones, qui n'ont en français qu'une compétence linguistique limitée, se trouvent en difficulté devant la description globale de la grammaire de français. Or, il n'existe pas une description du français de type contrastif. Du point de vue de la grammaire intériorisée[1], l'enseignant doit se concentrer sur l'usage

[1] * Ce sont Besse Henri et Porquier Rémy (1991) qui ont créé cette appellation.

de la langue afin d'aider l'apprenant à passer de la forme au sens.

La difficulté d'apprendre le français commence dès le premier jour, quand l'apprenant irakien essaie d'imiter les voyelles et les consonnes qui n'existent pas en arabe et dans sa langue maternelle dialectale, hormis les étudiants kurdes et assyriens qui n'ont pas de grande difficulté à prononcer les voyelles orales telles que [U, OE, E], les semi-voyelles et aussi les consonnes [P, V]. C'est pour cela que les enseignants irakiens parfois évitent de pratiquer le français verbal en se focalisant sur le français écrit. De plus, le manque d'outils dans l'apprentissage du FLE accentue la difficulté de la tâche de l'enseignant. Bien qu'il y ait un laboratoire de phonétique que la Faculté acheté en 2011 de Corée du sud, celui-ci ne fonctionne pas.

L'enseignement de la linguistique en tant que matière constitue une autre difficulté pour l'apprenant. En effet, l'enseignant se doit d'utiliser des termes propres à la discipline, un métalangage, qui sont autant de nouveautés pour l'apprenant. L'apprenant se plaint toujours de cette matière en disant qu'il n'arrive pas à comprendre sa terminologie. Ce problème vient du fait que la formation de l'apprenant en première et en deuxième année est insuffisante et que l'enseignant ne maîtrise pas encore assez son sujet ; il recourt aux moules des ouvrages linguistiques. L'apprentissage du français débute par 18 heures par semaine la première année, puis diminue peu à peu jusqu'à 5 heures. En réalité, quatre ans de cours limités sans pratiquer la langue explique bien la défaillance du niveau de l'apprenant irakien en français.

3.4.2 Place de l'arabe

La langue arabe est la langue maternelle des Irakiens. Elle est la langue officielle du pays et aussi la langue d'enseignement. Par ailleurs, l'anglais y est officiellement la première langue étrangère enseignée dans les écoles.

Les études grammaticales arabes sont nées, à partir des questions soulevées par la défense de la langue arabe contre toute corruption extérieure, que ce soit par l'introduction de mots étrangers ou par une utilisation fautive d'un non-arabe. En outre, l'exégèse coranique et tout ce qui est lié aux sciences religieuses ont les mêmes effets; il s'agit de déterminer la langue exacte du texte sacré. Cela a produit trois écoles linguistiques que sont l'école de Bas:rï, de Kufâ et de Bagdad. Ces trois écoles auraient construit la grammaire de la syntaxe arabe qui doit s'appliquer dans toute l'écriture

littéraire et administrative. Mais l'arabe contemporain, dit moderne en Irak et aussi dans une vingtaine de pays arabes n'est pas le même que la langue arabe dite standard qui reste la langue officielle au niveau de l'école, de la presse, de média et dans toutes les formes d'écriture officielle.

Le changement de la langue est un résultat naturel en raison des événements historiques, politiques, économiques, sociologiques et culturels qui se sont déroulés dans les pays arabes. L'Irak représente un cas idéal du conflit des langues et dialectes locaux ayant des effets néfastes sur la langue arabe standard. Cette langue irakienne actuelle s'est construite de plusieurs dialectes locaux anciens sumériens, babélien, akkadien, assyrien et des langues voisines comme le persan et le turc. De plus, des langues étrangères l'anglais, qui a été choisie comme langue étrangère à l'école, et le français qui a une influence à l'échelle mondiale.

La traduction reste hasardeuse sans connaissance de la linguistique de la langue maternelle qui est ici l'arabe standard de l'apprenant irakien. L'apprentissage de la langue arabe commence à partir de l'enseignement primaire. En effet, le cours d'arabe dans le cursus universitaire est recommandé durant deux années mais cette formation en arabe reste également insuffisante, plutôt orientée vers un malentendu de l'utilisation des structures arabes empruntées à l'héritage classique de la poésie arabe. De plus, le cours d'arabe se focalise sur la grammaire ; ce qui amène les apprenants irakiens à voir la grammaire comme de la linguistique.

La langue arabe standard reste une langue difficile à maîtriser pour eux-mêmes, à cause de son système strict et son enseignement traditionnel à l'école qui n'a pas connu un grand développement. Il n'est pas sans intérêt didactique de remarquer que les grammaires arabes ont été des grammaires de la langue maternelle de ceux à qui elles étaient destinées.

Plusieurs questions se posent sur des nouveaux phénomènes relatifs à l'arabe moderne tels que certaines constructions syntaxiques ou emprunts lexicaux qui sont principalement des résultats de l'activité traduisante : nous avons remarqué, à titre d'exemple que la construction de la phrase arabe à la voix passive a été calquée sur la construction de la phrase française dans certains articles de presse. En tant que tel, certains mots utilisés ont un autre sens dans la langue standard comme les mots : التالية ãl-tãlyi signifie la suivante, mais en arabe standard a un de ses significations qui est le quatrième mouton dans la course! ; L'utilisation du mot الكادر ãl-kãdr dans la langue courante,

représente les personnages qui travaillent dans une entreprise, société, institut etc., mais l'une de ses significations dans l'arabe classique est un âne brutal, etc.
En outre, les erreurs d'utilisation des prépositions arabes deviennent des structures acceptables dans la vie sous prétexte de (Une erreur commune est meilleure qu'une bonne abandonnée). Il est donc une fonction importante de la langue maternelle dans la traduction. Cette fonction n'existe pas dans l'enseignement de français dans la classe de traduction.

L'enseignant de la traduction doit avoir une connaissance suffisante de la langue arabe, et doit tenir compte que la classe de la traduction n'est pas pour apprendre seulement une langue étrangère. Mais aussi, il doit clarifier la fonction de la langue maternelle de l'apprenant dans la traduction. Il est utile que l'enseignant donne des exemples issus de la réalité vécu, à titre d'exemple, la traduction du roman *Les Misérables* de Victor Hugo qui a été traduit en arabe par *Al-bw*'asã'. Ce titre de roman est un sens pluriel du mot *brave* en arabe standard. Or, cette faute est courante en arabe moderne qui dérive le sens réel de certains mots. La défaillance dans l'enseignement de la langue arabe à l'école primaire en général, et à l'université en particulier, a eu des impacts nocifs sur la formation en langue maternelle et par conséquent sur l'enseignement en classe de traduction.

3.4.3 Place de la traduction français-arabe/ arabe- français

Une année scolaire normale dure de 9 mois, à savoir 36 semaines. Mais la réalité dit que les cours sont arrangés après un mois du commencement de l'année universitaire (octobre) alors qu'on a perdu le dernier mois (juin). La traduction a trois cours par semaine à raison de 45 minutes par cours dont 5 minutes vont au contrôle de la présence des étudiants, il faut donc compter 40 minutes par cours, soit un total de 120 minutes par semaine. Mettant de côté toutes les fêtes officielles, le nombre de cours effectifs suivis est loin d'être suffisant. Dans ces conditions , que peut faire l'enseignant qui n'a à sa disposition qu' une année scolaire - moins les minutes perdues – pour envisager tout un programme d'enseignement d'une langue considérée comme l'une des plus difficiles parmi les langues vivantes.

Ce module est marginalisé dans le cursus des départements du français. Il reste une composante secondaire car les responsables de la politique pédagogique ne

distinguent pas la traduction pédagogique de la pédagogie de la traduction. L'enseignant affronte donc ce module sans méthodologie. Il s'appuie sur l'effort individuel et son expérience personnelle avec la langue de travail.

En somme, nous pouvons dire que l'objectivité et la subjectivité dans la classe de traduction presque n'existent pas même si le but de la traduction est un art d'écrire et de parler correctement dans l'activité scolaire La dimension théorique de la traduction devant l'activité pratique diminue dans la classe de traduction qui doit se trouver au milieu de la théorie et pratique.

> *« Ces organismes enseignent la pratique des langues et la traduction comme activité pratique sans qu'il soit jamais sorti de leur enseignement ni une théorie de la traduction ni une étude des problèmes au moins que poserait une théorie »* (Mounin1963 :10-11)

Une sorte de truisme, l'objectif de formation de la traduction implique d'abord d'enseigner et d'élaborer une méthodologie de la traduction mais ensuite également d'enseigner la connaissance des matières sur lesquelles portent les textes que l'on traduit.

Les exemples donnés dans les manuels de traduction sont limités ; ils se circonscrivent à des cas fixes et ils montrent que la relation entre l'apprenant et la traduction est relativement stable. La contrainte de l'emploi du temps pousse ce module à ne pas être un cours central pour former des traducteurs. De plus, la traduction est enseignée à raison de seulement deux fois par semaine, elle ne regroupe que 2h 15 par semaine, ce qui est insuffisant pour commencer une vie professionnelle de traducteur d'une langue totalement étrangère à la langue maternelle des étudiants. Ce qui était le but principal, tel que stipulé dans l'atelier : former des étudiants capables de traduire.

La pratique de l'enseignant dans la classe de traduction rencontre généralement un niveau faible chez l'apprenant ; ce qui oblige l'enseignant à choisir un texte médiatique facile. L'enseignant prépare sa leçon avant la classe qu'il va inculquer, il utilise les textes traités les années passées. Les enseignants ont une carence en matière de stratégie d'enseignement car ils ne sont pas formés à enseigner la traduction.

En somme, la traduction est une des activités les plus authentiques et les plus utiles qu'offre le cours de langue. Elle peut également être l'une des plus motivantes si l'on privilégie une approche communicative mettant l'accent sur des activités de

discussion et de réflexion.

3.4.3.1 Cours hybride

Nous avons mentionné dans le premier chapitre qu'il existe deux expressions dans la traductodologie sur le rôle de l'enseignement dans le cours de traduction ; il s'agit de la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction. La première est synonyme de la traduction didactique qui est : « *Un exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue* » (Delisle 2005 : 49), et le deuxième est synonyme de la traduction professionnelle qui est :

> *« Un exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programmes de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels. »* (Delisle 2005 : 50)

Le cours de traduction français-arabe/ arabe- français dans les départements de français pose une problématique dans le cursus qui doit choisir entre la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction. De fait, ce cours n'est sûrement pas un cours de traduction professionnelle. Même s'il en partage une partie des caractéristiques, ce n'est pas non plus uniquement un cours de traduction didactique. De même, les compétences à acquérir ne sont pas uniquement linguistiques et culturelles. En outre, les exercices de traduction sont réintégrés dans les cours de langue portant en grande majorité sur des exercices de version mais de types différents. Ceci signifie que la compréhension du texte passe par l'analyse du discours.

Ainsi, l'enseignement se trouve à mi-chemin entre les deux traditions : pas vraiment un cours de traduction didactique, pas vraiment un cours de traduction professionnelle. Cet aspect hybride pose parfois problème, mais il ouvre surtout beaucoup de portes et permet d'emprunter méthodes, exercices et objectifs d'apprentissage à la fois à la traduction didactique et professionnelle. Cela peut créer parfois une impression de fatras, mais cela permet de présenter aux apprenants à la fois une initiation à la traduction et une façon indirecte d'améliorer leurs connaissances du français écrit, tout en portant un regard précis et analytique sur la langue source et ses points de contact et de décrochage avec la langue d'arrivée.

3.5 La présentation de l'enquête et des résultats du questionnaire

Nous avons fait deux questionnaires qui sont élaboré au cours de l'année universitaire 2014-2015. Ce questionnaire nous permet d'engager une réflexion sur les problèmes existant dans l'apprentissage/l'enseignement de la traduction au cursus de FLE au milieu universitaire irakien. Autrement dit, ceci nous permet d'une part de cerner les difficultés des apprenants liées à l'apprentissage de la traduction ; d'autre part d'étudier de près les représentations et les comportements des enseignants en classe de traduction. Nous avons préparé deux types de questionnaire ; le premier adressé aux enseignants, et le deuxième adressé aux apprenants.

3.5.1 Questionnaire adressé aux enseignants : (annexe 2, p. 279-283)

35 enseignants ont répondu à ce questionnaire, répartis entre deux départements de français langue étrangère à Bagdad. Le premier est le département de français de la Faculté des Langues à l'Université de Bagdad composé de 25 enseignants dont 13 possèdent un doctorat et 12 possèdent un master 2. Le deuxième est le département de français langue étrangère de la Faculté des Lettres à l'Université d'Al-Mustansiriyah composé de 32 enseignants dont 11 possèdent un doctorat et 21 possèdent un master 2.

Nous avons reçu les réponses de 14 enseignants de la Faculté des Langues (DFFLAUB) dont 6 possèdent un doctorat et 8 possèdent un master 2; et celles de 21 enseignants de la Faculté des Lettres (DFFLEUM) dont 5 possèdent un doctorat et 16 possèdent un master 2.

Questions (1-3) Situation institutionnelle de l'enseignant

Les trois questions préalables permettent d'avoir une connaissance générale la situation institutionnelle de l'établissement d'attache de l'enseignant : parmi les 35 interrogateurs, 21 enseignants ont été chargés de l'enseignement de la traduction comme on peut le constater dans la présentation suivante :

- 6 doctorats et 3 masters à la Faculté des Langues.
- 4 doctorats et 8 masters à la Faculté des Lettres.
- 20 enseignants spécialisés en littérature française, et seulement un enseignant spécialisés en méthodologie de l'enseignement du FLE.

Question (4 & 9) : la méthodologie d'enseignement utilisée dans la classe de

traduction

La question (4) a pour objet de connaître la méthodologie appliquée dans la classe de traduction pour ceux qui sont chargés de l'enseignement de la traduction. Parmi les 21 enseignants chargés d'enseigner la traduction, 17 d'entre eux n'appliquent pas de méthodologie précise dans la classe de traduction. Un enseignant mentionne même qu'il n'existe pas de méthodologie propre à l'enseignement de traduction, et qu'il applique une méthodologie mise en place par lui-même (annexe 2, p. 284).

4 enseignants ont apporté une réponse affirmative, mais sans mentionner la méthodologie appliquée. A l'exception de deux enseignants qui mentionnent le manuel d'enseignement qui est plutôt liée à la question (9). De fait, l'un a déclaré qu'il s'appuie sur le Manuel d'*Initiation à la traduction.* Il est à noter qu'il n'existe pas de manuel français-arabe portant ce titre, à notre connaissance. Mais il s'agit peut-être de l'ouvrage de Jean Delisle *La Traduction Raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*; et un autre enseignant précise qu'il s'appuie sur le manuel *Les principes de la traduction pédagogique* ; il nous semble qu'il s'agit d'un manuel arabe publié par l'Université de Mossoul dans les années quatre-vingts. Cet essai est un recueil de remarques sur la traduction en langue arabe suivi des listes de vocabulaires.

En ce qui concerne **la question (9)** qui porte sur le manuel de traduction français-arabe, 17 enseignants répond par (non), et 4 enseignants disent (oui) en s'appuyant sur le manuel « مبادئ الترجمة التعليمية » mentionné ci-dessus dans la question 4.

Questions (5, 6, 10, 12, 16) : l'orientation de l'enseignement de traduction

La question (5) porte sur l'orientation de l'enseignement dans la classe de traduction ; il s'agit de la traduction théorique ou de la traduction pratique : 17 enseignants parmi 21 travaillent sur la pratique de la traduction acquise par l'expérience personnelle, 4 enseignants disent travailler sur la traduction en théorie.

Nous soulignons avoir demandé, dans la question 16, qui s'appuie sur la traduction théorique, de préciser la méthode ou l'approche enseignée. Mais ils n'ont pas souligné dans leurs réponses avoir enseigné la traduction théorique.

Question (6) : l'orientation de la traduction pratique

17 enseignants utilisent des exercices documentaires du genre : médiatique (17),

littéraire (7) et juridique (1).

3 enseignants ont choisi des exercices linguistiques du genre grammatical, 2 enseignants utilisent des exercices traductologiques ; seulement 1 enseignant a recours aux manuels de la traduction ; un autre enseignant ayant un diplôme de master 2 utilise les exercices linguistiques du genre phonologique, selon lui, et exercices documentaires du genre médiatique. Nous constatons de par sa réponse qu'il ne saisit pas la question, ou qu'il confond les termes de l'enseignement. La différence dans les réponses des enseignants vient du fait que certains enseignants ont coché plusieurs cases du questionnaire.

Question (10) : thème et version (annexe 2, p. 285)

Les réponses apportées à cette question sont variées : 3 enseignants préfèrent la version : 2 d'entre eux ne soulignent pas la raison ; 1 enseignant croit que ce genre d'exercice aide les étudiants dans l'apprentissage de FLE.

9 enseignants choisissent le thème ; mais la plupart de leurs arguments ne sont pas convaincants. Un d'entre eux n'a pas d'argument pour son choix; 4 d'entre eux n'ont pas bien compris la question, leurs réponses sont les suivantes : « car c'est original », « ce sont plutôt originale », « on passe le texte aux étudiants et on les laisse traduire en classe », « pour savoir le sens général du contexte ».

On peut conclure que les réponses des 4 autres enseignants sont réparties sur trois points : le choix du thème est pour pratiquer le français, pour enrichir les compétences linguistiques des apprenants par du vocabulaire, et pour motiver les apprenants à apprendre le français car les exercices de thème sont plus difficiles que les exercices de version.

Les 9 enseignants choisissant les deux types d'exercices (thème et version), ont argumenté leurs réponses de manière différentes. Leurs réponses sont : « les besoins d'apprenants, une nécessité pour former les apprenants, pratiquer la traduction et le français, donner une expérience et un enrichissement aux apprenants, et pour la raison d'équilibre ».

Question (12) : pédagogie de la traduction ou la traduction pédagogique

Nous avons posé cette question dans le but de connaître précisément l'objectivité de la classe de traduction. Est-ce que l'enseignement dans la classe de traduction a pour

but d'enseigner la traduction, la langue ou les deux : 13 enseignants sont favorables aux deux ; 7 enseignants limitent l'enseignement à enseigner le français (traduction pédagogique) qui s'applique au contexte irakien.

Un enseignant trouve que l'objectif est d'apprendre la traduction. Il nous semble que ce dernier ne différencie pas les deux termes, ne connaissant pas les critères du choix de texte dans sa réponse à la question (13), ni les outils d'aide à la traduction à la question (15), ni la méthodologie à la question (4); il précise même dans sa réponse à la question (7) qu'il se sent un enseignant de FLE. (annexe 2, p. 285-287)

Question (16) : l'enseignement de la traduction en théorie

Cette question nous fournit une information sur l'orientation de l'enseignement dans la classe de traduction. Le rôle de la traduction en théorie, malgré son importance, ne se pratique pas dans la classe de traduction. 20 enseignants sur 21 enseignants répondent « non » à cette question. Un enseignant choisissant la réponse « oui », sa réponse est « donner des phrases simple et des textes faciles » ; ce qui n'est pas une méthode ni une approche pour enseigner la traduction en théorie.

Question (7 & 8) : statut de l'enseignant et sa pratique

18 enseignants parmi les 21 se sentent enseignants de FLE, 2 traducteurs, 1 interprète. Nous n'avons pas de réponse pour traductologue.

Question (8) : la pratique d'enseignant dans la traduction

En ce qui concerne la pratique de la traduction, 15 enseignants n'ont pas publié des traductions ; 6 enseignants ont effectué des traductions dans le domaine littéraire, culturel et scientifiques : il s'agit de traductions de documents ou d'articles.

Question (11& 13) : rôle de l'enseignant et son objectivité dans l'évaluation de traduction

Les réponses apportées à cette question sont plus variées que les précédentes : 11 enseignants n'acceptent pas la traduction propre des apprenants ; 7 enseignants acceptent les traductions d'apprenants même si les apprenants déforment le texte en LD ; 3 enseignants acceptent la déformation avec réserve.

Question (13) : normes du choix de texte (annexe 2, p. 286-287)

Cette question s'inscrit dans le domaine du savoir et de la pratique de l'enseignant dans la classe de traduction ; il s'agit du choix de texte, plutôt que les critères du choix : 3 enseignants n'ont pas répondu ; 6 enseignants ne comprenant pas l'identification des normes du choix de texte, ont apporté des réponses qui portent sur le genre de texte et non pas sur des critères.

12 enseignants limitent leurs réponses à ce que le texte doit être clair, court, facile à lire en français, convenable aux niveaux des apprenants, et qu'il doit s'appuyer sur l'actualité.

Question (14 & 17) : rôle de l'apprentissage de traduction dans le cursus de FLE

La majorité des enseignants trouvent un véritable intérêt pédagogique dans l'apprentissage de la traduction, à l'exception de 3 enseignants.

Question (17) : l'importance de cours de traduction dans le cursus de FLE

Cette question liée à la question (14), porte sur la possibilité d'apprendre le FLE sans cours de traduction dans son cursus. Les réponses apportées à cette question nous démontrent une représentation des enseignants dans leurs enseignements en classe de traduction. Autrement dit, si le rôle de l'enseignement de traduction est essentiel ou non dans les départements de français langue étrangère.

31 enseignants sur 35 ont répondu par « non », car cette question concerne tous les enseignants des deux départements, qu'ils soient chargés d'enseigner la traduction ou non. 4 enseignants ont répondu par « oui », mais leurs arguments montrent qu'ils n'ont pas bien saisi la question. Par contre, leurs arguments affirment qu'il n'y a pas de possibilité d'apprendre le FLE sans cours de traduction dans le cursus proposés par des départements de français.

Question (15) : les outils à la traduction

Le manque de formation en didactique de la traduction est souligné dans les réponses d'enseignants : 8 enseignants n'utilisent pas d'outils d'aide à la traduction. 13 apprenants ont choisi la réponse « oui » : 2 d'entre eux ne précisent pas les outils qu'ils utilisent, et autres 3 d'entre eux choisissent une réponse inutile dans ce contexte comme

le tableau et les documents. Les 5 enseignants restant adoptent le dictionnaire et les moyens audio-visuels comme des outils d'aide à la traduction.

Question (18 & 19) : changement du programme de FLE vers un programme de traduction

La question (15) vise les enseignants de la Faculté des Langues en raison d'une part, de la spécificité d'enseigner les langues étrangères, et d'autre part, de la possibilité de changement de programme vers l'enseignement de traduction dans tous les départements.

9 enseignants sur 14 n'admettent pas le changement du programme de FLE vers un programme de traduction. 5 enseignants adhérant cette proposition ne sont pas chargés d'enseigner la traduction, et 3 sont spécialistes en littérature française.

Question (19) : la durée d'étude

Les points de vue sur cette question sont divergents : 19 enseignants ne sont pas d'accord avec le prolongement de la durée de la formation de quatre années vers cinq années. 16 enseignants adhèrent à cette proposition.

Question (20) : la représentation sur le choix de texte

Il existe souvent une représentation dans le choix du texte en classe de traduction Nous avons constaté l'accroissement de ce phénomène dans les textes choisis par les enseignants notamment après les événements de 2003. C'est pour cette raison que les réponses des enseignants sont convergentes : 28 enseignants parmi les 35 admettent qu'il faut tenir compte de l'influence des effets sociaux, politiques ou religieux lorsqu'on prépare un texte. 7 enseignants n'admettent pas ce type d'influence sur le choix du texte.

Question (21) : difficultés des apprenants dans la classe de traduction (annexe 2, p. 288-304)

Cette question ouverte a pour objet d'identifier les difficultés des apprenants par le biais de l'observation des enseignants. Nous synthétisons les réponses de façon suivante:

1. Niveau insuffisant de langue française, notamment la connaissance de la grammaire, l'utilisation des expressions et les temps verbaux.

2. Niveau insuffisant de la langue maternelle.
3. Manque de connaissances culturelles sur le savoir- vivre français.
4. L'apprenant n'aime pas la discipline qu'il étudie.
5. Les heures consacrées au cours de traduction ne sont pas suffisantes dans le cursus de FLE.
6. La situation dramatique du pays a des effets démotivants sur l'apprenant dans la classe.
7. Manque de manuel, de méthode et de méthodologie d'enseignement ; c'est un cours libre.

Question (22) : difficultés des enseignants dans la classe de traduction (annexe 2, p. 288-304).

Cette question est adressée aux enseignants pour connaître leurs difficultés dans la classe de traduction. De la même manière précédente dans la question (21), nous synthétisons les réponses comme suit :

1. Les enseignants ne sont pas spécialistes en traductologie.
2. L'absence d'une formation en traductodologie pour les enseignants.
3. Manque de références didactiques sur la traduction français–arabe.
4. Manque de méthode concernant l'enseignement de la traduction.
5. Difficultés multiples pour trouver des textes adoptés aux niveaux des apprenants.
6. Il existe une mauvaise estimation sur le rôle de la traduction dans le milieu universitaire ; il s'agit de l'orientation pédagogique dans les départements de français.

3.5.1.1 Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Les réponses dans le tableau suivant ont des fautes d'orthographe ; il s'agit des réponses des enseignants (fautes comprises). Nous les avons livrés comme ils sont dans les réponses originales.

Tableau 3-5: Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants.

Questions 1-3		
Ceux qui enseignent la traduction ont	DFFLAUB	
	Doctorat	6
	Master	3

	DFFLEUM						
	Doctorat	8					
	Master	4					
Question 4							
Vous appuyez-vous sur une méthodologie dans la classe de traduction?	Oui	4	Laquelle ?	Ø			
	Non	17					
Question 5							
Mes cours de traduction se focalisent sur	La traduction théorique	4					
	La traduction pratique	17					
Question 6							
Utilisez – vous des exercices	Linguistiques	3	Genre : grammaire				
	Traductologiques	2	Genre : de manuel & tous les genres de documentaires.				
	Documentaires	17	Genre	Médiatique	Littéraire	Juridique	Autre
				17	7	1	Ø
Question 7							
Vous sentez que vous êtes plutôt ?	Traducteur	2					
	Interprète	1					
	Enseignant de FLE	18					
	Traductologue	Ø					
Question 8							
Avez-vous publié des traductions F-A ou A-F ?	Non	15					
	Oui	6	Dans quel domaine				
			Littéraire	Culture	Scientifique		
			4	1	1		
Question 9							
Préparez-vous vos cours de traduction à partir d'un manuel de traduction ? si oui lequel ?	Non	17					
	Oui	4	مبادئ الترجمة التعليمية				
Question 10							
	Thème	9	1	Ø			
			5	« a) Car c'est original.			

Préparez-vous les exercices de thème / version ? et pourquoi ?				b) Ce sont plutôt originales. c) Pour savoir le sens général du contexte. d) Il est plus difficile que la version. e) On passe le texte aux étudiants et on les laisse traduire en classe. »
			3	a) Pratiquer le français b) Donner les vocabulaires c) Donner des vocabulaires
	Version	3	2	Ø
			1	« Aide à l'apprentissage de FLE »
	Les deux	9	2	« les besoins d'apprenants »
			2	« Une nécessité pour former les apprenants »
			2	« Pratiquer la traduction et le français »
			1	« Enrichissement les savoirs des apprenants »
			1	« Donner une expérience »
			1	« Pour la raison d'équilibre »

Question 11			
Imposez –vous votre propre traduction (soit thème ou version) aux apprenants ou acceptez-vous leurs traductions même si elles sont reformulées autrement ?	Non	11	N'accepte pas
	Oui	7	Accepte
	Les deux	3	Parfois, j'accepte

Question 12		
D'après vous, quelle est l'objectif dans la classe de traduction? (une au choix) A- Enseigner la traduction pour apprendre l'acte de traduire B- Enseigner la traduction pour apprendre la langue C- Enseigner la traduction pour les deux.	A	1
	B	7
	C	13

Question 13		
	3	N'ont pas répondu

Comment choisissez – vous un texte à étudier? (préciser les critères de choix) a- b- c-	6	N'ont pas compris les critères de choix
	12	Le texte doit être : « a Claire, court et facile à lire en français. a. Convenable au niveau des apprenants b. De l'actualité »

Question 14		
Voyez-vous un véritable intérêt pédagogique dans l'apprentissage de la traduction ?	Non	3
	Oui	18

Question 15				
Utilisez-vous des outils d'aide à la traduction ?	Non	8		
	Oui	1	Lesquelles ?	
		3	2	Ø
			6	« Le tableau, les documents »
			5	« Le dictionnaire, moyens audio-visuelles. »

Question 16			
Enseignez- vous la traduction théorique ?	Non	20	
	Oui	1	« Donner des phrases simples et des textes faciles. »

Question 17		
Croyez- vous qu'il faut enseigner le FLE sans la classe de traduction ?	Non	31
	Oui	4

Question 18		
Etes-vous d'accord avec le changement du programme de l'enseignement du FLE vers le programme de l'enseignement de la traduction F-A/ F-A ? (question pour les enseignants de Faculté des Langues).	Non	9
	Oui	5

Question 19		
Etes-vous d'accord avec le prolongement de la durée d'étude de quatre années vers cinq années ?	Non	19
	Oui	16

Question 20

Existe-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?	Non	7
	Oui	28
Question 21		
D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?	« 1. Niveau insuffisant de la langue française, notamment dans la grammaire, l'utilisation des expressions et les temps verbaux. 2. Niveau insuffisant de la langue maternelle. 3. Manque de savoir culturel sur le savoir- vivre français. 4. L'apprenant n'est pas satisfait de ce qu'il étudie. 5. Les heures, qui sont consacrés à la traduction, ne sont pas suffisantes dans le cursus de FLE. 6. L'apprenant est interactif dans la classe en général en raison de la situation de pays. 7. Manque de manuel, de méthode et de méthodologie d'enseignement ; il est un cours libre. »	
Question 22		
Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?	« 1. Il n'y a pas de spécialiste en traductologie. 2. Il n'y a pas de formation en traductodologie pour les enseignants. 3. Manque de références didactiques sur la traduction F-A/A-F.. 4. Manque de méthode et méthodologie sur l'enseignement de la traduction. 5. Difficultés de trouver des textes convenables du niveau des apprenants. 6. Il y a une mauvaise représentation sur le rôle de traduction dans le milieu universitaire ; il s'agit de l'orientation pédagogique dans les départements de français. »	

3.5.2 Questionnaire adressé aux apprenants : (annexe 3, p. 305-313)

Afin de connaître le profil des apprenants irakiens dans l'apprentissage de la

traduction, nous avons soumis 9 questions aux 138 apprenants repartis dans les départements de français dans les deux universités en question. Les tableaux suivants montrent le détail du corpus :

Tableau 3-6: Corpus de DFFLAUB.

Sexe	3ème Cycle	4ème Cycle	Total
Féminin	14	20	34
Masculin	9	8	17
Total	23	28	51 copies

Tableau 3-7: Corpus de DFFLEUM.

Sexe	3ème Cycle	4ème Cycle	Total
Féminin	15	32	47
Masculin	9	31	40
Total	24	63	87

Tableau 3-8: Total des copies: 138.

Université de Bagdad			Université d'al- Mustansiriyah		
Sexe	3ème année	4ème année	3ème année	4ème année	Total
Féminin	14	20	15	32	81
Masculin	9	8	9	31	57

En somme, Bagdad 51 copies ; Mustansiriyah 87 copies ; les apprenants féminins sont 81 ; les apprenants masculins sont 57 ; les apprenants en troisième année sont 47 ; les apprenants en quatrième année sont 91.

Toutes les questions se sont focalisées sur la question de la représentation des apprenants irakiens dans les départements de français.

Question (1) : la motivation dans le choix du français

Cette question se donne pour but de découvrir la motivation des apprenants pour apprendre le français. 67 apprenants ont choisi le français parce qu'ils aiment cette langue. La motivation de 34 apprenants concerne le statut du français comme langue

internationale. 33 apprenants n'ont pas de motivation particulière, mais le système d'admission centrale en Irak impose ce choix.

Question (2-3) : représentation sur la France

Les opinions sont convergentes sur cette question qui porte sur la représentation des apprenants de la France avant d'étudier le français. 97,826% des apprenants voient la France comme un beau pays, un pays de culture, et un eldorado comme tous les pays européens. 3 apprenants sur 138 ont une image plutôt négative.

Question (4) : représentations sur le français après deux années d'étude

87 apprenants pensent que le français est une langue possible à comprendre. 37 apprenants éprouvent une difficulté majeure à comprendre le français. 13 des apprenants ont une facilité à comprendre le français.

Question (5) : représentation sur le statut du français en comparant avec l'arabe

108 apprenants parmi les 138 assument la différence entre le français et l'arabe. 4 apprenants trouvent une ressemblance entre les deux langues. 18 apprenants pensent qu'il y a des points communs aussi bien que des différences entre les deux langues. Rester, 18 apprenants qui ne se sont pas prononcés.

Question (6) : la langue maternelle des apprenants

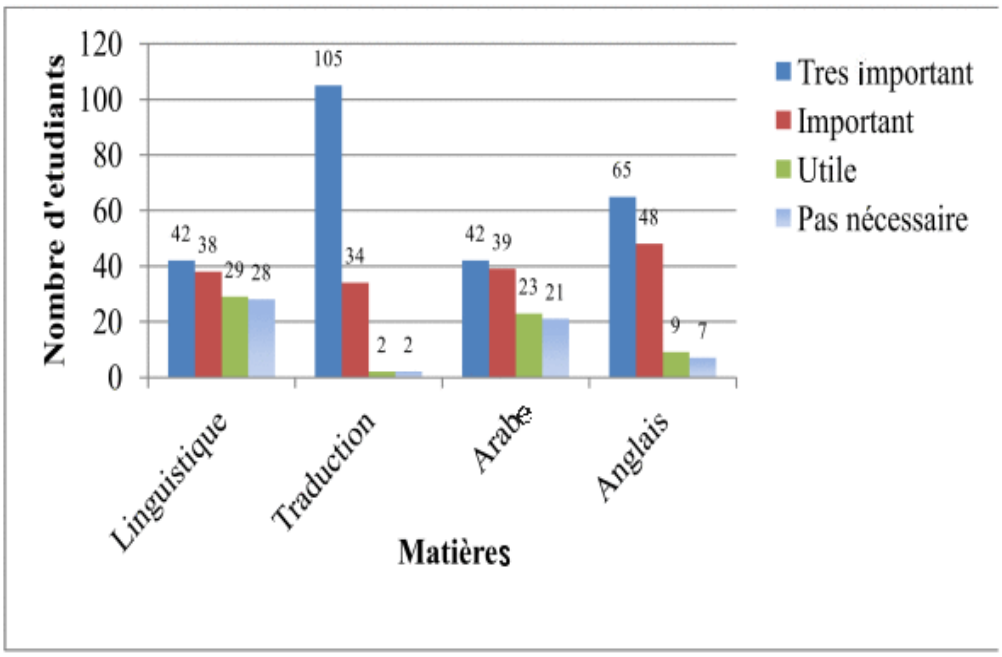
La langue maternelle de notre corpus est l'arabe : 126 apprenants sur 138 affirment ce choix. Mais 12 apprenants ont ajouté avoir comme langue maternelle d'autres langues régionales en Irak : 2 : syriaque, 2 : turc et 8 : kurde ; cela ne signifie pas que ces 12 apprenants ne parlent pas l'arabe. Autrement dit, les 12 apprenants sont bilingues avec l'arabe comme langue maternelle et leur langue régionale qui est celle de la mère ou du père.

Question (7) : représentation sur le programme

La traduction occupe une place bien importante dans le programme, selon les apprenants. 105 apprenants ont coché cette case 65 apprenants croient que l'anglais occupe la deuxième place. La linguistique et l'arabe ont 42 réponses positives. Le tableau et la figure suivants récapitulent les réponses des apprenants :

Tableau 3-9: L'importance des matières dans le programme

Matière	Très important	Important	Utile	Pas nécessaire
Linguistique	42	38	29	28
Traduction	105	34	2	2
L'arabe	42	39	23	21
L'anglais	65	48	9	7



Question (8) : représentation sur la difficulté de la traduction

Cette question porte directement sur les causes de la difficulté de traduction. 60 apprenants sur 138 admettent le fait que le français est une langue difficile. 40 apprenants trouvent que la difficulté est liée à leur langue maternelle : l'arabe. 36 apprenants trouvent des difficultés liées au manque de manuel de traduction. 16 apprenants trouvent que les difficultés sont liées au profil et à la pratique de l'enseignant.

Question (9) : représentation sur le niveau de français de l'apprenant

L'objet de cette question est de connaître les raisons du faible niveau du français chez l'apprenant irakien selon l'opinion de l'intéressé : 55 liées au programme, 36 liées à la situation du pays, 26 liées à l'enseignant, 17 liées à l'apprenant ou qu'il ne connaît pas

la réponse et 7 liées à la famille.

3.5.2.1 Les résultats du questionnaire adressés aux apprenants

Tableau 3-10: Les résultats des réponses d'apprenants.

Question 1				
J'ai choisi le français parce que		32	C'est une langue internationale	
		67	J'aime le français	
		37	Je suis obligé de l'apprendre	
		2	Autre	
Questions 2-3				
Que pensez-vous de la France avant de suivre vos études dans le département de français ?		135	97,826% une image positive	
		3	2,173% une image négative	
Décrivez la France en quatre ou cinq mots (caractéristique) ?		135	Pays de la beauté, de la culture, de tourisme, de la liberté et de la Tour d'Effel.	
		3	Un pays raciste, aide les terroristes.	
Question 4				
Le français est une langue… à comprendre.			Très difficile	37	26.811%
			Possible	84	60.869%
			Facile	13	9.420%
Question 5				
Le français est une langue …. de l'arabe	Différente			108	78,260%
	Ressemblante			4	2,898
	A la fois différente et ressemblante			18	13,034
	Je ne sais pas			8	5,797
Question 6				
Quelle est la langue maternelle de votre famille			L'arabe	126	91,304
			Le kurde	8	5,882

		Le turc		2	1,449
		Le syriaque		2	1,449
Question 7					
D'après vous, dans le programme du cursus, les quatre matières suivantes sont :	Matière	T. imp	imp	utile	Pas néces
	Linguistique	42	38	29	28
	Traduction	105	34	2	2
	Arabe	42	39	23	21
	Anglais	65	48	9	7
Question 8					
La difficulté de la traduction vient de		Français		60	43,478
		L'arabe		40	28,985
		L'enseignant		16	11,594
		Pas de manuel		36	26,086
Question 9					
L'échec ou la faiblesse du français est venu de la défaillance		Du programme		55	39,855
		De l'enseignant		26	18,840
		De l'apprenant		17	12,318
		De la famille		7	5,072
		De la situation du pays		36	26,086
		Je ne sais pas		17	12,318

DEUXIÈME PARTIE

LES DIFFICULTÉS LINGUISTIQUES EN CLASSE DE TRADUCTION

CHAPITRE IV

LA DIFFICULTÉ ET L'ERREUR DANS LA TRADUCTION

4.1 L'identification de la difficulté

Les difficultés rencontrées dans le cadre de notre travail relèvent de deux niveaux : l'apprentissage/ l'enseignement du FLE et l'apprentissage/ l'enseignement de la traduction dans un contexte non francophone. Diagnostiquer et traiter la difficulté de l'apprentissage et de la pratique en classe de traduction constitue l'objectif principal de ce travail. Nous envisageons une étude approfondie, entreprise pour la première fois à notre connaissance dans le contexte universitaire irakien ; cette étude doit résoudre une bonne partie des difficultés des apprenants irakiens liées aux consciences linguistiques et culturelles dans le cursus du FLE. Notre étude aura pour résultat la mise en place d'un programme pédagogique et didactique opérationnel. De plus, la délimitation d'une paire de langues, en l'occurrence le français et l'arabe, n'affecte pas la validité des résultats obtenus concernant d'autres paires de langue. Ils peuvent être généralisés aux différentes paires de langues.

4.1.1 La difficulté de traduction se trouve toujours dans les trois étapes de l'acte traduisant. Elle commence en amont (difficulté de lecture), en cours (difficulté de transmission du sens) et en aval (difficulté de réaliser le processus de traduction) ; il s'agit d'un manque de compétence linguistique : entre deux langues d'une sphère culturelle et linguistique différente, on observe une incompréhension du système syntaxique et sémantique d'une langue ou des difficultés par rapport à la construction du sens. On peut y ajouter des obstacles culturels. Les trois niveaux de la difficulté s'inscrivent dans le cadre des objectifs pédagogiques. Il est à noter que la difficulté signifie aussi tous les écueils et les obstacles que rencontre l'apprenant-traducteur.

L'étude traductologique constitue également, par sa place et par les problèmes qu'elle pose, un aspect important de la linguistique appliquée en général, et des études comparées en particulier. Cette comparaison est un moyen de cerner les difficultés de la traduction, mais elle n'est pas une fin en soi.

Lorsqu'il y a des difficultés de traduction ou qu'une traduction semble impossible à réaliser, cela s'explique par une connaissance insuffisante du sujet ou par des obstacles linguistiques tels que des lacunes dans la maîtrise de la langue, ou bien un manque de savoir-faire.

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons à la traduction français-arabe dans la mesure où l'accent est mis sur la langue d'arrivée qui est l'arabe, notre langue

maternelle. Cette dernière est souvent la langue d'accueil dans différents domaines, à savoir dans le but d'avoir accès aux champs des progrès scientifiques et socio-économiques ; on peut y ajouter la volonté de développer un système d'éducation, notamment après un isolement scientifique du reste du monde et le transfert du savoir en particulier du français vers l'arabe et inversement.

4.1.2 L'enseignement de l'arabe

À l'école, l'enseignement de l'arabe se base plutôt sur l'enseignement de la grammaire traditionnelle ; par contre, le français des manuels se base plutôt sur l'enseignement de la grammaire explicite. Les deux méthodologies produisent des effets désastreux sur la procédure de traduction en classe de traduction.

Ces critères sémantico-notionnels ont été enseignés pendant très longtemps dans le cadre éducatif irakien. En effet, la relation entre classes grammaticales de mots et types de significations est à étudier selon des critères formels. Cette difficulté résulte d'une non-adéquation entre les composantes linguistiques et cognitives d'un texte donné et le niveau de compétence linguistique, extralinguistique et méthodologique d'un traducteur ou d'un pseudo-traducteur. Il s'agit souvent d'une question qui nécessite une réponse, ou d'un point qui nécessite un éclaircissement.

4.1.3 L'utilisation des dictionnaires monolingues et bilingues se place au premier rang des difficultés rencontrées par des traducteurs débutants: *« Le dictionnaire monolingue est généralement perçu comme ouvrage de référence, objet de culture, moyen de connaissance, arbitre…».* (Duval 1993:15). C'est-à-dire que le dictionnaire monolingue est plus précis et plus documenté.

Le dictionnaire bilingue n'a jamais été considéré comme objet de culture, c'est un outil et un instrument de traduction en ce sens qu'il: « *permet une opération de substitution sur l'axe syntagmatique d'un paradigme de langue source en son équivalent en langue cible ».* (Duval 1993:15). Ce dernier engendre des fautes dans les copies d'étudiants.

Cela est dû à une autre difficulté qui vient du fait que le dictionnaire bilingue dans son état actuel ne détermine pas l'unité de traduction ; il s'agit de la non-connaissance de cette unité et de la méconnaissance de sa nature polysémique. Mais l'idée le plus déroutante

est de considérer un énoncé comme une suite de mots indépendamment du contexte dans lequel ils sont insérés.

4.1.4 L'ambiguïté de certaines structures linguistiques pose une difficulté dans la compréhension de ce qu'a voulu examiner de l'auteur. Ce que l'on appelle l'ambiguë dans la langue : « *L'ambiguë est **l'**expression de la langue qui possède plusieurs significations distinctes et qui, à ce titre, peut être comprise de plusieurs façons différentes par un récepteur* ». (Fuchs 1996 : 7)

Fuchs met l'accent sur le phénomène de l'ambiguïté qui existe dans chaque langue, en l'illustrant à travers de l'énoncé suivant :

> *« J'ai rencontré le professeur de football américain. Mais n'existe pas dans la phrase : j'ai rencontré le professeur de droit international. (parce que américain peut à la fois renvoyer à une nationalité et donc porter sur professeur, autrement dit, au niveau de la sémantique des unité lexicales, certaines caractéristiques associées à chacun des adjectifs américain, italien, professeur…, auront pour effet d'interdire les rattachements aberrants des adjectifs aux noms et de donner deux représentations à la phrase effectivement ambiguë, mais de n'en donner qu'une seule à chacune des deux phrases univoques. »* (Fuchs 1996 : 36)

Nous constatons que la structure du français *je suis l'étudiant* présente une grande ambiguïté en particulier pour les débutants qui se demandent quel verbe est utilisé dans cette phrase : *être ou suivre* ?

L'arabe connait également des ambiguïtés dans certaines structures telle que « رأيت سيارة مدير المدرسة الجميلة / Rãytu syãrt mudyr ãlmadrasï ãlǧamylï / J'ai vu la voiture de directeur de l'école jolie ». Cette phrase arabe implique une ambiguïté de l'adjectif (jolie), car l'interlocuteur aura du mal à comprendre lequel des deux constituants est concerné par l'adjectif jolie : la voiture ou l'école ?

> *« Le degré de généralité ou de particularité d'une expression linguistique est toujours relatif…, mais il ne saurait être question de dire qu'une expression est ambiguë du fait qu'elle peut être*

paraphrasée par une pluralité d'expressions plus spécifiques. » (Fuchs 1996 : 16)

4.1.5 La polysémie qui est caractère d'un signe, possède plusieurs contenus, plusieurs sens. L'idée fondamentale est qu'un même mot a plusieurs sens, contrairement à l'homonymie, qui caractérise des mots radicalement distincts dont la forme est la même :

> *« On appelle la polysémie la propriété d'un signe linguistique qui a plusieurs sens. L'unité linguistique est alors dite polysémique. Le concept de polysémie s'inscrit dans un double système d'oppositions : l'opposition entre polysémie et homonymie et l'opposition entre polysémie et monosémie. »* (Dubois 2012 :369)

Cette difficulté s'inscrit dans l'information sémantique que le dictionnaire bilingue français-arabe n'expose que rarement dans ses exemples. Le plus risque vient du fait que l'apprenant s'arrête au premier sens du mot. Ce problème est lié évidemment au mot dans son texte. De fait, notre démarche est de présenter cette difficulté au niveau de la lexie et non pas au niveau de l'expression dans ce jalon car il existe une polémique à ce sujet chez les linguistes. Cette polémique ne fait pas partie de notre travail.

Les mots polysémiques en français comme *article, société, mine, sens, fier, avocat, jalousie, pompe, département etc*., consistent un grand défi à relever par les linguistes surtout comparatistes. C'est un fait de langue concernant une forme à laquelle correspond une pluralité de significations. Il s'agit de l'unicité de forme qui a des pluralités de sens, notamment au niveau lexical.

Certains mots arabes tels que اصابع ãs:ãbʒ ont deux sens en français : doigt ou orteil. Ce mot arabe signifie tous les prolongements qui terminent la main de l'homme et aussi le pied de l'homme. La mise en place du mot dans une phrase est le seul moyen de comprendre son sens. L'exemple suivant relève la difficulté de traduire le mot (article) pour les débutants qui se réfèrent au dictionnaire bilingue.

1. J'ai lu un <u>article</u> dans le journal.
2. J'ai acheté un <u>article</u> de ce magasin.
3. <u>L'article</u> numéro X dans la loi constitutionnelle protège les droits d'enfant.

Le mot article a le sens de مقالة maqãlï dans la première phrase; سلعة silʒï ou بضاعة

bid:ãʒï dans la deuxième et المادة ãlmãdï ou البند ãlband dans la troisième.
Dans les trois, le verbe et la position de mot indiquent son sens :

> *« Quant à la polysémie proprement dite, on observera qu'il n'existe aucun prédicat qui ait plusieurs significations dans un environnement constant. La polysémie n'est donc pas un problème textuel, à la différence de la synonymie, qui correspond à une vraie réalité linguistique ».* (Gross G. 2008 : 1)

Ainsi, la polysémie est une difficulté pour une phrase comme :

Je suis membre dans une société.

Deux traductions de cette phrase sont possibles car le dictionnaire ne détermine pas son identité. Nous nous sommes trompés entre : مجتمع muğtamʒ ou شركة šarikï.

4.1.6 L'utilisation de l'article

L'article est un mot qui se place devant les noms communs pour indiquer qu'ils sont pris, dans un sens précis ou vague (déterminé ou indéterminé), constitue une grande difficulté pour l'apprenant irakien: le choix de l'article pour préciser le genre du mot trompe parfois l'apprenant arabophone avec certains mots en français, qui s'écrivent de la même forme, mais n'ont, ni le même genre ni le même sens comme :

- Le crêpe *vs* La crêpe
- Le poêle *vs* La poêle
- Le vase *vs* La vase
- Le livre *vs* La livre
- Le foudre *vs* La foudre
- Le voile *vs* La voile etc.

Ainsi, l'arabophone irakien applique le genre du mot arabe au mot français, en tant que tel ; il produit la structure (* la puits) dans sa réduction. Car, il croit que le mot بئر b'r, (puits) est féminin en français comme en arabe. Le genre du mot n'est pas le même en français et en arabe pour certains mots. L'enseignant doit donner une liste de vocabulaire pour attirer l'attention des apprenants sur ce phénomène comme suit :

La lune هذا القمر, le soleil هذه الشمس, l'arbre هذه الشجرة, la porte هذا الباب, la maison هذا البيت, le feu هذه النار, la lampe هذا القنديل, le miroir هذه المرآة etc.

Le genre du mot en arabe est compris spontanément chez les parleurs arabes maternels. De plus, l'arabe utilise l'article défini devant le nom dans un sens précis (déterminé); cependant l'arabe n'utilise pas d'article indéfini car il n'a pas la forme de l'article indéfini ; il a un déterminant zéro ou plutôt le mot arabe porte sa détermination indéfinie (interne). En revanche, en français la forme de l'article défini et indéfini est inévitable devant le nom afin de fixer le genre du mot et qu'il est pris dans un sens précis ou vague ; ce sont les articles qui indiquent le genre et le nombre du mot.

> *« On souligne que « les fautes qu'on fait dans l'emploi des articles proviennent souvent de ce qu'on se trompe sur le sens du mot « détermine», parce qu'il n's'agit pas d'une détermination réellement grammaticale, mais, en fait, de « l'accord qui existe entre celui qui parle et celui qui écoute sur l'existence et la nature de l'objet dont on parle, des circonstances données ».* (Besse et Proquier 1984 :111-112)

Dans cette optique, certains noms peuvent être masculin et féminin, suivant qu'ils sont au singulier ou au pluriel, en prose ou en poésie tel que le mot (amour) qui est masculin au singulier en prose dans (un amour parfait) ; féminin au singulier en poésie dans (Que faisiez- vous de cette amour parfaite ; des deux genres au pluriel dans (Des amours insensés + Des amours insensées). Les mots (délice, orgue) sont masculins au singulier ; féminins au pluriel

Certain noms ne s'emploient en français comme en arabe, qu'au singulier, tels que les noms des métaux et certains noms abstraits : l'or, l'argent, le cuivre, la sagesse et la faim. D'autres noms ne s'emploient qu'au pluriel en français : les ciseaux, les ténèbres et les tenailles. Il est à noter que le duel, en grammaire, est une forme inexistante en français qui emploie le pluriel.

4.1.7 La valeur du temps et sa traduction

Le passé comporte cinq temps en français. En revanche, nous n'en avons qu'un en arabe. Cet emploi du temps constitue une difficulté pour la traduction. Car les manuels

de français, en général, ne traitent pas ce problème en raison de l'apprentissage du FLE qui ne s'appuie pas sur la comparaison des langues ni sur l'approche contrastive. L'enseignant de traduction doit donner un exemple afin de clarifier la valeur du temps en français pour construire le sens en arabe comme suit :

Elle est arrivée lorsque la fête **avait lieu**.

(1) Elle est arrivée lorsque la fête **avait eu lieu.**

Dans phrase (1), l'imparfait dans la proposition subordonnée est une description dans le passé, la fête n'est pas donc terminée. Or, la traduction sera : وصلت إبان الحفلة

Dans la phrase (2), le plus-que-parfait a la valeur du temps achevé, la fête est terminée avant l'arrivée d'elle. Or, la traduction sera un sens de : وصلت والحفلة قد كانت منتهية

Dans cette procédure, l'apprenant va comprendre que l'imparfait est un temps de description et de durée dans le passé, par contre, le plus-que-parfait possède une valeur de verbe achevé. Dans la première phrase ''elle est arrivée mais, la fête n'est pas encore terminée''. Pourtant dans la deuxième, ''elle est arrivée mais, la fête est terminée.

4.1.8 L'absence de majuscule des noms propres

C'est une difficulté, qui est liée d'ordre cognitif et mémoriel, s'inscrit dans les difficultés de l'aspect culturel. Le traitement des noms propres entre les langues dont chacune utilise les caractères différents, le français vient du latin, l'arabe qui n'utilise pas la majuscule, vient de la famille sémitique, Delisle souligne que:

> *« .... La reformulation intralinguistique d'un message ne s'opère pas avec les mêmes outils linguistiques ni avec la même économie de moyens, chaque groupe linguistique ayant développé un réseau d'habitudes langagières qui lui est propre ».* (Delisle 1984 :28)

En effet, certains mots changent leurs sens si l'apprenant n'utilise pas la majuscule dans son orthographie comme les mots : pierre حجرة au lieu de Pierre بطرس, faculté قدرة au lieu de Faculté كلية, tigre نمر au lieu de Tigre دجلة etc.

4.1.9 Problèmes de l'aspect culturel

Étant donné que la formation de FLE dans les départements de français en Irak a pour le but de former un assistant – traducteur, et que l'association des traducteurs

irakiens cherche à captiver les licenciés pour une raison économique et organisationnelle, le traitement des problèmes de l'aspect culturel doit se trouver dans l'apprentissage de la traduction.

Nous avons constaté qu'il existe des erreurs inacceptables dans les traductions des documents administratifs qui sont effectuées par les traducteurs licenciés, à titre d'exemple le mot (باكر) dans le code civil s'est traduit par (pucelle) et non par (célibataire). Cela n'empêche pas de mentionner que ce type de difficulté est avéré dans la traduction des traducteurs professionnels ; il s'agit de la représentation des mots dans chaque culture comme (le soleil *vs* la lune) et (la datte *vs* le fromage), et que dans certaines expressions comme (Tu m'as réchauffé mon cœur !), etc.

4.1.10 L'impartialité dans le choix du texte

Parmi des difficultés auxquelles se confrontent l'enseignant dans son travail, l'équité d'un choix d'un texte est une problématique dans la classe de traduction. L'assujettissement aux modes médiatiques et historiques est un état de dépendance qui résulte du manque de la formation de didactique de la traduction pour ceux qui sont en charge d'enseigner la traduction.

Le choix de texte valable de l'enseignement de la traduction le comporte en général, deux contraintes : la première est **l'éloignement** dans l'espace et le temps entre le traducteur et l'auteur. Cet éloignement pose souvent une difficulté culturelle, il doit éviter ce genre de texte et doit choisir des phrases ou petits textes qui portent des informations de savoir- normative comme (la France est Hexagone). La deuxième est le **tabou** dans la société arabe qui constitue une des grandes difficultés devant l'enseignant de traduction pour choisir un texte acceptable académiquement : texte neutre du genre politique, texte objectif du genre religieux et texte éduqué du genre sexualité

Il arrive parfois que l'apprenant est amené à traduire de textes variés long ou court avec un manque de l'objectivité dans certains choix du genre littéraire ou religieux ou politique car seul le texte original témoigne (auto présence). Mais aussi dans le genre scientifique dont seul le texte d'arrivé atteste (par procuration). Ou de genre textes vulgarisation qui porte des vocabulaires inexistants aux dictionnaires bilingues. Ou de genre juridique dit spécialisé empruntés de livres traduits en arabe, comme une recette, ne convient pas d'être mode didactique en traductologie pour les débutants car l'émetteur

ainsi que le récepteur a priori à des spécialistes du domaine traité. Nous voulons dire que l'enseignant doit choisir un texte adéquat d'une présence (corrélative) dont témoigne le texte de départ et d'arrivée se trouvent sur le même support.

Cela ne signifie pas que l'enseignant doit éviter de choisir des textes variés ou de types scientifique, juridique, littéraire, politique et religieux mais doit trouver dans chaque genre, un texte thématique ayant de l'intérêt pour l'apprenant, il s'agit de savoir et de savoir-faire dans la traduction. Autrement dit, le texte en tant qu'objet de la traduction est composé d'éléments linguistiques et extralinguistiques, leur transfert d'une sphère linguistique à une autre implique une méthode : « *L'acte de traduire consiste à 'comprendre' un 'texte' puis en une deuxième étape, à réexprimer' ce 'texte' dans une autre langue* ». (Lederer 1994 :13). C'est en fonction de cette difficulté de la traduction ; le choix des textes se manifeste en amont, au cours, et en aval.

Les traductions incorrectes effectuées par les étudiants sont attribué à leur manque de connaissances dans les domaines ; il s'agit de la connaissance passive du sujet. Il est donc des conditions pour le choix d'un texte : savoir au moins le niveau linguistique de l'apprenant et la connaissance du sujet. De plus, le rôle de l'enseignant doit insister sur la qualité de reformulation du contenu de texte de départ vers le texte d'arrivée (savoir-faire).

Les traducteurs se plient aux normes esthétiques préexistantes de la culture d'arrivée. Le choix est influencé par les normes de la culture d'arrivée d'autres facteurs de nature extra-littéraire tel que des facteurs socio-économiques et histoires. La plupart des textes seraient choisis pour des raisons idéologiques que pour des raisons esthétiques.

Dans cette perceptive, notre première tâche consiste à préciser les difficultés en posant les questions suivantes : Quelles sont les difficultés rencontrées par l'apprenant irakien dans le processus de la traduction? Comment déceler, analyser et sérier ces difficultés, et quels sont les outils susceptibles de résoudre ces difficultés ? Et quel est le rôle de l'enseignant dans la classe de traduction ?. Ce n'est pas un secret de dire que les apprenants débutants ne possèdent ni la compétence linguistique suffisante pour comprendre le texte, ni la compétence extra- linguistique pour parvenir à la tâche de traduction. En effet, la connaissance insuffisante des étudiants en langue étrangère produit des erreurs linguistiques qui ne sont pas des erreurs de traduction.

Dans cette optique, nous devons faire un bilan pratique dans l'analyse des erreurs afin de souligner les erreurs, ensuite, diagnostiquer et examiner ces erreurs observables

chez les apprenants irakiens afin de trouver les meilleures solutions dans la formation en traduction.

Comme le dicton le dit, si le médecin diagnostique bien la maladie, il trouvera inévitablement le traitement approprié. Nous nous appliquerons à étudier les difficultés de la traduction chez l'apprenant irakien pour apporter des réponses, ne serait-ce qu'aux difficultés de base. Nous commencerons par mettre en lumière la notion de l'erreur dans l'apprentissage des langues qui est liée au phénomène de l'interférence et de la contamination avant d'évaluer les productions des apprenants (notre corpus).

4.2 La notion d'erreur

Dans la traduction, incontestablement décriée par les théoriciens et les praticiens ; la production qui conduit au changement de sens, est rejetée ; toutefois l'erreur est humaine. Les méthodes d'enseignement du FLE, à l'exception des méthodes audio-orale et situationnelle, considèrent l'erreur comme un phénomène naturel dans l'apprentissage. En effet, l'erreur est un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue : « *L'erreur est la manifestation d'un écart par rapport la norme, quelle que soit l'origine de celle-ci. Toute erreur est donc " locale" et " localisée* ». (Forquin et Robert 2005 : 381)

L'apprentissage d'une langue étrangère est souvent soumis à des contraintes linguistiques de différents niveaux phonétique, morphologique, sémantique, syntaxiques, discursive, mais également à des contraintes d'ordre socio-culturelle imposées par L2. La connaissance insuffisante de ces contraintes aboutit naturellement, au moins en début d'apprentissage, à l'interférence du sens des énoncés, produits par des locuteurs natifs, par des apprenants non natifs.

Ce phénomène se justifie par la compétence langagière qui n'est pas suffisamment développé et par la méthodologie appliquée non adaptée au contexte et au public d'apprenants.

Certaines fautes de grammaire n'impliquent pas de changement de sens; elles s'inscrivent donc dans le cercle de l'erreur langagière. Or, le non-respect d'une règle de syntaxe entraîne certainement le changement du sens. A titre d'exemple, on peut rencontrer des erreurs d'ordre morphologique sur l'opposition du genre masculin/féminin; par contre, les erreurs d'ordre syntaxique nécessitent absolument une reformulation de l'énoncé comme la production ******ce livre, je te* ***l****'ai donné(e).*

Dans ce cas, l'apprenant est sanctionné par l'enseignant. Ce type de traduction qui a été réalisée par l'apprenant appelle une *traduction brute* comportant des erreurs et non des fautes. Clive Perdue souligne que :

> *« Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur des structures de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs »* (Perdue 1980 : 94)

Compte tenu de l'importance de la notion de la faute et de l'erreur, l'enseignant doit tenir compte du fait qu'il y a des différences considérables entre le français courant et le français décrit dans les ouvrages de grammaire et dans les dictionnaires.
Dans cette optique, Besse et Porquier distinguent deux types d'erreurs : des erreurs de performance et des erreurs de compétence :

> *« La distinction désormais répandue entre erreur et faute renvoie approximativement à celle établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance. L'erreur relèverait de la compétence, la faute de la performance. »* (Besse et Proquier 1984 : 209).

Autrement dit, **les erreurs de performance** sont des erreurs d'inattention passagères, d'oubli, de lapsus, dues à des distractions, à la fatigue ou au stress survenant lors des épreuves aboutissant à une perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue. Dans ce cas, l'apprenant est capable de se corriger. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment la faute.
En revanche, dans **les erreurs de compétence**, l'apprenant n'a pas le moyen de se corriger. Il commet des erreurs non pas à cause d'une inaptitude mais son manque de connaissances de la langue étrangère. L'erreur commise dévoile la connaissance imparfaite de la langue. Mais au fil du temps, l'apprenant se perfectionne et acquiert plus d'expérience et il ne fera plus ou peu d'erreurs.
Contrairement à la faute, il est possible de prévoir les erreurs des apprenants si ces erreurs sont systématiques en particulier lorsqu'elles proviennent de la langue source ou d'une autre langue étrangère.
Dans cette optique, il existe un consensus sur le fait que toute confusion phonologique,

morphosyntaxique et sémantico-lexicale entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère engendrera des erreurs interlinguales. Ce type d'erreurs montre également qu'il existe un déficit dans l'enseignement des langues étrangères et de la langue maternelle qui conduit à produire des formes erronées. Qui aura pour conséquence, une formation lacunaire et des apprenants et des enseignants incompétents.

4.3 L'interférence linguistique dans la classe de traduction

La notion de l'interférence linguistique se situe au sein de difficultés rencontrées dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. Le fait que les langues entrent en contact les unes avec les autres devient une réalité inévitable.

Les fautes commises par des élèves au niveau orthographique, sémantique et syntaxique sont dues à la différence du système linguistique de la langue maternelle (l'arabe) avec l'anglais (l'unique langue étrangère dans le système éducatif en Irak) ou avec le français (dans la classe de traduction/ au cours de l'apprentissage du FLE).

Les différences de systèmes linguistiques entre les deux langues poussent l'apprenant à recourir à la traduction littérale qui produit souvent des erreurs syntaxiques courantes dans la traduction, tels que la position de pronom d'objet direct ou indirect, la position de gérondif dans l'énoncé, la position de l'adverbe qui change le sens de l'énoncé, l'utilisation des prépositions, coordinations et juxtapositions, etc.

En somme, ces erreurs sont dues d'abord à une confusion avec l'anglais, première langue étrangère des apprenants en Irak, d'autres sont commises par l'interférence entre l'arabe et le français réunis dans la même production erronée. On peut dire que l'interférence se trouve dans trois types :

La production ***Le gardin à droite le garage** est une erreur : le mot (*gardin*) vient de **l'interférence sémantique** avec l'anglais ; l'omission de la copule *être* et celle de la préposition (*de)* du génitif (*garage)* résulte du transfert négatif avec la langue maternelle, ni (*être),* ni le (*de)* du génitif n'apparaissent pas dans la production en arabe. Lederer souligne que :

> *« L'encodage d'un texte français en langue-cible étrangère facilitera les interférences de la structure forte du français-source et par ailleurs le locuteur a tendance à mémoriser les performances fautives de son propre idiolecte ».* (Lederer 1994 : 136)

Au même sens, certains apprenants recourent au calque sémantique tel que la production ***il travaille dentiste*** qui est une interférence sémantique issue de l'arabe langue maternelle. Cette langue ne possède pas d'article indéfini formel dans son système. En outre, le genre ne correspond pas entre certains noms comme le mot (la porte) qui est masculin en arabe, et féminin en français. Ceci dit, cet écart entre les deux langues augmente le degré de difficulté de la tâche d'apprenant débutant produisant naturellement une interférence sémantique.

Au niveau morphosyntaxique, dans les productions des apprenants débutants, l'interférence syntaxique est à l'origine des erreurs morphosyntaxiques. Il s'agit plutôt de l'ordre des éléments de la phrase en français et en anglais (verbe- sujet- complément d'objet), et alors que l'arabe qui possède deux formes disposées : l'une nominale (sujet-verbe – objet) et l'autre verbale (verbe –sujet – complément d'objet). Cette dernière forme comme dans la phrase arabe : [yaktobo ãlt:ãlibo wãjibaho] , est traduite en français par certains élèves comme ceci **écrire l'étudiant devoir.*

4.3.1 L'interférence des verbes *être* et *avoir*

Dans la construction du passé composé en français, nous utilisons le verbe auxiliaire *être* avec les verbes de mouvements. Le panage du verbe *être* au verbe *avoir* produit une interférence car le verbe copule n'existe pas explicitement en arabe dans des phrases *j'ai étonné ou *je suis parlé, etc.

Ainsi, l'absence de verbe être et avoir en arabe en tant que copule conduit les apprenants à produire des énoncés tel que : *je étudiant. Ce phénomène linguistique, qui est au cœur de la langue, s'observe régulièrement dans les erreurs des apprenants en classe de traduction :

> « *L'ellipse consiste dans la suppression de mots qui seraient nécessaires à la plénitude de la construction, mais que ceux qui sont exprimés font assez entendre pour qu'il ne reste ni obscurité ni incertitude*. » (Fontanier 1977 :305)

Le français connait aussi des structures dans lesquelles l'omission du verbe être est avérée. A titre d'exemple :

[Tous les juges vendus, pas un soldat payé] à la place de dire [Tous les juges **sont** vendus, pas un soldat **est** payé]. En fait, nous avons trois types d'ellipse qui sont:

La fausse ellipse : « loin des yeux, loin du cœur » (Grevisse 1986 : 301)

L'ellipse étymologique : A dieu = va à Dieu, soyez à Dieu etc.

L'ellipse proprement dite : Deux dont un = deux cafés dont un café crème.

4.3.2 L'impropriété de la langue d'arrivée (LA)

Un autre type de calque vient de la construction arabe بفضل Bifad:l (Prep N). Cette expression se rend en français par *grâce à* (N Prep). Mais nous avons constaté que certains apprenants débutants utilisent la construction **à grâce* issue de la structure arabe (Prep N) au lieu de *grâce à*. Ce calque résulte de l'emploi inadéquat du régime prépositionnel de la LA. Il s'inscrit dans des fautes de langue du type appelé *impropriété* qui est due à un emploi inapproprié des structures de la L.A.

4.3.3 L'interférence : faute de langue et de traduction

Plusieurs questions se posent sur de nouveaux phénomènes relatifs à l'arabe moderne tels que certaines constructions syntaxiques ou emprunts lexicaux qui sont principalement des résultats de l'activité traduisante. C'est le cas des traductions fréquentes de la voix passive en français dans la presse arabe par les journalistes-traducteurs, sous prétexte qu'une erreur commune est meilleure qu'une forme correcte mais abandonnée.

Le contacte naturel entre le français et l'arabe est relativement récent. Or, la traduction le met davantage en relief. Certaines constructions syntaxiques ou emprunts lexicaux sont principalement des résultats de l'activité traduisante comme la forme passive du français qui est calqué sur la forme passive en arabe. Nous avons constaté que ces types de constructions s'observent notamment dans la presse et dans l'Actualité télévisée de la télévision et dans les journaux des pays du Maghreb.

Cette contamination linguistique, qui est apparue comme un phénomène dans la traduction des actualités, explique la gravité du rôle du média dans la traduction. Mais, cette nouvelle structure de la forme passive arabe ne change pas le sens. Elle est relative à la syntaxe de l'arabe standard et sa grammaticalisation :

> *« ...les tendances dynamiques universelles de l'évolution, dont notamment la grammaticalisation, les différentes formes de calque et*

d'emprunt, la tendance, apparemment opposée, à générer en permanence des redondances, sont également présentes dans toutes les langues et y agissent selon des protocoles comparables, il est raisonnable de considérer que les événements locaux propres à chaque langue modifient considérablement les effets et les résultats de l'évolution. Ces événements font que des facteurs identiques ne produisent pas dans ces conditions plus de régularité mais au contraire plus d'irrégularités, que ce soit à l'intérieur d'une même langue ou entre des langues différentes.» (Ibrahim 2010 :54)

Dans la phrase comme (Le ministre des affaires étrangères algérien a été accueilli par le président de la république française hier soir, à Paris…..)

Dét $N_{_hum}$ Dét $N_{_rt}$ Adj Adj $V._{passif}$ $Prep_{_par}$ Dét $N_{_hum}$ …

Nous avons constaté que la traduction dans la presse arabe est :
.... وزير الخارجية الجزائري أُستُقبلَ **من قبل (طرف)** رئيس الجمهورية الفرنسي مساء امس في باريس

[*Ministre l'étrangère l'algérien '' se recevoir'' de part président la république le français soir hier à Paris]

$N_{_hum}$ Dét $N_{_rt}$ Dét Adj $V._{passif}$ Prep N $N_{_hum}$ …

Ce calque de la construction française produit une nouvelle construction devenue courante (acceptable), mais les académies arabes de la protection de la langue arabe (égyptienne, syrienne et irakienne) refusent une construction qui s'oppose à la syntaxe standard, c'est-à- dire que le segment (min qebal), qui correspond à (par), n'existe point en arabe, pour la simple raison que la voix passive de la langue arabe ne possède pas de complément d'agent. Autrement dit, les linguistes arabes disent que la construction de la phrase arabe de la voix passive avec un complément d'agent (connu) ne sera pas une construction de la voix passive. Il est donc en conséquence que la langue arabe propose la construction suivante pour la voix passive:

استُقبلَ وزير الخارجية مساء امس في باريس

$V_{_passif}$ $N_{_hum}$ ….

Aussi, l'arabe possède une construction courante qui est constituée d'un complément d'agent, mais de même sens que la voix passive:

... وزير الخارجية العراقي **استقبله** رئيس الجمهورية الفرنسي مساء امس في باريس

N-$_{hum}$ Dét N-$_{rt}$ Dét Adj V$_{_actif}$ Pron $_{_anaphore}$ N-$_{hum}$ Dét N…

En effet, l'addition de la lettre attachée hā' au verbe (accueillir) dans le cas de la voix passive arabe correspond fortement à la préposition (par) en français en protégeant le sens sans modifier l'ordre de la construction arabe et sans récupérer la construction habituelle de la voix active arabe.

Ce phénomène s'observe de plus en plus dans le discours médiatique bien que les responsables soient accusés de diffuser au sein de la langue arabe des modes d'expression qui ne lui sont pas propres. Ces modes sont considérées comme des résultats déformés des traductions fidèles. De fait, cette difficulté n'est pas corrélée à une forme de typologie des textes mais elle est corrélée au degré de savoir-faire de traduction.

L'interférence phonétique résulte du différent système phonétique entre deux langues : L'arabe ne possède que trois voyelles principales / A, I, O /. Le français a six voyelles /A, E, I, O, U Y/ et trois semi-voyelles, et les voyelles nasales. L'interférence phonétique vient aussi de consonnes /P/, /V/ et /G/ qui n'existent pas en arabe. Nous ne traitons pas ce genre d'erreurs qui sont loin de notre objectif de former des traducteurs et non pas des interprètes. Comme nous l'avons indiqué dans notre introduction générale, nous restons dans l'espace de la traduction écrite (formation du traducteur) et pas dans l'espace de l'interprétariat (formation de l'interprète).

En somme, Nous récapitulons les différents types d'interférence produits par les apprenants irakiens dans le tableau suivant :

Tableau (4-1): Synthèse de l'interférence dans la classe de traduction.

Type d'interférence	Issu de l'arabe	Issu du français	Issu de l'anglais
Morphosynt-axique	L'ordre : écrire l'élève son devoir. Etre :	La forme passive	L'accord de l'adjectif : Elle est blond. Troisième personne :

Sémantique Phonétique	Nabil Ø professeur Article indéfini : C'est Ø maison Genre : La soleil Culture : Le Monsieur Calque : Il sait sa leçon par cœur. *Il *réserve* sa leçon par cœur. Il s'habille une chemise. Il met une chemise.	V. supporter : pour dire soutenir /S/ et /Z/ /CH/ et /SH/ Steiner ↔ Shtainer	Il manges une banane. V. to be: Je suis 20 ans.↔I'am 20 years old. Je suis faim↔I'am hungrey V. miss : Je te manque ↔ I misse you R : la solution possible dans ce cas est de recourir au dialecte égyptien : inta wãhiš-ni (Tu me manques). Orthographe : vinght↔ vingt music↔ musique magic↔ magique

4.4 Question de l'évaluation de la traduction

Partant des réponses collectées à partir du questionnaire qui interroge le public sur la difficulté dans la pratique de la traduction au chapitre quatre (sous-titre questionnaire), et de notre expérience d'enseignant de la traduction, nous avons constaté que les apprenants du FLE n'ont pas des connaissances suffisantes en langue française et aussi en langue arabe à différents degrés. Il y a donc des erreurs dans la production des apprenants dans la classe de traduction.

Notre objectif principal dans cette étude est de cerner les sources des erreurs en attirant l'attention de l'enseignant sur l'importance de construire une grille d'évaluation des productions des apprenants en classe de traduction. Car, ce relevé d'erreurs en traduction ou en langue permet à l'enseignant de diagnostiquer les erreurs de traduction (perspective normative) et de langue (perspective formative). Ensuite, il permet de créer des exercices didactiques appropriés afin de corriger ces types d'erreurs en classe de traduction. Certains théoriciens de la traduction insistent sur le fait que la compétence de traduction doit contenir une compétence grammaticale appelée aussi linguistique, sociolinguistique appelée aussi extralinguistique et discursive ou logique. D'autres y ajoutent la compétence de compréhension ou de lecture.

Delisle a défini la faute comme : « *Erreur de forme ou de fond commise par inadvertance ou ignorance des connaissances ou un usage linguistique fermement établi*». (Delisle 1993 : 30.). Ceci dit, l'évaluation doit être liée à l'acquisition des compétences langagières. Néanmoins, la faute renvoie à deux types d'erreurs en didactique de la traduction : faute de traduction qui est due à une erreur d'interprétation, et faute de langue qui est due à une connaissance insuffisante des virtualités sémantiques du code linguistique comme le cas des faux amis.

L'intérêt de l'évaluation de la traduction est dans le fait que l'apprenant prendra conscience de la nécessité de connaître l'origine des erreurs de traduction commises pour améliorer ses productions ultérieures et réussir à s'autoévaluer. Lungu-Badea Georginan et Pop Mirela ont mis l'accent sur ce point :

> *« Le relevé des fautes de traduction ou de langue attirent l'attention de l'enseignent lui permettra de concevoir des exercices pédagogiques à des fins d'apprentissage censés améliorer ou corriger les erreurs des*

étudiants en traduction. » (Lungu- Badea et Pop 2001 :.75)

Mais, cette évaluation n'est pas forcément liée à la construction d'un système idéal permettant de parfaire la qualité d'une traduction, compte tenu du fait que la bonne traduction est relative.

4.4.1 Types de faute

4.4.1.1 Les fautes de traduction ou faute de sens issue d'une mauvaise compréhension :

> *« On considère faute de traduction toute erreur figurant dans le TA découlant d'une interprétation erronée d'un segment du TD et aboutissant le plus souvent à un faux sens, à un contresens ou à un non-sens. »* (Delisle 1993 :31)

Nous pouvons nous appuyer sur les notions suivantes :

Le faux-sens : c'est le glissement de sens résultant d'une mauvaise appréciation du sens d'un mot ou d'un énoncé du TD. Le faux-sens est d'origine lexicale.

Le contresens : « C'est une faute qui consiste à attribuer à un mot ou groupe de mots un sens erroné ou généralement à trahir le vouloir-dire de l'auteur du TD ». (Delisle 1993 :25).

Le non-sens : « C'est une faute qui porte atteinte à la logique aboutissant à une traduction totalement dépourvue de sens ou absurde ». (Delisle 1993 :37).

Les faux-amis : les faux-amis représentent des impropriétés sémantiques ou fausses analogies dues à la similitude de forme entre deux mots de deux langues différentes. Les causes de manifestation des faux-amis sont multiples : dans le cadre des apprenants irakiens, les faux-amis interviennent entre l'anglais, première langue vivante dans le système scolaire irakien, et le français.

L'interférence est désignée comme une déviation d'un mot ou d'une expression par rapport à la norme, suite au contact entre deux langues ; elle se manifeste également dans les conditions d'acquisition par un locuteur polyglotte de deux ou plusieurs langues étrangères : *« faute de traduction consistant à introduire dans le TA un fait de langue propre à la LD. L'interférence peut se produire à tous les niveaux : morphologique,*

lexical, syntaxique, stylistique, culturel. » (Delisle 1993 :34).

L'omission comme type de faute de traduction équivaut à l'absence d'un effet de sens ou stylistique du TD. Ce type d'erreur ne doit pas être confondu avec l'omission stratégique, volontaire d'un élément du TD que le traducteur compensera dans un endroit du TA autre que celui d'origine. Il faut également noter que l'omission peut être à l'origine de fautes de sens. Il ne doit pas le confondre avec l'implicitement qui est justifiée. Cette dernière consiste à ne pas formuler explicitement dans le TA des éléments d'information du TD, ces détails ressortant par eux-mêmes du contexte, de la situation décrite ou des présupposés extradiscursifs.

L'ajout est l'erreur par laquelle on introduit dans le TA des éléments d'information ou de stylistique non justifiés, absents du TD. (Delisle 1993 : 20). Cette faute de traduction consiste à introduire de façon non justifié dans le LA des éléments d'information superflus ou des effets stylistiques absents du TD. Ceci dit, il ne doit pas confondre l'ajout et l'explication qui est justifiée.

La translittération non-justifiée : est une erreur qui consiste à transcrire, lettre par lettre, chaque graphème d'un système d'écriture correspondant à un graphème d'un autre système, sans qu'on se préoccupe de la prononciation. Dans les médias écrits francophones, il est courant de pratiquer une translittération qui consiste à représenter grossièrement un mot étranger dans le respect flou de sa graphie d'origine. Dans la traduction, nous considérons la translitération non-justifiée comme une erreur de calque sémantique issue de méconnaissance du sens de mot. Elle ne doit pas être confondre avec l'emprunt justifié qui « *est un acte par lequel une langue accueille un élément d'une autre langue; élément (mot, tour) ainsi incorporé* ». (Robert 2006 :454)

4.4.1.2 Les fautes de langue sont issues d'une méconnaissance des techniques de rédaction de la langue d'arrivée. Ce sont des erreurs figurant dans le texte d'arrivée à cause d'une formation lacunaire insuffisante en langue d'arrivée. D'après Delisle, les barbarismes, les impropriétés, les solécismes, les mauvaises cooccurrences, le mauvais emploi des prépositions, les fautes d'orthographe, et de grammaire sont autant d'exemples de fautes de langue.

Nous constatons que toutes les fautes de langue, à l'exception des fautes d'orthographe et de grammaire, s'inscrit aussi dans la faute de traduction.

Les fautes d'orthographe représentent les erreurs contraires au code typographique de la langue d'arrivée, à savoir un irrespect des conventions d'écriture de la langue d'arrivée.

Les fautes de grammaire désignent les erreurs qui ne sont pas conformes aux normes grammaticales de la langue d'arrivée. (Par exemple, les désaccords).

Les fautes morphologiques représentent les erreurs (du point de vue traductodologique) qui résultent d'un mal choix de mot dans le dictionnaire bilingue; il s'agit de la synonymie et de la polysémie.

Le lapsus qui est une erreur d'emploi involontaire d'un mot pour un autre.

Dans cette optique, nous allons présenter une grille d'évaluation des erreurs fréquentes dans les traductions d'apprenants en troisième et quatrième années du FLE.

CHAPITRE V

LA PRATIQUE DANS LA CLASSE DE TRADUCTION

Préalable : présentation et analyse des traductions d'apprenants

Notre corpus comprend 28 copies d'examen passé par des étudiants inscrit en troisième et quatrièmes années à l'Université de Bagdad et d'Al-Mustansiriyah durant l'année universitaire 2014-2015. Ces copies proviennent de quatre examens de traduction : le premier est mixte, comporte deux textes de type version et cinq phrases de type thème ; trois sont des types versions.

Au total, nous avons 28 copies comprenant 33 énoncés. Ces énoncés repartis 27 énoncés de versions et 5 phrases de thèmes. Nous étudierons séparément ces échantillons que nous avons reçus des chefs des départements de français dans les deux universités ; il ne s'agit pas de notre choix mais de ce que nous avons pu collecter par l'intermédiaire de nos collègues étant donné que je n'ai pas pu me déplacer en Irak. Dans les productions des apprenants, nous distinguerons les erreurs de traduction des erreurs de langue. Nous utiliserons les abréviations suivantes : ET à la place de Evaluation de la traduction, LD à la place de Langue de départ et LA à la place de Langue d'arrivée.

5.1 Premier échantillon

Public : troisième année de FLE de (DFFLAUB).

Corpus : sept copies **(annexe 4, p. 314-321)**

Texte version (1)

« La coopération franco- irakienne va, dans les années qui viennent, porter principalement sur l'introduction de l'enseignement du français en Irak et sur des projets de développement dans les domaines de la santé publique, de l'agriculture, de l'éducation et des échanges culturels. »

N°	Enoncé	Copie	Version
1.	La coopération franco-irakienne	1, 3, 6 2, 5, 7 4	التعاون الفرنسي العراقي التعاون **الفرانكوني** العراقي المجلس الفرنسي العراقي
E.T			

	Les apprenants recourent, dans les copies (2, 5 et 7), à la translittération vocalique du mot « franco » qui est fréquente dans les média. Cette erreur vient du fait que l'apprenant ne consulte pas le dictionnaire bilingue. Il y a donc une faute de traduction du genre translittération non justifiée. Dans la copie (4), l'apprenant a fait une faute de traduction du genre faux-sens ; il s'agit du mot « المجلس ».		
2	Va porter sur	1, 3, 4, 5, 6, 7 2	يصبُ على سيؤدي الى
E.T.	La traduction de verbe « porter » est donnée par l'enseignant dans le vocabulaire qui accompagne le texte. La copie (2) a fait un lapsus. Type : faute de langue du genre lapsus		
3.	Principalement سيما ان، خصوصا، على الاعم، اساسا، اولا، على) (الغالب،	1, 3, 4 2 5, 7 6	**بصورة** رئيسية بصورة اساسية رئيسياً بصورة خاصة
E.T	L'adverbe de manière se traduit généralement par un nom d'action (complément absolu), un verbe, un adjectif, un nom indéfini suivis la préposition. Nous attirons l'attention sur le fait que la majorité des traducteurs-débutants traduisent l'adverbe de manière par (بصورة ، بشكل) qui traduit en français : d'une image, d'une forme). Type : faute de langue du genre morphologique résulte du calque morphologique issu du dictionnaire bilingue. C'est une faute relative à une impropriété de la langue. Les impropriétés sont dues à un emploi inapproprié des structures de la LA.		
4.	Dans les années **qui** viennent	1, 2, 3, 4, 6, 7 5	في السنوات القادمة في السنوات **التي جاءت**
E.T			

	Dans la copie (5), l'apprenant a traduit l'énoncé en utilisant un calque syntaxique. Pour remédier à ce calque concernant l'usage du pronom relatif, l'enseignant peut utiliser un exemple tiré de la vie quotidienne des étudiants. Il s'agit de l'appellation d'un fromage qui constitue l'ingrédient principal du petit déjeuner de la famille irakienne : « La vache qui rit ». Ce titre a été traduit en arabe sur la même couverture de la boite de fromage par ãlbaqaraï ãlḍãh:ikï. Type : faute de traduction du genre interférence issu du claque syntaxique, appelé aussi barbarisme pour Delisle.		
5	**L'introduction** de l'enseignement du français en Irak et….	1 2 3 4 5 6 7	على **مقدمة** تعليم اللغة الفرنسية في العراق . .**على تقدم مستوى** التعليم للغة الفرنسية **الى ادخال** التعليم الفرنسي للعراق .**الى تعريف** التعليم الفرنسي في العراق .**على تغيير** التعليم الفرنسي في العراق .**وقف** التعليم الفرنسي في العراق .**على** التعليم **العالي** فرنسي في العراق
E. T	Le mot *introduction* illustre la difficulté de la polysémie. La copie (1) a calqué le premier mot de l'entrée dans le dictionnaire, c'est-à-dire, il exprime le sens de « texte placé au début d'un ouvrage ou d'une introduction » au lieu de « l'action de faire entrer ». dans la copie (2), l'apprenant utilise un autre nom de la même famille que celui utilisé dans la copie (1) et qui renvoie au « progrès » qui est éloigné du sens de l'énoncé traduit. La copie (3) a renvoyé le mot (l'introduction) par la forme nominale du verbe *introduire* au sens de (faire entrer) ; cette traduction serait parfait si le français n'existe pas déjà en Irak. Les (4, 5, 6) l'ont traduit par des mots qui n'existent pas à l'origine dans le dictionnaire bilingue. La (7) a omis le mot sans changer le sens car elle a utilisé la préposition (ʒlã على) qui véhicule implicitement le sens de « l'introduction ».		

	Notre remarque : cette locution prouve le rôle de la contextualisation dans l'apprentissage de la traduction. Autrement dit, le genre du texte médiatique comme celui au-dessus nous fournit une information. Cette information ne peut pas être relativement correcte si le traducteur ne tient pas compte de facteurs extérieurs du texte. La copie (3) a traduit le mot (introduction) par 'idɧãl qui donne au lecteur l'image que le français n'existe pas dans le système éducatif en Irak avant la coopération franco-irakienne ; ce n'est pas le cas en Irak. Nous préférons que l'apprenant utilise le dictionnaire F-F en cherchant un synonyme qui convient au contexte. Dans le cas de (l'introduction), Le Robert définit le mot comme : **« 2.** Action d'introduire, de faire adopter. →**adoption, importation.** *Introduction de produits étrangers, d'un mot, d'une mode dans un pays, une ville.* ». l'action du verbe (adopter qqch) est ce qu'on approuve ou ce qu'on choisit de suivre. Les types sont des fautes de traduction du genre faux-sens dans toutes les copies.		
6.	..sur des projets de développement dans les domaines de la santé publique, de l'agriculture, de l'éducation et des échanges culturels.	1 2 3, 6, 7 4 5	وعلى مشاريع تطوير ميادين الصحة العامة, الزراعة, التربية **والتغيرات الثقافية** . **وتطوير المشاريع** في مجالات الصحة العامة والزراعة والتعليم والتبادل الثقافي **والمشاريع التطويرية** في مجالات الصحة, الزراعة, التعليم و**الثقافات المتبادلة**. **والمشاريع المتطورة** في مجالات الصحة العامة, الزراعة, التعليم والتبادل الثقافي .

E.T			**والمشاريع المتطورة** في مجالات الصحة العامة, الزراعة, التعليم **والتبادل الطبيعي**.
	Dans la copie (1), l'apprenant a omis la préposition (dans) et a fait une faute de traduction du genre faux-sens du mot (échanges) ; il l'a traduit par (Taġyrãt = changements) à la place de (Tabãdulãt = échanges). Dans la copie (2), l'apprenant a fait également une faute de langue du genre grammatical, il s'agit de (تطوير المشاريع, [V+N]) qui, dans ce cas, est due à un emploi inapproprié des structures de la LA. L'ajout de l'article défini (ãl) au mot (مشاريع) fait qu'il change de sens. Cela peut être s'inscrit aussi dans la faute de traduction du genre contresens. Dans les copies (3, 4, 6, 5, 7), nous constatons la même faute de langue du genre grammatical conduisant à une faute de traduction de type contresens ; il s'agit de (des projets de développement [N1 + N2], des échanges culturels [N+Ajd]). La manipulation de la structure de ces locutions change le sens en arabe. Ainsi, dans la copie (4), l'apprenant a fait une faute de traduction du genre contresens ; il s'agit de (المشاريع المتطورة). L'apprenant a ajouté l'article défini (ãl) en arabe à (des projets) en ajoutant l'adjectif. Dans la copie (5), l'apprenant a fait la même faute que la copie (4), mais il a ajouté une autre faute de traduction de type faux-sens ; il s'agit ici de (التبادل الطبيعي = des échanges naturels). Il est à noter qu'à l'exception de l'énoncé de la copie (2), les autres énoncés comportent une erreur de ponctuation concernant l'usage de la virgule. En arabe, dans une énumération en ligne, on n'utilise pas la virgule comme en français mais on répète le (Wãw و) qui équivaut la conjonction (et) en français.		

Texte version (2)

« Comment j'emploie mes loisirs. Ma distraction est de me promener. Je peux me promener dans la rue, mais je préfère les arbres et les verdures d'un jardin public. Je suis

libre et discipliné ; je respecte ce qui à tous[2]. Je pratique avec modération quelques exercices physiques, car j'honore et respecte mon corps. »

<table>
<tr><th>N. Ph</th><th>Enoncé</th><th>copie</th><th>Version</th></tr>
<tr><td>1.</td><td>Comment j'emploie mes loisirs</td><td>1, 6
2, 4
3
5
7</td><td>كيف اقضي اوقات فراغي
كيف أنظم وقت فراغي
كيف أُوظف متعتي
كيف أستخدم أوقات فراغي
Ø</td></tr>
<tr><td>ET</td><td colspan="3">Le verbe (employer qqch) a comme sens de se servir de, user de, utiliser, recourir à, profiter de, faire usage de. Le mot (loisir) a comme sens de temps libre, congé, vacances, liberté, permission, occupations pendant le temps libre. Ce mot collecte avec verbe occuper dans Le Robert : « 8. Employer, meubler (du temps). « pour occuper ses heures d'attente » (Loti). Occuper ses loisirs à jouer au bridge ». Le dictionnaire bilingue français- arabe Al Manhal propose استعمل، استخدم، وظف.

Dans les productions des apprenants, le verbe a été traduit par 4 verbes: passer, organiser, exploiter, utiliser mes temps de loisir. Les traductions sont acceptables dans la traduction en arabe dans ce contexte.

Mais, la copie (3) comporte une faute de traduction du genre faux-sens qui n'est pas relative à l'usage du verbe ; car il a utilisé un autre COD qui a le sens de « distraction » ; il s'agit de complément de verbe (متعتي = mon désir) qui est loin de sens de (mes loisirs).
La copie (7) ne traduit pas cette phrase.</td></tr>
<tr><td>2.</td><td>Ma distraction est de me promener.</td><td>1
2, 3, 7
4
5
6</td><td>عادتي هي أن اتنزه
Ø
اختياري هو التنزه
تكون اوقات نزهتي
رغبتي هي ان اخرج</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3"></td></tr>
</table>

[2] L'expression (ce qui à tous) comporte une frappe produite de l'enseignant.

<table>
<tr><td>ET</td><td colspan="3">Tous les apprenants ont traduit le verbe (être) par (hya / hoa). L’énoncé montre un problème de polysémie, le mot (distraction) a trois plan : dans chaque plan il y a des synonymies. La distraction a comme sens (divertissement, passe-temps, amusement, plaisir, loisir, ravissement), mais les sept copies ne sont pas arrivées à produire le sens juste.
Mon habitude
(2, 3, 7) Ø
Mon choix
Mes temps sont
Ce que j’aime/ mon désir

Type de faute de traduction du genre :
faux- sens dans les copies (1), (4), (5), (6).
omission dans les copies (2), (3), (7), car les trois apprenants ne traduisent pas la phrase.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3.

ET</td><td rowspan="2">Je peux me promener dans la rue, mais je préfère les arbres et les verdures d’un jardin public.</td><td>1, 4, 5, 7</td><td>استطيع التنزه في الشارع لكني افضل لشجار وخضار حديقة عامة.</td></tr>
<tr><td>2</td><td>استطيع التجول في الطرقات ولكني افضل التنزه بين الاشجار والمناطق الخضراء والحدائق العامة.</td></tr>
<tr><td></td><td>3</td><td>اريد ان اتنزه في الشارع ولكن افضل الاشجار وخضرة النبات في الحدائق العامة</td></tr>
<tr><td></td><td>6</td><td>استطيع ان اخرج في الشارع لكن افضل الاشجار والخضار في الحدائق العامة..</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">Le sens du verbe (pouvoir), entre la possibilité et la probabilité, est précisé par sa position : s'il prend un aspect d'auxiliaire (le complément est infinitif). Il sert à exprimer la modalité du possible, l'hypothèse, le souhait, etc. ; s'il prend un aspect neutre (le complément est un pronom). Il sert à exprimer la modalité de la probabilité. Il y a donc une faute de traduction du genre faux-sens dans la copie (3) qui a utilisé le verbe (vouloir) en arabe.
La copie (2) a une traduction correcte car elle a utilisé le verbe adéquat avec une bonne traduction du mot (rue) qui est utilisé au singulier en français, mais en arabe, il doit être traduit au pluriel avec ce verbe et dans ce contexte.
Type de faute :
Les copies (1, 3, 4, 5, 6, 7) ont des fautes de langue du genre morphologique qui produisent une faute de traduction de type faux-sens ; il s'agit du mot (verdures) qui est traduit par (خضار= légumes). Cette faute résulte du dictionnaire bilingue.</td></tr>
<tr><td>4.</td><td>Je suis libre et discipliné ; je respecte ce qui [est] à tous.</td><td>1
2
3
4, 5
6
7</td><td>انا حر ومنضبط واحترم الجميع
انا حر ومنضبط واقدرها للجميع
انا حر ومنضبط واحترم كل شيء
انا حر ومنضبط واحترم الجميع
انا حر ومنضبط واحترم كل هذا
انا حر ومنضبط واحترم</td></tr>
<tr><td>ET</td><td colspan="3">Tous les apprenants ont choisi le premier mot de l'entrée dans le dictionnaire bilingue F-A (Hur) pour (libre). Mais quand nous traduisons la conjonction (et) par (wa) en arabe et le deuxième adjectif (discipliné) par mund:bt:, nous sommes devant une phrase en arabe qui comporte un paradoxe. Le (et) signifie ici en arabe (mais, toutefois). Il s'agit donc d'une faute de traduction du genre faux-sens.
Un deuxième problème vient de (ce qui est à tous) qui a été traduit par (respecter toutes les choses/ respecter tout le monde). Il s'agit donc d'une faute de traduction du genre faux-sens en raison du calque sémantique.</td></tr>
</table>

	Il est à noter que cette locution (ce qui est à tous) comprend une ellipse. Cela explique la difficulté à le traduire par les apprenants débutants. Cette locution signifie : tout ce qui appartient au public.		
5	Je pratique **avec modération** quelques exercices **physiques**, car **j'honore** et respecte mon corps.	1	اذ انني امارس **باعتدال عدة** تمارين **فيزيائية** وذلك لانني **اكرم** واحترم جسمي.
		2, 7	وامارس بعض التمارين الجسدية باعتدال لاني **اجل** واحترم جسدي.
		3	امارس **مع الاعتدال** بعض التمارين الفيزيائية لاني اجل واحترم جسدي.
		4	واقوم باعتدال ببعض التمارين الفيزيائية لانه **بشرف** واحترام.
		5	مع اعتدال بعض التمارين **الفلسفية** اتشرف واحترم **عملي**.
		6	**اتعايش مع** الاعتدال ؛ اجل واحترم **وطني**.
ET	Nous constatons la difficulté de choisir un mot juste en raison de la polysémie et de la synonymie. Les fautes produites concernent trois expressions : **Avec modération** : est traduit, dans les copies (1, 2, 4, 7), par la préposition arabe Bã '+ N et dans les copies (3, 5, 6), par la préposition Ma3 + N qui a le sens de (En compagnie de*) ;* ici ce n'est pas de cas. La LD (avec modération) équivaut à l'adverbe *modérément* qui sera mieux traduit par Bã '+ N.		

	Exercices physiques : les copies (1, 3, 4) ont recouru au calque d'orthographe (translittération) du mot (physique). Il s'agit donc d'une faute de traduction du genre (translittération non-justifiée). En ce qui concerne les copies (2, 7), iles apprenants ont utilisé l'adjectif arabe ğasady [corporel] qui est correct mais l'arabe a un autre synonyme de corporel, c'est *badany* .Ce dernier donne un sens plus juste que ğasady. . La copie (6) a omis (quelques exercices physiques). Il y a donc une faute de traduction du genre omission. **Honorer et respecter mon corps :** la polysémie des verbes représente une difficulté pour les apprenants qui ont recouru au calque sémantique issu du dictionnaire. Car la traduction de (ukarym = honorer) et de (ãhtarm =respecter) ne peut être utilisé en arabe que rarement avec le mot corps. L'arabe préfère (أُحافظ على جسدي,أعتني بجسدي = préserver, soigner mon corps). Il y a donc une faute de traduction de genre faux-sens dans toutes les copies, résulte du calque sémantique.

Phrase thème (1):

بدا له ان اباه مريض

Il s'est semblé que son père est malade.

Il se semble que ton père est malade

Il apparaît de lui son père est malade.

Il lui à l'air qu'il son père était malade.

Il l'air de ton père malade.

Son père lui a l'air d'être malade.

Il lui semblait que son père Ø un malade.

ET :

Le verbe Badã se traduit en français par les verbes d'état, sembler, avoir l'air ou paraître conjugué dans un temps exprimant l'action passé achevée. Le choix du temps de

conjugaison du verbe (sembler), la traduction de cette phrase montre la méconnaissance linguistique dans les productions des apprenants.

Ainsi, la copie (1) a utilisé la structure (s'est semblé) qui n'existe pas en français car le verbe (sembler) ne prend pas de forme pronominale. Il y a donc une faute de langue du genre grammaticale. Cette faute, il nous semble résulte d'une interférence de sorte que la structure arabe Badã lahu induit l'apprenant à interpréter la forme pronominale en français en ajoutant le (se) devant chaque verbe.

Les copies (2,5) ont fait une faute de langue du genre grammatical quand elles ont utilisé l'adjectif *Ton* à la place de *Son.* Cette faute résulte une faute de traduction du genre contresens.

Dans la copie (3), l'apprenant a omis la conjonction (que). Il y a une faute de traduction du genre grammaticale.

Les (4, 5, 6) ont choisi d'utiliser le verbe *avoir l'air,* qui est une expression figée, mais ils sont tombés dans le même piège en raison de la méconnaissance de la grammaire du français. Il y a donc une faute de traduction du genre grammaticale dans la LA. Dans la copie (4), l'apprenant a recours à l'imparfait dans la proposition subordonnée ; il s'agit du verbe (être) qui est traduit en arabe par Kãna.

La copie (7) a supprimé le verbe être dans la proposition subordonnée. Cela vient de l'interférence de l'arabe qui n'utilise pas de verbe être dans la phrase déclarative. Il y a donc une faute de langue du genre grammatical.

Cette phrase démontre que la traduction de type *thème* est plus difficile que celle de type *version.* Et que les apprenants de FLE même en troisième et quatrième année n'ont pas de formation linguistique suffisante en LE, ici le français. La meilleure traduction sera (Il lui sembla que son père était malade).

Phrase thème (2) :

لم يحضر الوزير هذا الاجتماع لأنه كان متعباً.

Le ministre **n'a pas insisté cette réunion** parce qu'il était fatigué.

Le ministre **n'est pas présenté le rendez-vous** parce qu'il était fatigué.

Le ministre **ne vient pas à cet congrès** parce qu'il était fatigué.

Le ministre **n'a pas attendu l'entretien** parce qu'il était fatigué.

Le ministre **ne présente pas cet réunit** parce qu'il **est** fatigue.

Le ministre **ne présente pas ce recon** parce qu'il est fatigué.

Il s'assis pas le ministre ce congré parce qu'il **est** fatigué.

ET :

Dans la copie (1), l'apprenant a traduit le verbe arabe يحضر yah:d:ar, qui a le sens d'être présent, par le verbe (insister) qui a le sens de : s'arrêter avec force sur un point particulier; mettre l'accent sur. Il nous semble que cette faute est issue de la ressemblance phonétique entre [asiste] et [ɛ̃siste]. Il y a donc une faute de traduction du genre faux-sens.

La copie (2) le traduit par le verbe (se présenter) mais cette traduction est ambigüe en raison de la mauvaise utilisation de ce verbe qui est un verbe pronominal prenant la préposition (à). La structure de verbe se présenter + COD n'existe pas en français. C'est une faute grammaticale et d'impropriété de langue. Cette faute vient de l'interférence morphosyntaxe issue de l'arabe. L'enseignant doit attirer l'attention des apprenants sur la nécessité d'éviter le calque syntaxique. En plus, l'apprenant de cette copie a traduit le complément de verbe اجتماع yğtimã3 (réunion) par le rendez-vous. C'est aussi une faute de langue du genre morphologique, appelée impropriété chez Delisle.

La copie (3) a recours au verbe (venir à) qui a comme sens *approcher et avancer* avec un complément marquant le terme du mouvement. Cet apprenant a commis une double faute de langue dans le complément indirect : l'une, qui réside dans l'utilisation de l'adjectif démonstratif (cet) au lieu de (ce), est du genre grammatical ; l'autre, est dans le choix du mot (congrès) qui a le sens de conférence, au lieu du mot (réunion), est du genre morphologique. Cette faute de langue vient de la synonymie du mot arabe yğtimã3 dans le dictionnaire arabo-français. Le choix de (congrès) s'inscrit aussi dans la faute de traduction de type faux-sens.

La copie (4) a fait une faute de traduction de type faux-sens en utilisant le verbe (attendre) et le complément (l'entretien).

La copie (5) a employé le calque sémantique issu du dictionnaire bilingue concernant le

verbe (présenter). L'apprenant a fait deux fautes de langue du genre morphologique ; il s'agit de (présenter) et du mot (réunit), qui est le verbe (réunir) à la 3ème personnel singulier, à la place de (réunion). Cela justifie encore une fois que les fautes sont issues de méconnaissance linguistique de l'apprenant irakien.

La copie (6) a commis la même faute dans la copie (5). En outre, il n'arrive pas à traduire le mot yğtimã3.

La copie (7) a fait des fautes de langue qui conduisent à une faute de traduction (non-sens). Premièrement, au niveau de la structure, l'apprenant a calqué la structure arabe vers le français en coupant la proposition principale en trois parties traduisant comme suit :

Lam yahd:ar = il s'assis pas

Ãlwazyr = le ministre

Hat:ã ãlyğtimã3 = ce congrès

Autrement dit, la structure de cette proposition principale arabe est :

(Neg V N_1 Det N_2) mais, l'apprenant a utilisé une structure qui n'existe pas en français (N_1 V N_1 Det N_2), c'est-à-dire, il a répété le sujet (il, le ministre) deux fois.

Deuxièmement, au niveau du choix des mots ; l'apprenant a eu recours au verbe (s'asseoir) qui est issu de l'interférence de l'arabe dialectal irakien notamment de l'expression courante dans la société irakienne (fwlan mã yaq3d ib dywãny). Ici, le verbe يقعد yaq3d (s'asseoir) signifie, en dialecte irakien dans ce contexte, يحضر yah:d:r (être présent). Il y a donc une faute de traduction du genre interférence. De plus, l'apprenant a fait une faute de la langue de type morphologique quand il a choisi le mot (*congré) au lieu du mot correct (réunion). Ce tableau synthétise les choix des verbes et des compléments :

الاجتماع	يحضر
Réunion	Insister
Rendez-vous	Venir
Congrès	Attendre
Entretien	Présenter
Réunit	S'asseoir

Phrase thème (3):

كان جميل الوجه

Il **était** très beau.

Sa face était beau.

Ø

Il **a eu** un beau visage.

Il **était beau** visage.

Il **a été la** bon visage.

Il **est le beau** visage.

ET :

Le verbe Kãna qui se trouve au début de la phrase arabe, indique le passé. Cette phrase nominale a une structure ($V_{\text{être}}$ Adj N). L'adjectif qualificatif ğamil, qui exprime la propriété du visage, signifie en français beau ou joli.

Dans la copie (1), l'apprenant a fait une faute de traduction du genre ajout concernant l'adverbe (très) qui n'existe pas dans la LD. En outre, il a commis une faute de traduction du genre contresens quand il a omis le nom (visage) ; dans ce cas, il ne transmet pas le vouloir-dire de l'auteur.

Dans la copie (2), l'apprenant a fait une faute de traduction du genre faux-amis concernant l'utilisation de l'énoncé (sa face). Cette faute résulte de l'interférence de l'anglais. De fait, le dictionnaire bilingue ne détermine pas la nuance entre le mot (visage), qui est concret, ce qu'on voit et une forme pour les autres, et le mot ((face), qui est abstrait, une contenu pour ce qu'on voit. .En plus, il a fait une faute de langue du genre grammatical car il n'a pas fait l'accord de l'adjectif (beau) qui doit s'accorder avec le sujet (sa face) et devient (belle).

Dans la copie (3), l'apprenant n'est pas arrivé à traduire l'énoncé.

La copie (4) a utilisé le verbe (avoir) au passé composé avec le complément correct. Sa structure (N1 V_{sup} Dét $Adj_{\text{qualificatif}}$ N2).

La copie (5) a utilisé le verbe (être) à l'imparfait. C'est une faute de traduction du genre (faux-sens) en raison de l'utilisation du sujet (il) ; le verbe (être) suivi de l'adjectif qualificatif exprime, dans ce cas, la qualité de la personne et non du visage. Sa structure *(N1 $V_{_opétraeur}$ Adj N2). Il a aussi une faute de langue du genre grammatical concernant le manque de l'article indéfini devant l'adjectif qualificatif.

L'apprenant de la copie (6), a commis une faute de langue du genre grammatical quand il a utilisé l'article (la) devant un nom masculin, et une faute de traduction du genre faux-sens quand il a traduit l'adjectif ğamil par (*bon visage) au lieu de (beau visage).

La copie (7) a fait une faute de langue grammaticale qui a pour résultat une faute de traduction du genre (faux-sens) comme la copie (5).

Phrase thème (4):

يتعايش المسلمون والمسيحيون والمندائيون وغيرهم في العراق ويتشاطرون الافراح والاحزان.

Les musulmans, les chrétiens, les mendanians et les autres **coexistent** en Irak. Ils **se partagent** les bonheurs et **les** tristesses.

Les musulmans, les chrittiens, les madyens et les autres en Irak **cohabitent** et **distribuen**t les joies et tristesses.

Les musulmans, les chrétiens, les mandées et les autres **coecystent** en Irak et **en** partagent **les moments de le** bonheur et les **malheureuse.**

Les muslimes, les christiains et les mandiens et les autres **vivent ensemble** et **partagent** les joies et **la tristesse.**

Ils **vivent** les musulumans, les chrétiens, les mandéns, les autres en Irak et **partagent** les joies et **les malheurs.**

Les musilms et les cristines et les mandéens **ont vécu ensemble** en Irak **dans le** tristesse et **les heureux**.

Les mouslmon et les christiens et les mondaions les autres en Iraq et ils **participent** les joies et **les tristes**.

ET :

En général, dans les sept copies, nous constatons des fautes de langue du genre orthographe des noms propres: musulmans, chrétiens et mandéen comme le montre le tableau suivant :

N° copie	Ãl muslimwn	Al masih:ywn	Al mandã'iwn
1	/ ([3])	/	mendanians
2	/	chrittiens	madyens
3	/	/	mandées
4	Muslimes	christiain	mandiens
5	Muslumans	/	mandéns
6	Musilms	cristines	/
7	Mouslmon	christiens	mondaions

Et comme dans le texte (1) de version, les apprenants des copies (5,6, 7) ont commis des fautes de langue concernant la ponctuation. Ils ont calqué la structure de la phrase arabe vers le français en utilisant la conjonction (et =Wãw) au lieu de la virgule en français.

Dans la copie (3), l'apprenant a mis (*de le bonheur) au lieu de (du bonheur) ; il a commis une faute de langue orthographe du verbe (coexister), et il a conjugué le verbe (partager) au gérondif au lieu du présent et a utilisée l'adjectif (malheureuse) au lieu du nom (tristesse). Il y a donc une faute de langue du genre grammaticale, orthographe et morphologique.

La copie (4) a mis le nom (la tristesse) au singulier au lieu du pluriel ; il y a donc une faute de langue du genre grammatical. Dans la copie(5), l'apprenant a fait une erreur qui ne se conforme pas aux normes grammaticales de la LA ; il s'agit de la faute de langue grammaticale. En plus l'apprenant a construit une fausse structure en mettant le sujet de la phrase arabe à la place de l'objet direct dans la phrase française. Ensuite, l'utilisation de (les malheurs), dans cette copie, à la place de (les tristesses) s'inscrit aussi dans la faute du genre morphologique.

Dans la copie (6), l'apprenant a utilisé l'article défini masculin (*le tristesse) à

[3] L'utilisation de signe typographique(/) dans le tableau signifie l'utilisation d'une orthographe correcte dans les productions des apprenants.

la place de l'article défini féminin pluriel. Il a aussi commis une faute de langue du genre morphologique quand il a utilisé l'adjectif (heureux) au lieu du nom (joies).

La copie (7) a aussi commis une faute grammaticale en utilisant l'adjectif (triste) au lieu du nom (tristesse).

En ce qui concerne les fautes de traduction :

L'apprenant de la copie (1) a bien traduit la phrase en utilisant le verbe (se partager) qui comporte le sens réciproque. La copie (2) a traduit le verbe par (distribuer) qui est un des synonymes dans le dictionnaire français-français mais, dans le sens de donner une partie d'une chose ou d'un ensemble de choses semblables à plusieurs personnes prises séparément. Il y a donc une faute de traduction du genre faux-sens.

La copie (3) a fait une faute de traduction du genre (ajout) ; il s'agit de mot (les moments) qui n'existe pas dans le TA.

L'utilisation du verbe (partager) au lieu du verbe (se partager), dans les copies (4) et (5), ne donne pas le même sens : (partager un pays) n'est pas le sens de (se partager un pays). Il y a donc une faute de traduction du genre faux-sens.

L'apprenant de la copie (7) a commis une faute de traduction du genre omission quand il ne traduit pas le verbe yata3ãyašwn. Il a recours au verbe (participer) dans la proposition subordonné. Ce dernier est un verbe transitif indirect qui prend le sens de (se partager) dans le sens figuré (participer au chagrin, à la joie d'un ami)..

Enoncé thème (5):

لقد كان في يوسف واخوته ايات للسائلين «

Youssouf et ses frères **avoient des verses** pour **les personnes qui posent des questions.**

Yousif ses frères étaient **exemple** pour **les gens**.

Il était dans le yousif est ses frères.

Il a été à la discription de **youssif** et ses frères des indiaquation **pour demandeurs**.

Yousef et mes frères était dans….

Jusif **es ces** frères **étaient une route pour les informateurs.**

Youssif était **leurs** frères.

ET :

Dans cet énoncé issu du texte coranique, nous constatons que les sept apprenants ont fait des fautes de langue concernant l'orthographe du nom propre يوسف Ywsif qu'on peut rendre par Joseph en français. Il est à noter que cette erreur ne s'inscrit pas dans la faute de traduction du genre translitération non-justifiée du fait qu'elle ne change pas le sens.

La copie (2) a supprimé le Wãw en arabe entre deux sujets. Ainsi, dans la copie (4), l'apprenant a commis une faute de langue du genre orthographe avec le mot آيات ãyãt par *indiaquation à la place de (indications). Ce lapsus vient du fait que l'apprenant ne consulte pas un dictionnaire pour vérifier sa production.

Nous avons relevé d'autres fautes de langue comme l'emploi erroné des adjectifs possessifs dans la copie (5) où l'apprenant a utilisé (mes), et dans la copie (7) où l'apprenant a utilisé (leurs) au lieu de (ses), et la confusion entre l'adjectif possessif et l'adjectif démonstratif dans la copie (6). Cette dernière copie a fait une faute de langue orthographe quand il a utilisé (es) à la place de (et), nous considérons cette erreur comme une faute du genre lapsus.

En ce qui concerne les fautes de traduction, elles sont du genre:

Non-sens dans les copies (3, 4, 5), car ces copies ont totalement utilisé des structures aléatoires et dépourvues de sens. La copie (1) a commis des fautes de langue qui produit une faute de traduction du genre non-sens quand il a mis l'énoncé *(avoinent des verses) qui n'a pas de sens.

Faux-sens dans les copies (1, 2, 4, 6). Il s'agit premièrement, du mot السائلين ãlsãilyn (interrogateurs), qui a été traduit par la (les personnes qui posent des questions) dans la copie (1), (les gens) dans la copie (2), (demandeurs) dans la copie (4), et (informateurs) dans la copie (6). Ces quatre fautes viennent de l'interprétation du mot arabe ãlsãilyn qui a comme sens [quelqu'un demande une chose, poser une information, interroger une question], il y a donc une faute d'origine lexicale qui a produit un glissement de sens.

Deuxièmement, du mot آيات ãyãt qui a exhibé une difficulté remarquable car,

trois apprenants n'ont pas réussi à le traduire, il s'agit des copies (3, 5, 7). Les autres l'ont fait de la même manière suivante :

La copie (1) a choisi le mot (verset) qui est un calque sémantique du mot ãyãt résultat du dictionnaire bilingue.

Les copies (2, 4, 6) ont interprété ce mot par les trois mots (exemple, indication, route). De fait, le mot ãyãt, qui a des synonymes en arabe, a le sens de (exhortation) qui a de son côté des synonymes en français. L'interférence entre la liste des synonymes de chaque mot les a conduits à choisir un mot qui n'est pas approprié à ce contexte. La copie (7) a fait une faute de traduction qui s'inscrit dans le genre de contresens.

5.2 Deuxième échantillon

Publique : quatrième année de FLE (DFFLUM).

Corpus : deux copies **(annexe 4, p. 322-323)**

Nous n'analysons pas, dans cet échantillon, le texte suivant en phrase par phrase, mais erreur par erreur.

Texte (version) :

« J'ai bien travaillé toute la semaine, Raymond est venu et m'a dit qu'il avait envoyé la lettre. Je suis allé au cinéma deux fois avec Emmanuel qui ne comprend pas toujours ce qui se passe sur l'écran. Il faut alors lui donner des explications. Hier, c'était samedi et Marie est venue, comme nous en étions convenus. »

N°	Enoncé	copie	version
1	J'ai bien travaillé	8 9	أعمل أنا اعمل
ET :			

<table>
<tr><td colspan="4">le verbe (travailler) est conjugué au passé composé ce qui indique une action achevée. Ce dernier se traduit normalement en arabe par « قد qad ». Mais, dans les copies (8) et (9), les apprenants ont omis l'indication du temps. Cela conduit à une faute de traduction du genre omission en utilisant l'inaccompli en arabe. De plus, la copie (9) a ajouté une faute de traduction du genre interférence issu de la LD concernant le calque syntaxique.</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Toute la semaine</td><td>8
9</td><td>كل اسبوع
كل الاسبوع</td></tr>
<tr><td colspan="4">ET :
Si l'adjectif (toute) se situe devant un nom précédé d'un article, d'un possessif, d'un démonstratif, il prend le sens de (toujours).
Dans cette phrase, l'adjectif (toute) n'exprime pas la totalité de la semaine qui a été traduit par « kul » en arabe, mais d'un sens : dans tous les jours de la semaine. Dans ce cas, il doit être traduire par « t:iwãl ».
Dans la copie (8), l'apprenant a omis l'article défini (ãl) en arabe ce qui donne le sens de (chaque semaine). Il y a donc une faute de traduction du genre contresens. La copie (9) a utilisé le mot arabe avec l'article défini qui donne un sens correct.</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Raymond est venu</td><td>8
9</td><td>ريمون اصبح
ريمون غادر</td></tr>
<tr><td colspan="4">Et :
Le verbe (venir) qui se traduit en arabe par yã'ty, est traduit par les verbes (devenir et partir). Les deux apprenants, dans les copies (8,9), ont fait une faute de traduction du genre faux-sens.</td></tr>
<tr><td>4</td><td>Lettre</td><td>8
9</td><td>مسج
رسالة</td></tr>
<tr><td colspan="4">Et :
La copie (8) a fait une translittération du mot (message) provenant de l'anglais. C'est une faute de traduction du genre interférence. Il est à noter que ce mot (message), qui est emprunté de l'anglais par les adultes, est fréquent dans la langue irakienne actuelle.</td></tr>
<tr><td>5</td><td>Ce qui se passe sur l'écran</td><td>8</td><td>هذا الحدث على الشاشة</td></tr>
</table>

		9	هذا الذي يجري في الحدث
ET : Une confusion entre l'expression (ce qui se passe) et le complément du verbe (sur l'écran). La copie (8) a traduit la phrase comme (cet événement sur l'écran). Il s'agit d'une faute de traduction du genre contresens. La copie (9) a traduit le verbe (se passer) mais elle n'arrive pas à donner le sens du complément du verbe. L'apprenant change le sens du complément de (l'écran) par (l'évènement). Donc, il y a une faute de traduction du genre non-sens.			
6	Des explications	8 9	تفاصيل تعابير
ET : Le mot se traduit dans son contexte par توضيحات tawd:yh:ãt. La copie (8) a choisi Tafãs:yl (des détails). La copie (9) Ta3ãbyr (des expressions). Les deux ont commis une faute de traduction du genre faux-sens.			

5.3 Troisième échantillon:

Public: quatrième année de FLE (DFFLUM).

Corpus : deux copies **(annexe 4, p. 324-325)**

Texte version :

« Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu [une lettre] de **l'asile** : « Mère décédée. **Enterrement demain**. Sentiments distingués. » **Cela ne veut rien dire**. C'était peut-être hier. L'asile de vieillard est à Marengo, **à quatre-vingts** kilomètres d'Alger. Je **prendrai** l**'autobus** à deux heures et **j'arriverai** dans l'après-midi ».

N°	Enoncé	copie	Version
1.	De l'asile……l'autobus	10 11	من الازيل.....الباص من الملجأ.....الأوتوبيس
ET			

	Les deux copies ont commis une faute de traduction du genre translittération non-justifiée : la copie (10) a calqué les mots (asile) et (bus) sans consulter le dictionnaire. Il s'agit d'une interférence provenant du dialecte irakien qui compte parmi les emprunts celui du mot (asile). Ainsi, le mot autobus est transféré par bãs: provenant de l'anglais. Par ailleurs, la copie (11) a calqué le mot (autobus) provenant du dialecte égyptien connu par une grande partie des locuteurs arabes grâce à la large diffusion des films et des séries égyptiens.		
2.	Enterrement demain	10 11	**Ø**هذا اليوم الام غادرت **داخليا** غدا
ET	Les deux apprenants n'ont pas compris pas le sens de l'énoncé ni le contexte. La copie (10) n'a pas traduit l'énoncé ; il y a donc une faute de traduction du genre non-sens. La copie (11) a interprété fautivement l'énoncé. Par conséquent, elle a fait une faute de traduction du genre non-sens.		
3.	Cela ne veut rien dire	10 11	هذا ما لم اريد ان اقوله لا يوجد شيء افعله من اجلك
ET	Nous pensons que les apprenants n'ont pas appris que (vouloir + dire) a comme sens en arabe (يعني yaʒny). Ils n'ont pas réussi à traduire cette locution verbale. Dans la copie (10) l'apprenant a fait un calque sémantique et syntaxique. Ce calque conduit donc à une faute de traduction du genre contresens. La copie (11) a interprété fautivement l'énoncé. Il a fait également une faute de traduction du genre contresens.		
4.	.. , A quatre-vingts kilomètres d'Alger	10 11	تبعد بحوالي 24 كلم تبعد عن الجزائر 80 كليو متر
ET	Le recours à la traduction littérale (mot à mot), surtout les mots composés (figés), a forcément conduit à une faute dans la traduction. La copie (10) a traduit le chiffre en utilisant le calque sémantique. Il y a donc une faute de traduction du genre contresens.		
5	Je prendrai l'autobus...j'arriverai	10	أستقلت الباص....وقد وصلت

		11	سأستقل الاوتوبيس....وسأ صل.
ET	A l'exception des fautes de translitération du mot (autobus) ; la traduction fautive du temps verbal change le sens. Elle s'inscrit donc dans la faute de traduction du genre contresens. C'est le cas de la copie (10) dans laquelle l'apprenant a changé le temps de la LD de futur vers le passé composé ; il s'agit de l'utilisation de (qãd) avant le verbe.		

5.4 Quatrième échantillon

Public : troisième année de FLE (DFFLUM)

Corpus : 17 copies **(annexe 4, p. 326-342)**

Texte: version

Contre le racisme dans le football

« Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti[e][4] dans certains stades européens. Marc André Zoro, défenseur ivoirien du Fc Messina, n'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime, ce dimanche, lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La fédération internationale de football est alertée, une fois de plus. Le racisme gagne du terrain dans le football européen. Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters. »

N°	Enoncé / paragraphe	N° de copie	version
1	Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti[e] dans certains stades européens.	12	يستمر لاعبي كرة القدم ذوي البشرة السوداء **بالخروج** من الاندية الاوربية.
		13	استطاع لاعبين كرة القدم ذوي البشرة السوداء من **اخذ اماكنهم** في بعض ملاعب الاوربية.

[4] Ce texte comporte une faute de frappe produite par l'enseignant

لاعبي كرة القدم ذوي البشرة السوداء **ينوون مغادرة** ملاعب اوربية **معينة**.	14		
لاعبي كرة القدم اصحاب الوجوه السوداء **يريدون مغادرة** الملاعب الاوربية،	15		
لاعبون كرة القدم مستمرين باتجاه **الشمال** جعل **جزء** في منتصف منافسات الاوربية.	16		
تعرض الى العنصرية الاعبين اصحاب البشرة السوداء في كرة القدم **عندما يكون** في وسط الملاعب الاوربية.	17		
يستمر الاعبون ذوو البشرة السوداء **بالمغادرة** من بعض الملاعب الاوربية.	18		
استمرة كرة القدم للاعبين البشرة السود في جولتها في الاستاد الاوربي.	19		
لاعبين كرة القدم سود الذي **يشاركون** في مراكز ملاعب اوربية لكرة القدم.	20		
استمروا لاعبين كرة القدم السود واخذوا **مغادرة بالتاكيد** لاوربا.	21		
لاعبي كرة القدم ذوي البشرة السوداء **يتمرون باخذ جزء** من الملاعب الاوربية.	22		
لاعبي كرة القدم اصحاب البشرة السوداء ياخذون **جزء** في مكان الملاعب الاوربية.	23		
	24		

ET		25 26 27 28	**استمرار ظاهرة الاستهجان العنصرية** في الملاعب الاوربية على لاعبين كرة القدم من اصحاب البشرة السمراء. تميز الاعب كرة القدم ذو البشرة السوداء المغادرة من بعض الملاعب الاوربية. لاعبي كرة القدم **مع الجلد الاسود** يستمر الواجب في المهمة للدور الاوربي. **تستمر العنصرية** داخل الاندية الاوربية. لاعبين كرة القدم **منهم من هو** اسود البشرة اوربيين.
	Sur les 17 apprenants qui ont passé l'épreuve, 14 apprenants n'ont pas compris le sens de la locution (continuer d'être pris à partie), ce qui les a conduits à faire des fautes de traduction du genre **contresens** dans les copies (12, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 25, 28). Ces fautes sont issues de l'interférence qui résulte de la similitude de forme et de l'identité graphique (homographie) du nom (partie) dans la phrase donnée, et le participe passé du verbe (partir). De fait, cette erreur de choix est aussi due au manque de connaissance linguistique de la LD. C'est pour cette raison que les apprenants ont eu recours aux mots suivants: .الخروج من، مغادرة ملاعب، يريدون مغادرة، مستمرين باتجاه، يستمر بالمغادرة، واخذوا مغادرة Les copies (16, 19, 20, 26) ont fait une faute de traduction du genre **non-sens**. Les copies (17, 24) ont commis une faute de traduction du genre **ajout**. La copie (27) a fait une faute de traduction du genre **omission.**		

	La traduction du mot (certain) relève d'une faute provenant d'une consultation erronée du dictionnaire, qui résulte également du manque de connaissance linguistique de la LD : C'est le cas dans la copie (21) qui a traduit ce mot par Biãlt'kyd *certitude*. L'apprenant n'a pas distingué que l'adjectif *certain* après le nom a le sens de (certitude), et que ce même adjectif au pluriel *certains* utilisé avant le nom a le sens de (quelque) ; la copie (14) l'a donné le sens de (spécial معينة) . Dans le même sens, la copie (26) a traduit la préposition (à) dans l'expression (les joueurs de football à la peau noire) par Ma3a qui équivaut (avec). Il y a donc une faute de traduction du genre **faux-sens.** Les copies (17, 18, 19, 20, 21, 22, 28) ont aussi commis des fautes d'**orthographe** qui confirme notre constat que les apprenants n'ont pas une connaissance linguistique suffisante de l'arabe, leur langue maternelle. Il s'agit des mots : الاعبين/اللاعبين ،استمرة/استمرت ،الذي/ اللذين ،لاعبين/ لاعبي ،يتمرون/ يتمرنون ، الاعب/ اللاعب.		
2	Marc André Zoro, défenseur ivoirien du Fc Messina, n'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime, ce dimanche, lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter.	12	لم يستطع مارك اندريه زورو المدافع الساحل عاجي لنادي مسينا ان يخفي سخطه بوجه العنصرية **عندما كان ضحية هذا الاحد** خلال اللقاء **المصيري** ضد ميلان في دوري الاياب.
		13	لم يتمكن مارك اندري زورا المدافع العاجي لنادي مسينا من **ضم** سخطه بوجه **التواجد** العنصري الذي كان ضحية له هذا الاحد اثناء لقاء في **دومسيل** ضد الانتر ميلان.
		14	المدافع الساحل العاجي مارك اندري زورو لاعب نادي سينا لم يستطع كبت غضبه بوجه **الحكام** العنصريين اذ انه ضحية هذا الاحد في لقاء في **مسكنه** ضد ميلان.
		15	Ø

مارك انديا زورو **معروف** في ساحل العاج في نادي مسينا **لا يعرف سخط امام** الملعب **اذن** مواجهة يوم الاحد **الا ان** المقابلة كانت ضد ميلان.	16		
مدافع نادي مسينا العاجي مارك اندري زورو **لم يصبر** عن سخطه تجاه العنصرية هذا الاحد عند التقاء **ديمسيل ضد المحكمة العالمية** في كرة القدم.	17		
المدافع العاجي مارك اندريه زورو من نادي ميسنا **كان ضحية للسخط** والعنصرية فقد **اصيب في وجهه** هذا الاحد خلال مواجتهم لنادي الانتر.	18		
لم يتمكن مارك اندريه زورو المدافع العاجي لنادي مسينا **ان يكمل** سخطه بوجه **رغم** التقاء **دموسيل** ضد ميلان هذا الاحد.	19		
مارس اندر زورو مدافع في ساحل العاج وفي نادي مسينا لا يستطيعون سخط اوغيضهم وجه في اخطائهم الذي ترتكب ضدهم هذا الاحد يلتقي **دومسيل** ضد انتر ميلان في ابطال اسم اوربا.	20		
مارك اندزورو في ساحل العاجي في نادي سينا لم يؤخذ باستمرارية(معاودة) السخط الوجه **غوريست** هذا الاحد حيث التقى ادوميكيل ضد ميلان.	21		
	22		

مارك اندريه زورو هذا الاحد معرف عاجي من نادي سيناء تبقى على نقطة اذن هو الضحية، اذن بلقاء اخر،			
مارك اندري المعروف بساحل العاج نادي سينا قد سخط وجهه ضد العنصريين يوم الاحد عندما سجلوا هدفا.	23		ET
ابدى اللاعب العاجي مارك اندري زورو لاعب نادي مسينا سخطه **المستمر** من **صافرات الاستهجان** التي تعرض لها هذا الاحد.	24		
اللاعب اندريه زورو مدافع ساحل العاج في نادي منيسا الذي كان ضحية سخط العنصرية الموجودة **انذاك** واعلنت الاحد	25		
مارك اندري زورو المدافع الساحل العاج في نادي سينا **لايمكن ان تحتوي** على ذلك السخط امامه والشتائم **والنزاعات وسقوط ضحايا.**	26		
مارك اندرو زورو في ساحل العاج يلعب في نادي سينا.Ø	27		
مارك اندر زورو هو عاجي من نادي مسينا عبر عن سخطه عن **جريمة** حدثت في هذا الاحد عندما التقى في دومسيل مع ميلانو عندما دخلوا	28		

	Les copies (12, 13, 14, 17, 21, 25, 26, 28) ont commis des fautes de traduction du genre **faux-sens** comme suit : la copie (12) a traduit le pronom relatif (dont) dans la proposition subordonné (dont il a été victime, ce dimanche) par (* عندما كان ضحية، هذا الاحد). La copie (13) a traduit le mot (injures) par التواجد (la présence). La non-traduction du verbe (contenir son exaspération) produit une erreur de faux-sens dans les copies mentionnées ci-dessus. D'où la traduction: ضم سخطه ، لايعرف سخط، لم يصبر عن سخط، كان ضحية سخط، يكمل سخطه، لا يستطيع سخط، يؤخذ السخط، قد سخط وجهه، سخطه مستمر، كان ضحية سخط، لا يمكن ان تحتوي على ذلك السخط، عبر عن سخطه عن جريمة. Les copies (13, 14, 17, 18) ont fait des fautes du genre **contresens** : quand la copie (13) fait un calque sémantique de l'expression (une rencontre à domicile), et une faute du genre translittération du mot (domicile). Dans la copie (14), l'apprenant a commis une faute quand il a utilisé (بوجه الحكام). Il nous semble qu'il a fait une confusion avec le mot (jury). Elle a utilisé aussi le calque sémantique quand il a traduit (à domicile) par في مسكنه qui équivaut à (dans sa maison). Si l'apprenant consulte le dictionnaire français-français, il trouve facilement la signification de (à domicile) : « **Loc. adv. À DOMICILE :** dans la demeure même de qqn. *Se faire livrer un colis à domicile. Démarchage à domicile. Travailler à domicile,* chez soi. *Visites à domicile d'un médecin, d'une infirmière.* **Sport** ***Sur son terrain, en parlant d'une équipe qui dispute un match.*** *Victoire à domicile. » (Petit Robert, 2009).* L'expression (face aux injures racistes) a constitué une difficulté dans les productions des apprenants, notamment dans la copie (18) qui a traduit la locution (face à) par (اصيب في وجهه). C'est une interférence qui est issue du calque sémantique de l'anglais. **Le non-sens** s'est trouvé dans les copies (16, 19, 22,23). Les copies (12, 18, 24, 25, 26, 27) ont commis des fautes du **genre omission** comme dans la copie (12) qui a omis la traduction du mot (injures/ شتائم، اهانات) ; la copie (18) a omis la traduction de l'expression (à domicile) مباراة الاياب ; les copies 24, 25, 26 et 27 ont omis l'expression (lors d'une rencontre …de l'Inter).

	Les copies (13, 17, 19, 20, 21, 28) ont recours à **la translittération non-justifié** ; il s'agit de دومسيل) au lieu la traduction correcte (مباراة الاياب). La copie (21) a fait une translittération du mot (racistes- غوريست). Nous constatons les fautes de traduction du genre **ajout** dans les copies, (24) quand elle a ajouté (12) ,(صافرات الاستهجان) quand elle a ajouté des mots qui n'existent pas dans le T.D (خلال اللقاء المصيري) et dans les copies (25, 26). La copie (20) a commis une faute de **grammaire** quand elle a conjugué le verbe au pluriel avec un sujet au masculin.		
3	La fédération internationale de football est alertée, une fois de plus.	12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	1.**عارض** الاتحاد العالمي لكرة القدم المرة تلو الاخرى 2. ذكرت **الشرطة** الدولية لكرة القدم لاكثر من مرة 3.نبه **الحكم** الدولي اكثر من مرة Ø.4 5. **التصفيات** العالمية لكرة القدم 6. **المحكمة** العالمية في كرة القدم 7. الاتحاد الدولي لكرة القدم اكثر من مرة من هذه الاحداث 8. ونبهت **المنظمة** العالمية لكرة القدم اكثر من مرة Ø .9 10.العالمية لكرة القدم لاكثرية (الاغلبية) 11. **الفيدرالية** الوطنية لكرة القدم مرة واحدة او اكثر Ø.12 13. حيث انذر الاتحاد **الاوربي** العالمي لكرة القدم في اكثر الاحيان 14. **الهيئة المسؤولة** عن كرة القدم بتوحيد كرة القدم Ø .15 Ø.16 17. كرة القدم العالمية

ET	D’abord, les copies (15, 20, 23, 26, 27) n’ont pas traduit cette phrase. Les fautes ont été réparties entre le sujet et le verbe. (La fédération internationale) se traduit en arabe par (الاتحاد الدولي) : les copies (12, 13, 14, 16, 17, 22) ont commis des fautes de traduction du genre **faux-sens** par le biais des choix (الشرطة الدولية، الحكم الدولي، التصفيات العالمية، المحكمة العالمية), quand la copie (22) a traduit le mot (internationale) par le mot (الوطنية) qui équivaut le mot (national). Cette dernière copie a fait aussi une faute de traduction du genre **translittération** ; il s’agit du mot (la fédération). Les copies (19, 25) ont fait des fautes de langue du genre **morphologique** quand la copie (19) a traduit le mot (la fédération) par (المنظمة) qui équivaut au mot (association) ; quand la copie (25) a intelligemment choisi une paraphrase du mot (fédération), qui donne le sens mais ne représente pas le mot juste dans le dictionnaire. Les copies (18, 24) ont ajouté un mot n’existant pas dans le texte ; il s’agit de (الاحداث les événements/ copie 18) et (الاوربي européenne/ copie 24). Il y a donc une faute de traduction du genre **ajout.** Les copies (16, 17, 18, 22, 25, 28) ont omis le verbe et le complément. En conséquence, il existe une faute de traduction du genre **omission.** Ces fautes du genre omission en ajoutant la traduction de la copie (21) conduit une faute de traduction du genre **non-sens.**		
4	Le racisme **gagne du terrain** dans le football européen.	12	العنصرية **موجودة** في كرة القدم الاوربية.
		13	العنصرية **حصلت مكانها** في كرة القدم
		14	Ø
		15	Ø
		16	الهجوم **زاد خطورة** في كرة القدم الاوربية.
		17	**حصل** العنصرية **داخل قطار** في كرة القدم الاوربية.
		18	وان العنصرية **تجني المشاكل** في كرة القدم.

ET		19	**منحت العنصرية** الارض لكرة القدم الاوربية.
		20	العنصرية **الموجودة** في كرة القدم.
		21	**يجسد غوزيم** في كرة القدم.
		22	العنصرية **حصلت على اراضي** كرة القدم
		23	الاوربية.
		24	Ø
		25	**حدثت** العنصرية بارضية في الملاعب الاوربية.
		26	Ø
		27	Ø
		28	Ø
			العنصرية **حدثت** في كرة القدم الاوربية.
	Le Robert définit **« GAGNER DU TERRAIN SUR qqn,** s'en rapprocher (si on le poursuit), s'en éloigner (si on est poursuivi). *L'ennemi a gagné du terrain.* ➞ **avancer, progresser. Fig.** *L'incendie gagne du terrain.* ➞ s'**étendre.** *Idées qui gagnent du terrain.* **. Intrans.** S'étendre au détriment de qqch. *L'incendie gagne.* ➞ se **propager.** » Toutes les copies ont fait des fautes de traduction du genre faux-sens : les copies (12, 20) ont traduit la locution (gagne du terrain) par موجودة Mawğwdï qui a le sens de (il existe dans, il est dans). Les copies (13, 17, 22) l'a traduit par حصلت اراضي، حصلت مكانها Has:alat (obtenir sa place, obtenir ses territoires). La copie (17) a ajouté une faute du genre non-sens quand elle a traduit (حصل العنصرية داخل القطار...) qui signifie (le racisme obtient dans le train) ; cette faute résulte de la confusion entre le mot (terrain) et (train), ou peut-être, s'agit-il d'un lapsus mais, de toute façon inacceptable. Les copies (14, 15, 23, 25, 26, 27) ne sont pas arrivées à traduire cette locution.		

	La copie (16) a traduit la locution comme (augmenter un risque), la copie (18) comme (éviter les problèmes), la copie (19) comme (le racisme a accordé la terre au football européen). La copie (21) a utilisé le verbe (incarner, façonner), et elle a fait une autre faute de traduction du genre (translittération non-justifiée) quand il a translitteré le mot racisme en arabe. Les copies (24, 28) a utilisé le mot حدثت Hadaṯat (il s'est arrivé/ fait).		
5	Les joueurs à la peau noire **sont** très régulièrement **les cibles** de manifestations racistes de la part de **supporters**.	12	اللاعبين ذوي البشرة السوداء عارضوا **مصادر الاعلانات** العنصرية بخروج **المحترفين.**
		13	كانوا لاعبين ذوي البشرة السوداء منظمين للغاية **لاهداف اعلاناتهم** العنصرية في جانب **الرياضة.**
		14	اللاعبين ذوي البشرة السوداء هم مستهدفين بصورة منظمة **بمظاهرات** عنصرية من اجل **مغادرتهم.**
		15	Ø
		16	لاعبون الشمال انهم جدا متواجدون في الملعب في منافسات الجزء الرياضي.
		17	كان الاعبين صاحبين البشرة السوداء جدا **متشددين ضد** العنصرية في كامت **الرياضة.**
		18	وان اللاعبين السود هم الاكثر عرضة للعنف العنصري **في هذا الوقت**
		19	لاعبين البشرة السوداء هم اكثر عدالة لهذا البيان الذي منح **للرياضيين.**
			اللاعبين سود هم اكثر Ø
		20	اللاعبين السود هم جدا اهمية وجدارة في هذا الجزء
		21	(الموسم) الرياضي.
			اللاعبين ذوي البشرة السوداء كانوا جدا منظمين الاهداف فبقيت اللعبة الى صالحهم.
		22	Ø
		23	

		24 25 26 27 28	لاعبي البشرة السمراء كانوا الاكثر توترا والاهداف من بيانات العنصرية دعم ومساندة هذه الشريحة من اللاعبين. وبذلك حصل اللاعب ذو البشرة السمراء على مطلق الحرية في اللعب داخل الاندية الاوربية وعدم التميز العنصري. Ø Ø اللاعبين منهم اسود البشرة هم اكثر عنصرية في الاهداف.
ET	Sauf la copie (14), toutes les copies n'ont pas compris cette phrase. Cela conduit à une traduction incorrecte du fait du mauvais choix des lexies. Ce mauvais choix et l'incompréhension de la LD conduit à des fautes de traduction du genre contresens. Dans aucune copie, le mot (supporters) n'est pas traduit par les apprenants, en ce sens qu'il est passé inaperçu dans le sens global de la phrase. En général, les copies (15, 23, 26, 27) n'ont pas traduit la phrase. Les copies (16, 19) ont fait une faute de traduction du genre non-sens. La copie (14) a ajouté (من اجل مغادرتهم), et la copie (18) a aussi ajouté (في هذا الوقت). Il y a donc une faute de traduction du genre ajout. Les copies (18, 20) ont fait une faute de traduction du genre omission. les copies (12, 17) ont commis une faute d'orthographe ; il s'agit du mot (اللاعبين).		

5.5 Les résultats de l'analyse

La distinction entre des fautes de faux-sens et de langue du genre morphologique, entre translittération et interférence, entre grammaire et contresens, entre omission et non-sens, représentent de grandes difficultés dans notre analyse du fait que les fautes de langue sont à l'origine des erreurs soulignées ; c'est-à-dire les fautes grammaticales conduisent aux fautes de traduction du contresens, et ainsi de suite.

En effet, après avoir terminé la description des erreurs dans le corpus, nous récapitulons les résultats des productions de notre public dans les tableaux qui suivent. Ce résultat, les difficultés que nous avons observées en tant qu'enseignant de traduction dans la classe de traduction, constituent une base qui nous permettra de proposer des solutions pour l'enseignement du module de traduction dans le cursus de FLE.

Représentation du corpus

Nous utilisons les abréviations suivantes dans la présentation qui suit :

Abréviation	Signification
Éch	Échantillon
TH	Thème
TV	Version
E	Enoncé
PH	Phrase
3	Troisième année
4	Quatrième année
B	Université de Bagdad
M	Université d'Al-Mustansiriyah

Tableau 5-1: Les résultats des traductions d'apprenants dans notre analyse.

N° et type échantillon	N° énoncé	N° de copie	Faute de traduction (Sens)								Faute de langue			
			Faux-sens	Non-sens	Contresens	Faux-amis	Interférence	Omission	Ajout	Translittération	Orthographe	Morphologique	grammaticale	Lapsus
Ech1. B3.TV1	E1	2, 5, 7								+				
		4	+											
	E2	2												+
	E3	1→7										+		
	E4	5					+							
	E5	1→7	+											
	E6	1, 5	+											

		2, 3, 4, 5, 6, 7			+								+	
Ech1. B3.TV2	E1	3	+											
		7						+						
	E2	1, 4, 5, 6	+											
		2, 3, 7						+						
	E3	1, 3, 4, 5, 6, 7										+		
		3	+											
	E4	1→7	+											
	E5	1→7	+											
		1, 3, 4								+				
		6						+						
Ech1. B3.TH	PH.1	1→7											+	
		2, 5			+								+	
	PH.2	1, 4	+											
		2, 3										+	+	
		5, 6										+		
		7		+			+					+	+	
	PH.3	1			+				+					
		2				+								
		3						+						
		5, 6, 7	+										+	
	PH.4	1→7									+			
		2, 4, 5	+											
		3							+			+	+	
		3, 4, 5, 6, 7	+									+	+	

		7						+						
	PH.5	1→7									+			
		2, 5, 6, 7											+	
		1, 2, 4, 6	+											
		6												+
		7			+									
Ech2. M4. TV	E1	8, 9						+						
		9					+							
	E2	8			+									
	E3	8, 9	+											
	E4	8					+							
	E5	8		+										
		9			+									
	E6	8, 9	+											
Ech3. M4. TV	E1	10, 11								+				
	E2	10						+						
		11		+										
	E3	10, 11			+									
	E4	10			+									
	E5	10, 11								+				
		11			+									

Ech4. M3.TV	E1	12, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28			+									
		16, 19, 20, 26		+										
		14, 21, 26	+											
		17,18, 19, 20, 21, 22, 28									+			
		17, 24							+					
		27						+						
	E2	12, 13, 14, 17, 21, 25, 26, 28	+											
		16, 19, 22, 23		+										
		13, 14, 17, 18			+									
		12, 18, 24, 25, 26, 27						+						
		12, 24, 25, 26							+					
		13, 17, 19, 20, 21, 28								+				
		20											+	
	E3	12, 13, 14, 16, 17, 22	+											
		16, 17, 18, 21, 22, 25, 28		+										
		16, 17,18, 22, 25, 28						+						
		18, 24							+					
		22								+				
		19, 25										+		
		14, 15, 23, 25, 26, 27						+						

	E4	12→27	+											
		17		+										
		21								+				
	E5	12→28, sauf (14)			+									
		16, 19		+										
		18, 20						+						
		14, 18							+					
		12, 17									+			

Ce tableau montre que les apprenants ont commis 93 erreurs dans les quatre échantillons

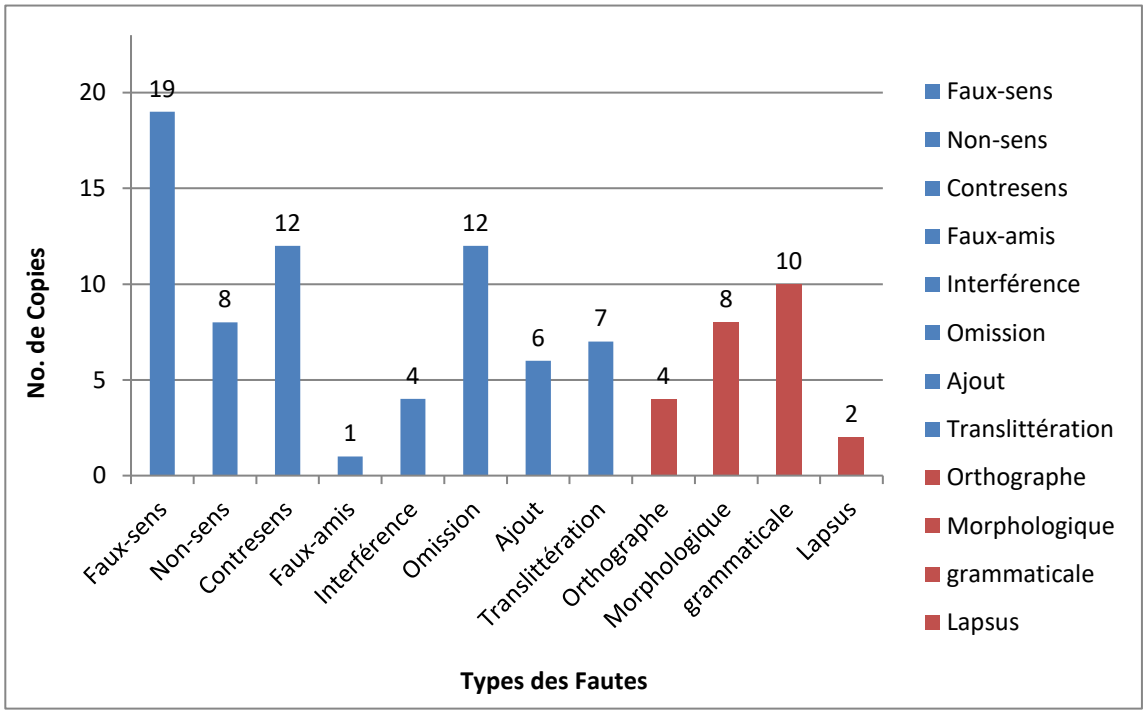


Figure 5-1: La diversité des erreurs dans les traductions des apprenants.

Pourtant, il existe des erreurs communes dans certains énoncés ou phrases. En d'autre terme, tous les apprenants ont commis l'erreur dans la traduction de même énoncé. Nous récapitulons ces erreurs dans le tableau suivant :

Tableau 5-2: Les erreurs communes.

Référence	Séquence	Catégorie définitoire	Genre d'erreur	N° de copies
Ech1.B3.TV1.E3	Principalement	Adverbe	Morphologique	7
Ech1.B3.TV1.E5	Introduction des projets de développement dans	Nom et Complément du nom	Faux-sens et Grammatical	7
Ech1.B3.TV1.E6	Ce qui est à tous	Exp. figée	Faux-sens	7
Ech1.B3.TV2.E4	Verdure	Nom	Morphologique	7
Ech1.B3.TV2. E3	Exercices physiques	Adjectif	Faux-sens	7
Ech1.B3.TV2.E5	Badã lahw	Verbe	Grammatical	7
Ech1.B3.TH.PH1 Ech1.B3.TH.PH4 et PH5	Musulman, chrétien, mandéen. Joseph	Nom propre	Orthographe	7
Ech2. M4.TV. E1	Laqâd	Temps	Omission	7
Ech2. M4.TV. E3	Venir	Verbe	Faux-sens	2
Ech2. M4.TV. E6	Explications	Nom	Faux-sens	2
Ech3.M4.TV.E1 & E5	Asile …autobus	Nom	Translittération	2
Ech3. M4.TV. E3	Cela ne veut rien dire	Exp. Figée	Contresens	2
Ech4.M3. TV. E1	Continuer d'être pris à	Passif	Contresens	2
Ech4.M3. TV. E2	Contenir son exaspération	V. contenir	Faux-sens	14
Ech4.M3. TV. E4	Gagner du terrain sur	Exp. Figée (v. gagner)	Faux-sens	8 17
Ech4.M3. TV. E5	Etre très régulièrement les cibles	Etre	Contresens	16

L'analyse des erreurs révèle de lacunes existantes dans le processus d'enseignement/apprentissage, permet de repérer l'origine des difficultés des apprenants notamment dans la classe de traduction.

Nous pouvons clarifier le tableau (5-2) par la figure suivante :

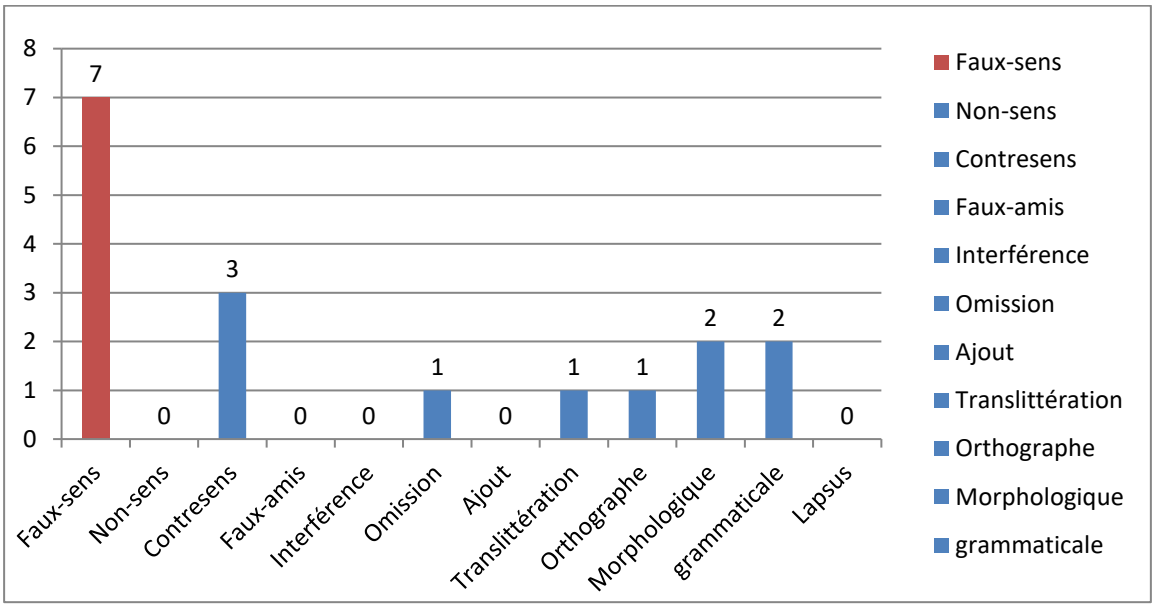


Figure 5-2: Des erreurs communes.

Cette figure montre que les fautes communes commises par les apprenants sont forcément liées au mauvais choix de la lexie; il s'agit de faux-sens, et aussi des fautes grammaticales et morphologiques qui conduisent aux fautes de contresens. Cela confirme que dans l'enseignement des langues, le fait de considérer le mot comme un élément isolé dans le fonctionnement de la langue, conduit à des fautes dans la traduction.

En somme, la revalorisation de l'enseignement/apprentissage de la traduction passe nécessairement par la connaissance des erreurs des apprenants. Elle vise donc à servir l'enseignement : cette méthode d'analyse s'appuie en effet sur le rôle de l'enseignant qui doit accompagner et aider l'apprenant à détecter ses erreurs afin de les corriger pendant la période de formation. Autrement dit, l'apprenant participe activement à sa formation en reconnaissant ses erreurs, et en effectuant des efforts pour les corriger.

L'importance de cette analyse vient du fait qu'elle est de nature analytique, plutôt comme une approche étiologique qui étudie les causes des maladies. En d'autres termes, cette méthode consiste à analyser des traductions effectuées par les apprenants afin de repérer les origines des erreurs commises. Il est à noter que cette méthode est

différente de la méthode d'analyse classificatoire qui relève de l'approche typologique, et qui est plus répandue dans la classe de FLE. Dans cette dernière approche, l'enseignant connait d'avance la nature des erreurs des apprenants, tandis que dans la première, l'origine des erreurs n'est pas connue d'avance.

Dans les productions des apprenants, le choix d'un sens qu'il s'agisse du sens d'un mot, d'un syntagme, d'un terme ou d'une expression figée ne sort pas de la littéralité quand ils consultent un dictionnaire bilingue, à savoir la traduction littérale. En d'autres termes, l'utilisateur choisit le premier sens présenté pour l'entrée lexicale ; cependant c'est à partir des unités lexicales que la traduction doit s'orienter vers l'équivalence.
Le recours à la correspondance littérale, au sens de Vinay et Darbelnet (l'emprunt, le calque sémantique et la traduction littérale) au lieu de l'équivalence de sens est une source de faute dans les productions des apprenants mais aussi des traducteurs débutants.

Le traducteur a à faire face à trois cas de figure : traduire un mot qui représente la même réalité dans la langue source et la langue cible ; traduire un mot qui ne représente pas la même réalité dans les deux langues que l'on cherche à mettre en équivalence, et le troisième cas où il s'agit d'une réalité inexistante dans la langue cible ; ce qui conduit le traducteur à chercher une dénomination nouvelle.

La rédaction du dictionnaire bilingue, qui ne tient pas compte de la propriété sémantique, situationnelle et surtout grammaticale, produit un calque sémantique de l'unité traductive et donc une traduction fautive. Nous ne pouvons pas manquer de constater que les productions de nos apprenants sont profondément marquées par ce trait.

La médiocrité des connaissances langagières chez l'apprenant, le conduit souvent à consulter le dictionnaire bilingue dans chaque mot. Ce qui rend les dictionnaires bilingues traditionnels insatisfaisants et inadéquats c'est qu'ils sont attachés à réunir des équivalents ; c'est-à-dire à traduire des mots par d'autres mots pris isolément. Cette difficulté dans le dictionnaire bilingue provenant du défaut de l'identification de la lexie, s'articule autour des trois types de tournures : au niveau de la version, les fautes sont pour la plupart issues d'une mauvaise compréhension de l'expression française ou de la fonction du verbe. Concernant le thème, les fautes sont issues de la méconnaissance de la structure rédigée en LA, et cela à cause d'une formation lacunaire insuffisante dans la langue d'arrivée, le français. Concernant l'usage du dictionnaire, les fautes sont issues de la traduction littérale. Cette difficulté à traduire une locution augmente dans le recours au dictionnaire bilingue. Autrement dit, l'usage du dictionnaire présente une grande

difficulté pour l'apprenant qui fait souvent des fautes de faux-sens.

Le manque d'une formation adéquate en lexicologie, et en linguistique de la traduction résume le manque de compétence de l'apprenant irakien dans la classe de traduction. En outre, l'absence de méthodologie en didactique de la traduction dans le cursus de FLE montre bien la difficulté de l'enseignement de ce module, y compris du choix du corpus. Pour revaloriser ce module dans le cursus de FLE, il faudra trouver des solutions à deux niveaux: le premier est le niveau de connaissance linguistique des apprenants. Le deuxième est la didactique de la traduction qui est liée au choix d'une méthode linguistique de la traduction.

TROISIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET MÉTHODES DE TRADUCTION

« Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée ». Carl. R. Roger, 1976, Liberté pour apprendre, ed. Dunod, Paris, p. 107.

CHAPITRE VI

MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

6.1 Problématique de la méthodologie en classe de traduction

Le choix d'une méthode de l'enseignement/ apprentissage de la traduction ou des langues représente généralement un grand défi pour les chercheurs dans le domaine de la traductologie. Ce choix d'une méthode/ d'une approche de la traduction constitue une tâche plus compliquée en raison des rapports entre la traduction et l'enseignement des langues. De plus, les changements au niveau de la vie économique, politique et intellectuelle du pays, y compris l'apparition de nouveaux besoins sociaux peuvent influencer fortement le choix d'une méthode pour la formation de la traduction.

Dans ce sens, nous allons traiter la question de la méthodologie dans ce chapitre en fonction des exigences pédagogiques dans l'enseignement universitaire. On peut relever d'emblée le manque d'une méthodologie enseignement dans la classe de traduction au cursus de FLE. En effet, les méthodologies de l'enseignement des langues et de la traduction ont comme principe l'utilisation de la langue dans son authenticité. Nous nous demandons si les enseignants de traduction, qui sont en même temps des enseignants de langue étrangère, s'adaptent à cette évolution ou non. D'ailleurs, comment enseigner la traduction français- arabe/ arabe- français à des étudiants non francophones dans une classe ordinaire ? Comment les intégrer en traduction quand nous ne connaissons pas leurs acquis antérieurs ?

En réalité, dans les départements de français, le programme de la formation de FLE et de traduction se confondent. Le cours de traduction n'est pas conçu en fonction des besoins des apprenants. Le rôle des cours sur la théorie de la traduction ne trouve pas encore sa place au sein de la formation des traducteurs.

Notre objectif, dans ce chapitre, ne sera pas de refaire une histoire des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues-cultures et de traductologie déjà bien traitée par ceux qui ont écrit à ce sujet, mais de trouver une méthode efficace d'enseignement de la traduction pour le contexte irakien, à savoir la place de l'orientation pédagogique et de l'orientation didactique.

De même, l'objet n'est pas d'amener les étudiants- apprenants à connaître en profondeur chacune de ces théories, mais plutôt de leur donner une idée générale de la pensée linguistique sur la traduction et de mettre l'étudiant-apprenant au cœur de son propre apprentissage, en adaptant une approche pédagogique centrée non pas sur les textes théoriques à assimiler, mais sur l'expérience et les besoins de l'apprenant.

Etant donné que l'université est organisée autour de valeurs et d'objectifs précis en

conduisant les étudiants à développer de nouvelles idées et formes d'expression qu'ils ne trouvent pas en dehors du système scolaire, il est nécessaire de définir les besoins linguistiques de chaque apprenant : points de langue ou de syntaxe susceptibles de faire obstacle à des apprentissages disciplinaires, la spécificité de ces publics, de leur culture, de leur degré de scolarisation, de leur niveau de connaissances et de leur différence d'âge. En fin de compte, l'amélioration globale du niveau scolaire et l'augmentation de la demande sociale vont amener les universitaires à accueillir de plus en plus de jeunes. L'élaboration de nouveaux outils va donc être nécessaire, notamment pour mieux évaluer les étudiants d'université.

De fait, il existe une certaine polarisation des approches. D'un côté, l'utilité de la théorie serait perçue surtout par rapport à la pratique, c'est-à-dire dans sa dimension méthodologique, et on l'intégrerait à la pédagogie des cours de traduction générale et spécialisée. De l'autre, on privilégierait les finalités de recherche (et non de pratique) et l'enseignement de la théorie serait restreint aux programmes de deuxième et de troisième cycles. La théorie de la traduction est perçue comme partie des compétences complémentaires, c'est-à-dire des matières considérées comme périphériques mais qui viennent renforcer la pratique traductionnelle ; à la différence des compétences centrales directement liées à l'acte de traduire.

Mais, dans les cours de traduction, les tentatives de conceptualisation pédagogique, différentes d'un professeur à l'autre, ont souvent l'effet non voulu d'intimider l'apprenant, en soulignant la technicité et donc la complexité de la démarche traductive, sans lui apporter, du moins dans l'immédiat, l'aide concrète dont il a besoin pour réaliser une traduction de qualité.

Dans les faits, le manque d'objectivité dans la classe de traduction dans les départements de français, conduit à des résultats infructueux. Autrement dit, les contextes social, politique et économique ont connu de grands changements, notamment après 2003, ce qui a eu des effets sur l'apprenant. Ces nouvelles réalités et leur impact sur les apprenants sont les facteurs déterminants dans la décision de remanier le cours.

Il est évident que la connaissance culturelle est un pôle principal dans l'enseignement de la traduction et également dans l'enseignement des langues. Cette connaissance est fortement liée ç la question de la représentation de la France et du français chez les apprenants irakiens qui, dans le contexte actuel, ont le goût du voyage pour découvrir une autre culture. Le statut de la traduction en tant que matière secondaire produit un

bouleversement de l'enseignement dans la classe de la traduction. Par conséquent, nos apprenants se heurtent souvent à des phrases ou des expressions qui représentent des difficultés de type culturel.

Par ailleurs, ces motivations et aspirations sont difficiles à appliquer dans le programme de la formation de FLE qui ne répond pas aux besoins concrets de l'apprenant comme aspirants traducteurs d'où la nécessité de formuler de nouveaux objectifs. Autrement dit, mettre l'apprenant au cœur de son propre apprentissage, en adaptant une approche pédagogique centrée sur des concepts théoriques et pratiques. Mais quelle méthodologie devons-nous appliquer dans la didactique pour l'apprenant irakien ? Ou plutôt quelle méthode ?

En effet, dans le cadre de la traductologie théorique, nous pouvons dire que la situation de l'apprenant irakien est difficile; il souffre d'un manque de connaissance linguistique du français (L.E) et de l'arabe standard (L.M), ainsi que d'une connaissance de la traductologie apprise de l'enseignant qui ne travaille pas avec une méthode de traduction. Or, dans le cadre de la traductologie appliquée, nous avons mentionné dans le premier chapitre que la méthode de la traduction pédagogique peut être appliquée aux apprenants débutants tels que ceux qui composent notre public; il s'agit des apprenants de deuxième et de troisième année alors que la pédagogie de la traduction peut être appliquée aux apprenants de quatrième année qui ont des connaissances linguistiques qui leur permettent de pratiquer la traduction.

Cela dit, le choix d'une méthode adaptée au contexte irakien est lié à la question de la méthodologie d'enseignement/apprentissage du FLE dans les trois départements ; y compris leurs niveaux de français. Ainsi, l'objectif recherché dans la classe de traduction est-il de former un traducteur ou un interprète ? Le flou de cette situation augmente avec la diversité des approches de la traduction.

6.2 L'altérité de deux systèmes

Bien que la traductologie cherche son identité, ses rapports avec la linguistique sont indivisibles et indissolubles. George Garnier (1985 :14) a souligné dans son ouvrage «*Linguistique et Traduction »* trois visions remarquables sur ce sujet, et nous y avons ajouté une quatrième, empruntée à Amr H. Ibrahim, dans notre article « cohabitation de la linguistique et de la traductologie », qui sont :

1. « Translation is a significant branch of comparative linguistics. Providing a dynamic dimension with a focus upon semantics" Nida,1969,497,E.4.66
2. " La théorie de la traduction n'est donc pas une linguistique appliquée. Elle est un champ nouveau dans la théorie et la pratique de la littérature. Son importance épistémologique consiste dans sa contribution à une pratique théorique de l'homogénéité entre signifiant et signifié propre à cette pratique sociale qu'est l'écriture. » Meschonnic, 1973.E.4.58.
3. « Celui qui s'est déjà occupé de problèmes de traduction connait les nombreuses contradictions qui se rattachent à cette partie de la linguistique appliquée » Schmitt, 1981, 150.E.4.58
4. « Dans l'idéal, la linguistique doit, pour expliciter le travail de la langue, décomposer la langue de telle sorte qu'on puisse la recomposer pour ainsi dire à la carte. Un procédé qui, vous l'avez deviné, pourrait sans difficulté se calquer sur celui de la traduction ». (Ibrahim 1999a : 1)

Ces quatre visions montrent que la traduction est une opération linguistique, même chez Meschonnic. Il nous semble qu'il existe une confusion entre l'objet d'étude de la traduction et le médiateur pour réaliser cette opération. Autrement dit, ceux qui ont dit que la traduction ne relève pas de la linguistique appliquée récusent le sujet traduisant qui reste un artisan du langage :

> *« l'enseignant est obligé de trouver un autre moyen pour la simplifier en recourant à la linguistique comparée et non à la traduction directe (question de dictionnaire) qui ne parvient pas à la solution due au manque d'équivalence dans la langue maternelle ».* (Al Musawi 2013 :4)

En effet, l'étude linguistique dans chaque formation des traducteurs est une première étape. Cette étude est considérée comme un seul chemin pour aplanir les obstacles devant l'apprenant-traducteur qui doit avoir un minimum d'acquisition linguistique. Cette dernière étant la base de la formation dans tout apprentissage des langues et de la traduction, à savoir le choix d'une méthodologie favorable.

6.3 Liens entre ces deux conceptions :

L'évolution des méthodologies est marquée par des changements : dans les

besoins, dans les objectifs des concepteurs et chez les apprenants. Toutes les méthodologies se sont constituées en fonction d'un certain agir d'usage de référence. Il reste la différence entre méthode et méthodologie dans la traduction pédagogique car **une méthode** peut être considérée comme une série de démarches précisées par des outils que nous utilisons afin de parvenir à un but précis qui sert, dans notre cas, à l'enseignement de la traduction. Cette méthode se doit d'aider l'enseignant à se fixer une ligne de « marche » avec ses apprenants. Selon plusieurs enseignants, l'utilisation d'une méthode définie dès le début dans la classe est très importante et sécurisante pour les apprenants.

Dans la didactique, Cuq (2003 :164-167) a montré que le mot « méthode » est utilisé couramment avec trois sens différents : celui de matériel didactique (manuel+ éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéo, etc.) ; celui de méthodologie comme quand on parle de la « méthode directe » du début du siècle ; enfin, celui qu'il possède dans l'expression « méthode active ».

Ainsi, ce mot est défini en didactique par l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique. De fait, la différence entre les deux est que la méthode directe désigne tout ce qui permet d'éviter de passer par l'intermédiaire de la langue source (l'image, le geste, la mimique, la définition, la situation, etc.) ; la méthode active désigne tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage (choisir des documents intéressants, varier les supports, motiver la classe en faisant participer les apprenants, utiliser la gestuelle, etc.).

Dans la perspective de la didactique des langues, les méthodes apparues depuis un siècle peuvent se classer par paires opposées : ce sont les méthodes active et transmissive, directe et indirecte, synthétique et analytique, inductive et déductive, onomasiologique et sémasiologique, orale et écrite, expressive et compréhensive. Ces méthodes peuvent être reliées entre elles par articulation ou par combinaison. Le terme de méthode aura parfois le sens de méthodologie, parfois de cours.

Par ailleurs, **la méthodologie** est une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes, des éditeurs et des enseignants afin de concevoir une méthode. Elle se doit de fournir un ensemble de procédures d'apprentissage aux concepteurs de méthodes afin de déterminer leurs lignes de réalisations. Plusieurs méthodologies sont apparues et ont évolué selon le développement de la recherche en

didactique, mais aussi de la situation politico - économico – culturelle du monde. De même, chaque méthodologie constituée (traditionnelle, directe, audio-orale, audiovisuelle, etc.) repose sur un « noyau dur » constitué d'un nombre limité de méthodes privilégiées et fortement articulées ou combinées entre elles.

6.4 La naissance de la méthodologie d'enseignement des langues

Jusqu'à la fin des années 1960, ce que nous appelons actuellement la «didactique des langues» se réduisait pour l'essentiel à la méthodologie ou encore à la préoccupation principale de la plupart des enseignants débutants celle des problèmes méthodologiques.

Depuis le 19ème siècle jusqu'à nos jours, nous avons plusieurs méthodes utilisées en classe de langue étrangère avec les différentes méthodologies des langues étrangères et en particulier du français. Ces méthodologies se sont succédé pour répondre à l'évolution des besoins d'apprentissage des langues étrangères et pour améliorer le système d'enseignement du française langue étrangère (FLE).

L'histoire des méthodologies de l'enseignement/ apprentissage des langues a fait l'objet de nombreux travaux. De l'art d'enseigner les langues à la pédagogie des langues vivantes pour arriver à la linguistique appliquée, les changements mêmes de désignation témoignent d'une émergence disciplinaire progressive dont on ne perçoit souvent qu'après coup l'unité relative des périodes. Nous suivrons la division historique du développement de la méthodologie :

De 17e siècle au début 20e siècle : la méthodologie traditionnelle (MT),

De 1901 à 60 : la méthodologie directe (MD),

De 1925 à 1960 : la méthodologie active (MA),

De 1904 à 1970 : la méthodologie audio-orale (MAO),

De 1960 à 1970 : la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV),

De 1970 à nos jours : l'approche communicative (AC).

De 2001 à nos jours : l'approche actionnel

Il est à noter que nous ne traitons pas l'approche actionnel car cette approche, qui est préconisée par le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR, 2000) s'inscrit dans le prolongement de l'approche communicative, amorcé dès les années 70/80 dans l'enseignement des langues.

6.4.1 La méthodologie traditionnelle (MT) : du XIIème siècle au début de XXème siècle

En France, la méthodologie traditionnelle (MT) a été en effet considérée comme la première méthodologie d'enseignement des langues modernes. Elle était calquée sur l'enseignement des langues anciennes (le grec et le latin). Cette méthodologie a plusieurs appellations: la méthode grammaticale, la méthode de traduction, la méthode grammaire /traduction, la méthode classique, la méthode usuelle et la méthode vieille. C'est Puren qui lui a donné cette nomination (TM) :

> *« Il s'agira de cette méthodologie héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de « grammaire/traduction », et en usage général dans l'Enseignement secondaire français jusqu'à l'imposition officielle de la méthodologie directe en 1902 »* (Puren 1988 : 23)

A partir du moment où le latin a reculé devant le français, l'enseignement du latin a un objectif pratique : les élèves apprenaient par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie (méthode orale). Le latin qui a été appris comme une langue étrangère. Avec l'apparition de l'imprimerie, l'enseignement du latin a possédé des livres de grammaire (méthode grammaticale). En se focalisant sur les textes littéraires, l'objectif pratique de l'enseignement du latin est supplanté par celui de la formation esthétique. La fonction de la langue maternelle a connu un remaniement dans la méthodologie d'enseignement au XVIIIe siècle ; il s'agit de l'exercice favori de la traduction :

> *« A partir du XVIII siècle, l'exercice de version va être présenté aussi comme un exercice de français, l'objectif linguistique de perfectionnement en langue maternelle venant en quelque sorte compenser la perte de l'objectif pratique en enseignement du latin. »* (Puren 1988 : 27)

Ce passage de la composition littéraire à celui de la composition grammaticale était plutôt un changement de nature de formation (méthode grammaire/ traduction), ce que nous appelons de nos jours la traduction pédagogique :

> *« Il s'agit de passer d'un texte français donné à la traduction latine correspondante par application plus ou moins mécanique des équivalents lexicaux (donnés instrument d'apprentissage) des équivalents grammaticaux (fournis par les grammaires, qui voient ainsi conforter et justifier l'importance qu'elles ont prise depuis la Renaissance) ».* (Puren 1988 : 28)

Cet exercice dans l'enseignement scolaire du latin va progressivement annexer un objectif formatif, dit de " formation intellectuelle", et que M. Bréal définit ainsi en 1891 :

> *« Transporter une pensée, un raisonnement, une description d'une langue dans l'autre, c'est obliger l'intelligence à bien se rendre compte de la valeur des mots, de l'enchaînement des idées, c'est lui imposer un travail de transposition qui ne peut manquer de lui donner vigueur et souplesse »* (Puren 1988 : 29)

Globalement, l'apprentissage du latin portait sur l'objectif linguistique par l'activité principale d'application des règles grammaticales (thème), sur l'objectif culturel par l'activité du lecteur des auteurs (exercice version) et sur l'objectif rhétorique par l'apprentissage de la poésie (composition littéraire).

En effet, l'agir d'apprentissage dans la MT est, de manière générale, orienté vers une culture littéraire. L'apprentissage est fortement lié à l'acquisition de connaissances et c'est grâce à cette dernière que l'individu pourra, en toute légitimité, agir en société. Il s'agissait donc de former des esprits cultivés et de les faire agir de façon à mettre en valeur leur culture littéraire.

C'est pour cela que la lecture et la traduction dans la MT sont devenues à la fois les actions sociales de référence et les tâches d'enseignement/apprentissage de référence. Ce que l'on attend d'un apprenant en classe est qu'il soit capable de lire et de traduire des textes littéraires et ce que l'on attend d'un individu en langue étrangère, en société, est également qu'il sache lire et traduire et ainsi faire parler sa culture littéraire.

Malgré l'émergence de la méthode dite « naturelle », qui s'est appuyée sur l'imitation des textes d'auteurs, à partir de versions et de thème d'imitation ; à savoir, apprendre par cœur les règles et la liste d'applications phrastiques dans lesquelles l'image a un rôle, la méthode dite grammaire/traduction reste le noyau dur :

> *« Mais si la traduction est restée jusqu'à la fin du XIX siècle compatible en théorie avec la « méthode naturelle », c'est parce que la pratique orale de la langue étrangère était conçue comme une sorte de traduction mentale inconsciente et instantanée : la traduction pourrait-on dire, restait* ***le moyen*** *privilégié de l'apprentissage parce qu'elle en était aussi conçue comme* ***la fin****. »* (Puren 1988 : 42)

Ainsi, la méthode traditionnelle est fondée sur les deux composantes : la grammaire qui est considérée comme enseignement théorique et la traduction qui est considérée comme enseignement pratique par d'exercice d'application.

Il est à noter aussi que Puren C. dans son ouvrage *Histoire des méthodologies* (1988) propose l'appellation « cours traditionnels à objectif pratique » (CTOP) pour qualifier la montée de la demande sociale de connaissance pratique des langues vivantes étrangères qui a provoqué la multiplication d'ouvrages didactiques. Il a décrit et analysé le rôle des CTOP de ces méthodes en mettant en scène trois critères différents : *« son type de méthode grammaire/traduction, le nombre, la nature, l'importance et la place des ajouts techniques à objectif pratique et enfin le degré d'intégration didactique ».* (Puren 1988 : 75)

6.4.2 La méthodologie directe (MD)

L'accroissement et l'exigence socio-économique et culturelle européenne au début du XX^{éme} siècle ont contribué à l'émergence de cette méthodologie. L'enseignement des langues étrangères devient un résultat naturel de nouveaux besoins et de nouveaux objectifs. La méthodologie directe a pris un principe de base qui est en opposition systématique à la traduction, point de mire de la méthodologie traditionnelle. Elle repose sur le refus de l'« intermédiaire » de la langue maternelle des élèves :

> *« La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème. »* (Puren 1988 : 122)

Négliger le procédé de traduction comme une méthode d'enseignement linguistique et de compréhension linguistique va amener les méthodologues à créer de nouveaux exercices d'entrainement grammaticaux de type direct tels que les exercices de permutation ou de substitution. Des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe (méthode orale), des procédés directs, soit des questions (méthode interrogative), soit des procédés intuitifs d'explication (méthode intuitive), opposé à la traduction, et des procédés actifs comme la méthode d'imitation et la méthode répétitive constituent le noyau dur de la méthodologie directe.

Cette méthodologie directe (MD) a constitué une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Ainsi, la méthodologie directe a répondu à une demande de connaissance en langue étrangère (L2) que la MT avait été incapable de donner. L'enseignant a donc un rôle très important à jouer dans cette méthodologie parce qu'il parle uniquement en L2 sans traduire en langue maternelle L1 dans la classe et, pour donner le sens, il dispose des outils comme des objets, des images et des éléments non-verbaux de la communication (la mimique et les gestes). Ceci dit, la langue enseignée était la langue orale et non pas la langue écrite. On fait comme si l'on apprenait pour la première fois à parler mais l'interdiction de L1 dans la classe provoquerait des problèmes surtout quand l'enseignant est locuteur de la langue maternelle des apprenants ayant traduit donc de toute manière dans leur langue. En général, la méthode naturelle, qui repose sur l'empirisme, n'ordonne pas les notions enseignées comme un enseignement grammatical solide.

Dans cette optique, nous pouvons mentionner que dans la méthodologie directe du début du XX^{éme} siècle, les conceptions didactiques actuelles des formateurs cités plus haut reposent donc sur le noyau dur de cette méthodologie directe, qui s'est maintenu jusqu'à nos jours.

6.4.3 La méthodologie active (MA)

L'appellation de cette méthodologie a connu un flou et une confusion terminologique. Elle porte le nom « méthodologie éclectique » ou encore « méthodologie mixte » ; ce qui signifie un compromis entre la MD et MT. En réalité, les nouveaux besoins et les nouvelles attentes étaient encore une motivation pour provoquer cette méthodologie notamment après la première guerre mondiale.

De fait, la MA reprend un certain nombre de composantes de la MD en les assouplissant ou en les renforçant : l'enseignement oral reprend la première phase (méthode orale). Cet assouplissement de la méthode directe vient du retour à **la traduction** comme moyen de compréhension (enseignement du vocabulaire) et en mettant l'accent sur la répétition extensive plutôt que sur la répétition intensive (enseignement de la grammaire). La grande évolution était de valoriser la méthode active. Autrement dit, l'esprit de l'élève devient un facteur actif dans la progression de la didactique des langues. L'activité de l'apprenant doit être maintenue par diverses techniques. Le dialogue professeur/élève devient donc la forme quasi permanente de l'activité langagière en classe. Le premier objectif était d'ordre pratique ce qui donne lieu à des cours actifs à orientation pratique (CAOP). Cette nouvelle approche s'intéresse à l'utilisation de la langue à des fins pratiques d'une manière pragmatique. En d'autres termes, les cours de FLE se veulent résolument universels et ils doivent être valables quelle que soit la langue maternelle des élèves.

6.4.4 La méthodologie audio-orale (MAO)

Cette méthode américaine, dite aussi « Méthode de l'armée » sous l'influence de la guerre froide, privilégie l'activité d'audition et d'expression orale. Les apprenants doivent imiter et mémoriser des dialogues oraux. Elle a dominé des années 40 aux années 60. C'est grâce à des théories linguistiques et psycholinguistiques américaines, la linguistique distributionnelle et la psychologie béhavioriste que cette nouvelle méthodologie est apparue : *« La MAO s'appuiera surtout les travaux des disciples de Bloomfield, en particulier S. Zellig et Z.S. Harris, lequel expose en 1951 ses principes dans Methods in Structural Linguistics. »* (Puren 1988 : 294)

La méthodologie audio-orale a bénéficié des apports de deux domaines : l'un linguistique avec le structuralisme, tel que l'analyse distributionnelle sur l'axe paradigmatique, la manipulation et la substitution et sur l'axe syntagmatique, la manipulation et la transformation. Il est à noter ici que la notion de la « transformation », qui est empruntée à la méthode d'analyse de Z.S. Harris, est une manipulation de types d'exercices semblables à ceux que la MD. Autrement dit, la MD a refusé le rôle de l'intermédiaire de la langue maternelle en reposant sur la conversation qui motive la réflexion consciente interlangue. La rénovation dans la langue même (manipulation) prend la même fonction de terme « transformation » chez Harris. Nous voyons que l'application des exercices de

la manipulation sera plus utile dans la classe de traduction.

L'autre domaine est psychologique avec le béhaviorisme : apprendre une langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes, d'automatismes au moyen de mémorisation et de répétition sur le modèle skinnerien : stimulus-réaction-renforcement. Les règles sont induites à partir des cas d'application et l'usage implique des automatismes linguistiques, la langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatisme. Elle a intégré des techniques nouvelles : le magnétophone puis le laboratoire de langue. Les leçons de la MAO sont centrées sur des dialogues enregistrés sur des bandes sonores, chaque réplique est construite sur une structure de base qui sert de modèle à l'apprenant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution, de transformation qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur.

L'agir d'apprentissage se concentre donc sous la forme d'un agir dirigé, automatisé, sous la forme d'actes consentis, et non orienté vers autrui. La création d'habitudes (mémoriser, imiter et reproduire) qui produisent des réflexes apparaissent comme la forme d'action privilégiée. Tout se passe ici comme si ces éléments d'actions soudés les uns aux autres s'entrainaient automatiquement à partir d'un déclenchement initial unique.

6.4.5 La méthodologie audiovisuelle (MAV)

La méthodologie audiovisuelle est définie comme « *cette méthodologie dominante en France dans les années 1960 et 1970, et dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son* » (Puren 1988 : 284)

Cette méthodologie audiovisuelle qui s'élabore en France à une époque marquée intellectuellement par le thème de la révolution technologique s'appuie sur l'unique critère technique des enregistrements magnétiques et de l'intégration didactique autour du support audiovisuel. De fait, la MAV est un prolongement de la MD mais de la MAO aussi en raison de son appellation qui allie l'image et le son.

L'évolution de cette méthodologie a connu une réorientation dans la didactique du FLE surtout pour des étudiants non spécialistes de français. Cette méthodologie a aussi profité des travaux linguistiques des structuralistes en général, dans le cadre d'objectifs formatifs, tels que des études sur l'analyse du discours, la pragmatique et la communication et en particulier de ce qu'on appelle la méthodologie *structuro-globale*.

Les traits fondamentaux de la méthodologie SGAV montrent que l'adéquation entre agir d'usage et agir d'apprentissage est matérialisée en classe par l'apparition des travaux de groupe (en tant que groupe de communication), par le changement de statut de l'enseignant qui devient un « animateur » qui collabore avec les apprenants dans un souci d'équité, de solidarité par un échange constant des connaissances, des informations et des services. On voit apparaître les prémices d'un contrat d'action établi entre l'enseignant et les apprenants dans la prise de conscience en commun des responsabilités mutuelles. Il est à noter que la disparition de la lecture et de la production écrite dans cette méthodologie génère l'ignorance de la pratique de la paraphrase :

> *« les méthodes d'enseignement des langues étrangères à vocation « audiovisuelle » des 20 dernières années, dans leur méthodologie comme dans leurs manuels, ont tendance, parfois pour des raisons d'économie, souvent à cause de conceptions fonctionnelles un peu simplistes, à ignorer les jeux de la paraphrase et la place primordiale qu'ils occupent dans les stratégies de l'apprentissage à tous les stades. »* (Ibrahim 1980 :.29)/ (Lerat 1981 :33)

6.4.6 La méthodologie communicative (MC)*[5]

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction à la méthodologie audio-orale et à la méthodologie structuro-globale audiovisuelle. L'objectif était d'arriver à une communication efficace qui impliquait une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication (la fonction langagière). Avec cette approche, la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale.

La notion d'apprentissage centré sur l'apprenant qui avait donc un rôle actif et initial comme les interactions entre les apprenants, a été favorisée par le travail en équipe. L'enseignant devenait ainsi un conseiller ou un facilitateur ou un médiateur de la communication. Il suggérait les activités de communication et faisait en sorte que les apprenants communiquent entre eux parce qu'on enseignait en priorité l'oral et rapidement le passage à l'écrit. On utilisait en classe de préférence la langue étrangère,

[5] Voir aussi Mejbel Dheya, 2010.

mais il était possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction.

En ce qui concerne l'erreur, elle a été considérée comme inévitable. Le matériel pédagogique était flexible et adaptable aux publics différents (matériel complémentaire sur supports divers : livres, cassette audio et vidéo, CD-ROM…etc.). Les exercices proposés ont mis l'accent sur la créativité et l'initiative de l'apprenant plutôt que sur la répétition et l'imitation. Il s'est donc agit d'exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs qu'avant. Il ne suffisait pas de connaître la grammaire pour communiquer en langue étrangère car il fallait aussi en connaître les règles d'emploi.

C'était donc une approche qui a posé des problèmes aux enseignants car elle a demandé des compétences très variées : une analyse des besoins, un choix et une adaptation des documents authentiques et une création des activités de communication. De plus, la reconnaissance des variétés sociales des formes linguistiques était difficile pour l'enseignant non-natif. Cette méthodologie qui a dominé en France dans les années 1970, a donné lieu à la production de manuels comme Sans Frontières en 1983, renouvelé par Le Nouveau Sans Frontières en 1988. Cette méthode NSF, qui a été utilisé à l'université irakienne au début de ce siècle, s'appuyait matériellement sur un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un guide pédagogique et quatre cassettes audio. Cette méthode a été organisée en 4 unités (20 leçons) avec une histoire suivie par unité.

L'agir d'apprentissage donc dans la méthode communicative est centré principalement sur deux éléments : la communication entre pairs et la dimension sociale du langage. Ainsi, cette méthode, dans sa volonté de restituer au langage sa dimension sociale a massivement emprunté à la pragmatique. L'acte de parole est une action par le langage. Les rôles de l'apprenant se sont diversifiés. L'apprenant est impliqué dans plusieurs dimensions : affective, sociale et cognitive. Les interactions sont fondamentales puisque le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe, à partir de supports variés, déclencheurs de prise de parole, interactions que le professeur aura à organiser, gérer, faire évoluer. L'unité de base est la tâche communicative, avec le jeu de rôle et la simulation globale qui apparaissent comme un agir simulé en vue d'un agir authentique.

Le désir de communiquer dans une langue étrangère d'une manière efficace est devenu beaucoup plus fort. Selon l'approche communicative, la parole est générée par l'apprenant et non par l'enseignant et l'interaction entre les apprenants est au cœur de

l'expérience d'apprentissage qui se fait au moyen de tâches plutôt que d'instructions portant sur des notions, des fonctions, des actes de langage et des intentions de communication clairs et précis. Ces interactions doivent être organisées, gérées et évaluées par l'enseignant. L'apprenant a donc un rôle actif à jouer et tout ne repose pas sur l'enseignant dont le rôle est de lui apprendre à apprendre. Le rôle de l'enseignant est ainsi redéfini, puisque ce dernier est à la fois, ou au choix, animateur, coordinateur et conseiller plutôt que maître. (Bérard 1991 : 48)

Enfin, l'accent est mis sur le sens, le contenu plutôt que sur la forme : on essaie ainsi de prendre en compte la totalité de la situation de communication, à savoir le contexte, les présupposés, le statut, le rôle et la psychologie des personnages ; les progressions, qui de linéaires, sont devenues sialiques, concentriques ou encore cycliques, permettent avant toute chose aux élèves de comprendre et de produire du sens : l'approche communicative distingue ainsi nettement l'apprentissage de l'acquisition.

CHAPITRE VII

MÉTHODES DE TRADUCTION

7.1 L'apparition des méthodes de traduction

La traduction n'est devenue autonome par rapport à l'apparition des nouvelles observations, suite à la seconde guerre mondiale. Ces observations sont basées sur des approches linguistiques, littéraires, philosophiques, et pratiques. Cela vient du fait que toutes les précédentes n'étaient pas systématisées. Cependant, la traductologie a commencé en s'appuyant sur la dichotomie entre la pratique et la théorie :

> *« …C'est pourquoi, tout à fait indépendamment de son utilité pratique et de ses fonctions sociales ou communicatives la traduction est le prototype d'une activité tout à la fois universitaire et instituant. C'est-à-dire propre à créer des normes et à favoriser l'émergence d'un certain nombre d'institutions matérielles ou intellectuelles qui vont divulguer et stabiliser ces normes »* (Ibrahim 2013 : 16)

Mais, l'enseignement de la traduction ne semble pas encore avoir pleinement profité des retombées des recherches théoriques ; il s'agit de l'utilité méthodologique des concepts théoriques de la traduction et du vocabulaire fondamental de l'enseignement de la traduction.

Les principes théoriques ont été presque systématiquement liés, tout au moins avant le XXe siècle, à une pratique. Les phénomènes externes, qu'ils soient culturels, sociaux ou politiques, ont largement orienté les positions individuelles. Autre fait caractéristique, la réflexion sur la traduction, antérieure au XXe siècle, est fondée presque exclusivement d'une part sur la traduction religieuse telle que la Bible, d'autre part sur la traduction littéraire et plus particulièrement la poésie. Si le débat central apparaît comme une constante, les motivations qui sous-tendent chacune des polarités subissent en revanche des variations. L'orientation vers la langue source a été déterminée, en ce qui concerne la traduction du texte religieux, par le souci de ne pas trahir la parole divine, d'où un respect de la forme qui allait souvent jusqu'au littéralisme.

La traduction, en tant que savoir sur les langues, est une science comme les autres, en tant qu'elle est conforme à la structure épistémologique de toute connaissance reconnue comme scientifique : elle possède une théorie et une méthode. Dans la pratique, elle est constituée par les descriptions et simulations grammaticales produites par

l'application méthodique d'une théorie à une partie de la grammaire et de la caractéristique d'une langue.

De même, l'appellation de plusieurs approches et théories explicatives de la linguistique peut être qualifiée en fonction de leur trait dominant : structuralisme, générativisme, fonctionnalisme, linguistique formelle, énonciative, textuelle, cognitive, sociolinguistique et psycholinguistique qui jouent un rôle moteur et direct dans le développement de la traductologie durant le XXe siècle, soit pour appliquer les acquis de la linguistique à la pratique de la traduction, soit pour développer une théorie linguistique de la traduction à partir de la pratique.

En effet, William Weaver qui est un linguiste et traducteur anglais, a déterminé cinq approches théoriques qui sont :

« 1. Approches basées sur des théories linguistiques: structuralisme, linguistique pragmatique, linguistique du texte.

2. Approches basées sur des théories littéraires: Translation Workshops aux Etats-Unis (Ezra Pound), Polysystem theory (manipulation school), l'Ecole tchèque.

3. Approches basées sur des théories philosophiques: Steiner et Heidegger, Paepcke et stolz, Gadamer, Benjamin, romantique allemands.

4. Approches basées sur la pratique: Ecole de Paris: Seleskovitch, Lederer; ESIT.

5. Approches empiriques basées sur l'examen des procédures de traduction (Krings, Loerscher). ». (Stefanink 2000 : 23-26)

Cette classification n'est pas la seule. Mathieu Guidère (2010 : 174), dans son ouvrage *Introduction à la traductologie* a aussi classifié les méthodes de la traduction en distinguant les théories et les approches de la façon suivante :

Théories de la traduction :

1. La théorie interprétative

2. La théorie de l'action

3. La théorie du skopos

4. La théorie du jeu

5. La théorie du polysystème

Les approches de la traduction

1. Les approches linguistiques :

   - L'approche « stylistique comparée » Vinay et Darbelnet, 1958
   - L'approche « linguistique théorique » Gorge Mounin, 1963
   - L'approche « linguistique appliquée » Catford 1965
   - L'approche « l'approche sociolinguistique » Pergnier 1978

2. L'approche herméneutique : Gorge Steiner 1975
3. L'approche idéologique : Berman 1984, Pernod 1993, lefevre 1992, Niranjana1992, Meschonnic 1973.
4. L'approche poétologique : Tzvetan Todorov, Efim Etkind1982
5. L'approche textuelle (l'analyse du discours) : Delisle 1980
6. Les approches sémiotiques
7. Les approches communicationnelles
8. Les approches cognitives

Par ailleurs, Delphine Chartier, dans son ouvrage *Traduction histoire, théories, pratiques* a ajouté une autre vision de la classification des approches ; il s'agit du rôle du lectorat cible et de chercher dans un champ protéiforme à cerner quelques approches regroupées en fonction de leur angle d'attaque du phénomène. Elle a divisé les méthodes de la traduction en quatre catégories : méthodes dans une perspective de lecture tels que l'approche herméneutique et l'approche interprétative (ESIT) ; dans une perspective linguistique ; dans une perspective socioculturelle et dans une perspective sociologique. Ces trois classifications des auteurs compliquent notre choix de méthodes.

7.2 L'évolution de l'unité de l'analyse (traduction)

L'unité de traduction ou l'unité de l'analyse dans la traduction est un élément

capital dans la didactique de la traduction. Tout d'abord, la réflexion sur la traduction se focalise sur des polarités: la langue source (texte original) contre la langue cible (texte traduit) et littéralisme (traduction de la lettre) contre la traduction libre (traduction de l'esprit). Ces oppositions binaires ne sont pas du même ordre.

On constate cependant que quel que soit l'objet de la divergence, un phénomène reste central : **l'orientation vers le texte source ou vers le texte traduit**. La réflexion en termes d'oppositions n'est pas le seul fait de positions individuelles mais selon les époques et selon les contextes socioculturels. Il est à noter que le département de français à la Faculté des langues de l'Université de Bagdad notre corpus a changé, dans son cursus, l'orientation dans la classe de traduction, à partir de l'année universitaire 2011-2012, vers **le thème**, un module de la traduction français-arabe pour les étudiants de troisième année (qui représente la deuxième année dans la classe de traduction) et vers une **version** traduction arabe- français pour la quatrième année (qui représente la troisième année dans la classe de traduction). Le thème et la version sont liés à la méthodologie traditionnelle grammaire-traduction.

Dans le cursus de la traduction, la problématique d'orientation reste encore liée à la détermination de l'unité d'analyse notamment pour les apprenants débutants. La détermination de cette unité constitue le premier pas pour comprendre le sens de la phrase et du paragraphe. Les traductologues avaient commencé à faire des efforts pour trouver une petite unité compréhensible et significative dans la structure écrite et parlée. Cette unité a pris plusieurs appellations : unité de traduction (Vinay et Darbelnet, Malblanc), unité de sens (Lederer), unité textuelle (Delisle), transème (Garnier), translème (Brisset), unité de travail (Ballard), zone textuelle (Berman), traduisant (Lert) et bien d'autre. Il faut comprendre qu'il s'agit d'unités empruntées d'autres disciplines.

L'histoire de l'unité d'analyse a débuté pendant la deuxième guerre mondiale par le travail de décodage des messages secrets à l'aide d'ordinateurs et l'opération traduisante était considérée comme une opération de transcodage. Dans ce cas, les chercheurs se sont focalisés sur **le mot** comme unité de traduction avant de dire qu'ils sont parvenus à un relatif échec. De fait, le mot est l'une des unités les plus controversées à l'égard de l'opération traduisante mais il est important sur le plan à la fois théorique et pratique. Il s'agit de la pédagogie de la traduction dans l'étude terminologique du mot. Ceci dit, l'étude du mot permet de déterminer la signification linguistique pour établir des correspondances au niveau de la langue ensuite prendre le pas sur le sens, sans fermer les

yeux sur l'utilité qui nourrit l'apprenant à envisager la difficulté de synonymie des mots, à savoir le problème du dictionnaire.

Pourtant, certains traductologues, d'un point de vue pratique, écartent le mot comme unité de traduction, en l'occurrence Vinay et Darbelnet : *«…, L'unité à dégager est l'unité de pensée, conformément au principe que le traducteur doit traduire des idées et des sentiments et non des mots.* » (Vinay et Darbelnet 1977 : 37)

Catford a considéré **le syntagme et la phrase** comme unité de traduction: « *il s'agit, dans la langue cible, de trouver les « translations equivalentes » utilisées dans des situations identiques.* » (Stefanink 2000: 23). Cette définition a préfiguré déjà la linguistique pragmatique qui a été initiée par J-L Austin et J. Searle. Les deux voient que l'opération traduisante était de saisir la valeur illocutoire de l'acte de langage selon les contextes situationnels. La répercussion sur la conception de la traduction vient du fait que la linguistique structurale évolue vers la linguistique du texte. Le rôle du récepteur devient important dans cette réflexion, à savoir que les mots n'avaient de sens que par le texte.

Ainsi, **le paragraphe** qui est la troisième dimension de savoir dans le processus de l'apprentissage de la traduction, représente un bloc de phrases et une portion plus importante du texte que le mot et la phrase.

Pour les apprenants de quatrième année, qui ont des connaissances suffisantes, il est important d'approfondir ce sujet en déterminant les types de paragraphe dans le cours de linguistique. C'est, d'une part, pour amoindrir la perte dans le texte et d'autre part pour aider l'enseignant de traduction à leur expliquer que dans la pratique, le traducteur est amené à reformuler son texte en fonction des critères de la langue d'arrivée.

Les trois unités empruntées à la grammaire traditionnelle ou à la linguistique ne peuvent servir de base pour les débutants, dans la pédagogie de la traduction en raison de l'arrivée du sens par le biais de ces unités d'analyse. La traductologie n'a pas échoué à trouver une unité d'analyse qui corresponde aux exigences de l'acte de traduction. Le découpage est donc nécessaire : *« Le découpage, permettant de vérifier qu'on a effectivement tout traduit »* (Vinay et Darbelnet 1977 : 257). Ce découpage consiste à établir une sorte de correspondance entre les deux langues en contact. De fait, ce découpage ne doit se faire qu'avec des phrases complexes. Autrement dit, c'est l'analyse de la structure de la phrase qui se fait dans une langue (LD) pour être comparée à une autre analyse dans une langue différente (LA). C'est ainsi qu'une unité de traduction est le plus petit segment de l'énoncé dont la cohésion des signes est telle qu'ils ne doivent pas être traduits

séparément. Delisle a montré que :

> *« L'unité de traduction est plutôt de nature linguistique, tandis que l'unité de sens est plutôt de nature cognitive. Le découpage en unité de traduction se révèle d'une certaine utilité à l'étape de la vérification des équivalences »* (Delisle 1993 : 49)

En résumé, les avis se rejoignent sur le fait que les unités de traduction restent valables pour des raisons didactiques, car elles permettent de mesurer l'équivalence de la traduction avec l'original et facilitent l'évaluation de la prestation des apprenants. En outre, la traductologie s'intéresse non seulement à l'apprentissage de la traduction mais aussi à l'opération traduisante sous toutes ses formes. Cela signifie que l'unité de traduction est insuffisante, c'est pourquoi les traductologues ont opté pour des notions telles que l'unité de sens ou l'unité textuelle. Heidegger voit que l'opération traduisante est la saisie de récepteur du sens.

Ainsi, la réflexion sur la finalité globale du texte conduit à une autre répercussion dans la démarche traduisante. La théorie de la traduction devient tributaire d'une théorie de l'action, qui de son côté, a évolué vers une nouvelle théorie « la Skopos ». Cette dernière terminologie de Katharina Reiss et Hans Vermeer (1984) ajoute à la question de la finalité globale du texte, sa fonction. Les auteurs ont donné une typologie des textes pertinente pour le traducteur, basée sur les trois fonctions fondamentales : textes informatifs, textes esthétique et textes appellatifs.

Edmond Cary a considéré la traduction comme une opération littéraire et non linguistique. Selon lui, pour traduire la poésie, il faut être poète. Il est remarquable de constater que les approches, qui sont tributaires des théories littéraires, ont été fortement marquées par les idées des sémioticiens, comme Roland Barthes et Umberto Eco qui ont montré que c'est par le lecteur que le sens vient au texte. Cette approche théorique s'est occupée de la traduction littéraire et notamment de la traduction de poèmes. Elle s'est développée surtout par Ezra Pound aux Etats-Unis aux Writing and Creativity Workshops et Translation Workshops. Cette tendance est conforme avec la linguistique du texte et notamment avec la théorie de Skopos sur le fait que les mots n'avaient pas un sens une fois seuls, mais dans la finalité globale du texte. Pourtant la théorie de Pound était fondée sur le concept d'énergie dans la langue : *« les mots sont en quelque sorte une*

cristallisation du vécu historique d'une culture, ce qui leur donne une force, une énergie toute particulière. Cette énergie qu'il faut traduire. » (Stefanink 2000 : 24)

De cet héritage, James Holmes et André Lefévère voient que la littérature traduite devient un genre littéraire. Ils ont créé le terme de *Polysystème theory(PST).* Dans ce sens, Susan Bassnet a défini la traduction comme une « manipulation » du texte source.

Dans cette optique, l'école tchèque a établi la conception de la manipulation par le biais de dégager les procédés stylistiques d'un poème ou de l'œuvre littéraire de sorte que le traducteur doit remplacer ces procédés stylistiques de la langue source par ceux de la langue cible. Autrement dit, il cherche l'équivalence entre les deux langues.

Malgré la diversité d'appellations de l'unité d'analyse, elle est un outil principal, un noyau dur, dans la classe de traduction. Le besoin de cette unité surtout pour les apprenants débutants justifie encore une fois que l'enseignement de la traduction de point du vue didactique est **une opération linguistique**. Il est utile à dire que la formation de traducteurs professionnels s'adresse à des candidats qui sont censés au départ avoir une bonne connaissance des langues. Mais le cas irakien n'est pas le même car nos étudiants n'ont pas de niveau linguistique satisfaisant en L.E, c'est -à- dire qu'ils commencent à apprendre le français de l'Alphabet. Par conséquent, ils ont besoin d'une méthode s'adapter à leur niveau linguistique. Nous n'allons pas traiter toutes les méthodologies en traductologie mais nous nous arrêtons devant les grandes stations des méthodes dans la didactique de la traduction. Notre propos n'est pas de brosser un tableau de toutes ces méthodes/ approches, mais d'examiner dans quelle mesure et à quelles conditions la théorie peut être mise au service de la pratique de l'enseignement dans la classe de traduction.

7.3 Les méthodes et les approches de la traduction

La théorie est un outil nécessaire parce qu'elle nous fait comprendre. Elle nous permet aussi d'être conscients de certains pièges linguistiques et nous dicte des solutions à envisager en pratique. En effet, le rapport entre théorie et pratique possède une importance particulière notamment en traduction. Bien qu'il y ait un fossé entre la pratique et la théorie, grâce à la théorie, le traducteur sera apte à reconnaître plus facilement les difficultés et les différences de la langue de départ et de la langue d'arrivée. La progression de la didactique dans les langues a motivé fortement les méthodes de traduction.

7.3.1 Méthode comparative : approche de Vinay et Darbelnet

Ce type de méthode s'inscrit dans la méthodologie analytique contrastive. De fait, l'approche de Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet en 1958, dans leur ouvrage *Stylistique Comparée du français et de l'anglais (SCFA),* est la première méthode de traduction fondée sur une analyse scientifique et ayant un but pédagogique. C'est une méthode qui s'inscrit dans la perspective linguistique et qui est axée sur la pratique.

Cette méthode se compose de sept procédés : l'emprunt, le calque, la traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation. Ces procédés ont systématisé le processus de l'unité traduisible (U.T) qui comprend trois volets (pour les deux auteurs) : le lexique, l'agencement et le message. Il existe 4 types d'unités :

> *« 1) Les « unités fonctionnelles », qui ont les mêmes fonctions grammaticales dans les deux langues ; 2) les « unités sémantiques », qui possèdent le même sens ; 3) les « unités dialectiques », qui procèdent du même raisonnement ; 4) les « unités prosodiques », qui impliquent la même intonation. »* (Guidère 2010 : 44)

Et là, encore l'objectif était de rattacher la traductodologie à la linguistique : *« Une théorie de la traduction reposant à la fois sur la structure linguistique et sur la psychologie des sujets parlants* » (Vinay et Darbelnet 1977 : 26). Tout d'abord, le traducteur rapproche deux systèmes linguistiques différents en transférant un message d'une langue source (L.S) vers une langue cible (L.C) à condition de respecter la compréhension réciproque.

En tant qu'enseignant de traduction au département de français pendant sept ans (de 2003 à 2012) et après avoir appliqué les procédés de la théorie de Vinay et Darbelnet sur les fautes des étudiants irakiens dans la classe de traduction ; j'ai remarqué que ces procédés sont propices à la didactique de traduction : cette méthode fournit à l'enseignant un ensemble de recettes pour que la traduction ne soit pas un apprentissage de la langue étrangère, ne soit pas une comparaison du sens d'un texte. Et là, malgré les lacunes de cette approche et le fait qu'elle ait abandonnée car elle était orienté vers le transcodage.

A partir de leur procédé, nous pouvons aussi diagnostiquer les problèmes et les difficultés linguistiques de l'apprenant. Elle est un détecteur. En plus de la divergence de

l'ordre structurel et métalinguistique, il existe souvent des effets stylistiques qui ne se laissent pas transférer en langue d'arrivée sans bouleversement. Il est donc trois procédés directs et quatre procédés obliques ; les sept procédés donnent au traducteur ses droits dans l'opération traduisante tel que l'emprunt qui est une transformation par lequel une langue accueille un élément (mot) d'une autre langue. L'emprunt est marqué par des facteurs socio-culturels, socio-économiques sans oublier la nécessité de la modernisation et le facteur temporel (diachronique). L'arabe et le français pratiquent l'emprunt. Ceci dit, il arrive que le traducteur ne trouve pas de solution à une lexie intraduisible. Il recourt à l'emprunt : *« il est un choix raisonné du traducteur ; qui n'est pas un scripteur ordinaire, choix qu'il doit justifier le plus souvent par des facteurs de nature sociolinguistique »* (Hellal 1989 : 61)

Nous pouvons noter la présence de mots français en arabe comme : salon, garçon, cafétéria, galerie etc. Le français a aussi emprunté de l'arabe des mots de comme : Zénith, Alcool, Alcali, Nadir, Narguilé, Divan, Régime etc. Mais, ce phénomène peut faire faire des fautes aux apprenants dans la classe de traduction. Ainsi, nous remarquons que l'apprenant irakien a recours à la translittération quand il ne comprend pas de sens d'un mot français en croyant que la translittération est un emprunt et une technique possible dans la traduction en cas de manque de l'équivalent du mot tel que l'adjectif *algerien(nne*) qui a été traduit par (الالجيرية) *elgeria* . Cela vient du fait que l'apprenant débutant irakien ne sait pas que ce mot est un adjectif qui désigne un pays arabe. Il y a donc une confusion dans l'utilisation entre l'emprunt et la translittération que l'enseignant doit prendre en compte. Par ailleurs, le calque, qui constitue le deuxième procédé dans la méthode de Vinay et Darbelnet ; est un grand phénomène dans la pratique des traducteurs et parfois des professionnels.

Dans le même sens, l'approche théorique de Gorge Mounin dans sa thèse de doctorat en 1963 *Les problèmes théoriques de la traduction,* considéré la traduction comme un contact de langues, un cas de communication notamment dans l'apprentissage et que l'étude scientifique de l'opération traduisante doit-être une branche de la linguistique. (Mounin 1963 : 10)

Catford (1965 : 20), dans son livre intitulé *A linguistic theory of translation,* a déclaré que la traduction est une branche de la linguistique comparée. L'approche sociolinguistique en 1960 aux Etats-Unis a ajouté aussi l'effet social dans l'étude linguistique. Ainsi, Maurice Pergnier en 1978 dans son livre *Les Fondements*

sociolinguistiques de la traduction, a distingué trois acceptations : le résultat qui est le texte traduit, l'opération qui est la reformulation mentale et la comparaison de deux objets.

En somme, toutes ces réflexions linguistiques sur la traduction peuvent s'inscrire dans une méthodologie contrastive.

7.3.2 Méthode interprétative : approche de l'ESIT

Contrairement à la méthode comparative, la méthode interprétative, appelé aussi l'Ecole de Paris, qui est formalisée par Danica Seleskovitch et Marianne Lederer en 1984, consiste en une théorie du sens, et repose sur le triptyque : « compréhension, déverbalisation, réexpression ».**. C**ette méthode s'inscrit dans la méthodologie intuitive (exégétique) .Seleskovitch a écrit : *« La traduction interprétative ne se fonde pas sur une langue pour arriver à une autre langue mais bien sûr le sens du texte premier pour arriver à l'expression de ce sens dans une autre langue ».* (Delphine 2012 : 56)

Cette approche s'inscrit dans une perspective de lecture et qu'elle privilégie le discours plutôt que la langue, qu'elle accorde la priorité à l'extralinguistique sur la linguistique en raison de la recherche du sens et non pas de la forme. De fait, cette méthode est une théorie de traduction en raison qu'elle sert à expliquer ou à modéliser le texte traduit ou le processus de traduction. Elle renforce l'autonomie et l'indépendance de la traductologie. Afin d'appliquer cette méthode dans la didactique de la traduction, elle recourt à l'analyse du discours et à la linguistique textuelle. Il nous semble que cette approche/ théorie revient à la linguistique après avoir réfuté la légitimité du recours exclusif à la linguistique pour l'étude de la traduction, par la voix de Seleskovitch et Marianne :

> *« Dans le prolongement de Seleskovitch, Jean Delisle (1980) a formulé une version plus détaillée et plus didactique de la théorie interprétative de la traduction, en ayant recours à l'analyse du discours et à la linguistique textuelle. Il a étudié en particulier l'étape de conceptualisation dans le processus de transfert interlinguistique. Pour lui, le processus de traduction se déploie en trois temps. D'abord, la phase de « compréhension », qui consiste à décoder le texte source en*

> *analysant les relations sémantiques entre les mots] étude linguistique […… ensuite, la phase de « compréhension », ….. en ayant recours au raisonnement et associations d'idées. Enfin, la phase de « vérification » ….. en procédant à une analyse qualitative des équivalents, à la manière d'une réto-traduction. ».* (Guidère 2010 : 70)

Ce modèle qui s'appuie sur le fondement philosophique de l'approche herméneutique, nous donne deux notions principales dans la traductologie. C'est pour cette raison que Lederer a distingué deux types de traduction :

> *« La traduction interprétative est une traduction par équivalences, la traduction linguistique est une traduction par correspondance [···] la différence essentielle entre équivalences et correspondances : les premières s'établissent entre textes, les secondes entre éléments linguistiques »* (Guidère 2010 : 70)

Il est évident que ce modèle insiste sur la prééminence du sens et de sa compréhension dans le processus de traduction, comme les autres approches et théories, mais il nous semble qu'il est loin de l'appliquer à notre public (apprenants-débutants) en raison du niveau linguistique du français. De point du vue académique, cette méthode peut être appliquée dans la formation des traducteurs professionnels au niveau des études supérieures de master et doctorat. Car entre ce que le locuteur a dit (l'explicite) et ce qu'il a tu (l'implicite), le traducteur doit posséder un bagage cognitif qui est une connaissance du monde, à savoir, saisir du texte et compréhension du vouloir-dire de l'auteur.

De fait, la compréhension d'un contexte dépend des compétences linguistiques et culturelles des acteurs en jeu qui requièrent la capacité à anticiper des questions et à répondre de façon adaptée selon le contexte. La difficulté d'appliquer ce modèle aussi dans la formation de traducteur ou dans la classe de traduction, au moins dans la didactique de la traduction pédagogique, vient du fait que la notion de la deuxième étape qui est une notion extrêmement compliqué et brumeux ; il s'agit de la déverbalisation : *« Opération par laquelle un sujet prend conscience du sens d'un message en perdant conscience des mots et des phrases qui lui ont donnée corps »* (Alawadhi 1998 : 96)

7.3.2.1 Approche de Lavault

En didactique, l'intérêt pour la traduction pédagogique en classe de langue surgit clairement depuis une vingtaine d'année. Parmi les approches revalorisant le recours à la traduction comme un outil didactique efficace en classe, c'est l'approche de Lavault que nous allons passer en revue ci-dessous.

Cette approche, qui trouve ses origines dans une étude doctorale à l'Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traduction de Paris (ESIT), fait l'objet d'une publication en 1985 intitulée *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire,* et réédité par Didier en 1998. Le travail de Lavault figure parmi les premiers ayant pour objectif de revaloriser la traduction dans l'enseignement des langues étrangères.

Lavault répond aux interrogations en se référant à l'intérêt de la traduction pédagogique, et la définit comme suit :

> « *... les traducteurs ne traduisent pas des langues mais des textes, à savoir, dans un cas un énoncé déterminé par un auteur, un destinataire, un contexte situationnel et historique, le domaine de connaissance dans lequel il s'inscrit, tout autant que par la langue dans laquelle il est produit. Un traducteur ne transmet pas ce que dit la langue d'un texte mais ce que dit un auteur à travers cette langue. Dans la pratique, le traducteur est toujours lié à une double situation d'énonciation et il se doit de produire le même effet que l'effet obtenu dans la langue originale. Cet effet est l'expression de ce qu'on peut appeler le « vouloir-dire » de l'auteur, qui doit être compris – au sens le plus large du terme- et restitué au lecteur. Pour ce faire, le traducteur se doit d'«interpréter» le texte, c'est pourquoi on parle de traduction interprétative ou de traduction du sens* ». (Lavault 1998 : 54)

Lavault (1998 : 74-77) souligne que les finalités pour la traduction en didactique des langues ont quatre raisons qui pourraient amener les enseignants à accorder une place à la traduction pédagogique dans leur classe de langue : la première est que la traduction est prise pour un savoir-faire utile pour l'avenir qui permettrait à l'apprenant d'exercer une profession exigeant une certaine compétence traductive. Ainsi, cette initiation à la traduction professionnelle, envisagée en classe de langue, aiderait certainement

l'apprenant dans son futur avenir professionnel. La deuxième raison répond plus au moins à la demande des élèves qui expriment souvent leur souhait de traduire des extraits de textes de langue étrangère vers leur langue maternelle.

La troisième raison réside dans l'aide que la traduction pourra apporter au perfectionnement de la langue étrangère. En réalité, les élèves apprennent en traduisant des éléments inédits qui participent au fonctionnement de la langue étrangère dans les textes authentiques (*vs* textes produits destinés à l'enseignement). L'enseignant de langue peut, à titre d'exemple, aider l'élève à comprendre le non-parallélisme structural des deux langues, et lui montrer en pratique le fait que les deux langues en question ne découpent la réalité de la même façon. La quatrième raison est que la traduction permet une étude contrastive entre deux langues, et cela permet à l'apprenant de se pencher de plus près sur sa langue maternelle, et d'approfondir ses connaissances dans la langue acquise.

Lavault (1998 : 78-83), pour développer son approche, distingue trois niveaux de traduction en classe de langue et définit un rôle spécifique concernant chaque niveau de l'apprentissage.

a) Le niveau 0 concerne les mots que l'on transpose directement d'une langue à l'autre sans prendre en considération le contexte dans lequel ils sont énoncés. Ce sont des unités lexicales monosémiques qui réfèrent à la réalité du monde, et par conséquent auront le même statut dans les deux langues (L1 et L2). Les noms concrets, les chiffres, les noms propres de lieux et de personnes, les dates, certaines locutions adverbiales précises, etc. forment principalement cette catégorie de mots. La traduction de ces unités est univoque et c'est un transcodage ou un simple « report ». Ce niveau est considéré comme le plus simple, il suffit d'apprendre par cœur ces équivalents (par exemple, les chiffres, les jours de la semaine, etc.).

b) Le niveau 1 c'est une traduction littérale, mais qui tient compte du contexte. Cette forme de traduction prend en compte les unités polysémiques dans le contexte. Pour ce faire, on choisit, en fonction d'une liste d'équivalences codifiées dans le dictionnaire, l'acception de l'unité, par son environnement syntaxique qui correspond au contexte.

Lavault détermine trois possibilités pour que le niveau I aboutisse à une phrase complète:

- Variante 1a, lorsqu'on peut mettre bout à bout une suite d'équivalences de mots

dans les conditions spécifiques au niveau 1, en préservant exactement la forme et l'agencement de la langue de départ. Là, il s'agit d'un véritable mot à mot ou de traduction littérale proprement dite. Mais il faut souligner qu'il est peu probable que deux phrases puissent se traduire correctement mot à mot.

- Variante 1b : Par le comportement syntaxique des unités polysémiques, il n'est pas possible de mettre bout à bout les équivalents ; on est donc obligé de faire une modulation ou une transposition afin de respecter les règles sémantiques et syntaxiques de la langue d'arrivée.

- La variante 1c représente le niveau le plus intéressant en didactique des langues. Elle permet à l'enseignant de travailler de manière fructueuse. C'est à ce niveau, que se situe l'apport de la stylistique comparée : on traduit en tenant compte du génie de la langue d'arrivée, en transformant la phrase, selon des procédés décrits dans cet ouvrage.

Le niveau 2, c'est le niveau de la traduction interprétative où l'on découvre des acceptions ou des associations de mots produisant les sens non répertoriées dans les dictionnaires. Ce niveau peut dépasser des équivalents de traductions trouvées au niveau 1c parce qu'il prend en compte le texte dans sa totalité.

Lavault suggère une évolution logique de traduction pédagogique, partant du niveau 0, passant par les différents paliers du niveau 1, dans la mesure où le texte s'y prête, et culminant au niveau 11.

Pour alléger l'influence du dictionnaire bilingue sur les étudiants qui le considèrent comme détenteur de toutes les solutions des problèmes de traduction, Lavault suggère des exercices particuliers qui sensibilisent les étudiants aux limites de ce genre de dictionnaire dans leur état actuel. Elle propose, à titre d'exemple, d'extraire une liste d'une quinzaine de mots d'un texte, de les faire traduire en les séparant de leur contexte et de noter la traduction dans une colonne, de donner ensuite à traduire le texte tout entier et de faire noter la traduction choisie pour chaque terme en face de la première dans une deuxième colonne et enfin de compléter une troisième colonne avec les termes d'une traduction faite par un professionnel.

En faisant cet exercice, les étudiants vont découvrir que certains mots n'ont plus d'équivalents, d'autres sont traduits par toute une expression et que pour la plupart des

mots sélectionnés au départ, la traduction choisie n'est pas présente dans le dictionnaire bilingue.

7.3.3 Méthodologie fonctionnelle : méthode du modèle allemand

Il s'agit de la théorie de l'action et de la théorie du Skopos qui se sont inscrits dans la cadre de la communication interculturelle. Tout d'abord, Justa Holz-Mänttäri en 1984 a développé la conception de **la théorie de l'action** en Allemagne. Cette théorie se focalise sur les effets culturels dans le texte et sur le message dans la culture cible :

> *« L'objectif premier de la théorie actionnelle est de promouvoir une traduction fonctionnelle permettant de réduire les obstacles culturels qui empêchent la communication de se faire de façon efficace. ». (Guidèrer 2010 : 71)*

Cette théorie a insisté sur le remplacement d'éléments culturels du texte source par d'autres éléments plus appropriés à la culture cible même s'ils sont éloignés des éléments originaux. Il est à noter que ce procédé de traduction est utile dans certains cas de traduction juridique et même pour les documents administratifs. Nous traiterons cette difficulté de l'aspect culturel ultérieurement.

7.3.3.1 Théorie du Skopos

Ce mot signifie le but ou la finalité en français. Cette théorie s'inscrit dans le même cadre épistémologique que la théorie actionnelle de la traduction. Elle a vu le jour grâce à Hans Vermeer dès 1978 et Katarina Reiss, qui a ajouté le rôle de types de textes (informatiques, expressifs, opérationnels). Vermeer a développé sa réflexion sur cette conception notamment dans son livre *A skopos theory of translation* (1996). Or, les théories fonctionnalistes ont également été analysées par Christiane Nord (1997). De fait, Skopos s'intéresse avant tout aux textes pragmatiques et à leurs fonctions dans la culture cible.

L'intraduisible conduit les théories de l'équivalence et la démarche uniquement linguistique à une impasse. C'est pour cela que le retour à la fonction de la traduction devient une nouvelle démarche. Mais la fonction prospective sera attachée au texte cible en raison du lectorat qui fixe le but au traducteur en fonction de ses besoins et des attentes.

Dans cette optique, Lavault-Olléon nous a présenté un exemple sur la résistance à la traduction d'un texte littéraire, dans son article intitulé *Le Skopos comme stratégie de débogage* : *dialecte et Scotticite dans Sunset Song de Lewiss Gibbon L'idée* :

> *« À l'exception d'une trentaine de mots récurrents et définis de manière relativement précise et univoque dans les dictionnaires écossais et anglais (comme bairn, burn, byre, kirk, kye, etc.), les mots de dialecte utilisés sont loin d'être figés et monosémiques. Il s'agit d'une part de mots rares, quasiment introuvables, dont l'orthographe et la signification ont pu être transformées par l'auteur, lequel donne parfois des indications (pas toujours éclairantes pour la traduction) dans un glossaire : par exemple, il propose pour pleiter, « to wade aimlessly », pour schlorich, « a shapeless unchartable sticky chaos », pour sonsy, « handsome, flattishly burly », pour sharn, « dung in a semi-liquid state », pour spleiter, « a wettish mess », et pour yavil, « land in harvest the previous year ». C'est le contexte qui permet généralement de compléter ces indications et de préciser le sens, qui reste parfois ambigu »* (Lavault 2006 : 504-523)

Dans ce sens, nous recourons parfois au dialecte dans le cas que l'apprenant ne saisit pas du sens de l'expression ou du mot. Je me rappelle une fois dans le cours de traduction, un des élèves m'a interrogé sur le mot « truc » qui signifie « chose », mais pour lui, il existe une différence ou une nuance entre « chose », qui est traduit en arabe (šy'), et « truc » qui n'existe pas dans le dictionnaire F-A et qui a été utilisé dans des films français télévisés dans un autre contexte, ne donne pas le sens de (šy'). Ainsi, je ne trouve pas un mot identique de ce mot dans la langue arabe standard, mais dans le dialecte égyptien le mot (elpitaâ dé hia) est identique le mot « truc ».

Il est donc divers facteurs situationnels et plusieurs aspects culturels ont la production et la réception des textes. En d'autres termes, la traduction ne s'avère pas une opération de décodage ou de transformation, mais une opération téléologique qui cherche à produire un texte susceptible de fonctionner dans une culture différente et dans le voisinage de récepteurs étrangers.

L'idée fondamentale du Skopos est de déterminer l'action (le processus, les

choix, les décisions) du traducteur. De fait, la méthode du Skopos met l'accent sur la traduction comme une activité avec un objectif ou un but, et sur le destinataire prévu ou public de la traduction. Le statut du texte source est inférieur à ce qu'il est dans les théories sur la base d'équivalence-de traduction. La source est une «offre d'information», que le traducteur transforme en une «offre d'information» pour le public cible :

> *« Ainsi, le texte source est désormais conçu comme une « offre d'information » faite par un producteur d'une langue A à l'attention d'un récepteur de la même culture. Dès lors, la traduction est envisagée comme une « offre secondaire » d'information,… c'est le skopos du texte. »* (Guidère 2010 : 73)

L'approche fonctionnelle a une grande affinité avec la théorie du Skopos. Ceci dit, la fonction d'une traduction dépend des connaissances, les attentes, les valeurs et les normes des lecteurs cibles, qui sont encore influencés par la situation dans laquelle ils se trouvent par la culture. Ces facteurs déterminent si la fonction du texte source ou passages dans le texte source peut être conservée ou doivent être modifiées ou même change.
Ce que nous intéressons de chaque théorie, c'est la question de l'enseignement : en tant qu'une opération de communication interculturelle, l'enseignement de traduction, selon Skopos, ne s'appuie pas seulement sur des exercices linguistiques, mais doit intégrer une réflexion sur les contextes et finalités de la communication en langue cible, à savoir développer la compétence culturelle chez des apprenants. Le déroulement passe par l'enseignant qui propose divers types de textes qu'il tente d'illustrer par des fonctions différentes l'objectif étant de montrer que la traduction se fait de façon générique d'une culture à l'autre et non pas seulement d'une langue à l'autre :

> *« La théorie du skopos ne prescrit aucune méthode, car c'est au vu de la fonction du texte qu'une méthode doit être choisie. Le traducteur ou l'interprète doit connaître ce qu'il y a de culturel dans les différents comportements des gens. Qu'il travaille à l'écrit ou à l'oral, il doit traduire des « cultures », pas des mots. Traducteur ou interprète, il doit pouvoir évaluer les spécificités et la situation du destinataire du message en langue cible. ».* (Lavault 2007 : 5)

Il est à noter ici que le livre de la « civilisation française », qui est enseigné dans le

cursus de FLE depuis 2005 à l'université irakienne, sert ce but. « Développer la compétence culturelle des apprenants est un élément important dans la formation des traducteurs ».

Par ailleurs, certains traductologues ont une proposition de faire un cours de droit, séminaire d'économie, de sociologie, etc., certainement ce seront utiles dans la formation des formateurs. Mais il sera difficile d'appliquer ces activités à l'université en général et dans le contexte irakien en particulier en raison de l'impossibilité de couvrir tous les domaines. En outre, la différence entre le traducteur et l'interprète du point de vue de la formation et la problématique des cursus et la définition des cours.

En somme, toutes les réflexions méthodologiques sur la traduction sont d'accord que la traduction est le sens, mais elles différent sur les moyens pour arriver au sens : les méthodes comparatives (Vinay et Darbelnet) s'intéressent à la nature de l'énoncé et à son équivalence ainsi que ses facteurs qui se focalisent sur la dimension contractuelle de la traduction et sur la nécessité de connaître en maîtrisant les règles du jeu (théorie de jeu) avant de s'engager dans la traduction. Les méthodes intuitives (l'ESIT) insistent sur la supériorité absolue du sens sur les autres éléments, et que le plus risque vient de l'idée fausse que l'énoncé est formé d'une suite de mots indépendants du texte qui doit recevoir un équivalent. Ainsi, la méthode du Skopos insiste sur le rôle central du traducteur et le but de la traduction et aussi la fonction du texte qui détermine la manière de le traduire.

QUATRIÈME PARTIE

LINGUISTIQUE DE LA TRADUCTION

CHAPITRE VIII

REVALORISER LA LEXICOGRAPHIE DANS LE CADRE DE LA TRADUCTION PÉDAGOGIQUE

« Le rapport du lexique à la grammaire se confond rarement avec une relation bi-univoque entre une acception lexicale au sens traditionnel de la lexicographie et une construction grammaticale »

Ibrahim, Amr Helmy, 2003, Le cadre du Lexique-grammaire, LINX 48, Approches syntaxiques contemporaines, (Danielle Leeman Éd.), pp.101-122 Nanterre: Université Paris X - Nanterre, P.3

8.1 Le Lexique- Grammaire : un choix méthodologique

Nous avons étudié jusqu' ici trois pôles dans notre travail : **le premier** correspond à un état des lieux de la traduction dans le contexte irakien. Cette étude inclut également les enquêtes des enseignants et des apprenants dans le but d'apporter de réponses à notre première problématique. En effet, l'enseignement du français dans le cursus du FLE et l'enseignement de la traduction ne permet pas de former des traducteurs.

Le deuxième est caractérisé par les difficultés linguistiques constatées dans la classe de traduction et notamment l'analyse des erreurs des apprenants dans leurs traductions. Ce corpus a montré clairement que les erreurs proviennent du manque de formation au niveau lexical et morphosyntaxique. L'analyse de ce corpus a montré aussi qu'il n'y a pas de normes didactiques dans le choix du texte, et que l'enseignant n'a pas de formation en didactique de la traduction. Il travaille empiriquement sans méthode et s'appuie sur sa seule compétence linguistique.

Le troisième était une étude chronologique, d'une part, sur des méthodologies de l'enseignement des langues. Ces méthodologies, nous semble-t-il, n'ont pas répondu aux besoins des apprenants et aux exigences des didacticiens. D'autre part, nous avons étudié des méthodes et des approches de la traduction. Ces méthodes étaient destinées à former des traducteurs professionnels, ce qui n'est pas le cas des étudiants auxquels nous avons affaire.

La difficulté de créer une méthode pour enseigner la traduction vient du fait que l'enseignement des langues, qui est constitué d'exercices centrées sur unités de mots, repose sur l'apprentissage de la phonétique, de la morphologie, de l'orthographe et de la grammaire. En revanche, l'enseignement de traduction a pris en charge toutes les compétences susmentionnées.

Pour ces raisons et afin de trouver une réponse à notre troisième problématique, nous proposons des solutions didactiques concernant l'enseignement de la traduction, y compris des propositions pédagogiques concernant la valorisation de la formation des enseignants de traduction français-arabe dans les départements de français au sein des universités irakiennes. Autrement dit, nous proposons une solution méthodologique pour la formation de futurs enseignants de traduction : les erreurs, qui sont à l'origine des erreurs de traduction du type faux-sens, et des erreurs de langue du type grammatical, doivent être remédiées par l'introduction de la méthodologie *Lexique-grammaire* dans la

classe de traduction du cursus de FLE et aussi, comme nous envisagions de le réaliser, dans la formation au niveau du master1 de traduction français-arabe dans la Faculté des langues à l'Université de Bagdad. Il s'agit donc d'introduire l'approche syntaxique de la langue au sens de Harris, Maurice Gross, Gaston Gross, Amr H. Ibrahim et d'autres.

Cette méthodologie se fonde sur la théorie transformationnelle de Zelling Sabbetai Hariss, et les travaux de Maurice Gross. Les travaux de Gaston Gross au LLI (Laboratoire de Linguistique Informatique) du LADL, et les recherches effectuées par Amr H. Ibrahim, à la CRFLFC (Cellule de Recherche Fondamentale en Linguistique Française et Comparée), sont suivies et développées selon les principes méthodologiques du Lexique-Grammaire. L'un des points essentiels de cette méthodologie est que *« L'unité minimale d'étude du sens est la phrase simple, car celle-ci déclenche systématiquement une intuition de sens et un jugement d'acceptabilité.»* (Omar 2004 : 10)

La linguistique distributionnelle et la grammaire générative admettent aujourd'hui comme hier, que le lexique ne peut pas être étudié comme un objet isolé. Les liens entre le lexique et la syntaxe sont indissociables. En fait, les grammaires traditionnelles ont longtemps eu recours à des critères notionnels pour définir les caractéristiques de chaque classe de mots. Ces critères sémantiques- notionnels ont été enseignés dans le cadre de l'apprentissage du FLE en Irak. Dans les manuels du français, le verbe traduit une action ou un état :

- *Je frappe le ballon.*
- *Je suis étudiant.*

La définition du verbe comme « Un mot qui exprime, soit l'action faite ou subie par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'attribut au sujet » ne permet pas de faire la distinction entre action et état dans certaines phrases comme : les feuilles jaunissent ; attraper la grippe ; le mur penche etc. En revanche, dans l'analyse transformationnelle, on peut connaître les contraintes syntaxiques grâce à la paraphrase, et on peut connaitre les contraintes sémantiques grâce à la restructuration. Cette dernière nous permet aussi de connaitre la grammaticalité de l'énoncé.

Pourquoi la méthodologie du *Lexique-grammaire* doit- elle s'appliquer dans la classe de traduction ?

Nous pensons que cette attitude, qui est foncièrement empirique, mène à la constitution d'outils complets de description de chaque langue, et par conséquent, à la construction du sens. En outre, grâce à cette méthodologie, nous avons des connaissances sur la régularité combinatoire de la phrase française libre et figée, et sur le classement des verbes qui permet de découper l'ensemble du lexique verbal français et qui a conduit à une typologie taxinomique des structures syntaxiques du français. L'idée principale de Maurice Gross est que l'unité de sens n'est pas le mot, mais une combinaison des mots, et donc qu'il s'agit d'une question grammaticale. Autrement dit, chaque mot est défini sémantiquement par son environnement.

8.2 Le dictionnaire : un outil de traduction

Depuis le premier dictionnaire bilingue sumérien-akkadien en Mésopotamie, le dictionnaire, dans l'apprentissage des langues, n'est qu'un instrument de travail. Ce rôle perdure invariablement dans l'apprentissage des langues vivantes. Néanmoins, la lexicographie s'est énormément développée en parallèle avec le progrès de la linguistique depuis les années 80. Le dictionnaire devient un objet d'étude dans le domaine lexicographique. Le dictionnaire bilingue se base principalement sur la méthodologie contrastive :

> *« La méthodologie contrastive consiste à étudier en parallèle deux systèmes linguistiques. Plus précisément, elle consiste à analyser en même temps deux ensembles lexicaux, deux structurations morphologiques, deux agencements syntaxiques, deux organisations sémantico-discursives. »* (Loffler 2000 : 135-146)

Du point de vue traductodologique, les mots dans le dictionnaire bilingue se traduisent par un mot qui porte une même affinité sémantique dans la langue cible, et qui ne présentent pas de contraintes d'ordre sémantique ou grammatical ou culturel. L'utilisateur du dictionnaire n'est confronté à aucune difficulté concernant ce type de vocabulaire.
En revanche, si le mot porte une contrainte sémantique ou grammaticale ou culturelle, dans la langue cible, le dictionnaire doit proposer l'équivalent et doit clarifier ces mots par des exemples. L'équivalent est forcément le cas des expressions figées, idiomatiques et les proverbes.

La transition d'une naïveté nomade de la parole arabe vers l'expression du luxe et des sciences de la civilisation pose un grand défi pour cette langue ; il s'agit de nouveaux mots relatifs aux divers domaines médicaux, informatiques, industriels, agricoles, et d'autres termes qui ne se classent pas dans les domaines scientifiques, comme les noms de vêtements. L'arabe cherche à combler les lacunes de son vocabulaire mais la grande difficulté pour les lexicologues arabes consiste à trouver l'équivalent d'un nouveau mot. On retrouve ce problème dans le dictionnaire.

L'apprenant débutant n'a que le recours au dictionnaire bilingue qui doit donner au lecteur l'information la plus complète et la plus claire possible, pour découvrir le sens dans sa langue maternelle. Le dictionnaire est à la fois un des grands outils de l'apprenant de la langue étrangère et aussi du traducteur car il est le seul moyen permettant de découvrir le sens de nouveaux mots. De fait, l'absence de cours sur l'utilisation du dictionnaire est une des motivations principales de l'objet de cette recherche.

Nous constatons que le nombre des erreurs a augmenté dans les productions des apprenants, lorsqu'il s'agit de traduire un énoncé, avec un dictionnaire bilingue général, qui ne montre pas la fonction du mot ni le mot juste dans son contexte mais aussi avec le dictionnaire bilingue spécialisé qui ne nous fournit qu'une traduction mot à mot. L'information grammaticale est souvent présentée dans le dictionnaire de langue. Par contre, dans les dictionnaires de spécialité, l'information grammaticale est très rudimentaire ou bien absente :

> *« Cependant, en consultant les dictionnaires bilingues français-arabe propres à un domaine spécialisé comme la médecine ou l'informatique ou autre, l'usager ne trouve pas toujours le [Sic] bonheur. Cet outil documentaire, constituant le premier recours du traducteur, s'avère très vite inefficace, imprécis et non-conforme à la réalité. »* (Sader F. 2006 : 69-80)

Cela amène une ambiguïté chez l'apprenant surtout le débutant, qui n'utilise pas, à l'origine un dictionnaire unilingue. Comment l'apprenant affronte-il la traduction sans dictionnaire ou avec un dictionnaire qui ne répond pas clairement à ses attentes?

De plus, les consignes pédagogiques dans les départements de français à Bagdad interdisent à l'apprenant d'utiliser le dictionnaire lors de l'examen de traduction malgré

les difficultés de l'utilisation du dictionnaire, et bien que le dictionnaire ne soit qu'un des outils de la traduction. De plus, même si la traduction n'est pas constituée de listes de mots, nous avons remarqué que certains enseignants de langue considèrent que l'objectif de la traduction est de connaître le sens des mots dans une langue étrangère. Il est à noter que cette décision pédagogique a un effet néfaste sur la formation de l'apprenant débutant qui réalisera une traduction aléatoire car il ne connaît pas le sens des mots.

8.2.1 Types de dictionnaires

Le français et l'arabe ont connu le premier dictionnaire français-arabe, à notre connaissance, avec (A. De Biberstein Kazimirski, 1860, Dictionnaire arabe- français, 2vol, Paris). Puis, est apparu celui de (Gasselin, 1880, Saisse-Chéhata 80, Elias 82) dont Amr H. Ibrahim souligne l'importance et la qualité, dans son article « De la synonymie à la traduction ou comment améliorer les dictionnaires bilingues arabes. » (Ibrahim 2006 : 173-188). De fait, deux dictionnaires sont apparus dans la première moitié du siècle précédent *(Fagnan, E., Additions aux dictionnaires arabes, Alger, 1923.) et (Dozy, Supplément aux dictionnaires arabes, 2 vol, Paris, 1927).*

L'évolution des sciences en général et de la linguistique en particulier, a connu une accélération remarquable, notamment dans la deuxième moitié du XXème siècle. Un développement de la lexicologie au sein de la linguistique a trouvé sa place dans le monde arabe. Ce sont les lexicologues libanais et égyptiens qui prennent en charge la rédaction des dictionnaires bilingues des différentes langues européennes. Parmi les dictionnaires, quatre sont célèbres dans le monde arabe :

1. MM. J. ABDELNOUR et Souheil, IDRISS, 1970, ALMANHAL dictionnaire français-arabe, Beyrouth : Dãr ãl-ãdãb, 1er éd.1970.

2. Al-Mounged, dictionnaire moderne français-arabe, Beyrouth : Dãr ãl-Machreq, 1er éd.1972. (981 pages)

3. Reig, Daniel et alii, 1983, Le Dictionnaire : dictionnaire arabe- français, français-arabe, As-sabil, Paris : Larousse.

4. F.S. ALWAN et alii, 2008, Dictionnaire arabe- français, Beyrouth : Dãr ãl-

Kutub ãl-ʒlmyaï, 4ème éd, (952 pages).

Le dictionnaire de ABDELNOUR qui contient 1289 pages, est considéré comme la meilleure ressource de version existante sur le marché irakien. Les apprenants utilisent aussi les dictionnaires sur internet et les dictionnaires sur CDROM de nos jours. La facilité de l'accès et de l'usage d'ALMANHAL vient du fait qu'il domine le marché et qu'il montre des exemples et de vocabulaire de diverses sciences : mathématique, médecine, physique, chimie, littérature etc.

Par ailleurs, l'apprenant irakien n'utilise plus que très rarement le dictionnaire monolingue français ou arabe. Le mauvais choix d'un mot du dictionnaire de version dévoile le niveau linguistique réel de l'étudiant car l'apprenant choisit n'importe quel mot dans l'entrée en croyant que tous les mots synonymes ne changent pas l'information. Ce mauvais choix, qui est toujours le premier résultat de la première entrée, produit des fautes du genre faux-sens dans la traduction.

Les exigences du marché poussent les éditeurs à reproduire des dictionnaires bidirectionnels. C'est le cas du dictionnaire bidirectionnel de ABDELNOUR Dictionnaire bidirectionnel, français-arabe/ arabe- français. Il est à l'origine de l'ALMANHAL dont Abdelnour était l'un des coauteurs bien qu'il ait souligné dans son introduction que ce dictionnaire se base sur le principe de:

> *« (…) La place importante qu'occupe le système étymologique fondé sur les lois de la phonétique et de la sémantique et qui s'étend à tous les vocables dérivés analogiquement d'après les normes reconnues tant par les Académies du Caire ou de Damas, que par les érudits férus de morphologie, de syntaxe, de rhétorique, de philologie ou passionnés de théorie linguistique. »* (MM. J. Abdulnour 2009 : IX)

Pourtant, ce type de dictionnaire n'ajoute pas de nouveauté dans sa fonction qui se focalise, comme tous les dictionnaires bilingues français-arabe et arabe- français, sur la fonction psychosociologique. En outre, en consultant le mot arabe naʒš نعش, on trouve, à titre d'exemple, une erreur d'orthographe de ce mot dans le dictionnaire arabe- français *EL QAMUS* *القاموس*. (F.S. Alwan 2008 : 847). Ce dictionnaire,qui porte cette erreur d'orthographe concernant le mot ***cerceuil** au lieu du mot correct « cercueil », considéré comme une meilleure référence de l'apprenant irakien. Ce lapsus est transmis par

l'utilisateur dans sa production. En somme, la rareté des recherches dans le domaine de la lexicographie de la langue arabe et la rédaction des dictionnaires s'articule évidemment jusqu' à nos jours autour de la méthodologie traductionnelle.

En ce qui concerne les dictionnaires monolingues, nous devons montrer que le dictionnaire monolingue arabe s'appuie sur le système trilittère de l'arabe. Autrement dit, la construction du lexique arabe est basée sur un petit nombre de schémas ou de gabarits. Ce genre de dictionnaire est difficile à utiliser en raison d'une part, de la défaillance virtuelle du niveau linguistique des apprenants irakiens provenant de leur formation en arabe du primaire au supérieur; d'autre part, du manque d'exemples. Ce dictionnaire s'appuie sur les mots arabes classiques qui sont difficiles à comprendre même pour un arabophone natif.

Par ailleurs, les dictionnaires *Le Petit Robert* et *Larousse* sont les plus courants chez les utilisateurs francophones irakiens. Ces dictionnaires restent les meilleures ressources pour découvrir un nouveau mot de français. L'entrée est plus riche que le dictionnaire arabe-arabe mais les utilisateurs de ces dictionnaires sont des étudiants de Master et des enseignants de français. Force est de constater que le besoin de la réinvention du dictionnaire bilingue F-A / A-F, en général, et du renouvellement du dictionnaire A-A sont devenus une nécessité importante dans cette période. Les dictionnaires bilingue, monolingue ou de spécialité ne sont pas un moyen alternatif de la traduction directe, mais ils sont des outils indispensables. L'utilisateur ne doit pas envisager son dictionnaire comme une liste de vocables.

8.2.2 L'absence de la lexicologie dans la didactique de la traduction

Les données démontrent fondamentalement qu'un cours de lexicologie est devenu une nécessité dans la didactique des langues étrangères et dans la didactique de la traduction. L'enseignement de toute matière se fonde, de prime abord, sur un apprentissage du savoir. Ainsi, l'enseignement des langues étrangères doit s'appuyer sur l'apprentissage du fonctionnement de la langue pour que les apprenants puissent maîtriser la langue.

> *« (…) si les natifs semblent posséder quelque chose de l'ordre du « sentiment de la langue », les étrangers doivent l'acquérir ou*

apprendre le fonctionnement de la langue sur des bases suffisamment précises pour qu'ils puissent « faire semblant » de façon crédible, autrement dit la linguistique contrastive leur propose de remplacer l'inné par des règles, mais comme le langage n'est pas du domaine de l'inné et qu'il ne peut non plus s'enseigner uniquement sur la base de règles, la méthodologie contrastive et les dictionnaires bilingues proposent des connaissances qui permettent d'utiliser une langue étrangère en « quasi-conformité » avec la manière de l'utiliser. » (Loffler 2000 : 144)

En général, le dictionnaire bilingue n'est pas capable de nous fournir une présentation de la grammaire qui est un des problèmes les plus importants de la lexicographie, car l'homme ne parle pas avec des mots isolés, mais avec des phrases où les mots sont des signes actualisés. Valdimir G. Gak souligne que : « *le sens du mot est lié inévitablement avec ses catégories grammaticales et ses emplois grammaticaux de l'autre. C'est-à-dire une présentation morphosyntaxique d'un mot.* » (G. Gak 2006 : 5-12)

Le mot arabe كتب *Kutiba* dans la phrase coranique « *كُتِبَ عليكم الصيام* » se traduit littérairement par (écrire). Mais la traduction correcte doit être (prescrire) dans ce contexte. Ainsi, la construction arabe قام إليه *,qãma alyhi* qui se traduit par *se lever et s'avancer vers qqn,* porte une ellipse relative du verbe arabe qãma. (Hajjar N. 1986 : 228)
Le risque de calquer les significations données des mots dans les dictionnaires bilingues par les apprenants conduit à introduire un autre sens du mot : « *la séparation d'une forme de tout le paradigme peut contribuer à former un mot nouveau. »* (Hajjar N. 1986 : 9)
Dans ce sens, Gaston Gross et Amr H. Ibrahim (1983 : 26-32) dans l'article intitulé Dictionnaires de français langue étrangère, présentent une classification des fonctions du dictionnaire qui sont :

A. **Une fonction psycho- sociologique** qui comporte trois jalons :

Le premier est « **la confirmation et la valorisation** de ce que l'on avait appris par des voies non reconnues institutionnellement. » Autrement dit, le dictionnaire améliore nos connaissances linguistiques issues de l'expérience :

« …lorsque l'on va écrire pour la première fois un mot ou une expression que l'on connaît bien mais que l'on n'a utilisés jusque-là

*qu'oralement, ou tout simplement lorsque notre production linguistique est destinée à une diffusion plus large que celle qu'elle a habituellement. »….Le deuxième qui est « **La vérification** de ce que l'on a déjà appris institutionnellement (aide –mémoire pour l'orthographe des mots ou pour des renseignements plus ou moins marginaux indispensables dans le texte scolaire ou dans ceux des jeux radiophoniques ou télévisés, des mots croisés, ou encore d'une incursion dans le jargon d'une discipline ou d'une profession)…. Le troisième qui est « **La remémoration** d'un terme perdu. Principe analogique des mots suggérés par les idées. On cherche un mot qu'on est sûr d'avoir connu et oublié. »* (Gross G. et Ibrahim 1983 : 27)

B. Une fonction heuristique (Gross G. et Ibrahim 1983 : 27)

Cette fonction prendra vraisemblablement une place plus importante dans les études linguistiques de la lexicographie des langues. De fait, l'ambiguïté vient apparemment de la position du mot dans son texte. Cette fonction s'articule sur deux motivations : l'une est **« Comprendre un mot que l'on n'a jamais connu et apprendre à l'utiliser ».** Autrement dit, nous ne comprenons parfois pas le mot même s'il est dans son texte, nous cherchons donc son sens dans une construction. C'est le cas des exemples dans le dictionnaire. L'autre est « **Enrichir son vocabulaire et étendre le champ des dénominations possibles.** » Dans l'article du dictionnaire, nous découvrons des mots nouveaux et à partir de cet article, nous arrivons à produire des idées.

C. Une fonction documentaire (Gross et Ibrahim 1983 : 27)

C'est une fonction appartenant au niveau des utilisateurs et de l'aspect culturel dans le dictionnaire. Cette fonction est liée aux structures de représentation. Dans chaque dictionnaire monolingue, le mot est traité par « la définition et l'exemplification », la définition, qui a une fonction opératoire, « ne crée pas un mot, elle en désigne la place parmi les autres mots à travers une armature de « définisseurs ». (Gross et Ibrahim 1983 : 27)

L'exemplification, « *elle est soit un modèle soit l'un des éléments d'une série paraphrastique, ou si l'on veut d'une « famille » de paraphrase ou encore d'un ensemble de phrases équivalentes. ».* (Gross G. et Ibrahim 1983 : 27)

Il existe donc des fonctions notables que nous pouvons exploiter dans la didactique des langues et notamment dans la classe de traduction. En d'autres termes, créer des exercices, issus du dictionnaire, au niveau grammatical d'un mot pour habituer les apprenants aux constructions syntaxiques à la faveur des exemples dans le dictionnaire et également au niveau sémantique d'un mot dans son texte situationnel, y compris le synonyme et la polysémie, à titre d'exemple les verbes « avoir, prendre, manger, faire, donner, mettre ». Ce genre d'activité dans la classe de traduction, d'une part va faire progresser la lexicographie bilingue français-arabe et arabe- français et d'autre part va amener à abandonner la méthode traditionnelle d'enseignement de la traduction dans le cursus de FLE à l'université irakienne, pour des exercices d'une vision glossématique :

> *« La notion de glossématique voit que la langue est un but en soi et non pas comme moyen. Elle préconise une connaissance immanente du langage ; la langue est considérée comme une unité fermée sur elle-même. Elle veut déterminer ce qui est commun à toutes les langues humaines et ce qui fait qu'à travers diverses fluctuations une langue reste identique à elle-même. Cette théorie linguistique se fonde sur le principe d'empirisme et la description. »* (Gross G. et Ibrahim 1983 : 28)

8.3 La synonymie et ses contraintes grammaticales, culturelles et sémantiques

L'équivalence entre les unités lexicales de deux langues est fondée sur l'idée de la synonymie. Or, même si à l'intérieur d'une même langue deux unités lexicales ne sont jamais de parfaits synonymes, elles peuvent avoir le même signifié, mais être employées dans des contextes différents, et ne pas être interchangeables dans toutes les situations d'emploi, ce phénomène va être encore plus sensible lorsqu'on passe d'une langue à l'autre. Cette interchangeabilité partielle entre une unité lexicale et son équivalent en langue cible peut être résolue par une mise en contexte. On peut citer par exemple le problème de la traduction du mot arabe نهر nahr qui fait hésiter entre rivière et fleuve ; de شارع šări3 entre boulevard, rue, route et chemin ; entre savoir et connaitre qui sont dans le dictionnaire bilingue يعرف ya3rif ou يعلم ya3lam etc.

En revanche, dans le cas du thème, l'apprenant hésite à choisir entre أب ã³b et والد wãlid qui sont en français le père ; entre أم ãum et والدة wãlidaï qui sont en français la mère.

Du point de vue de la traduction, il existe des mots qui ont uniquement un sens

en français mais qui correspondant à deux ou trois ou plus en arabe comme : père, mère, frère, oncle, tante ; les noms des vêtements ; certains noms de lieux comme rue, route, chemin, boulevard qui ne traduisent pas en arabe que tãriq ou ṣãrʒ et ainsi suite.
Le choix du mot juste gêne énormément les traducteurs en général, les débutants, et aussi les apprenants en FLE en particulier, Ce qui montre qu'une information sémantique claire doit être présentée dans le dictionnaire bilingue.

8.3.1 Contraintes grammaticales

Il ne fait aucun doute que le mot peut immédiatement amener l'esprit à sentir, à penser, à agir car il a des effets psychologiques sur notre comportement et agit sur nos sentiments : nervosité, bonheur, soulagement. On commence à pleurer ou dans certain cas une guerre éclate. Cependant, nous ne parlons qu'avec des phrases où les mots sont des signes actualisés. Or, le risque de chercher l'information dans le dictionnaire bilingue est que l'information et les langues ne fonctionnent pas de même manière. Amr H. Ibrahim souligne que :

> *« la construction du sens par les langues, est directement tributaire de la nature de l'interface grammaticale, on pourrait aussi dire, dans un langage marqué au coin de l'informatique, de la nature du modem que constitue la catégorisation préalable, notamment grammaticale, de ce qui est perçu, pensé ou senti, pour lui donner une forme linguistique intelligible .Ce modem, cette catégorisation, fonctionnent souvent différemment selon les langues et l'information que fournissent les dictionnaires peut induire en erreur si ces dictionnaires n'y prennent pas garde ».* (Ibrahim 2006 : 2)

Commencer à traduire un texte implique une activité d'écriture sans connaître la propriété de chaque élément dans la construction des phrases du texte. Cette connaissance nous donne la possibilité d'interpréter le sens. Ceci dit, l'examen d'un mot dans son environnement repose sur la paraphrase de son énoncé, et par conséquent, sur une maîtrise de la syntaxe des types de phrases les plus élémentaires et la capacité à les comprendre.

La première étape dans l'étude de la traduction sera au niveau du mot et de ses actualisateurs qui représentent sa périphérie. Cette acquisition de base permet de passer à

la deuxième étape qui est la construction du sens au niveau de la phrase.
Comment traduire un verbe pronominal dans le dictionnaire bilingue (cette forme n'existe pas en arabe) comme le verbe *se voir* qui se rend en arabe par yarã, dans le dictionnaire de version F-A. En effet, si nous vérifions ce verbe dans *Le Petit Robert*, nous trouvons différents sens de yarã comme suit :

(1) Il se voit de loin = sens passif (quelque chose ou quelqu'un est vu par nous de loin.)

(2) Il se voit dans la glace = sens réfléchi (quelqu'un voit lui-même dans la glace)

(3) Pierre et Luc se voient dans la rue = sens réciproque (une personne rencontre une autre personne)

(4) On se voit dans son erreur = sens lexical (saisir, se reconnaitre) (quelqu'un fait une erreur qui nous est révélatrice)

8.3.2 Contraintes culturelles

Les difficultés de l'aspect culturel sont au cœur de la traduction. Les cours de grammaire française, de phonétique, de vocabulaire et de compréhension orale et écrite ne tiennent jamais compte de ce problème dans la classe de FLE. En revanche, l'apprenant attend du dictionnaire bilingue une solution à ses incompréhensions. Comment trouver l'équivalent des mots qui s'inscrivent dans l'aspect culturel comme les mots: **oncle**, qui a deux sens en arabe : le frère du père ʒmعم et le frère de la mère khãl ; **la tante** qui renvoie en arabe de la même manière, c'est-à-dire la sœur du père ʒamaïعمة et la sœur de mère khãlaï ; le mot arabe bãkyr باكر pour définir le statut familial dans la carte d'identité. Ce mot signifie en arabe une femme vierge qui ne se marie pas par opposition à une femme mariée. C'est pour cela que la carte d'identité a une information dans une des catégories qui est le statut familial. Cependant, ce mot est traduit par (pucelle) dans le dictionnaire bilingue arabe- français et français-arabe.
Si le traducteur recourt à la traduction littérale, on peut prévoir une impression d'étrangeté chez le récepteur français. Car les Français ont deux catégories de statut familial, soit célibataire soit mariée. En revanche la valeur en arabe est différente ; il s'agit de trois catégories pour le féminin, soit pucelle (elle n'est ni marie, ni célibataire), soit célibataire (qui n'est pas pucelle car elle est divorcé ou veuve) soit mariée. Devant un problème de ce type, il doit recourir à l'équivalence culturelle. Le traducteur doit donc diminuer la

valeur du mot en LD et l'adopter dans la LA. En français, nous n'avons que deux catégories, il n'y a donc qu'une seule solution qui est de traduire le mot *bãkyr* باكر par célibataire.

8.3.3 Contraintes lexicales et sémantiques

Prenons le verbe *lire* qui signifie *yaqra'* en arabe. L'utilisation de ce verbe montre qu'il existe deux valeurs perfective et imperfective, comme suit :

1. Je lis le journal.
2. Je lis Victor Hugo. Ou dans le texte coranique (Sourate 96/verset 1) : Lis, au nom de ton Seigneur qui a créé.

Dans la première phrase, la valeur est : je suis en train de lire le journal.
Dans la deuxième phrase, la valeur est je lis les idées de Victor Hugo, à savoir je lis dans la durée mais pas en ce moment. Ainsi, dans la phrase coranique Lis, signifie dire à haute voix. La propriété ne vient pas du sens mais de la combinaison du verbe avec les autres éléments.

8.4 Le dictionnaire au service de l'acquisition de la langue: une proposition pédagogique

La diversité de la présentation morphosyntaxique dans un dictionnaire monolingue français est un trait caractéristique. Généralement, si le dictionnaire nous donne justement la signification d'un mot, nous avons fait seulement la moitié du chemin à faire pour traduire. Mais la réalité dévoile que la diversité de la présentation morphosyntaxique dans les dictionnaires monolingues français révèle une autre difficulté pour l'utilisateur. Le dictionnaire monolingue ne montre pas un cas idéal au traducteur dans son travail.

L'enseignant peut demander aux apprenants, comme un devoir, de consulter un mot (choisi par l'enseignant) dans deux ou trois dictionnaires différents afin de classer les informations données dans chaque dictionnaire, dans un tableau. Cet exercice conduit les apprenants à découvrir le différent traitement lexicographique et la diversité qu'ils présentent dans leur organisation; à titre d'exemple, le mot *ingrat* qui est traité de plusieurs manières comme suit :

A. **Le Dictionnaire PLUS** de l'idée aux mots, 2002, Sélection du Reader's Digest,

2ème éd, Espagne. (P. 317, dictionnaire de 992 pages et plus de 55000 mots)

Ingrat

- Un individu ingrat **oublieux**
- Un enfant ingrat vis-à-vis de ses parents **négligent, désagréable**
- Un travail ingrat **pénible, ardu, difficile, infructueux, stérile, aride**
- Un environnement ingrat **hostile, agressif, inhospitalier**
- Ingrat d'apparence laid**, déplaisant, rébarbatif, disgracieux, disgracié**
- Qui n'est pas ingrat **obligé, reconnaissant**

B. Dictionnaire, le nouveau Petit Robert, 2010. (P.1331)

ingrat, ate [ɛ̃gʀa, at] **adj. et n.**

ETYM. 1361 ◊ latin ingratus, racine gratus

Famille étymologique → **gré**.

1. Qui n'a aucun gré, aucune reconnaissance. ➙**Oublieux.** La jeunesse est naturellement ingrate. Se montrer, être ingrat pour, vis-à-vis de qqn. Ne soyez pas ingrats envers vos amis. « Je ne me souvenais plus de cette demoiselle […] tant la mémoire est ingrate ! » (Chateaubriand). Fils ingrat. ➙ **dénaturé.** Un monde ingrat. « Ingrate patrie, tu n'auras pas mes os », paroles attribuées à Scipion l'Africain.

▫ **N.** Faire du bien à un ingrat (cf. Réchauffer un serpent* dans son sein). « Jamais un vrai bienfait ne fit d'ingrat » (Rousseau). Vous n'aurez pas affaire à un ingrat (cf. Je vous le revaudrai; renvoyer l'ascenseur*).

2. (1637) Qui ne dédommage guère de la peine qu'il donne, des efforts qu'il coûte. Sol ingrat, terre ingrate. ➙**infructueux, stérile.** Nature ingrate. ➙**hostile, inhospitalier.**

▫ Travail, sujet ingrat, tâche ingrate. ➙**aride.** « un être usé, rompu par une vie ingrate » (Duhamel).

3. (1511) Qui manque d'agrément, de grâce. ➙**déplaisant, désagréable, disgracieux, laid.** Physique, visage ingrat. ➙**disgracié.**

u Âge ingrat, celui de la puberté. « La jeune fille de la réception, presque une fillette encore, à l'âge ingrat, avec de l'acné et des yeux pensifs et méchants » (Manchette).

▫ **Adv.** INGRATEMENT.

■ **CONTRAIRES : Reconnaissant; fécond, fertile;** 1. **avenant, plaisant.**

C. Le Grand Larousse illustré, 2015 (P.617)

INGRAT, E adj. Et n. (lat. ingratus). Qui n'a aucune reconnaissance pour les bienfaits reçu. ♦ adj.

1. Qui n'est pas agréable à l'œil ; disgracieux : Visage ingrat. 2. Qui produit peu, malgré le travail fourni ; stérile : Terre ingrate. 3. Qui exige de gros efforts sans résultats appréciables ; pénible : Une tâche ingrate. ■ L'âge ingrat, le début de l'adolescence.

Après avoir fait une classification des catégories grammaticales par rapport aux types de dictionnaires, nous constatons bien que la présentation des mots est différente dans les dictionnaires susmentionnés comme suit :

Tableau 8-1: La présentation dans les dictionnaires.

Dictionnaire	Catégorie	Syn	Contr	Exm	Cit	Etym
Le Dictionnaire PLUS	Ø	17	Ø	6	Ø	Ø
Le Nouveau Petit Robert	Nom et adj.	12	5	12	5	+
Le Grand Larousse Illustré	Nom	Ø	Ø	4	Ø	+
	Adj.	3	Ø			

Ce tableau montre bien que le choix du dictionnaire est un rôle important du traducteur. Le tableau a aussi indiqué que le dictionnaire PLUS ne fournit à l'utilisateur ni la catégorie des mots ni leur contraire, ni des citations ni leur étymologie. Le manque de ces informations et la focalisation sur le synonyme conduisent à l'interférence. En revanche, Larousse et Robert ont bien traité les mots avec des exemples. A la faveur du Robert, la lexie a une information sémantique riche.

Dans la classe de traduction, à notre avis, une activité pour faire une synthèse

telle que ci-dessus, fournit à l'apprenant des informations lexicographiques sur le mot. Par conséquent, il est utile de former l'apprenant à choisir le bon dictionnaire, si on veut faire un futur-traducteur et contribuer au développement de la didactique des langues, y compris la didactique de la traduction. Pour approfondir les connaissances des apprenants, l'enseignant peut appliquer un exercice sur le synonyme comme suit:[6]

Mode (1) : remplacez la locution en Italique par un verbe synonyme ?

Par exemple : ***Faire cesser*** un malentendu : dissiper

1. pour ***faire peur*** au lézard.
2. Il se croisa les bras sur la poitrine et ***faire semblant*** de s'endormir.
3. Un coup de fusil se ***faire entendre.***
4. Une bibliothèque doit ***faire renaître*** d'aussi pénible.
5. Cette nouvelle ***faire renaître*** l'espoir.
6. Cette attitude lui a ***fait perdre*** l'estime de ses collèges.

Un autre type d'exercice portant sur le jeu des synonymes est celui qui porte également sur la combinatoire lexicale: les mots dits synonymes ont le même « sens général » si bien qu'ils sont parfois interchangeables, mais la netteté de la communication peut exiger qu'on tienne compte des différences ou des nuances de sens qui les séparent ainsi que de leur degré d'intensité ou du niveau de langue auquel ils appartiennent.

Mode (2) : Faites la transformation suivant :

Exemple : Des dossiers sur les rayons : Des dossiers couvrent

- Vous utiliserez les verbes de la listes suivants : alourdir, charger, couvrir, nourrir à, déceler, dénoter, éclater, enrichir, joncher, offrir, orner, peser, présenter, régner, témoigner de, au présent de l'indicatif.

1. Des détritus sur le sol.

   Des détritus

[6] Les deux modes d'exercices ont été empruntés à nos documents durant le stage que nous avons fait au Cavillam de Vichy pendant l'été 2005.

2. Une menace sur l’entreprise.

   Une menace

3. De magnifiques gravures dans l’ouvrage.

   De magnifiques gravures

4. Une certaine réserve dans ses propos.

   Ses propos

5. De vives discussions au sein du part.

   De vives discussions

6. Trop de digressions dans son exposé.

   Trop de digressions

CHAPITRE IX

INTRODUIRE LA SYNTAXE DANS LA TRADUCTION PÉDAGOGIQUE

9.1 Le figement

Il est évident que la connaissance culturelle est un pôle essentiel dans l'enseignement de la traduction et également dans l'enseignement des langues. Cette connaissance est fortement liée à la question de la représentation de la France et de la langue française chez les apprenants irakiens qui, dans le contexte actuel, ont le goût du voyage pour découvrir d'autres cultures. Nous constatons que l'introduction de la traduction, en tant que matière secondaire, produit un bouleversement de l'enseignement dans le cursus de FLE. Par conséquent, nos apprenants se heurtent souvent à des phrases ou des expressions qui représentent des difficultés liées aux aspects culturels.

Il s'agit plus précisément de l'enseignement des expressions figées qui n'ont pas encore trouvé leur place dans la classe de langue ni dans la classe de linguistique ni de traduction dans le cursus du FLE en Irak. Autrement dit, cette notion reste étrangère à l'apprenant irakien. L'importance d'enseigner ce fait de langue réside dans ce que les expressions figées font l'objet de dictionnaires spécialisés, et que leurs mécanismes sont différents des expressions libres.

La traduction d'une séquence de ce type, et aussi les proverbes, est une mission difficile à réaliser par les apprenants débutants sans consulter un dictionnaire spécialisé qui est considéré comme une recette pour les traducteurs, ou sans une expérience vécue dans le pays de la langue à traduire (L.C). Que peut faire l'apprenant devant ces blocs de mots préconstruits avec un sens imprévisible même si un traducteur professionnel ou même un traducteur bien formé n'est pas forcément apte à les traduire ?

Ce problème, qui relève évidemment d'un trait culturel, pose un grand obstacle devant la théorie de traduction. Ceci dit, il est complétement marginalisé dans les études de traduction. La seule solution est de trouver l'équivalent « culturel » de nature normative.

De fait, ce sont les expressions qu'on ne peut pas réduire et dont on ne peut pas changer la forme :

> *« On appelle expressions figées, par opposition à expressions libres, des suites de mots qui n'obéissent pas aux règles générales de constitution de syntagmes ou de phrases et qui n'admettent pas de variations, ou du moins dans des limites restreintes aux articles, aux temps des verbes, aux insertions d'adjectifs (prendre le taureau par le cornes, être à la botte de quelqu'un, donner un chèque en blanc à quelqu'un). »* (Dubois 2012 : 202)

J.-P. Vinay et J. Darbelnet définissent aussi des expressions figées :

> *« Le sens de l'expression figée a ceci de particulier qu'il représente une parcelle de la sagesse des nations ; dans son emploi il authentifie et renforce le sens qu'un auteur choisit d'exprimer sous cette forme »* (Dubois 2012 : 120)

On peut, à titre indicatif, comparer les équivalents de l'expression suivante :

(Ang) / A bird in the hand is worth two in the bush. // Un oiseau dans la main vaut mieux que deux dans la brousse.

(Fran) / Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras.

(Arab) / 3s:fwr-un bi ãlyad ḫayar-un min 3ašara 3ala ãlšağara./ Un oiseau dans la main vaux mieux que dix sur l'arbre.

L'étude de ce phénomène a pris sa place dans le cadre d'une étude linguistique conçue par Maurice Gross (1982 : 151-185), notamment son article (*une classification « figées » du Français* : *1982*). Dans cette optique, nous n'étudions pas ce phénomène en détail dans ce sous-titre de ce chapitre, mais nous cherchons à introduire cette nouvelle terminologie dans la didactique de la traduction, et surtout pour les lecteurs irakiens. Nous constatons dans les traductions des apprenants de notre corpus, dans le chapitre cinq, que les expressions figées ont constitué une difficulté considérable. Pour cette raison, nous préconisons de modifier la classe de traduction dans le cursus du FLE d'une méthode traditionnelle, à savoir d'une pratique de la traduction, vers une linguistique de la traduction qui se focalise sur la méthodologie du Lexique-grammaire.

Or, l'observation que « le sens des mots ne permet pas d'interpréter leur combinaison » est considérée comme un test opératoire des expressions figées par Maurice Gross. Il a mis l'accent sur le fait que la séquence figée d'une phrase est la combinaison d'un verbe avec un ou plusieurs de ses compléments, et que les phrases figées sont plus nombreuses que les phrases libres. Maurice Gross a classé la phrase française en trois catégories : phrase libre, phrase figée et phrase à verbe support.

Dans la construction du sens des parties figées, l'analyse syntaxique n'établit pas le sens. Ces constructions constituent un ensemble exceptionnel appris par cœur. Ces parties figées sont sémantiquement équivalentes à un verbe morphologiquement simple :

- Max a passé l'arme à gauche = Max est mort.[7]
- Max casse du sucre sur le dos de Luc = Max dénigre Luc.

Gaston Gross, qui a suivi les traces de Maurice Gross, définit ce phénomène linguistique comme:

> *« Une séquence est figée du point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires ou transformationnelles qui caractérisent habituellement une suite de ce type. Elle est figée sémantiquement quand il ne peut être déduit du sens des éléments composants. Le figement peut être partiel si la contrainte qui pèse sur une séquence donnée n'est pas absolue s'il existe des degrés de liberté »* (Gross G. 1996 : 154)

Les noms composés ont fait l'objet d'une étude particulière dans les travaux effectués par Gaston Gross. Il note que les noms composés ont une fonction de groupe nominal dans la phrase, et que ce groupe nominal ''libre'' formé de plusieurs éléments lexicaux devient figé (nom composé) quand :

1. Il perd son aspect analytique du point de vue syntaxique
2. Il n'accepte qu'une détermination globale et refuse une détermination libre de chacun de leurs éléments constitutifs.
3. Il perd son aspect prédicatif.
4. Il devient non paraphrasable.
5. Il n'accepte plus l'insertion. (Omar 2004 : 27)

Gaston Gross considère la métaphore et la métonymie comme des causes de figement. Il distingue deux sortes de figement : le premier est **le figement d'utilisation** qui doit être appris par cœur comme le proverbe, l'adage, l'aphorisme et la sentence. Le deuxième est **le figement linguistique** concernant la langue elle-même.

En somme, pour qu'on puisse parler de figement, Gaston Gross (1996 : 17) a posé des

[7] Ces exemples ont été empruntés de (Omar 2004 : 25)

critères indispensables qui sont :

1. **La polylexicalité** : c'est une séquence de plusieurs mots qui ont une existence autonome, à l'exception les suites formées à l'aide d'un affixe.
2. **l'opacité sémantique** : dans ce cas, l'opacité de sens est un paramètre essentiel pour qu'une suite de mots soit linguistiquement figée. Gaston Gross cite les exemples suivants :

(a) La moutarde lui monte au nez.

Cette phrase, qui signifie que l'on parle d'une personne qui se fâche, n'a pas de lecture compositionnelle (sens ordinaire) mais une lecture opaque (sens opaque). Ce dernier rend la phrase figée.

(b) Les carottes sont cuites.

Le sens ordinaire est que les légumes sont prêts à être mangés, mais le sens opaque est que la situation est désespérée.

(c) Notre candidat a pris une veste.

L'interprétation compositionnelle est (Notre candidat a pris la précaution de se vêtir), en revanche l'interprétation figée (Notre candidat a été battu aux élections).

3. Le blocage des propriétés transformationnelles :

Dans certains cas, nous sommes confrontés à une absence de propriétés transformationnelles de la construction libre qui ne peut pas systématiquement s'appliquer à l'ensemble des relations verbe-compléments. Ce blocage est une condition pour qu'on ait affaire à une séquence figée.

4. Non- actualisation des éléments : la notion de locution

Il s'agit d'une absence d'actualisation du complément dans la suite figée, y compris des noms composés. Les exemples données par Gaston Gross, (Ce candidat a pris une veste = a été battu aux élections) ; (Marie est à (la, *une, * cette, * notre) mode) manifestent cette propriété.

5. Le blocage des paradigmes synonymiques

C'est la possibilité de substitution dépendant de la nature des prédicats qui relève de

contraintes très générales: « *Une suite comme casser sa pipe ne peut donner lieu à des variations comme * briser sa pipe ; signer son arrêt de mot, * signer sa condamnation à mort [….] Cette observation peut se faire pour toutes les catégories…* » (Gross G. 1996 : 17)

6. La non-insertion :

Il s'agit de la possibilité d'insérer des éléments, comme un adjectif ou une relative dans un groupe nominal. Gaston Gross a souligné qu'un col-vert (canard), un col bleu (ouvrier), un col blanc (bureaucrate) ne permettent aucune insertion entre le nom et l'adjectif.

Amr H. Ibrahim donne une grande importance à l'étude des expressions figées dans ses travaux, il les définit comme:

> *« Le figement, comme nous l'avons écrit (1996 :117-8), est le produit d'une* ***reformulation métaphorique régressive*** *liée à associations plus ou moins aléatoires qui ne sont pas prévisibles à partir de l'ensemble des propriétés lexicales, syntaxiques, sémantiques et même discursives d'un terme ou d'une séquence. »* (Ibrahim 2015 : 230)

Amr H. Ibrahim (2015 : 231) parle de « la cristallisation d'un moment du fonctionnement du système qui soustrait ce moment au système », qui est constituée par l'emploi figée, ***reformulation métaphorique régressive***. Il ajoute que le figement peut être cerné par quatre phénomènes qui sont :

(1) La détermination

(2) L'impossibilité de substituer à un élément de la séquence figée un autre élément appartenant à son paradigme habituel.

(3) La difficulté de séparer les éléments formant une séquence figée.

(4) La démotivation des constituants d'une séquence figée pris un à un ou encore le fait que le sens global de la séquence n'est ni une addition ni une combinaison sous quelque forme que ce soit du sens de chacun de ses constituants.

Il faut ajouter le cas de la détermination que Amr H. Ibrahim précise comme

suit :

> *« Le figement se manifeste par la réduction de l'acceptabilité pour un sens donné à un type de déterminant voire à une propriété de la détermination à l'exclusion de toute autre.* ***Mettre les voiles*** *avec un défini pluriel aura un emploi figé alors que mettre* ***la*** *voile avec le même défini mais au singulier n'en aura pas. Prendre* ***ses*** *cliques et* ***ses*** *claques est lui, par contre, figé parce que dans cette combinaison de constituants aucun autre déterminant et aucune forme de détermination n'est acceptable. Faire chou blanc est figée parce que l'insertion d'un déterminant quelconque entre faire et chou modifie le sens de la séquence. »* (Ibrahim 2015 : 231)

En bref, l'apprenant doit apprendre, dans la classe de linguistique de la traduction, comment on peut distinguer entre la construction figé et libre car, les expressions figées ont une structure syntaxique interne complétement différente de celle des expressions libres, et que la nature des contraintes est également différente.

9.1.1 Les expressions idiomatiques

Les expressions idiomatiques, qui sont considérées comme des concepts sociolinguistiques, se manifestent comme une impossibilité de traduire analytiquement et comme une nécessité de fournir un équivalent. Une expression n'est idiomatique que par comparaison avec une autre expression qui lui sert d'équivalent dans une autre langue. L'exemple connu (It is raining cats and dogs) est une expression idiomatique par rapport à sa traduction en français (Il pleut des cordes), et non pas (*Il pleut des chiens et des chats). Cependant, dans la phrase (He is selling cats and dogs), qui coïncide avec la désignation des éléments et leurs significations, les associations sémantiques sont libres. De même, la phrase française (Il traverse la rivière à la nage) se traduit par (He swims across the river), et non pas par (* He crossed the river at the swimming). Cela veut dire que l'idiotisme est né de la traduction. Le Dictionnaire de Linguistique définit ce type de phrases :

> *« On appelle expression idiomatique toute forme grammaticale dont le sens ne peut être déduit de sa structure en morphèmes et qui n'entre*

pas dans la constitution d'une forme plus large : comment vas-tu ? How do you do ? Sont des expressions idiomatiques. ». (Gross G. 1996 : 4)

La consultation du dictionnaire spécialisé reste le seul conseil que l'enseignant donne à ses apprenants pour trouver l'équivalent de l'expression idiomatique comme : Vendre des dattes à Hajar, qui est traduit en français par : Porter des chouettes à Athènes.

Force est de constater que la traduction de la construction (Il perd sa tête), qui signifie (Il est devenu fou), ne se trouve pas dans le dictionnaire bilingue, qui ne nous fournit pas de sens. Mais, par le recours à un test de passivation (*Sa tête a été perdue par lui), nous mettons l'apprenant devant l'importance de l'analyse linguistique dans la construction du sens.

9.1.2 Le proverbe

Le terme «culture» recouvre les valeurs, les croyances, les convictions, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime son humanité et les significations qu'il donne à son existence et à son développement; l'expression «identité culturelle» est comprise comme l'ensemble des références culturelles par lesquelles une personne, seule ou en commun, se définit, se constitue, communique et entend être reconnue dans sa dignité; par «communauté culturelle», on entend un groupe de personnes qui partagent des références constitutives d'une identité culturelle commune, qu'elles entendent préserver et développer.

Le caractère stable de la structure du proverbe; souvent métaphorique provient d'une vérité d'expérience. Elle appartient à la culture populaire. De fait, le proverbe est une forme qui se caractérise souvent par des phénomènes rhétoriques : l'ellipse des mots et l'inversion des syntagmes. La difficulté à traduire ce type de syntagme demande d'abord, à partir de sa forme, de connaître son sens dans la langue de départ LD et de trouver son équivalent dans la langue d'arrivée LA.

L'apprenant doit consulter le dictionnaire bilingue spécialisé qui d'une part, ne se trouve pas facilement sur le marché irakien, et d'autre part, est interdit par d'utilisation les consignes pédagogiques lors de l'examen. Or, il doit trouver un moyen didactique pour s'approprier ce type de syntagme dans la classe de traduction. Nous présentons à

titre d'exemple l'expression de Blaise Pascal, qui est devenue un proverbe:

Diseurs de bons mots, mauvais caractères.

Le dictionnaire bilingue ne présente que rarement des traductions de proverbes. L'apprenant recourt, dans ce cas, à la traduction dite mot à mot ou calque sémantique. La traduction littérale de ce proverbe est :

Yaqwlu kalimãt ğamilaẗ, ṭabã³ʒ say'aẗ يقول كلمات جميلَة ، طبائع سَيئَة

Cette traduction en arabe n'est évidemment pas acceptée par des locuteurs arabophones. L'abandon de la traduction littérale est obligatoire dans ce genre d'énoncés. Le recours à l'équivalence est le seul choix.

En fait, les approches ou les théories de la traduction ne nous fournissent pas de moyens académiques ou didactiques à appliquer dans la classe de traduction. En d'autres termes, toutes ces approches et théories mettent l'accent sur le fait que la traduction doit passer par l'équivalent. Cependant, elles restent dans le cadre théorique et ne sont pas appliquées dans la didactique de la traduction. Or, se demande l'apprenant comment analyser cet énoncé ou cette phrase, comment trouver l'équivalence de ce mot ou de cette expression ?

Ce proverbe implique une ellipse dans sa structure réduite. Le recours à la redondance de cet énoncé pour définir ses éléments peut être, en l'absence du dictionnaire bilingue adapté, un moyen efficace dans la classe de traduction. La définition de *diseur* par (Celui qui dit + parle+ affecte de bien parler) montre qu'il existe une omission du verbe (dire). Cette définition va aider les apprenants à paraphraser leurs interprétations dans l'environnement du mot, compte tenu de la fonction de la virgule dans l'énoncé, qui a le sens de *mais.* Ce type d'exercice s'inscrit dans les mécanismes des procédures de l'AMD que nous proposons dans les pages suivantes de ce chapitre. Nous pouvons continuer ainsi à insérer les éléments redondants de l'énoncé comme suit: < Une personne dit de bons mots + une justice dans son discours mais il fait le contraire.>, L'équivalence de ce proverbe peut être donc en arabe : yaqolo ʒadlãn wa yafʒlo šat:at:ã[8] يقول عدلاً ويفعل شططا

Il est à noter que dans certains proverbes, l'enseignant doit recourir au dialecte

[8] Notre choix de traduction.

irakien et, parfois au dialecte égyptien qui est compréhensible par les locuteurs irakiens. La langue arabe standard n'a pas parfois d'équivalence pour certains proverbes français ou les équivalents sont désuets ou employés différemment d'une région à l'autre. Le recours à d'autres dialectes peut résoudre, dans certains cas, la difficulté de compréhension d'un proverbe. Dans la classe de traduction, nous avons constaté que les apprenants irakiens d'originaires du sud du pays ont émis des réserves quand nous leur avons présenté la traduction du proverbe français en arabe ***Beaucoup de bruit pour rien.*** Ce proverbe a une traduction en arabe classique : اسمع جعجعة ولا ارى طحين qui est littéralement ***j'écoute une fanfare, je ne vois pas de farine.*** Dans ce cas, nous recourons au dialecte sud-irakien qui utilise un proverbe portant exactement le même sens : اسمع طك استكاين جا وين الجاي qui est traduit littéralement ***j'écoute la fanfare des verres de thé, donc où est le thé ?***

Il en est de même pour le mot *truc* qui cause une ambiguïté avec le mot *chose*, comme nous avons mentionné à la page 190. Le dictionnaire bilingue propose un seul équivalent qui est شيء, mais l'apprenant irakien n'est pas convaincu à cette proposition. Le recours au dialecte égyptien nous donne accès à la traduction idéale de ce mot : البتاع دي هي. Le recours au dialecte s'inscrit donc dans l'équivalence pragmatique de l'énoncé.

9.2 Approche d'Ibrahim : la discipline du traducteur

Il s'agit du processus de l'opération traduisant, le traducteur doit connaitre les valeurs différentielles d'une langue à l'autre qui sert l'équivalence dans une traduction. Amr H. IBRAHIM a précisé cinq relations (intralinguistiques, mixtes et interlinguistiques) que le traducteur doit s'imposer d'observer :

« 1. La relation d'une forme ou configuration morphosyntaxique à un effet de sens dans la langue à traduire.

2. La relation, équivalente à la précédente, d'une forme ou d'une configuration morphosyntaxique à un effet de sens dans la langue vers laquelle on traduit.

3. La relation d'équivalence de l'ensemble des variantes morphosyntaxiques de l'énoncé à traduire, notamment les restructurations, transformations et paraphrases qui produisent dans la langue à traduire des effets de sens proches ou identiques à celui que produit la configuration morphosyntaxique observée.

4. La relation d'équivalence de l'ensemble des variantes morphosyntaxiques de la

traduction proposée, notamment les restructurations, transformations et paraphrases qui produisent dans la langue vers laquelle on traduit des effets de sens proches ou identiques à celui que produit la configuration morphosyntaxique observée.

5. La relation d'équivalence, qui justifie le choix du traducteur tout en lui étant imposé par la diversité des langues, entre l'une des formes ou configurations morphosyntaxiques de l'ensemble des restructurations, transformations ou paraphrases de la langue à traduire et une autre forme ou configuration morphosyntaxique, souvent formellement différente de la première, prise au sein de l'ensemble des restructurations, transformations ou paraphrases de la langue vers laquelle on traduit. » (Ibrahim 1999a : 2-3)

A partir de la 1ère relation, l'enseignant propose une phrase que l'apprenant doit observer cette relation qui lui permet d'avoir une première compréhension de l'énoncé. Autrement dit, le traducteur doit être capable d'établir une relation entre une structure syntaxique et une structure sémantique dans la même langue. Prenons l'exemple :

Les Etats-Unis d'Amérique ont détruit l'Irak.

La 2ème relation dans le schéma de cette approche s'appuie sur des séries de transformations, restructurations et paraphrases, à savoir la métalangue dans la langue. L'enseignant demande à ses apprenants d'établir la relation d'équivalence de l'énoncé. Il peut proposer la forme passive de l'énoncé en français, avec le schéma définitoire suivant:

N0 V-être P.P par N1- agent.

(1a) L'Irak a été détruit par les États-Unis.

Dans la troisième étape, l'enseignant demande à ses apprenants de trouver la structure syntaxique qui produit les effets de sens les plus proche de celui que produit l'énoncé observé, soit la traduction :

(b1) العراق دمر من قبل الولايات المتحدة الامريكية

(c1) دمر العراق

(d1) العراق دمرته الولايات المتحدة الامريكية

Dans (1b) la structure est identique, mais cette structure est inacceptable par les

grammairiens arabes, ils considèrent cette forme comme un calque syntaxique du français.

La proposition (1c) est un la forme standard arabe de passif, et son schéma est :

V_ passif N.

دُمِرَّ العراق → *détruit l'Irak

L'équivalence (1d) est identique de la structure phrastique arabe moderne utilisant dans la langue arabe courante, soit le schéma : N0 V Pro_ anaphore N1.

*L'Irak détruire lui-même les États-Unis. العراق دمرته الولايات المتحدة الامريكية

Le pronom (Hã') qui est attaché avec le verbe, a une fonction d'anaphore et donne le sens du passif. Ces deux schémas différents du fait des fonctions différentes des deux systèmes, permettent à l'apprenant de connaitre une forme ou configuration morphosyntaxique qui lui permet d'aller de la langue source à la langue cible.

Dans ce sens, la relation 3 nous permet de connaitre la relation d'équivalence de l'ensemble des variantes morphosyntaxiques de l'énoncé à traduire et celles de la langue vers laquelle on traduit.

La 4ème étape est consacrée à la sélection parmi les structures syntaxiques obtenues par les séries de transformations.

La 5ème relation d'équivalence, qui justifie le choix effectué du traducteur, développe le savoir-faire du traducteur dans la formation à la traduction.

Nous pouvons représenter le statut du traducteur dans la figure suivante :

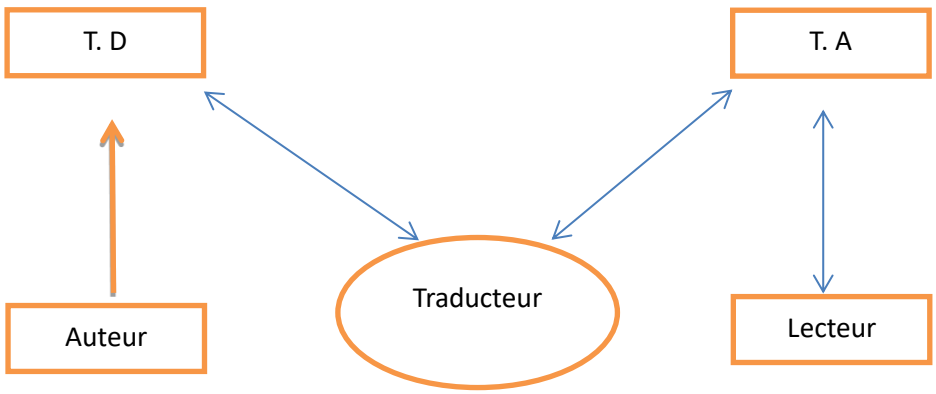


Figure 9-1: Statut du traducteur.

9.3 L'Analyse matricielle définitoire AMD : une méthode pour la description des langues

Au début de l'apprentissage de toute langue, nous n'apprenons la langue étrangère que par la grammaire, un savoir-faire à acquérir. Cet apprentissage est considéré comme le premier pilier du démarrage dans le processus de l'apprentissage de la L.E pour éviter les erreurs lors de la production des énoncés.

L'adoption d'une méthode linguistique se basant sur une analyse explicative et comparative nous semble une nécessité dans la classe de la traduction. Une telle méthode s'applique aux énoncés phrastiques en s'appuyant sur les éléments / les matrices qui permettent de cerner le foyer prédicatif de l'énoncé qui correspond au « vouloir-dire », en ce sens que la finalité de traducteur reste toujours de préserver le sens de l'énoncé à traduire. Cela nous conduit à chercher une méthode linguistique valable afin de l'appliquer dans la classe de traduction.

L'introduction de la méthode de l'Analyse matricielle définitoire AMD dans le cursus de FLE devient une nécessité dans la formation et la pratique des enseignants de la traduction à l'université irakienne. Autrement dit, la substitution du module (traduction) par un module (linguistique de traduction) doit s'appliquer dans le cursus de FLE.

Cette méthode d'analyse purement linguistique qui porte sur les structures phrastiques, a été créée par Amr H. Ibrahim. La notion de l'AMD peut être nouvelle en didactique des langues et en didactique de la traductologie grâce à ses procédures structurales régulières. Elle s'appuie sur l'héritage de Harris et consiste en une manipulation du découpage des unités de la phrase à l'aide de la paraphrase et de la restructuration de l'énoncé qui aura pour finalité de déterminer la fonction de l'unité de l'analyse et donc du sens. Les verbes et les éléments prédicatifs y jouent un grand rôle.

L'intérêt de cette méthode est qu'elle enrichit à la fois l'enseignement des langues et l'apprentissage de la traduction de la manière suivante : premièrement, elle permet de distinguer les éléments d'une phrase. Ainsi, l'apprenant découvre les fonctions linguistiques de chacun de ces éléments. Deuxièmement, la paraphrase vient à l'aide du traducteur pour lui permettre de découvrir le sens (pôle traductologie) ; cette reformulation permet aussi à l'apprenant de développer en particulier sa connaissance en langue et son style d'écriture (pôle linguistique). Sans écarter l'intérêt de l'application de cette méthode qui fournit à l'enseignant un critère scientifique dans sa tâche :

Afin de mieux comprendre pourquoi nous proposons l'AMD comme méthode d'analyse dans la classe de traduction, nous devons évoquer la question de la diversité de la représentation du vouloir-dire que couvre le texte sur les plans linguistiques, cognitifs, stylistiques et graphiques comme la ponctuation, la majuscule et l'abréviation. Une autre raison vient du fait que seuls les éléments linguistiques ont attiré l'attention de l'apprenant tandis que les autres sont négligés. L'AMD couvre un champ plus étendu en incluant tous les éléments en jeu dans le cadre de l'opération traduisante.

Notre propos n'a pas pour but de critiquer d'autres approches de la traduction mais de mettre en place, un outil linguistique de traduction. Autrement dit, établir un pont entre la linguistique appliquée et la traduction pédagogique.

Nous partirons de l'idée que la linguistique et la traduction sont indissociables de même que le lexique et la grammaire sont des domaines interdépendants. Amr H. Ibrahim souligne avec raison que:

> *« Les problèmes techniques de la traduction sont indissociables des protocoles de construction du sens dans chaque langue. On ne peut les résoudre sans interroger ces protocoles et comprendre la logique de leur spécificité dans chaque langue. Il faut pour cela partir du foyer potentiellement prédicatif d'un énoncé et suivre pas à pas les opérations linguistiques qui font de ce foyer potentiel un prédicat effectif. »* (Ibrahim 2013 : 16)

L'automatisme de l'analyse phrastique dans l'AMD permet aux apprenants surtout aux étudiants débutants de comprendre le fonctionnement des éléments internes et externes. Autrement dit, ce modèle sera utile pour former un traducteur dans la classe de traduction du fait qu'il part de la forme vers le sens, et permet ainsi de trouver le foyer prédicatif potentiel dans une phrase ambiguë. L'AMD nous permet de découvrir, dans le cadre de la théorie du lexique-grammaire, l'identification du prédicat d'une phrase. Cette identification inclut toutes les relations sémantiques, syntaxiques et leurs combinaisons.

Dans cette optique, l'AMD s'approche du modèle interprétatif de l'ESIT en ce qui concerne l'étape de la compréhension. Car, la théorie de l'ESIT rejette l'idée que la traduction s'opère uniquement sur le sens linguistique afin d'établir des correspondances au niveau de la langue, mais d'un procédé systématique.

Par ailleurs, la prestation de l'interprète est différente de celle du traducteur ; au même titre, le cheminement de pensée de l'interprète, qui coule dans un discours oral, n'est pas le même que celui qui traduit un texte. Notre remarque est liée certainement à la formation des traducteurs surtout des débutants dans un pays arabophone et non celle de l'interprète. Car cette dernière est de 'nature cognitive' alors que la traduction pédagogique est de nature linguistique.

Du point de vue comparatif, l'ESIT estime que la traduction est une interprétation du contenu de l'énoncé et remonte au « vouloir-dire » de l'émetteur ; en revanche, L'AMD considère l'interprétation comme une étape essentielle dans l'analyse. L'ESIT refuse la notion de la correspondance dans la traduction ; par contre l'AMD ne refuse pas la correspondance dans certaines phrases. L'ESIT reste au niveau du discours contrairement à l'AMD qui peut s'appliquer au niveau de la phrase et du discours. Le postulat de l'ESIT est que le contexte soit d'abord dans l'opération traduisante ; mais le postulat de l'AMD est que la forme soit considérée avant le sens dans son analyse. En d'autres mots, du point de vu didactique, nous considérons que l'ESIT refuse la grammaire de l'unité phrastique qui fonctionne sur des bases purement syntaxiques et sémantiques, par contre l'AMD s'intéresse forcément à la grammaire de la phrase dans ses dimensions syntaxique et sémantique :

> *« La grammaire d'une langue est alors conçue comme un ensemble de patterns spécifiques de celle-ci ; la répétition intensive de phrases illustrant ou actualisant le même pattern est supposée imposer celui-ci dans l'esprit de l'étudiant »* (Besse et Porquier 1984 : 81)

En somme, l'usage de l'AMD des structures phrastiques dans la classe de traduction sert à la fois la didactique de la traduction et l'apprentissage de L.E car elle fait un passage de savoir à savoir-faire. Le choix de l'AMD, nous semble permettre d'aller au plus profond d'un processus purement linguistique.

L'AMD est une description grammaticale qui est le résultat d'une démarche de catégorisation des unités de la langue et de mise en relation de ces catégories ou est une simulation grammaticale. C'est une méthode propice à la compréhension étant la première étape dans la difficulté de l'apprentissage. Ceci dit, ce genre d'activité enrichit la classe de traduction en aidant l'apprenant à mieux acquérir les savoirs au niveau

syntaxique et sémantique. En outre, grâce aux différents mécanismes de la restructuration qui s'effectuent sur l'énoncé, l'apprenant trouvera la prédication qui représente le noyau de l'énoncé. L'application de ce genre d'exercice développera la compétence analytique chez les étudiants, et leur permettra de mieux appréhender le contenu d'un énoncé. Amr H. Ibrahim définît l'AMD d'un énoncé grammatical:

> *« C'est un énoncé grammatical, très redondant, qui contient tous les éléments indécomposables indispensables à l'actualisation du prédicat. En analysant l'actualisation du prédicat, la matrice analytique définitoire exhibe la manière avec laquelle ce prédicat régit tous les éléments qui assurent la complétude de l'énoncé dont il est le foyer. Enfin, la description matricielle adéquate d'une prédication doit comprendre des constituants qui permettent de cerner sa finalité au sein d'un enchaînement discursif. »* (Ibrahim 2015 : 68)

9.3.1 Prédication de l'unité phrastique et la matrice

Le prédicat est l'information le plus importante dans l'énoncé, et se situe au centre de la phrase. Toute transformation actancielle se répercute sur le choix du prédicat ou de ses catégories grammaticales. Amr H. Ibrahim souligne que *« Pour qu'il y ait prédication dans une langue donnée, il faut que la prédication soit intuitivement et immédiatement reconnue comme telle par les locuteurs de cette langue ».* (Ibrahim 1999 :12)

On ne peut pas traduire un énoncé sans le comprendre. Cette compréhension passe par deux étapes :

> *« la première est la formulation, dans la même langue que l'énoncé observé, d'un énoncé plus analytique que cet énoncé, qui en définit les termes et en constitue ce que nous appelons la matrice. », et que « cette formulation définitoire explicite d'une manière plus ou moins redondante tous les éléments présumés nécessaires à une compréhension exhaustive du prédicat, c'est-à-dire tous les actualisateurs de ce prédicat, la deuxième étape consiste à revenir, de la matrice présumée, vers l'énoncé observe.»* (Ibrahim 2015: 13).
>
> Cette compréhension repose sur la reconnaissance du noyau prédicatif qui nous

permet de comprendre la phrase. La linguistique de l'AMD dans sa description et dans sa comparaison des langues passe de la généralité vers la découverte de la particularité des langues. Autrement dit, la procédure de la paraphrase permet de découvrir le prédicat d'un énoncé, c'est-à-dire, dévoiler le sens qui est une finalité du traducteur.

Dans la classe de traduction, on peut demander aux apprenants de formuler le même énoncé de plusieurs manières. Autrement dit, à partir de l'idée de métalangue dans la langue, on peut faire un exercice sur chaque énoncé observé. Le changement de catégorie grammaticale du mot, qui n'entraîne pas de changement de sens, aide l'apprenant dans l'acquisition de la langue chez les apprenants : « *...Les translations c'est-à-dire les changements catégoriels et structurels qui se vérifient parfois à sens constant dans une même langue et qui sont monnaie courante dans toute traduction. »* (Ibrahim 2006 :175)

La phrase « Je suis heureux », qui est le correspondant sémantique de l'énoncé « Je ressens ou j'ai le sentiment du bonheur », ou la phrase « Je vous aime » qui correspond du point de vue sémantique « J'ai de l'amour pour vous ou J'éprouve un sentiment d'amour pour vous» sont considérées comme un exercice de translation, à savoir le changement de catégorie grammaticale des constituants de la phrase sans changement de sens. Le changement du verbe *aimer* vers un nom *l'amour*, n'entraîne pas le changement de sens dans l'énoncé. Ce type d'exercice a pour but de revaloriser la compétence linguistique des apprenants.

Dans cette optique didactique, l'enseignant peut proposer des phrases aux apprenants en leur demandant de faire une répartition des mots. L'enseignant explique que certaines combinaisons de mots permettent de construire des phrases acceptables, et d'autres ne le permettent pas, c'est-à-dire que les mots sont classés selon leur distribution. L'acceptabilité grammaticale est un des tests principaux dans la procédure de la paraphrase. La grammaire applique parfois à une catégorie grammaticale des critères qu'elle refuse d'appliquer à d'autres catégories. D'où l'importance du test de la commutation qui permet d'éviter les fautes grammaticales dans les traductions des apprenants, à titre d'exemple :

(1) J'ai mal/ bien dormi ; (1a) * J'ai dormi mal/ bien, (1b) Je n'ai pas dormi mal/bien/suffisamment ;

(2) C'est un homme grand ; (2a) Il est grand ;

(3) C’est un grand homme ; (3a) *Il est homme grand.

Dans l’énoncé (1a) la position de l’adjectif n’a pas été acceptée grammaticalement, mais il est acceptable avec la négation. Dans ce sens, l’adjectif *grand* peut avoir deux sens ; dans les phrases (2 et 2a) il a le sens propre (taille de l’homme), et remplit la fonction de l’attribut. Dans l’énoncé (3) l’adjectif a le sens figuré (la qualité de l’homme) et remplit la fonction de prédicat.

La prédication est perçue par intuition, mais aussi par des critères formels. Dans le cas d’un énoncé ambigu, produit par l’énonciateur, l’ambiguïté peut être levée par la redondance. En revanche, la matrice ne porte pas d’ambiguïté pour celui qui reçoit l’énoncé. C’est la manière avec laquelle on interprète plusieurs matrices pour un énoncé. En fait, une matrice est toujours une interprétation. D’après Amr H. Ibrahim, l’énoncé produit une construction appelée la matrice qui en est l’interprétation. En conséquence, la matrice définit l’énoncé :

> *« La matrice définitoire est une explication plus ou moins fortement redondante qui s’interdit d’utiliser, en dehors de la totalité des ressources de la grammaire, autre chose que des dérivés ou des composés du terme à définir, et des listes closes et réduites de corrélats, d’opérateurs, de supports, de classifieurs et de substituts génériques indéfinis. Une fois la matrice établie sur la base de l’ensemble des restructurations paraphrastiques dans lesquelles est impliqué le terme à définir dans ses emplois prédicatifs, l’énoncé est produit par réductions successives des redondances au sein de la matrice.»* (Ibrahim 1998 : 250)

Autrement dit, la connaissance de la matrice qui définit l’énoncé, est, d’une part, un moyen pour découvrir le sens ; d’autre part, elle permet aux apprenants dans la classe de langue de connaître les mécanismes du fonctionnement de la langue à travers le processus de la redondance et de la réduction :

> *« Une matrice est une projection, sous la forme d'une série ordonnée de phrases, du sens explicite et implicite construit par un énoncé. Elle rend compte, par des constructions analytiques où interviennent des unités lexicales indécomposables à vocation universelle et à faible*

charge sémantique, des différentes étapes de la construction du sens. »
(Ibrahim 2015 : 37)

Ainsi, l'AMD ne néglige pas les éléments da la compréhension du sens dans sa description. Elle développe des outils de description qui sont des catégories d'appréhension du sens dont l'analyse matricielle doit donner une description participant à la construction du sens. Il s'agit de la détermination, le temps verbal, l'aspect et le mode d'action. Le corrélat[9] a, également, un rôle dans la description du discours.

9.3.2 Les caractéristiques de la matrice

Les caractéristiques de la matrice sont *définitoires, analytique et redondante*. *Définitoire* signifie définir le sens par l'identification du foyer prédicatif, et par l'explicitation de sa relation avec son objet interne et au nom d'agent qui en dérive. Cette caractéristique est un passage pour tester la validité de la matrice car on supprime les autres éléments. *Analytique* signifie l'identification des actualisateurs du foyer prédicatif dans l'énoncé. *Redondante* signifie mettre au jour la configuration de l'ensemble des descripteurs de finalité–arguments et opérateurs internes, de l'ancrage énonciatif et spatio-temporel. La grammaire de la langue a pour but de réduire les redondances mais toutes les langues ne réduisent pas la redondance de la même façon.

Amr H. Ibrahim souligne trois étapes différentes pour construire une matrice : (Ibrahim 2015 : 43-52)

1. **L'identification de la source de la prédication**

---

[9] Cf. Ibrahim 2015 : 20 dans la note (5), et aussi Ibrahim 2001b, 2004 :44 note 24, souligne que : *Le corrélat* est un paramètre de spécification obligée du nom : *la forme*, la *taille*, la *couleur*, le *volume*, le *poids*, le *degré* d'*intensité*, de *force*, de *résistance* ou d'*homogénéité* d'une *caractéristique*, son *étendue*, sa *densité*, sa *configuration*, sont des corrélats dans la mesure où tout ce que l'on nomme doit avoir une forme, une taille, une couleur, un volume, un poids, une étendue, un degré d'intensité, de résistance, etc. c'est aussi un paramètre de spécification de l'aspect ou du mode d'action : *achevé, accompli, continu, ponctuel, régulier, répété, unique* etc., ainsi que de l'expression modale au sens général : *façon, manière*. Les corrélats forment un ensemble fermé à faible effectif.

L'analyse matricielle commence par l'identification du foyer ou noyau prédicatif. Le noyau prédicatif régit l'ensemble de l'énoncé, en ce sens que l'énoncé est construit pour transmettre une information par le noyau prédicatif. Prenons l'énoncé suivant :

Il parle avec une rare élégance.

Dans cette phrase *l'élégance* est le prédicat, comme on peut le constater à travers l'analyse suivante : [L'élégance avec laquelle il parle est assez rare pour expliquer qu'elle ait attiré mon attention.]

2. L'identification des actualisateurs du prédicat :

Dans un deuxième temps, on assigne à la source nominale du foyer prédicatif un actualisateur spécifique principal ; on explique *le système qui la détermine* et *on identifie d'éventuels actualisateurs ou descripteurs secondaires*.

3. La projection linéaire de l'articulation des relations combinatoires :

On procède à l'arrangement linéaire des relations d'appropriation entre constituants de telle sorte que la matrice puisse simuler avec un maximum de fluidité, malgré ses redondances, le parcours de la construction du sens.

Dans ce sens, la description n'est pas contrainte dans la langue, par contre elle relève tous les actualisateurs possibles qui rendent le prédicat, étant le centre du sens, compréhensible. Pour appliquer cette approche, l'enseignant en cours de linguistique de la traduction peut proposer une phrase et en faire la description comme les exemples suivants:

1) Léon éprouve un amour platonique pour Léa.

Léon : 1er argument, qui est le sujet = N°

Eprouve : verbe support représentant le 1er actualisateur

Un amour : prédicat nominal

Un amour platonique : groupe nominal prédicatif

Pour : 2ème actualisateur

Léa : 2e argument qui est l'objet = N1

On doit ajouter les actualisateurs pour construire le sens, c'est-à-dire, actualiser le prédicat : Léon aime Léa ; mais *Léon un amour Léa. Pour chaque verbe, il existe des arguments:

Ainsi, l'étape de transformation ou de reformulation s'appuie sur la compréhension de ce qu'on a dit. Le constat dans la reformulation est que le prédicat est le centre du sens. Pour ce faire, on peut examiner l'énoncé par trois types de reformulations, à savoir la répétition stricte ou lacunaire (manque un mot) ou changement formel, la répétition par changement du sens et par l'équivalence qui se fonde sur la restructuration.

Dans tous les cas, on peut paraphraser le prédicat dans l'énoncé mentionné comme suit :

1. Léon aime platoniquement Léa.
2. Un amour platonique est éprouvé par Léon pour Léa.
3. Léon [éprouve + ressent + nourrit + a] un amour platonique pour Léa.
4. Léon est platoniquement amoureux de Léa.

Le verbe *être* est une copule, et *amoureux* est un nom d'agent, c'est-à-dire que le verbe *être* a une fonction purement syntaxique et n'a pas une fonction sémantique.

2) ***La démission de Loïc désespère Chloé.***

AMD : < Au moment où je vous parle le fait que Loïc présente sa démission fait
que Chloé éprouve un sentiment de désespoir.>

Au moment où = indicateur générique de temps

Je = énonciateur

Vous = énonciataire

V. parler = opérateur métaphorique générique

Un sentiment de = agent exprimant un acte = nom classifeur

Amr H. Ibrahim précise que l'actualisation du prédicat est liée à cinq paramètres : (Ibrahim 2015 : 43-47, 251-252, 371-317)

1) Le verbe support
2) Le déterminant
3) La structure d'argument
4) La possibilité de transformation
5) L'équivalence transformationnelle

A partir de ces paramètres, nous pouvons souligner la propriété lexicale.

9.3.3 Le classement des verbes (Ibrahim 2015 : 201-237)

L'idée de l'AMD se fonde sur le travail scientifique qui porte sur la forme. La connaissance des propriétés des verbes est une clé principale dans la constitution du sens. Cette propriété ne vient pas du sens mais des possibilités de combinaisons du verbe avec d'autres éléments ; et de la propriété sémantique à travers le texte. Le verbe se trouve au sommet des mécanismes de la phrase. Il est l'élément moteur autour duquel s'articulent les fonctions principales. Ces fonctions se définissent en termes relationnels qui montrent les rapports entre le foyer prédicatif et ses arguments. En effet, la phrase repose sur une hiérarchie, c'est-à-dire que un verbe (a) a le COD (x) mais le verbe (b) n'a pas le COD(x).

Amr H. Ibrahim a classifié les verbes en différents types : opérateurs, distributionnels, génériques, supports, figées et auxiliaires.

1) Verbes opérateurs : *« **verbes à combinatoire presqu'entièrement libre entretenant une relation d'appropriation très faible ou nulle avec ce à quoi ils s'appliquent : verbes opérateurs**…c'est le cas, par exemple, de **faire** dans Zoé **fait** travailler Noé où faire est l'opérateur qui s'applique à Noé travaille ou de **pouvoir** dans Zoé **peut** faire travailler Noé où pouvoir est l'opérateur qui s'applique à Zoé fait travailler Noé.»*.

Les verbes opérateurs acceptent une complétive ou une séquence qui peut être ramenée par la reformulation transformationnelle à une complétive. Ils sont aussi vides de sens

(combinatoire libre), comme dans (j'ai fait venir un spécialiste). Amr H. Ibrahim ajoute que les verbes distributionnels changent de sens en fonction de leur environnement, alors que les verbes opérateurs changent le sens de leur environnement. La propriété du verbe opérateur est définit par l'absence de nom d'agent, l'absence de complément interne et avec ce à quoi il s'applique.

2) Verbes distributionnels : « ***Verbes à combinatoire plus restreinte, entretenant une relation d'appropriation plus ou moins générique à ce à quoi ils s'appliquent : les verbes distributionnels***. *C'est le cas de faire dans Que ceux qui ne font rien laissent passer ceux qui font ou Noé a fait Zap ! ou encore Il fait de belles statuettes mais aussi Mon chien fait là où lui dit de faire.* »

Ce sont des verbes ordinaires avec un sujet et un complément, c'est- à- dire que c'est le verbe qui choisit les arguments. C'est une relation de combinaison entre le verbe et ses arguments, et non pas une relation d'appropriation, comme dans l'énoncé (Prendre la fuite) en français qui devient (Attraper la fuite) en allemand. Amr H. Ibrahim souligne que ce type de verbe change de sens en fonction de son environnement.

3) Verbes génériques: « ***Un verbe à combinatoire presqu'entièrement libre entretenant une relation d'appropriation générique à son objet et ayant une fonction principalement anaphorique : le verbe substitut générique indéfini*** **faire.** *On peut considérer qu'il a une fonction pronominale. Il peut se substituer à un très large éventail d'autres verbes distributionnels. C'est le cas par exemple dans Zoé ne sait pas* ***ouvrir*** *ce type de fenêtre, moi je sais le* ***faire****.*

4) Verbes supports : « ***Verbes à combinatoire encore plus restreinte entretenant une relation d'appropriation spécifique avec l'élément auquel ils s'appliquent : les verbes supports***. *C'est le cas de faire dans Noé* ***a fait*** *une déclaration tonitruante*.

Si le nom prédicatif choisit le verbe, dans ce cas, le verbe est support, c'est- à -dire que le verbe support actualise le prédicat nominal. Si la prédication ne passe pas par le verbe, ce dernier est donc un verbe support.

Ex (1) J'ai fait la cuisine, faire le ménage.

Ex (2) Pierre admire le football. Le verbe admirer est prédicat.

Pierre a (de) l'admiration de football. Le verbe *avoir* est le verbe support. Les propriétés des verbes supports sont : valeur d'actualisation, valeur non combinable du point de vue syntaxique appropriation du point de vue sémantique. Ce sont les verbes qui ont comme prédicat un nom. Ainsi (César conduit une attaque contre un fort ; qui peut être transformé en (L'attaque de César contre un fort) implique comme verbe *conduire*, mener, faire.

5) Verbes auxiliaires : « **Verbes entièrement grammaticalisés –** c'est - à - dire à combinatoire strictement grammaticale **– n'entrant pratiquement pas dans une relation d'appropriation : les verbes auxiliaires.** Le français n'en compte que deux : être et avoir.

Dans les phrases (Je suis sorti = je sors) et (J'ai mangé = je mange), les verbes auxiliaires ne changent pas le sens, mais ils ont une fonction grammaticale.

6) Verbes figées : ***« Verbes à combinatoire bloquée ou quasi bloquée n'ayant pas ou plus de relation d'appropriation à un élément auquel ils ont été étroitement associés : les verbes entrant dans constructions figées ».***

Ex : Zip a fait chou blanc.

Faire fi !

D'un point de vue didactique, ce classement, permet à l'apprenant de connaitre les propriétés syntaxiques et sémantiques du verbe tout en prenant compte que la finalité du classement des verbes n'est pas la classification. Le classement cohérent explique ce que Amr H. Ibrahim appelle « *la relation nécessaire »* entre les traces formelles et la dynamique de la construction du sens pour classer de façon consistante les verbes.

L'enseignement du classement des verbes s'inscrit dans l'enseignement de la syntaxe. Nous avons mentionné supra (p. 238), que la méthode utilisée, dans les manuels de français pour définir le verbe comme *« Un mot qui exprime, soit l'action faite ou subie par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'attribut au sujet »,* ne permet pas de faire la distinction entre action et état dans certaines phrases comme : les feuilles jaunissent ; attraper la grippe ; le mur penche etc.

Ce type d'enseignement du classement des verbes ne permet pas aux apprenants des

langues de construire le sens dans la traduction. L'apprenant qui recourt au dictionnaire bilingue afin de chercher le sens du verbe risque de faire des fautes du type faux-sens comme nous l'avons constaté dans les traductions de notre public. D'où la nécessité d'introduire, selon nous, l'enseignement du classement de verbes proposé par Amr Ibrahim. En effet, dans le cadre de l'analyse transformationnelle, l'Analyse matricielle définitoire nous permet de connaître les contraintes syntaxiques grâce à la paraphrase, les contraintes sémantiques grâce à la restructuration et les contraintes d'arguments grâce à la connaissance de la fonction du verbe et de ses actualisateurs. L'enseignement du classement du verbe favorise, donc, l'acquisition d'outils d'analyse permettant aux étudiants de se rendre compte des contraintes d'arguments.

Dans la classe de linguistique de la traduction et notamment dans le contexte irakien, on doit proposer aux apprenants des critères didactiques leur permettant d'identifier, en français plus qu'en arabe, telle ou telle fonction d'un verbe dans la construction du sens. En d'autres termes, l'apprenant doit apprendre que le sens d'un verbe est indissociable des mécanismes formels de la grammaire.

Par ailleurs, l'intérêt de l'enseignement du classement des verbes est double. D'un côté, il permet aux apprenants de prendre connaissance des composantes relationnelles du verbe comme : « *1. Le degré et la nature de la combinabilité du verbe avec un autre verbe ou un nom ; 2. Le degré d'appropriation des éléments combinés et la nature de la production de sens résultant de cette combinabilité* » (Ibrahim 2015 : 201). De l'autre, il offre la possibilité de recourir aux catégories grammaticales pour expliquer aux apprenants certaines contraintes syntaxiques et sémantiques de la langue cible.

L'enseignant peut présenter les types de verbes comme dans l'exemple suivant :

Il <u>faudra</u> que tu <u>prennes</u> une décision : notre patience <u>a</u> ses limites et nous n'<u>allons</u> pas <u>attendre</u> pour <u>réagir</u> qu'ils <u>aient pris</u> la tangente.

Les verbes sont du type suivant :

A. faudra → verbe opérateur, parce qu'il se combine avec n'importe quelle proposition.
B. prennes → verbe support, parce qu'il a deux propriétés ; la première est qu'on peut le supprimer via une transformation: *Ta décision est nécessaire*, la deuxième est qu'il a un fort degré d'appropriation avec *décision*.

C. a → verbe support, pour les mêmes raisons qu'en B.

D. allons → verbe auxiliaire, parce qu'il change le temps d'un autre verbe.

E. attendre → verbe distributionnel

F. réagir → verbe distributionnel

G. aient pris → verbe figé faisant partie de l'expression figée *Prendre la tangente*

Exemple (2) :

Max a fait chou blanc. → **faire** est un verbe figé.

Max fait travailler Luc. → **faire** est un verbe opérateur. (causatif)

Max fait des belles statuettes. → **faire** est un verbe distributionnel qui peut avoir pour synonyme *fabrique*.

Max a fait une déclaration tonitruante. → **fair**e est un verbe support permettant d'actualiser le nom prédicatif *déclaration*.

Amr Ibrahim souligne qu' « avec les *opérateurs* le sens se construit entièrement hors du lexique, avec les verbes *distributionnels* il se construit à cheval sur l'extérieur et l'intérieur. Les *supports* eux, ne font qu'actualiser un sens déjà consigné dans la structure du lexique, la marge de liberté du construit porte sur des aspects infra-sémantiques comme le *cinétisme*, l'*aspect*, et certaines formes de *détermination*. Les *figés* correspondent à une lexicalisation totale de l'ensemble du processus de production du sens. » (Ibrahim 2000 : 90)

9.3.4 Le prédicat et les classes d'arguments

Dans la description d'une phrase, on doit reconnaître le prédicat et ses arguments. En fait, la plupart des prédicats sont polysémiques. Gaston Gross met l'accent sur « *Quand un prédicat a, dans une position argumentale donnée, des substantifs d'une même classe sémantique, son sens reste constant lors de la substitution d'un élément du paradigme. »* (Gross G. 2012 : 71), par exemple, le verbe prendre dans (prendre le bus, le train, l'autorail) où ces substantifs appartiennent tous à la classe des <moyens de transports en commun>, mais (prendre un chemin, un sentier, une autoroute) où les substantifs appartiennent à la classe des <voies>, ou encore dans prendre un steak,

prendre du pot-au-feu, prendre des choux farcis, où ils correspondant à la classe des <aliments>. .Les besoins didactiques s'imposent de trouver des exercices rentables dans la classe de traduction.

En effet, Gaston Gross (2012 : 72-75) a classifié les arguments du prédicat en quatre types, pour reconnaître les emplois d'un prédicat :

1. Prédicats sans restriction argumentale : c'est le cas du prédicat qui accepte n'importe quel substantif, sans discrimination, en position d'objet, par exemple, le cas de l'adjectif *intéressant, parle de, penser à*

2. Prédicats à argument unique: c'est le cas du prédicat qui n'accepte qu'un seul substantif dans une de ses positions argumentale. Par exemple, le verbe *extraire* dans extraire la racine.

3. Prédicats à large spectre argumental: les hyperclasses: «Il existe un grand nombre de prédicats qui sélectionnent des classe substantifs, que nous appelons des hyperclasses. Celles-ci sont généralement connues sous le nom de traits syntaxiques ». ces traits permettent de discriminer les sens différents de certains verbes :

   N-hum louer N-hum : féliciter

   N-hum louer N-concret : prendre en location

   N-hum abattre un animal : tuer

   N-hum abattre un concret : démolir

4. Les classes d'objets : cette notion, qui a été créée par Gaston Gross, a pour but de décrire avec précision les arguments des prédicats surtout les prédicats polysémiques : *« Ce sont des classes de substantifs, sémantiquement homogènes, qui déterminent une interprétation donnée d'un prédicat parmi d'autres possibles. Elles constituent des sous-ensembles des hyperclasses. »* (Gross G. 2012 : 75).

En effet, cette analyse linguistique peut trouver sa place dans la didactique de la traduction.

Plus précisément, dans le cours de linguistique de la traduction. Gaston Gross montre que *« L'utilisation des classes d'objets permet donc de décrire avec précision le nombre et la nature des emplois des opérateurs »* (Gross G. 2012:85). L'intérêt vient donc de la description des opérateurs qui traite la difficulté de la polysémie, et aussi du traitement de la synonymie, des prépositions, de la métaphore et de l'anaphore ; mais le grand intérêt est que les classes d'objets sont au service de la traduction, par exemple :

Prendre <aliment> : Il a pris un steak / *يتناول لحماً*

Prendre <boisson> : Il prend de l'eau / *يشرب الماء*

Prendre <moyen de transport> : Il prend l'avion. / *يستقل الطائرة*

Prendre <voie> : On peut prendre l'autoroute / *يمكن أن نسلك الطريق السريع*

Prendre <durée> : Ce travail prendra une semaine. / *سيستغرق هذا العمل اسبوعاً* etc.

Suivant Gaston Gross, Amr H. Ibrahim définit ainsi la classe d'objet : *« Un ensemble d'éléments grammaticaux qui actualisent le terme que l'on décrit et qui sont formellement responsables du sens qu'il prend dans un contexte donné. »*(Ibrahim 2006 : 186)

L'exemple suivant illustre la classe d'objet de l'adjectif *lourd* présentée par Gaston Gross:

Lourd (Objet) : pesant

< Charge > : difficile

< Aliment > : indigeste

< Faute > : grave

<Terrain > : mouillé, gorge d'eau

< Odeur > : fort(e)

< Jambes > difficile à lever

< Échec > sévère

< Temps > étouffant

Amr Ibrahim formule plusieurs commentaires concernant les classes d'objets de Gaston Gross. Pour lui, *« dans cette perspective de Gaston Gross si l'on exclut ''les inanimés concrets", hors classe, c'est la variation des classes d'objets qui est responsable de la synonymie du fait que les propriétés des classes d'objets sont responsables du sens résultat de l'association à un substantif d'un adjectif prédicatif dans structure de type : Det N-*$_{classe\ d'objet}$ *de N est Adj.-* $_{pred}$ *c'est-à-dire Adj.-* $_{pred}$ *synonyme. »* (Ibrahim 2015 : 299)

En reformulant l'analyse e Gaston Gross ainsi :

« La charge de Gaston est lourde où *lourde* sera synonyme de difficile,

La faute de Gaston est lourde où *lourde* sera synonyme de grave,

Le terrain du club est lourd où *lourd* sera synonyme de mouillé, etc. ».

Amr H. Ibrahim, montre que cette analyse n'a pas, a priori, de raison fondamentale de faire une différence entre le sens de départ (sens propre) et le sens d'arrivée (sens figuré) tout comme les oppositions concret / abstrait. Il peut s'avérer nécessaire de la modifier, en partie, par une reformulation matricielle afin de mieux comprendre la fonction de la synonymie. Amr H. Ibrahim propose de remplacer le terme *classe d'objet* de Gaston Gross, par *la classe de noms classifieurs.* Cette classe de noms détermine la prédication ainsi que ses relations avec les verbes supports, les corrélats et les verbes appropriés au sujet grammatical qui fait l'objet de la prédication.

Prenons le traitement de la synonymie de l'adjectif *lourd* dans le cadre de l'AMD.

(1) Ali porte une lourde caisse

Peut signifier [La charge + le poids que porte Ali a **une lourdeur** telle qu'elle est difficile à porter.].

Charge = poids → nom classifieur

Porter et Avoir = verbes supports

Lourdeur = nom prédicatif

(2) Ali porte une lourde responsabilité dans cette affaire.

Peut signifier [La charge + responsabilité que porte + assume Ali a **une lourdeur** telle qu'elle est difficile à porter + assumer.]

(3) Ali porte une lourde faute.

[La faute qu'**a commise** Ali a une lourdeur telle qu'elle est difficile à accepter].

(4) Le lard est trop lourd pour moi.

[Le lard **pris** comme aliment a une lourdeur telle qu'il est difficile à digérer].

Le tableau suivant synthétise la classe de noms classifieurs de l'adjectif *lourd*.

Tableau 9-1: Classes de noms classifieurs

Nom classifieur	Prédicat	corrélat
Poids	Donc (lourd)	Difficile à porter
Responsable	Lourdeur, donc	Difficile à assumer
Faute	A commise, donc	Difficile à accepter
Lard	Elément portant, donc	Difficile à différer

Il nous semble que l'analyse proposée par Amr H Ibrahim est plus adéquate pour notre public d'apprenants. Ce type d'analyse dépasse de loin la simple synonymie. Au sein de la matrice, en saisissant le prédicat, l'apprenant accède au sens du mot.

9.3.5 La paraphrase : acquisition de la langue

En didactique de la traduction, la compétence linguistique exige une acquisition des règles de combinaison dans deux langues. Grâce à une description plus systématique de ces règles, on laisse moins de place à l'intuition du locuteur étranger.

Les problèmes de morphosyntaxe doivent être étudiés dans la classe de linguistique de la traduction parce que la didactique des langues ne peut contourner le problème de l'enseignement/apprentissage des régularités. On ne peut pas éviter la grammaire : dans la grammaire dite implicite, l'apprenant n'acquiert pas un savoir sur la langue, il est orienté vers la signification. Dans la grammaire explicite, il fait appel à des

savoirs constitués sur la langue et ses emplois, l'apprenant est orienté vers la forme.
Les contraintes grammaticales de la langue se retrouvent dans la paraphrase de l'énoncé et dans la reformulation de la phrase. La paraphrase est une redite de la même chose dans une autre forme. Claire Martinot part de l'idée que l'acquisition de la langue chez l'enfant est un passage par la reformulation. Il est donc possible d'appliquer cette méthode dans l'enseignement des langues, c'est-à-dire pédagogiser la reformulation que Claire Martinot définit comme:

> *« Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source. »* (Martinot 1996 : 80)

Les travaux effectués par Claire Martinot sur des procédures de la reformulation dans la langue d'enfants nous invitent à accorder une importance très relative à appliquer cette méthode dans la classe de traduction. Autrement dit, créer des exercices de type phrastique sur les types de reformulation. Claire Martinot souligne que :

> *« Les procédures ou les parcours de reformulation utilisés par les locuteurs peuvent être comparés d'une langue à l'autre. Il reste à décrire, dans chaque langue, le point de départ et le point d'arrivée qui constituent les deux aspects visibles du processus de reformulation mettant en relation un énoncé source et un énoncé reformulé. »:* (Ibrahim et Martinot 2003 : 39-69)

Claire Martinot a précisé trois types de reformulation

1. Reformulation par répétitions sans changement du sens.
2. Reformulation aboutissant à un changement de sens.
3. Reformulation paraphrastique produisant une équivalence sémantique

Claire Martinot nous explique la distinction entre les types de paraphrase :

*« 1. **Les reformulations définitoires** permettent, selon nous, de produire ultérieurement les autres types de paraphrases, comme si le prototype des paraphrases était la paraphrase définitoire (proche du* Report *de Harris, 1969, et des* Matrices Analytiques

Définitoires *de Ibrahim, 2001, 2015). Ces reformulations peuvent prendre des formes extrêmement variées (cf. Gerolimich, Martinot, De Gioia, 2009), elles ne sont pas du tout contraintes formellement et présentent, de ce point de vue, peu de difficultés (majeures). Il est tout de même remarquable, qu'avant tout entraînement scolaire, de nombreux enfants de 4 ans soient capables de fournir à partir d'un énoncé source un autre énoncé qui contienne une sorte de définition naturelle (Martin, 1990) de l'un des mots importants de l'énoncé source, cf. Alexandre ci-dessous :* Il lui était interdit d'aller > c'est interdiction d'y aller.

2. ***Les paraphrases sémantiques*** *n'obéissent qu'à la contrainte de l'équivalence sémantique, ce qui explique qu'elles soient d'un usage relativement précoce. Elles ne présentent pas de caractère définitoire mais en revanche révèlent dans quelle mesure les enfants peuvent faire varier le lexique (chuchoter quelque chose > souffler quelque chose). On remarquera dans cet exemple que les deux verbes ne sont pas tout à fait équivalents même s'ils partagent une partie de leur définition analytique : dire quelque chose à voix basse. L'équivalence sémantique, dans une tâche de restitution d'histoire, est le plus souvent approximative.*

3. A l'inverse des paraphrases définitoires et sémantiques, la difficulté pour n'importe quel locuteur de produire ***une paraphrase formelle (transformation****), vient du fait que le même lexique est repris dans une construction différente (passif vs actif, permutation d'un constituant, nominalisation d'un verbe.. .) mais ce changement de construction a un caractère relativement régulier et peu dépendant du lexique.*

Dans les restructurations (second type de paraphrases formelles), *le lexique est également repris à la prédication source mais la structure argumentale du verbe, le plus souvent, est modifiée. Cette modification est dépendante du lexique et donc imprévisible.*

Pour les restructurations, la contrainte formelle est maximale puisque la structure doit être compatible avec le lexique et préserver la même information.

4. Enfin, ***les paraphrases explicatives*** *[situationnelle] ne présentent pas de contraintes formelles, en revanche, elles introduisent un nouveau point de vue, une cause, une conséquence ou une justification. Elles nécessitent une grande maîtrise textuelle, et/ou une connaissance du monde et des contraintes pragmatiques que ne peuvent encore avoir*

les jeunes enfants. Ainsi par exemple, on ne trouve que chez les enfants de 10 ans, des cas de paraphrases explicatives de que personne n'avait encore jamais vue » (Martinot 2015 : non)

De point du vue didactique de la traduction, nous estimons que l'exercice de la paraphrase de type équivalence sémantique peut être traité les fautes commises de la traduction de genre faux-sens, et de type équivalence formelle peut être traité les fautes de langue grammaticales.

A titre d'exemple, le test de la paraphrase sert à trouver l'équivalence du gérondif dans les énoncés suivants:

(1) Je marche en boitant. 1(a) lorsque je marche, je boîte.

Mais :

(2) Je boîte en marchant. 2(a) * lorsque je boîte, je marche.

Dans cette optique, la variation dans la traduction d'une phrase ou d'un texte s'inscrit dans les difficultés qu'envisagent les traducteurs. **L'Analyse matricielle définitoire** peut nous fournir la clé pour mettre en place chez l'élève la base de compétence linguistique qui est un outil important dans l'opération de la traduction. Elle permet également aux traducteurs de trouver des solutions pour traduire des structures intraduisibles en connaissant les mécanismes de la phrase. Dans le cours de traduction, comment l'enseignant – traducteur peut-il traduire des adverbes du français vers l'arabe ? Est-ce qu'il propose le sens qui existe dans le dictionnaire bilingue ? Ou doit-il expliquer la fonction de la place de l'adverbe dans chaque langue (étude comparée) ? Ou encore chercher le sens par rapport aux autres éléments de la phrase ou du texte ? Dans tous les cas, il s'appuie sur les bases linguistiques qui servent à la traductologie. Essayons d'examiner la traduction des adverbes de manière en **-ment** par la transposition dans le sens français-arabe :

(1) Il marche **lentement.**

→ Pro-$_{sujet}$ V Adv- $_{de\ manière}$. Peut être…

(**1a**) Il se déplace vers l'avant de façon lente

(1b) Il a une (façon, manière) lente de marcher

(1c) Il a un mouvement de marche lent

(1d) Sa marche est lente

(1e) Son pas est lent

L'AMD de l'énoncé est : << Une personne de sexe masculin désignée par il // marche + se déplace vers l'avant + a un mouvement de marche+ a une façon de marcher // lent(e) // (Sa marche + Son pas) est / lente>>.

C'est-à-dire qu'il a une **marche** *lente*

Pro V Dét N Adj

Dans cette phrase le prédicat est le verbe mais l'adverbe **lentement** qui est un mot invariable constitué d'un déterminant et d'un adjectif (lent), construit une information importante dans cet énoncé. Cet adverbe équivaut au groupe prépositionnel constitué par les mots *d'une manière* et par *un adjectif qualificatif* ; il joue le rôle de complément circonstanciel du verbe.

Du point du vue morphologique, en français nous ne pouvons pas dériver un verbe générique de l'adverbe *lentement.* Mais nous pouvons à partir d'un même radical dérive un adverbe, un adjectif modal, un nom indéfini suit une préposition et un verbe en arabe.

Si l'on demande aux élèves de traduire la phrase ci-dessus, nous retrouvons plusieurs propositions possibles qui nous donnent le même sens que la phrase en français. Prenons les versions suivantes

(2) Yãmšy mašyan bt:y'an / يمشي مشياً بطيئاً / [marcher une marche lente]

V N-objet interne N-adjectival

L'adverbe est traduit par **le nom d'action** en arabe, appelé aussi **objet interne** en français مفعول مطلق complément absolu qui se construit comme un complément d'objet direct et qui doit avoir le même radical que le verbe.

(2a) Ybt:' fi ãlmašy / يبطأُ في المشي / ralentit dans la marche

V Pré Dét N

L'adverbe est traduit par **un verbe** de même radical que cet adverbe alors que le verbe se transforme en substantif.

(2b) Hw bt:y' fi ãlmašy / هو بطيء في المشي / il lent dans la marche

Pro$_{-pers}$ Adj Prep Dét N

L'adverbe peut aussi être rendu par **l'adjectif** seul.

(2c) Yamšy bi bt:' / يمشي ببطءٍ / marcher avec lenteur

V Prep N

L'adverbe est traduit comme **un nom indéfini suivi d'une préposition**. C'est la traduction courante du dictionnaire bilingue (français-arabe).

(2d) Yãmšy bat:y'an يمشيُ بطيئاً / marcher lent

V N-$_{adjectival}$

L'adverbe est traduit par **un adjectif modal arabe**.

(2e) Bat:y'un mã yãmšy بطيئاً ما يمشي / lent certes marcher

N-$_{adjectival}$ N-$_{relative}$ V

L'adverbe est traduit par **un nom adjectival** au début de la phrase en utilisant l'affirmation par le nom relatif **(Mâ)**

(2f) Yãmšy bi bt:' wa tamhul يمشي ببطء وتمهل / marcher avec lenteur et en ralentissant

V Prep N Conj (en V+ tafa33ol)

L'adverbe est traduit par une modulation plus concrète comme **la répétition** d'un terme presque synonyme qui vise à renforcer l'idée.

Cette reformulation de la phrase en arabe explique notre intention du fait que le cours de traduction passe par l'analyse syntaxique dans laquelle l'élève apprendra la propriété et le fonctionnement des constituants de l'énoncé.

D’ailleurs, l’enseignant-traducteur peut exposer les cas possibles de traduction de l’adverbe de manière en « -ment » comme suit :

- Il sourit **malicieusement**.
- Il marche **rapidement.**
- Il parle **nerveusement.**
- Il joue **joyeusement**, etc.

S’inscrivent dans la même catégorie.

On peut conclure notre présentation sur trois points:

1. L’analyse matricielle représente un des outils d’aide à la traduction pour l’enseignant et pour la didactique dans l’enseignement de la traduction dans les institutions universitaires.

2. Ce type d’exercices fournit à l’apprenti-traducteur débutant un savoir qui est un premier composant de l’opération de la traduction et une connaissance des deux langues.

3. L'exemple que nous avons cité ci-dessus n'a pas de valeur de preuve ; Il a la fonction d’un test de validité. En d'autres termes, l'exemple choisi ne sert pas à dire comment il faut traduire (approche normative) mais à vérifier si la traduction envisagée est valide ou non.

4. La traduction est une paraphrase.

Nous terminons ce chapitre par la dernière procédure didactique à partir de laquelle doit s’appliquer l’AMD dans le cours de traduction **afin d’acquérir la langue :**

a) La 1er étape est de présenter l’ES (énoncé source).

b) La 2ème étape est de construire des matrices d’ES.

c) La 3ème étape est de proposer une traduction.

d) La 4ème étape est de consulter les traductions des apprenants.

e) La 5ème étape est de faire construire des matrices par des apprenants.

f) La 6ème étape est de faire l'identification des erreurs et leurs sources.

CONCLUSION GÉNÉRALE

1. L’enseignement de la traduction est un moyen d’acquérir la langue.

L’enseignement de la traduction se situe au carrefour de différentes disciplines comme la didactique des langues, la linguistique et la traductodologie : l’interaction et la participation sont des relations réciproques entre ces disciplines. Autrement dit, ce sont des rapports indivisibles et indissolubles. La traduction reste aléatoire sans connaissance de la linguistique.

Cependant, si l’intrication est une relation évidente entre la traduction et la linguistique, la traduction est un filtre des fautes linguistiques. Ainsi, l’enseignement de la traduction dans la didactique des langues se réconcilie depuis quelques années avec l’enseignement de la linguistique.

2. L’absence d’une orientation pédagogique dans le contexte irakien

Partant de la première question posée dans la problématique de cette recherche, l’état de lieux de la traduction dans le contexte irakien, y compris le cursus des départements du français et l’analyse des réponses des enseignants et des apprenants dans l’enquête effectuée dans le 3ème chapitre, nous pouvons donc dire que le résultat montre bien que le français ne dispose pas d’une présence significative dans le système éducatif et universitaire irakien. L’apprenant irakien n’a pas un statut de traducteur dans son cursus. L’enseignement de la traduction dans le cursus de FLE doit s’orienter vers **la traduction pédagogique.**

La confusion de l’orientation dans l’esprit de certains enseignants conduit à un échec dans la formation des apprenants car ces enseignants n’ont aucune connaissance en matière d’enseignement de la traduction. Le programme ne définit pas son objectif, c’est-à-dire de savoir si l’enseignement de la traduction a pour objet d’acquérir la compétence linguistique ou la compétence traductionnelle. De plus, le programme n’est pas en adéquation avec l’emploi du temps au sens où le programme est trop lourd par rapport au temps de cours dévolu à l’apprentissage du français et qu’il est impossible d’étudier l’ensemble de la matière.

2.1 L’importance des études historiques pour la formation des enseignants.

L’étude historique de la traduction a un rôle important dans les processus de la formation des enseignants de traduction en général alors que les étudiants irakiens doivent

prendre conscience de l'importance de la traduction dans l'histoire de leur pays en particulier; il s'agit de **la méthode de H:unayn** dans l'enseignement de traduction. Autrement dit, les processus de cette méthode se rapprochent de notre proposition sur l'introduction de l'AMD dans la classe de traduction, c'est-à-dire le recours à la paraphrase et à la déduction dans le texte.

Du point du vue didactique, l'enseignement transversal dans la classe de traduction est une approche utile pour l'apprentissage des compétences (interdisciplines). Le travail en groupe est davantage sollicité, les enseignants s'appuient sur l'analyse des difficultés afin de faire réussir tous les élèves. Cette technique, c'est-à-dire le travail en groupe, a été utilisée par Ḥunyan ibn Isḥâq dans son école. L'étude historique montre aussi que le français ne trouve sa place en Irak que par des efforts individuels.

2.2 Modèle marginalisé dans le cursus de FLE

Les réponses au questionnaire adressé aux enseignants ainsi qu'à celui adressé aux apprenants dans l'enquête effectuée dans le 3ème chapitre afin de cerner les difficultés didactiques et pédagogiques de trois éléments principaux dans la classe de traduction, qui sont l'apprenant, l'apprentissage de la traduction et l'enseignant, montrent que le modèle de la traduction est marginalisé dans le cursus de FLE :

2.2.1 L'enseignement est sans méthode, sans objectif dans la classe de traduction

Les réponses à l'enquête montrent que :

- 21 des 35 enseignants, qui ont été chargés de l'enseignement de la traduction, sont enseignants en littérature française. Ils se perçoivent comme enseignants de FLE.

- Ils travaillent sans méthodologie d'enseignement et sans méthode de traduction. Ils s'appuient sur leurs expériences personnelles dans l'enseignement. Ils utilisent pour leurs exercices un corpus médiatique emprunté à l'actualité.

- L'enseignement théorique de la traduction ne trouve pas sa place dans la classe car l'orientation de l'enseignement de la traduction tend vers la traduction pratique.

- La plupart des enseignants sont d'accord sur le fait que l'objet du cours est d'enseigner la langue et la traduction.

- Les enseignants ne connaissent pas les normes du choix des textes. Ils n'utilisent pas des outils d'aide à la traduction.

- Les enseignants de la Faculté des Langues sont réticents à l'idée d'opérer un changement du programme de FLE vers un programme de traduction, tout comme ils ne souhaitent pas aussi prolonger la durée de la formation d'une année supplémentaire.

2.2.2 Une lacune dans la formation du français et de l'arabe dans le programme.

En ce qui concerne les 138 apprenants qui ont participé à l'enquête, leurs réponses représentées dans la figure (3-1) page 58, montrent que l'enseignement de la traduction dans le cursus de FLE est une réelle nécessité, que la formation en langue arabe est insuffisante, fondée sur un malentendu dans l'utilisation des structures arabe empruntée à l'héritage classique de la poésie arabe, et que le faible niveau de l'apprenant en français résulte du programme environ 40%, 18, 840% de la compétence de l'enseignant et 26,080% de la situation du pays. Ce sont les causes de ces lacunes dans la formation des apprenants du français.

La plupart des apprenants affirment dans leurs réponses que la difficulté dans la classe de traduction vient du fait que les apprenants ne maitrisent pas le français. En effet, le niveau en français ne permet pas de former les apprenants en traduction. L'enseignement dans la classe de traduction doit avoir pour objet d'apprendre le français, c'est-à-dire que la solution pédagogique doit s'orienter vers la traduction pédagogique**,** et que la traduction dans la classe n'est pas une fin mais un moyen. Cela n'empêche pas d'enseigner la traduction dans le cadre de la pédagogie de traduction dans la classe de quatrième année de FLE.

De point du vue pédagogique, nous avons réalisé un tableau (1-1) page 23-24, afin d'aider les responsables dans les départements de français à délimiter l'objectif de l'enseignement dans la classe de traduction. Le tableau permet de pallier l'aspect aléatoire du programme qui a des effets négatifs sur le niveau de l'apprenant.

En somme, la première partie a répondu à la première question de notre problématique, c'est-à-dire que l'orientation de l'enseignement de la traduction doit avoir pour objet la traduction pédagogique, afin de mieux apprendre le français.

3. L'incompétence linguistique de l'apprenant irakien conduit à l'incompétence traductionnelle.

Il s'agit des fautes de langue grammaticales et des fautes de traduction de type faux-sens : les erreurs dans les productions des apprenants résultent d'abord du fait que les deux langues ne sont pas parallèles : le français n'aime jamais la répétition, il insiste sur la variation ; en revanche, l'arabe aime la répétition car elle insiste sur l'information. A l'écrit, la norme est aussi différente dans les deux systèmes, à titre d'exemple, l'emploi de la majuscule pour les noms propres, que l'arabe n'utilise pas. Nous constatons que certains apprenants ne respectent pas ces normes. Le non-respect de ces normes d'écriture conduit à l'ambigüité dans les productions des apprenants.

L'apprenant irakien recourt le plus souvent au calque sémantique et syntaxique lorsqu'il traduit. De plus, l'enseignement traditionnel de la grammaire arabe conduit à **l'interférence linguistique,** qui est très présente dans les traductions de l'apprenant arabophone. L'étude que nous avons effectuée dans le 4ème chapitre diagnostique d'une part, des défauts de l'enseignement dans la classe de traduction ; d'autre part, il montre que l'apprentissage de la traduction doit passer par l'enseignement de la linguistique.

Les autres causes des erreurs linguistiques commises sont liées à un déficit dans la formation en français langue étrangère, à l'utilisation du dictionnaire bilingue et au manque de formation en traductodologie de l'enseignant. En effet, nous savons que les approches modernes n'ont pas pris leur place dans l'enseignement des langues en cours de FLE et de traduction.

La grille d'évaluation de la traduction que nous avons proposée sert fortement les enseignants de traduction dans leurs pratiques de classe. Dans l'ensemble, l'étude des erreurs dans la classe de traduction est liée à la notion d'évaluation des traductions qui se pose dans des perspectives complémentaires : la première est normative, au service de l'enseignant, consistant à inventorier les erreurs de traduction dans le but de sensibiliser les apprenants à diminuer les fautes linguistiques par des exercices variés ; la deuxième est formative, au service de l'apprenant, liée à l'acquisition de la compétence de traduction.

Nous avons constaté que les fautes commises par les apprenants ont majoritairement résulté d'une mauvaise compréhension du français qui produit un mauvais choix du mot ; il s'agit des erreurs de type de faux-sens, ou d'une mauvaise structure de la phrase en français ; il s'agit des erreurs de type grammatical. En outre, il

n’existe pas de normes didactiques guidant le choix du texte.

Dans le but de trouver une solution didactique et pédagogique aux erreurs de type faux-sens, nous avons proposé des exercices didactiques. Ce type d’exercice a pour but d’améliorer la compétence linguistique et traductionnelle de l’apprenant.

Nous pensons qu’il existe aussi une nécessité de réinventer les dictionnaires bilingues ou bien de les soumettre à des révisions pour réduire les risques d’erreur sémantique. Dans ce sens, l’enseignant doit consacrer une part du travail hebdomadaire à former les apprenants à l’utilisation du dictionnaire, à l’utilisation de la glose qui est l’une des techniques utilisées depuis longtemps afin d’éviter la perte du sens durant l’opération traduisante, et à l’utilisation des notes du traducteur: notes historiques, géographiques, linguistiques (proverbes, adages, des expressions et des jeux de mots) etc.

4. Le lexique–grammaire : une méthode pour la linguistique de la traduction.

Les méthodologies de l’enseignement des langues et les méthodes de la traduction n’ont pas encore répondu aux exigences des apprenants. En d’autres termes, ces approches ne tiennent pas compte du fait que l’apprentissage de la lexie doit se faire par sa grammaire. Ce défaut constitue une lacune dans la compréhension du mot donné. Par conséquent, les apprenants font des fautes de traduction de type faux-sens et des fautes de langue de type grammatical.

Le modèle proposé par les approches de l’ESIT et de Skopos, ne nous semble pas pouvoir être appliqué aux débutants, surtout dans le contexte irakien. Il est destiné à former des traducteurs professionnels qui ont déjà un bon niveau de langue étrangère et également de langue maternelle.

Les difficultés, au niveau linguistique et au niveau méthodologique, des apprenants irakiens nous amènent à proposer une solution méthodologique en créant un nouveau modèle dans le cursus de FLE.

Ainsi, nous sommes convaincus que le passage de l’enseignement de la traduction passe par l’enseignement de la linguistique : faire une modification pédagogique du module « traduction » vers un module **« linguistique pour la traduction »** devient une nécessité dans le cursus de FLE. Cette proposition que nous avons abordée dans la dernière partie, est une solution méthodologique pour valoriser l’enseignement de la langue et également l’enseignement de traduction. L’introduction de la méthodologie du ***Lexique-grammaire***

et de ***la méthode de l'Analyse matricielle définitoire, (AMD)*** comme outil de traduction, dans l'enseignement de la traduction permettent de former des enseignants de traduction.

4.1 L'étude du figement : solution de la connaissance culturelle dans l'enseignement de la traduction.

Une analyse linguistique n'est pleinement compréhensible que par rapport à certaine(s) conception(s) du langage et du monde. On comprend mieux les difficultés qu'il y a à introduire efficacement dans une classe de langue des termes qui ne relèvent pas de la tradition culturelle des apprenants et qui reposent sur l'observation d'une langue qu'ils ignorent. L'enseignement du figement dans la classe de traduction, y compris les expressions idiomatiques et les proverbes, fournit aux apprenants une connaissance culturelle qui est un pôle essentiel dans l'enseignement de la traduction.

4.2 L'introduction de l'AMD : solution à l'acquisition de la langue

L'attitude moderne de la linguistique, compte tenu de diverses écoles, a amené à réfléchir sur la description des rapports entre sens et mots. Elle refuse l'idée que les langues sont comme des magasins ou comme des réservoirs de mots.

Le sens d'une séquence est le produit de celui des éléments composants. Ainsi, le sens d'une phrase est facteur de celui de ses arguments. L'introduction de l'AMD, qui permet l'insertion des unités du lexique dans des structures syntaxiques, dans la classe de traduction aide les apprenants à connaître les valeurs différentielles d'une langue à l'autre et leur permet d'apprendre à établir des équivalences entre deux langues ; il s'agit de l'étape de compréhension d'un énoncé. Cette compréhension doit passer par l'analyse de la forme qui véhicule le sens. La première tâche à réaliser dans l'apprentissage est la description de la forme

La description du français de type contrastif a toute sa place dans la classe de traduction, et l'enseignant doit se fonder sur l'usage de la langue afin d'amener ses élèves à passer de la forme au sens. Pour enseigner la traduction, il ne doit pas considérer la traduction comme une boite de connaissances mais se demander comment motiver l'apprenant à accéder au sujet, c'est-à-dire à accéder à la connaissance.

L'enseignant reste limité sur la forme de langue étrangère. Cette lacune est proportionnellement aussi importante que la préparation des cadres enseignants est insuffisante. C'est pourquoi, l'effort fourni depuis une quarantaine d'années est resté sans

résultat appréciable. Cet enseignement n'est pas encore suffisant ni mûri afin de justifier concrètement et parfaitement les pratiques langagières des enseignants.

4.3 La paraphrase : méthode didactique pour la traduction

Le recours à la paraphrase permet de découvrir le sens (pôle traductodologie), de développer la connaissance en langue, de comprendre le fonctionnement des éléments interne et externe, de connaitre le prédicat, qui est l'information la plus importante dans l'énoncé, et ses arguments.

De point du vue de la didactique de la traduction, nous estimons que par l'exercice de la paraphrase - de type équivalence sémantique – peuvent être traitées les fautes commises dans la traduction de type faux-sens, et par le type de l'équivalence formelle peuvent être traités les fautes de langue grammaticale.

5. Recommandations didactiques (comment enseigner)

1. Utiliser la reformulation et la paraphrase de l'énoncé donné dans la classe de traduction, y compris des exercices sur le figement et les synonymes des verbes, afin de développer le processus de la lecture et de la compréhension.

2. Créer des exercices s'appuyant sur l'acte de communication « dialogue » dans lequel s'insère l'opération traduisante. Ces documents authentiques permettent à l'apprenant d'observer la difficulté en amont de l'opération traduisante, pendant son cours et en aval.

3. Utiliser des supports documentaires, à savoir montrer la diversité des sources documentaires ainsi que les modalités de la consultation en fonction de la nature de la difficulté elle-même.

4. Connaître les éléments paratextuels (les éléments verbaux ou non accompagnant un texte), il s'agit ici du titre, du nom de l'auteur, de l'éditeur, etc. une lecture profonde de ces éléments, d'ordre spatial et temporel, diminue la perte dans la traduction. Il existe donc, une possibilité de créer une activité sur ce sujet en proposant plusieurs documents authentiques aux apprenants dans la classe de traduction et en leur demandant de préciser les éléments paratextuels et de rédiger la première conception de la traduction.

5. Faire des exercices sur l'analyse et sur la traduction de l'énoncé en groupe.

6. Recommandations pédagogiques:

Nous présentons ci-dessous les éléments à prendre en compte par les responsables pédagogiques dans les départements de français pour arriver à obtenir des résultats qualitatifs dans la formation des enseignants de traduction.

1. Le programme d'enseignement dans la classe de langue en général, et d'enseignement dans la classe de traduction en particulier doit prendre en compte l'acquisition des savoirs, des savoir-faire des savoir-être et des savoir-apprendre : former des apprenants sur le plan linguistique pour leur permettre d'atteindre le niveau suffisant pour le français et pour l'arabe par le biais d'adopter la méthodologie du Lexique-grammaire dans l'enseignement de la traduction.

2. Enseigner les théories sur la didactique de la traduction, du FLE, également des théories d'acquisition du langage, c'est-à-dire que les futurs enseignants de la traduction doivent étudier la traduction théorique et découvrir son fonctionnement dans la pratique en classe. Ils doivent être à même de démontrer qu'ils ont compris la partie théorique de leur formation.

3. Mettre en place des méthodes d'évaluation des progrès des futurs enseignants de traduction.

4. Un manuel de traduction adapté aux perspectives contrastives doit être choisi et utilisé comme support d'enseignement afin de faciliter le développement des compétences traductionnelles chez les futurs- traducteurs.

5. Un environnement propice à l'apprentissage doté de matériels nécessaires (audio, vidéo et documents authentiques) devra être créé pour faciliter l'apprentissage. L'utilisation des nouvelles technologies est un élément essentiel pour permettre un apprentissage de la langue dans un contexte plus ou moins authentique.

6. Effectuer un stage dans les institutions où la traduction français-arabe est pratiquée. Pendant ce stage, les apprenants doivent être supervisés par un tuteur. De la même façon, les futurs enseignants doivent comprendre le rôle que joue leur tuteur pendant leur stage. Les établissements de formation doivent fournir aux futurs enseignants des lignes directrices écrites qui décrivent l'organisation de leur stage. Les tuteurs doivent être parfaitement formés et informés et doivent

comprendre les attentes du stagiaire et de l'établissement de formation.

7. Demander aux futurs enseignants de traduction de faire des recherches sur les problèmes de traduction français-arabe / arabe–français afin d'identifier leurs formations et développer leurs compétences théoriques et pratiques dans le domaine de la traductodologie. Ces recherches aident les enseignants à prendre conscience du fait que l'enseignement n'est pas une question d'accumulation de connaissances, mais de développement d'une méthode flexible et contextuelle pour atteindre les objectifs fixés.
8. Établir un partenariat avec des institutions étrangères notamment des centres d'enseignement de la traduction dans les pays arabes comme l'Égypt., l'Algérie, le Maroc et le Liban.
9. Créer une filière du niveau master 1 de traduction dans la Faculté des Langues à l'Université de Bagdad.

En conclusion, nous pouvons affirmer que ces propositions peuvent être des outils importants pour aider à la conception du programme de formation initiale des formateurs et organiser leurs formations de façon autonome dans le cadre de leur professionnalisation à long terme. L'ensemble des outils proposés pourront contribuer à la professionnalisation de l'enseignement-apprentissage du français dans la classe de traduction. Dans ce sens nous estimons que :

Dans la 1ère année en classe de traduction, le but doit se limiter à l'initiation à la linguistique de la traduction, c'est-à-dire à des cours théoriques sur l'histoire de la traduction, des notions de traduction, une première a approche de la traduction. La théorie est une connaissance complémentaire à la pratique de la traduction. L'unité de traduction doit aussi être limitée par des unités de phrase, et l'exercice doit se focaliser sur le type de version en textes courts de genre médiatique.

Dans la 2ème année en classe de traduction, le cours doivent viser à la pratique de la reformulation pour acquérir la langue. Le niveau d'expression comporte des phrases figées, des idiotismes, des proverbes des deux langues. L'exercice réalisé à ce niveau est du type du thème en texte court de genre littéraire, d'aspect culturel et administratif, en langue facile.

Dans la 3ème année en classe de traduction, le but est d'apprendre l'AMD, l'exercice

s’applique au type de thème et version en texte long de genres différents : juridique, médical, philosophique, religieux et poétique (question du style).

Dans la formation au niveau du master 1 de traduction français-arabe dans la Faculté des langues à l’Université de Bagdad : introduire l’AMD comme méthode de l’analyse.

INDEX NOMINUM

Amr H. Ibrahim, xiii, 5, 10, 26, 27, 42, 106, 161, 162, 171, 175, 194, 196, 199, 202, 203, 204, 205, 217, 218, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 269, 270, 271

Ballard M., 31, 33, 34, 178, 266

Clair Martinot, 242, 243, 244, 270

Delisle, 6, 22, 43, 73, 75, 98, 109, 110, 111, 116, 125, 177, 178, 180, 184

Fuchs C., 94, 95

Gaston Gross, 96, 196, 202, 203, 204, 215, 216, 217, 219, 237, 238, 239, 269

Guidère M, 18, 19, 28, 176, 182, 185, 268

Ladmiral, 22

Lavault, 186, 187, 188, 190, 191

Lederer, 9, 22, 23, 25, 26, 100, 103, 176, 178, 184, 185

M. Salama-Carr, 36, 38, 40, 42, 43, 273

Maurice Gross, 196, 197, 214, 215

Puren C., 165, 166, 167, 168, 169, 170

Vinay et Darbelnet, 26, 155, 177, 178, 179, 182, 183, 192

INDEX RERUM

Analyse matricielle définitoire (AMD), II, 2, 5, 7, 9, 13, 220, 224, 225, 226, 244, 245, 247, 251, 255, 258, 259, 272

Correspondance, 24, 25, 26, 27, 41, 66, 155, 179, 185, 226

Dictionnaire bilingue, 12, 49, 93, 95, 112, 115, 116, 119, 121, 125, 127, 132, 155, 188, 189, 197, 198, 201, 202, 204, 205, 206, 219, 220, 221, 244, 246, 253, 268

Didactique de la traduction, I, II, 6, 7, 16, 78, 99, 109, 156, 178, 181, 184, 185, 195, 201, 210, 214, 220, 226, 238, 241, 244, 256, 257

Equivalence, 24, 25, 26, 27, 41, 56, 155, 162, 180, 181, 182, 189, 191, 192, 204, 206, 220, 221, 222, 223, 242, 243, 244, 256

Erreur, 5, 10, 12, 45, 71, 91, 101, 102, 103, 105, 109, 110, 111, 112, 115, 118, 129, 131, 132, 138, 142, 152, 153, 172, 200, 205, 206, 254

Faute de langue, 105, 109, 115, 118, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 148

Faute de traduction, 109, 110, 111, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 144, 146, 147

Figement, 213, 215, 217, 218, 255, 256

Interférence, XII, 10, 12, 101, 103, 104, 105, 107, 110, 116, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 135, 138, 142, 147, 209, 253

Irakien, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 30, 32, 48, 49, 56, 67, 69, 70, 74, 77, 87, 92, 93, 96, 100, 101, 110, 126, 135, 156, 159, 161, 181, 183, 192, 195, 200, 213, 219, 221, 250, 253, 254

Lexique-grammair*e*, 9, 225

Méthode de traduction, III, 13, 24, 35, 41, 161, 165, 182, 251, 268, 275

Méthodologie d'enseignement, 10, 13, 74, 80, 84, 161, 164, 165, 251

Paraphrase, 6, 11, 43, 144, 171, 196, 203, 205, 224, 241, 242, 243, 244, 247, 251, 256, 270

Pédagogie de la traduction, XII, 3, 8, 10, 11, 21, 22, 23, 27, 57, 72, 73, 76, 161, 178, 179

Traduction pédagogique, XII, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 21, 22, 23, 27, 72, 73, 75, 76, 77, 161, 163, 165, 185, 186, 188, 194, 212, 225, 226, 250, 252

Université d'al-Mustansiriyah, 4, 8, 12, 54, 57, 59, 74, 148

Université de Bagdad, 3, 4, 8, 12, 13, 49, 52, 54, 55, 58, 62, 74, 85, 114, 148, 178, 196, 258, 259

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALAWADHI, Hamid, 1998, *La difficulté en Traduction/ Approche théorique et Pratique dans le domaine de la traduction français-arabe*, thèse ; sous la direction de Fortunato Israël, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

AL MUSAWI, Jaafar, 2013, La cohabitation de la linguistique et de la traductologie*, article publié dans les Actes du 3ème colloque international de traduction à Bagdad, p.326-337.*

AL TRAIF, Hamad, 2001, *La formation des traducteurs professionnels en Arabie saoudite : description, évaluation et propositions pédagogiques,* thèse, sous la direction de Fortunato ISRAEL, Université de Paris III, Sorbonne nouvelle, ESIT.

ALWAN, F. S et (alii), 2008, *Dictionnaire arabe- français*, Beyrouth : Dãr ãl-Kutub ãl-ʒlmyï, 4ème éd.

AWAÏSS, Henri, 2006, « Je dis « Traducologie » sans que j'en susse rien » (Molière*), Qu'est-ce que la traductologie ?, études réunies par Michel Ballard*, Artois Presses Université, France.

BALLARD, Michel, 1990, *La traduction plurielle*, textes réunis par Michel Ballard, Lille : septentrion presses universitaires.

2007, *De Cicéron à Benjamin, Traducteurs, traduction, réflexions,* Lille : Septentrion presses universitaires.

BÉRARD, Evelyne, 1991, *L'Approche communicative : Théorie et pratiques*, Paris : Clé International, p. 48, Jean-Marcel Morlat, 2007, www.edufle.net/Pour-une-approche-communicative.

BERMAN, Antoine, 1984, *L'épreuve de l'étranger,* Paris : Gallimard.

BESSE, H. ; PORQUIER, R., 1984, *Linguistique et didactique des langues*.

1991, *Grammaires et didactiques des langues*, Paris : Hatier &Didier.

BRONCKART J.P, 1995, *Théories du Langage*,4e édition, Bruxelles : Mardaga.

CUQ, Jean- pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : asdifle, CLE international.

DELISLE, Jean, 1984*, L'analyse du discours comme méthode de traduction*, édition de l'université d'Ottawa, Ottawa.

1993, *La Traduction raisonnée,* Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

2005, L'enseignement pratique de la traduction, *Beyrouth, Université Saint-Joseph, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, École de Traducteurs et d'Interprètes / Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.*

DELPHINE, Chartier, 2012, *Traduction, histoire, théories, pratiques*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

DUBOIS, Jean et (alii), (Sous la dir.), 2012, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage,* Paris : Larousse.

DOUANE Joelle, 1996, *Encyclopédie de la traduction*, Alger : O.P.U.

DUVAL, Alain, 1993, Le dictionnaire bilingue est-il un mauvais outil ? *PALIMPSESTES,* Le traducteur et ses instruments, N°8, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

EUGENE, A. Nida, 1963, *Towards a science of translating*, Leiden : Brill.

FORQUIN, Jean- Claude et ROBERT, André D., 2005, *Dictionnaire encyclopédique : de l'éducation et de la formation*, 3e éd, Paris : Retz /S.E.J.E.R.

FONTANIER, Pierre (1821, 1827), 1977, *Les figures du discours*, Paris : Flammarion

FUCHS, Catherine, 1994, *Paraphrase et énonciation,* Paris : Ophrys.

1996, *Les ambiguïté du français*, Paris : Ophrys.

GALISSON, R. & COSTE, D, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues,* Paris : Hatier et Didier.

G. GAK, Valdimir, 2006, Présentation de la grammaire dans un dictionnaire, pp. 5-12, *Approches contrastives en lexicographie bilingue, Thomas Szende (éd), 2000, Paris : Honoré Champion.*

GARNIER, George, 1985, *Linguistique et Traduction*, Caen : PARAD

GROSS, Gaston, 1994, Classes d'objet et synonymie, pp.93-102, *Supports, Opérateurs, Durées, IBRAHIM, Amr Helmy (éd), Annales littéraires de l'Université de Besançon N° 516,* Paris Les Belles Lettres

1996, *Les expressions figées en français*, Paris : Ophrys.

2008, *Les classes d'objets*, publié dans Lalies 28 (111-169), p.1, www.numilog.com/package/extraits_pdf/e266398.pdf.

2012, *Manuel d'analyse linguistique, approche sémantico-syntaxique du lexique*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

GROSS, Maurice, 1982, Une classification des phrases « Figées » du Français*, Revue québécoise de linguistique n° 11-2, Montréal : Presses de l'Université du Quèbec à Montréal.*

GREVISSE, Maurice, 1986, *Le bon usage*, Paris : Duculot

GUIDÈRE, Mathieu, 2010, *Introduction à la Traductologie*, Leuvale -la- Neuve : De Boeck, 2e éd.

2012, *Atlas des pays arabes : des révolutions à la démocratie* ?, Paris : Autrement.

HAJJAR N., Joseph, 1986, *Traité de traduction,* Beyrouth : Dar El-Machreq.

HELLAL, Yamina, 1989, *La Théorie de la traduction,* Alger : O.P.U.

IBRAHIM, Abdulaziz, 2005, *Le Père Anastas Marie Al Karmali et sa vision en traduction*, article en arabe publié dans le revue « Des études sur la traduction », № 01, 6ème année, Bagdad : Baït El Hikma « La Maison de la sagesse ».

IBRAHIM, Amr H., 1980, Contrastive, paraphrase, et imparfait, *Anthobelc II, p.29, N° 2 ; cité par Pierre, Lerat, 1981, Lexique central et vocabulaires périphériques, pp.32-36, Le français dans le Monde N° 159, Paris : Hachette.*

1981, en collaboration avec Gaston GROSS-Dictionnaires du français langue étrangère *Le Français dans le Monde* n° 159, Paris : Hachette/Larousse, 26-31.

1994, Théorie générale : De la nature du support de neutralité articulant l'arbitraire et le motivé dans les langues, Vol. 516 dans annales Littéraires de l'Université de Besançon, Paris : Les Belles Lettres, pp.15-63.

1998, Peut-on reconnaître automatiquement les supports lexico-syntaxiques du non-fini en arabe et en français ?, Figement et T.A.L. (Pierre-André Buvet éd), BULAG 23, Besançon : PUFC, pp. 245-273.

.

1999a, *Quelle linguistique pour la Traduction ?,* Texte paru dans La linguistica aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas, Tomo 2, (Isabel de la Cruz Cabanillas, Carmen Santamaria Garcia, Cristina Tejedor Martinez, Carmen Valero Garcés éd.), Actes du XVIIe Congrès national de l'Association espagnole de linguistique appliquée, Alcalá de Henares, 15-17 avril 1999, Alcalá: Universidad de Alcalá, 759-771.

1999b, Les conditions de la prédication dans les langues, *Prédicats, prédication et structures prédicatives* (Amr Helmy Ibrahim éd.), Paris: CRL, 12-50.

2000, Une classification des verbes en six classes asymétriques hiérarchisées, *Sémantique du lexique verbal*, Françoise Cordier, Jacques François &Bernard Victorri éds, Caen : Presses universitaires de Caen, p. 81-98.

2003a, Le cadre du Lexique-grammaire, LINX 48, Approches syntaxiques contemporaines, (Danielle Leeman Éd.), Nanterre: Université Paris X - Nanterre, 101-122

2003b, en collaboration avec Martinot Claire, Les acquisitions tardives en français langue maternelle, Martinot, Claire, et Ibrahim, Amr (éd), *La reformulation : un principe universel d'acquisition, p.p.39-69), Paris :Kimé.*

2004, L'analyse matricielle: de la grammaire des prédications élémentaires à celle du texte, *Échanges: créer, interpréter, traduire, enseigner,* Jerzy Lis & Teresa Tomaszkiewicz éds, Poznań: LEKSEM, 185-196.

2006, De la synonymie à la traduction ou comment améliorer les dictionnaires bilingues arabes, pp.173-188, Thomas Szende (éd), *Le français dans les dictionnaires bilingues*, Paris : Honoré Champion.

2009, Les conditions de la prédication dans les langues, *Prédicats, prédication et structures prédicatives (Amr Helmy Ibrahim éd.), Paris: CRL*, 12-50.

2010a, Supports d'actualisation et dualité constitutive du prédicat**,** *Supports et Prédicats non verbaux dans les langues du monde, Paris : CRL*.

2010b, Les cinq piliers du compte-rendu universitaire d'une recherche, *Méthodologie de l'apprentissage de la recherche universitaire* (Mihaela Şt Rădulescu, Bernard Darbord & Angela Solcan éds), Bucarest: Editura Didactica Şi Pedagica R.A., 229-232

2012, Quel pivot pour la traduction ?, p. 69-78, e-CRIT3224 [en ligne], 4, 2012, mis en ligne le 14 mai 2012. URL : http://ecrit3224.univ-fcomte.fr, Traduire : pour découvrir ou neutraliser ? (Amr Helmy Ibrahim éd.), n°4 de la revue électronique e-CRIT, UFC.

2013, Pourquoi traduire, quels types de problèmes et quelle solution, article *paru dans les Actes du 1er Colloque international du département de français de la Faculté de langues et traduction à l'université MUST,* intitulé *Le traducteur et son texte : Relations dialectiques, difficultés linguistiques et contexte socioculturel,* les 8-9 avril 2013.

2014, Le traducteur, une pièce à conviction dans les stratégies de la négociation internationale, *Langues, cultures et professionnalisation dans un contexte mondialisé - Affaires et traduction dans l'espace euro-arabe,* (Sahar Moharam, Dima El Husseini & Catherine Julien éds), Saarbrücken: Éditions universitaires européennes, 173-189.

2015, *L'Analyse matricielle définitoire : un modèle pour la description et comparaison des langues*, Paris : CRL, 554 p.

ISRAËL, Fortunato & LEDERER, Marianne (éds.), 2005, *La Théorie Interprétative de la Traduction*: tome I, II et III, Paris-Caen, Lettres modernes/Minard (Cahiers Champollion, n° 6).

ISEAËL, Fortunato, 1998, *Quelle formation pour la traduction de l'an 2000 ?* Actes du Colloque International tenu à l'ESIT 6-J 1995, Didier, Paris.[CLA 212525]

LADMIRAL, J.R, 1979, *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris : Payot.

LAVAULT- OLLEON, Elisabeth, 1998, *Fonction de la traduction en didactique des langues*, Paris : Didier érudition.

2006, *Le Skopos comme stratégie de déblocage : dialecte et Scotticite dans Sunset Song de Lewiss Gibbon,* article publié dans la revue informatique META, volume 51, numéro 3, septembre 2006.

2007, *Traduction spécialisé : pratique, théorie, formation*, Peterlang,, Berne, p. 5 , article de Hans J. Vermeer : La théorie du skopos et ses possible développements, Traduit par Claire Allignol .

LEDERER, Marianne, 1994, *La traduction aujourd'hui*, Paris : Hachette.

LE COZ, Raymond, 2004, *Les médecins nestoriens au Moyen Age : les maîtres des Arabes*, Paris : Le Harmattan.

LERAT, Pierre, 1981, Lexique central et vocabulaires périphériques, *pp ; 32-36, Le français dans le Monde,* N° 159, Paris : Hachette.

LOFFLER- LAURIAN, Anne-Marie, 1990, *La traduction automatique*, pp.145-151, *La traduction plurielle*, textes réunis et présentés par Michel BALLARD, Lille : Presses Universitaires de Lille.

2000, Les apports de la méthodologie contrastive à la lexicographie bilingue, pp.135-146, Thomas Szende (éd), *Approches contrastives en lexicographie bilingue,* Paris *:* Honoré Champion.

LUNGU-BADEA, Georginan & POP, Mirela, 2001, Repères pour l'évaluation en traduction, *Bulletin scientifique de l'Université "Politehnica" de Timisoara* Tome 46 (60) Sciences sociales.

MARTINOT, Claire, 1996, Reformulations chez de jeunes locuteurs : construction d'un discours à plusieurs voix, *Cahiers du français contemporain, n°3*.

2015, La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue, Corela *[En ligne], HS-18 | 2015,* mis en ligne le 15 novembre 2015, consulté le 15 juin 2016. *URL : http://corela.revues.org/4034*

Mejbel, Dheyaa, 2010, *La comparaision entre deux méthodes de français en Irak : le NSF et ICI dans le cadre d'adapter la plus recente*, mémoire ; sous la direction de Rebert Bouchard, SDL, Université Lyon 2.

MORVAN, Danièle & GERARDIN, Françoise, 2013, *Le Petit Robert.*

MOUNIN, Gorge. 1963, *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris : Gallimard

MM. J. ABDELNOUR, 2009, *ABDELNOUR Dictionnaire double, français-arabe/ arabe- français*, Beyrouth : DAR-ILLMALAYIN.

M. Salama-Carr, 1982, *L'école de Hunayn Ibn Isḥâq et son importance pour la traduction,* thèse sous la direction de D. Seleskovitch, Université Paris III Sorbonne nouvelle.

OMAR, Hameed, 2004, *Expressions figées en français et en arabe. Etude linguistique comparée*, thèse sous la direction de Amr H., IBRAHIM, UFC, Besançon.

PERDUE, C., 1980, *L'Analyse des erreurs : Un bilan Pratique in : Langages*, VIII, Paris : Vincennes, vol. 14 n°. 57.

PUREN, Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,* Galisson (éd), collection « Didactique des langues étrangères », CLE international, Paris : Nathan.

REDOUANE, Joelle, 1996, *Encyclopédie de la traduction*, Alger : O.P.U.

ROBERT, Paul, 2006, *Le Robert Micro : dictionnaire d'apprentissage de la langue française*, Paris : Le Robert.

ROMAN, André, 2011, *Grammaire Systématique de la langue arabe*, Paris : Le Harmattan.

SAADALDIN, Kaẓim, 2009, Baït Elhikmâ alabbassy woi altarjamâ (La Maison de la Sagesse abbasside et la traduction), article publié dans le *revue « Des études sur la traduction, № 09, Bagdad :* Baït El Hikma « La Maison de la sagesse ».

SADER FEGHALI, Lina, 2006, Dictionnaires bilingues et traducteurs : une relation ambiguë, pp. 69-80, Thomas Szende (éd), *Le français dans les dictionnaires bilingues*, Paris : Honoré Champion.

SAINT-PROT, Charles, 1999, *Histoire de l'Irak de Sumer à Saddam Hussein*, Paris : Ellipses**.**

SELESKOVITCH, Danica, 1987, La traduction interprétative, in *Palimpsestes*, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, N°1.

STEFANINK, Bernd, 2000, *Bref aperçu des théories contemporaines de la traduction,* article, *Le français dans le monde*, mai-juin 2000, pp.23-26

VALENTINE, Egan., 1995, «*Réflexions sur les programmes de traduction au Canada»,* sous la direction de Marie.- Christine Aubin in : Perspectives d'avenir en traduction/Future Trends in Translation, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface,(pp.93-108).

VINAY, Jean-Paul et DARBELNET, Jean, 1977, *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*, Paris : Didier.

WHITFIELD, **Agnès,** 2003*, L'enseignement de la théorie de la traduction : quelques réflexions pédagogiques,* article publié sur le site érudit*, Meta : journal des traducteurs, vol.48, n3°, p.429-437.*

YVES, Reuter, et (alii), 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.

http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_fr.htm,consulté le 17/03/2016.

ANNEXES

ANNEXE 1

LES REVUES IRAKIENNES EN FRANÇAIS


BAGDAD
Magazine
380/ 2015
Trimestriel publié par Dar al Ma'moun de Traduction et d'Edition Ministère de la Culture
* La nouvelle irakienne : Vue sur le passé
* Interview avec l'artiste Ishtar jamil Hamoudi
* Les écoles des Dominicains à Mossoul

Hussein Renaissance

Magazine culturel trimestriel publié par la S.P.I dans le Sacnctuaire Husseinite, **No. 3 2011**

Achoura
Une grâce pour l'humanité



Cheikh Al-Karbalai:
Il est nécessaire de refléter une image lumineuse de l'islam



Le Musée du Saint Sanctuaire d'Al - Abbas:
Aspect des gloires de la civilisation irakienne

ANNEXE 2

LE QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

AL MUSAWI Jaafar
Doctorant 3ème année
Université de Besançon
Février 2015

L'enseignement dans la classe de traduction pose des problématiques de son rôle dans les départements du français. Cette enquête s'est inscrite dans les démarches pédagogiques et didactiques afin de systématiser l'enseignement de la traduction F-A/ A-F dans le cursus des départements du français de la Faculté des Langues à l'université de Bagdad et également de la Faculté des Lettres à l'université d'Al-Mustansiriyah. Vos expériences vont aider le chercheur à diagnostiquer les difficultés pour déterminer l'identité de ce cours.

Questionnaire

Adressé aux professeurs de français

Département de français / Faculté des ……../ Université de ……

Diplôme et Spécialité :

Cochez la case qui vous convient :

1. Êtes-vous enseignant(e) de traduction pour les cours ? Si non, passez à la question suivante.

Niveau d'étude	Réponse
2ème année de FLE	
3ème année de FLE	
4ème année de FLE	

2. Avez-vous été déjà chargé d'enseigner dans la classe de traduction ? Si non, passez à la question 17.

☐ non ☐ oui, combien d'année _____

3. A quel niveau avez-vous enseigné ? _____

4. Vous appuyez-vous sur une méthodologie dans la classe de traduction?

☐ non ☐ oui, laquelle _____

5. Mes cours de traduction se focalisent sur :

   ☐ la traduction théorique ☐ la traduction pratique

6. Utilisez-vous des exercices ?

   a- Linguistiques ☐ si oui, lesquels _____

   b- Traductologiques ☐ si oui, lesquels _____

   c- Documentaires pour la pratique de la traduction ☐ si oui,

   Quel genre : ☐ médiatique ☐ littéraire ☐ juridique ☐ autre

7. Sentez-vous que vous êtes plutôt?

   ☐ traducteur ☐ interprète ☐ enseignant de FLE ☐ traductologue

8. Avez- vous publié en traductions F-A ou A-F ?

   ☐ non ☐ oui, dans quel domaine _____

9. Préparez –vous vos cours de traduction d'après un manuel de traduction ? si oui lequ☐ ☐

   non oui, _____

10. Préférez-vous les exercices de … ?

    ☐ thème ☐ version

    Pourquoi ?

11. Imposez –vous votre propre traduction (thème ou version) aux apprenants ou acceptez-vous leurs traductions mêmes si elles sont formulées autrement ?

12. D'après vous, quelle est l'objectif principal dans la classe de traduction? (une au choix)

    A. ☐ enseigner la traduction pour apprendre l'acte de traduire.

B. ☐ enseigner la traduction pour apprendre la langue.

C. ☐ enseigner la traduction dans les deux, objectifs.

13. Comment choisissez – vous un texte à étudier? (préciser les critères de choix)

a-

b-

c-

14. Voyez-vous un véritable intérêt pédagogique de l'apprentissage de la tra☐tion ? ☐

non oui

15. Utilisez-vous des outils d'aide à la traduction ?

☐ non ☐ oui, lesquelles ?

16. Enseignez-vous la traduction théorique ?

☐ non ☐ oui, quelles méthodes ou approches ?

17. Croyez –vous qu'il faut enseigner le FLE sans la classe de traduction ou non ?

☐ non ☐ oui, justifié en 2 lignes :

18. Etes-vous d'accord avec le changement du programme de l'enseignement du FLE vers le programme de l'enseignement de la traduction F-A/ F-A ? (question pour les enseignants de Faculté des Langues).

☐ non ☐ oui

19. Etes-vous d'accord avec le prolongement de la durée d'étude de quatre années vers cinq années ?

☐ non ☐ oui

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou, politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☐ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

Merci de votre collaboration

AL MUSAWI Jaafar
Doctorant 3ème année
Université de Besançon
Février 2015

L'enseignement dans la classe de traduction pose des problématiques de son rôle dans les départements du français. Cette enquête s'est inscrit dans les efforts pédagogiques et didactiques afin de systématiser l'enseignement de la traduction F-A/ A-F dans le cursus des départements du français de la Faculté des Langues à l'université de Bagdad et également de la Faculté des Lettres à l'université d'al-Mustansiriyah. Vos expériences vont aider le chercheur à diagnostiquer les difficultés pour déterminer l'identité de ce cours.

Questionnaire

Adressé aux professeurs de français

Département de français / Faculté des .langues Université de ....Bagdad

Diplôme et Spécialité :

Cochez la case qui vous convient :

1. Êtes-vous enseignant(e) de traduction pour les cours ? Si non, passez à la question suivante.

Niveau d'étude	Réponse
2ème année de FLE	✓
3ème année de FLE	
4ème année de FLE	✓

2. Avez-vous été déjà chargé d'enseigné dans une classe de traduction ? Si non, passez à la question 17.

☐ non ☑ oui, combien d'année sept ans

3. A quel niveau vous avez enseigné ?

troisième quatrième

4. Vous appuyez-vous sur une méthodologie dans la classe de traduction?

Je dépends sur une méthodologie propre à moi. c'est-à-dire comme il n'existe pas une méthodologie[1] propre à cette matière, je me suis obligé de mettre un programme particulier de la traduction.

☑ non ☐ oui, laquelle _____

5. Mes cours de traduction se focalisent sur :

☐ la traduction théorique ☑ la traduction pratique

6. Utilisez-vous des exercices ?

a- linguistiques ☐ si oui, lesquels _____

b- traductologiques ☐ si oui, lesquels _____

c- Documentaires pour la pratique de la traduction ☑ si oui,

Quel genre : ☑ médiatique ☐ littéraire ☐ juridique ☐ autre

7. Vous sentez que vous êtes plutôt?

☐ traducteur ☐ interprète ☑ enseignant de FLE ☐ traductologue

8. Avez- vous publié des traductions F-A ou A-F ?

☑ non ☐ oui, dans quel domaine _____

9. Préparez –vous vos cours de traduction d'un manuel de traduction ? si oui lequel ?

☑ non ☐ oui, _____

10. Préférez-vous les exercices de … ?

☑ thème ☐ version

Pourquoi ? Pour savoir le sens général du contexte.

11. Imposez –vous votre propre traduction (~~sur~~ thème ou version) aux apprenants ou acceptez-vous leurs traductions mêmes si elles sont reformulées autrement ?

J'accepte leurs traductions avec ma correction là-dessus.

12. D'après vous, quelle est l'objectif dans la classe de traduction? (une au choix)

A. ☑ enseigner la traduction pour apprendre l'acte de traduire.

2

B. ☐ enseigner la traduction pour apprendre la langue.

C. ☐ enseigner la traduction pour les deux.

13. Comment choisissez – vous un texte à étudier? (préciser les critères de choix)

a- Texte sportif
b- littéraire
c- Textes variés

14. Voyez-vous un véritable intérêt pédagogique de l'apprentissage de la traduction ?

☐ non ☑ oui

15. Utilisez-vous des outils d'aide à la traduction ?

☒ non ☐ oui, lesquelles ?

16. Enseignez-vous la traduction théorique ?

☒ non ☐ oui, quelles méthodes ou approches ?

17. Croyez –vous qu'il faut enseigner le FLE sans la classe de traduction ou non ?

☑ non ☐ oui, justifié en 2 lignes :

18. Etes-vous d'accord avec le changement du programme de l'enseignement du FLE vers le programme de l'enseignement de la traduction F-A/A-F ? (question pour les enseignants de Faculté des Langues).

☐ non ☑ oui

19. Etes-vous d'accord avec le prolongement de la durée d'étude de quatre années vers cinq années ?

☐ non ☑ oui

3

B. [X] enseigner la traduction pour apprendre la langue.

C. [ ] enseigner la traduction pour les deux.

13. Comment choisissez – vous un texte à étudier? (préciser les critères de choix)

a- Le niveau de la classe.
b- la diversité des textes.
c- les textes qui sont clairs, sans difficultés stylistique ou syntaxique.

14. Voyez-vous un véritable intérêt pédagogique de l'apprentissage de la traduction ?

[ ] non [X] oui

15. Utilisez-vous des outils d'aide à la traduction ?

[ ] non [X] oui, lesquelles ? documents -

16. Enseignez-vous la traduction théorique ?

[X] non [ ] oui, quelles méthodes ou approches ?

17. Croyez –vous qu'il faut enseigner le FLE sans la classe de traduction ou non ?

[/] non [ ] oui, justifié en 2 lignes :

18. Etes-vous d'accord avec le changement du programme de l'enseignement du FLE vers le programme de l'enseignement de la traduction F-A/~~A-F~~ ? (question pour les enseignants de Faculté des Langues).

[ ] non [ ] oui

19. Etes-vous d'accord avec le prolongement de la durée d'étude de quatre années vers cinq années ?

[X] non [ ] oui

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

[X] Non [ ] oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

Les difficultés sont nombreuses. Une absence pédagogique totale- on ne sait pas exactement comment faire avec les moyens qui souffrent de manque- les orientations des enseignants jouent aussi parfois dans ces difficultés.

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

1) - Il manque de formation dans ce domaine.

2) - les choix des textes qui se fonde sur une façon arbitraire.

3 - Au milieux universitaire irakien, on comprend mal du rôle de la traduction comme un moyen efficace dans l'enseignement des langues.

Merci de votre collaboration

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☑ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

- Les apprenants traduisent mot à mot de leur langue maternelle.
- Ignorant la culture et les expressions françaises, l'apprenant traduit selon sa compréhension du texte.
- Les apprenants ne peuvent pas lire ce qu'il y a entre les lignes et les sous-entendus.

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

- L'enseignant explique la structure de la phrase pour aider les étudiants à comprendre l'idée.
- Il insiste sur les prépositions qui relient les mots.
- Il leur montre les règles de grammaire, surtout les temps des verbes qui changent de sens.
- Le choix du mot indispensable pour la traduction.

Merci de votre collaboration

4

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☑ Non ☐ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

- Difficultés au niveau grammatical : les apprenants font des fautes à conjuguer le verbe selon le temps demandé dans le texte.
- Difficultés des expressions écrites.
- Les apprenants ne font pas la différence entre la langue arabe et son système grammatical et la langue française. Enfin manque de culture.

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

- L'engagement de l'étudiant à poursuivre l'enseignement de la traduction et les explications ou les conseils logiques est faible ou peu acceptable.
- Mais, il y a certains étudiants qui s'engagent à poursuivre ce qui est demandé par le professeur.

Merci de votre collaboration

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☒ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

- la maitrise de la langue Française
- La Langue Arabe
- le recoure des étudiant
- les nouvelles technologies, la traduction à travers le site ol l'internet-

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

Merci de votre collaboration

4

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☒ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

1- niveau de langue
2- faiblesse de savoir culturel
3- manque de pratiquer la langue

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

l'attachement des étudiants aux notes et non pas à améliorer leur niveau.
- Manque des références et des manuels spécialisés.

Merci de votre collaboration

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☒ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

- Trouver le sens d'un vocabulaire d'après son contexte.
- Analyser et comprendre une structure grammaticale complexe.
- Saisir la tonalité d'un texte.

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

- Les apprenants ont un vocabulaire très limité.
- Il est difficile de leurs faire comprendre les structures grammaticales complexes.
- Les apprenants n'arrivent pas toujours à comprendre et à saisir le sens de l'énoncé, par conséquence leur capacité à produire une traduction aussi cohérente et aussi précise que le texte de départ est médiocre.

Merci de votre collaboration

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☒ Non ☐ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

- la différence entre la langue française et la langue maternelle. surtout les temps verbaux.

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

la différence entre la langue française et la langue maternelle et la difficulté que les étudiants s'éffacent quand ils font leur traduction.

Merci de votre collaboration

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☒ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

- La forme de la phrase, les étudiants connaissent le sens des mots mais ils font beaucoup de fautes à cause la forme, ils ne savent pas très bien comment former une phrase.

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

1- Trouver des textes correspondants avec le niveau des étudiants.

Merci de votre collaboration

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☒ Non ☐ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

- Les heures de cours de français ne sont pas suffisantes
- Les heures de traduction et de linguistique ne sont pas suffisantes

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

- manque de stage de formation en traduction.
- manque de références en traduction

Merci de votre collaboration

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☒ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

- la langue Française
- La langue arabe
- la situation du Pays
- Pas - de motivation.

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

- le niveau des apprenants
- les étudiants n'ont pas de motivation.

Merci de votre collaboration

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☑ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

- Niveaux les étudiants
- Manque des références et des programmes appliqués et bien étudiés.

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

- Trouver les références convenables au niveau d'étudiant.
- Choisir les méthodes appliqués
- L'absence des stages pour mettre les professeurs au courant de développement dans le domaine de traduction. et à tout niveau aussi bien pratique que théorique.

Merci de votre collaboration

4

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☑ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

1- Problème de construire des phrases en français.

2- faiblesse dans la grammaire arabe qui conduit à une traduction faible.

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

1- La plupart des apprenants n'ont pas la volonté et le motif ~~d'enseigner~~ d'apprendre la langue française et la traduction de cette langue.

2- À cause de leur base linguistique et faible en arabe, ils n'arrivent pas à construire une phrase complète avec l'idée et le contexte du texte traduit..

Merci de votre collaboration

4

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☒ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

les difficultés des apprenants se résument en quatre points:

1- la faiblesse dans la langue maternelle.

2- la culture.

3- Il n'existe pas un manuel.

4- Difficulté de Vocabulaire et de la grammaire

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

- les nombres des étudiants.
- les tableaux.
- la faiblesse de niveau des étudiants.
- la motivation des apprenants.

Merci de votre collaboration

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☑ Non ☐ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

Premièrement, les expressions sont difficiles à être traduisées. Donc, il faut être soutenus par leur professeur afin de traduire correctement.

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

Toujours les expressions.

Merci de votre collaboration

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☑ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

Tandis que la langue français est une langue étrangère pour des apprenants, pour cela ils envisagent des difficultés dans la classe de traduction, ils sont étudiants irakiens

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

Merci de votre collaboration

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☒ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

1- La difficulté au niveau culturel.
2- La faible de l'étudiant au niveau linguistique, gramaticale.
2- mal choix du vocabulaire

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

La traduction n'est pas une tansmission pure etsimple, elle est dans ses vastes perspectives ; filiation, influence et intégration à de grands mouvements d'idées et de goûts.

Merci de votre collaboration

20. Existe-t-il une influence des effets sociaux ou politiques ou religieux lorsque vous préparez un texte ?

☐ Non ☒ oui

21. D'après vous, quelles sont les difficultés des apprenants dans la classe de traduction ?

1. Les apprenants n'ont pas de bon niveau dans les deux Langues A-F ils sont faibles en arabe et en même temps ils sont faible en français.
2. La classe n'est pas préparée pour faire un cours de traduction il manque le matériel

22. Quelles sont les difficultés de l'enseignant dans la classe de traduction ?

1. Les enseignants ne sont pas diplomés en traduction ils ne sont pas spécialistes, ils ont besoin de participer à des stages spécialisés en traduction pour former les formateurs.
2. Les méthodes de traduction et les manuels qui devoient être très bien choisis pour être convenables pour les compétences et la mentalités des étudiants et les apprenants irabiens.

Merci de votre collaboration

4

ANNEXE 3

LE QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX APPRENANTS

Questionnaire

Adressés aux apprenants de FLE 3ème et 4ème année

Département de français / Faculté des Langues Université de ...Bagdad

Cycle : quatrième année

Sexe : f

A. Cochez la case qui vous convient

1. j'ai choisi le français parce que ...

a- ☐ C'est est une langue internationale

b- ☑ j'aime le français

c- ☐ je suis obligé de l'apprendre

d- ☐ autre (préciser) _____

2. Que pensiez – vous de la France avant de suivre vos études dans le département du français ? (juste une ligne) :

C'est un Pays qui a une grande civilisation, ~~et~~ élégant, et qui séduit des ~~gens~~ gens de tout le monde.

3. Décrivez la France en quatre ou cinq mots (caractéristique) ?

C'est un Pays grand, formidable, élégant, et culturel.

4. Le français est une langue ….à comprendre.

a- ☐ très difficile

b- ☑ possible

c- ☐ facile

5. Le français est une langue …. de l'arabe

a- ☑ différente

b- ☐ ressemblante

c- ☐ A la fois différente et ressemblante

d- ☐ je ne sais pas

6- Quelle est la langue maternelle de votre famille ?

l'arabe

Questionnaire

Adressés aux apprenants de FLE 3ème et 4ème année

Département de français / Faculté des langues../ Université de Bagdad

Cycle : 3

Sexe : F

A. Cochez la case qui vous convient

1. j'ai choisi le français parce que ...

a- [✓] C'est est une langue internationale

b- [ ] j'aime le français

c- [ ] je suis obligé de l'apprendre

d- [ ] autre (préciser) _____

2. Que pensiez – vous de la France avant de suivre vos études dans le département du français ? (juste une ligne) :

Je n'aCunune une idée sur la France

3. Décrivez la France en quatre ou cinq mots (caractéristique) ?

La France est très belle

4. Le français est une langue ….à comprendre.

a- [✓] très difficile

b- [ ] possible

c- [ ] facile

5. Le français est une langue …. de l'arabe

a- [✓] différente

b- [ ] ressemblante

c- [ ] A la fois différente et ressemblante

d- [ ] je ne sais pas

6- Quelle est la langue maternelle de votre famille ?

l'arabe

Questionnaire

Adressés aux apprenants de FLE 3ème et 4ème année

Département de français / Faculté des .lettr...../ Université de ..Skikda

Cycle : 3

Sexe : F

A. Cochez la case qui vous convient

1. j'ai choisi le français parce que ...

a- ☐ C'est est une langue internationale

b- ☑ j'aime le français

c- ☐ je suis obligé de l'apprendre

d- ☐ autre (préciser) _____

2. Que pensiez – vous de la France avant de suivre vos études dans le département du français ? (juste une ligne) :

كان باعتقادي ان دراسة لغة فرنسية جد سهلة لكن عندما
درست لغة وجدتها جداً صعبة

3. Décrivez la France en quatre ou cinq mots (caractéristique) ?

la France est par très bell

~~la France est~~

4. Le français est une langue ….à comprendre.

a- ☑ très difficile

b- ☐ possible

c- ☐ facile

5. Le français est une langue …. de l'arabe

a- ☐ différente

b- ☐ ressemblante

c- ☐ A la fois différente et ressemblante

d- ☑ je ne sais pas

6- Quelle est la langue maternelle de votre famille ?

لغة الأم للعائلة هي العربية + لغة كردية

Questionnaire

Adressés aux apprenants de FLE 3ème et 4ème année

Département de français / Faculté ~~des~~ ...../ Université de ...Oran

Cycle : 3

Sexe : M

A. Cochez la case qui vous convient

1. j'ai choisi le français parce que ...

a- [✓] C'est est une langue internationale

b- [ ] j'aime le français

c- [ ] je suis obligé de l'apprendre

d- [ ] autre (préciser) _____

2. Que pensiez – vous de la France avant de suivre vos études dans le département du français ? (juste une ligne) : France est un beau pays et multinationales en tant que son peuple de culture.

3. Décrivez la France en quatre ou cinq mots (caractéristique) ?

~~pays de la~~ Pays amour et de la culture et La littérature et de la beauté

4. Le français est une langue ….à comprendre.

a- [ ] très difficile

b- [ ] possible

c- [✓] facile

5. Le français est une langue …. de l'arabe

a- [✓] différente

b- [ ] ressemblante

c- [ ] A la fois différente et ressemblante

d- [ ] je ne sais pas

6- Quelle est la langue maternelle de votre famille ?

l'arabe

B. Cochez la réponse appropriée

7. D'après vous, dans le programme de cursus, les quatre matières suivantes sont :

Matière	Très important	Important	Utile mais pas important	Pas nécessaire
La linguistique				
La traduction				
L'arabe				
L'anglais				

C- Cochez la case qui vous convient

8. la difficulté de la traduction vient de …

a- ☐ français (langue difficile)
b- ☐ l'arabe
c- ☐ l'enseignant
d- ☐ pas de manuel

9. L'échec ou la faiblesse de français est venu de la défaillance …

a- ☐ du programme
b- ☐ de l'enseignant
c- ☐ de l'apprenant
d- ☐ de la famille
e- ☐ De la situation du pays
f- ☐ Je ne sais pas

Merci de votre collaboration

B. Cochez la réponse appropriée

7. D'après vous, dans le programme de cursus, les quatre matières suivantes sont :

Matière	Très important	Important	Utile mais pas important	Pas nécessaire
La linguistique		✓		
La traduction	—			
L'arabe	✓			
L'anglais	✓			

C- Cochez la case qui vous convient

8. la difficulté de la traduction vient de …

a- ☐ français (langue difficile)
b- ☐ l'arabe
c- ☐ l'enseignant
d- ☑ pas de manuel

9. L'échec ou la faiblesse de français est venu de la défaillance …

a- ☑ du programme
b- ☐ de l'enseignant
c- ☐ de l'apprenant
d- ☐ de la famille
e- ☑ De la situation du pays
f- ☐ Je ne sais pas

Merci de votre collaboration

B. Cochez la réponse appropriée

7. D'après vous, dans le programme de cursus, les quatre matières suivantes sont :

Matière	Très important	Important	Utile mais pas important	Pas nécessaire
La linguistique	✓			
La traduction		✓		
L'arabe			✓	
L'anglais		✓		

C- Cochez la case qui vous convient

8. la difficulté de la traduction vient de …

a- ☑ français (langue difficile)
b- ☐ l'arabe
c- ☐ l'enseignant
d- ☐ pas de manuel

9. L'échec ou la faiblesse de français est venu de la défaillance …

a- ☐ du programme
b- ☐ de l'enseignant
c- ☑ de l'apprenant
d- ☐ de la famille
e- ☐ De la situation du pays
f- ☐ Je ne sais pas

Merci de votre collaboration

B. Cochez la réponse appropriée

7. D'après vous, dans le programme de cursus, les quatre matières suivantes sont :

Matière	Très important	Important	Utile mais pas important	Pas nécessaire
La linguistique	✓			
La traduction		✓		
L'arabe			✓	
L'anglais				✓

C- Cochez la case qui vous convient

8. la difficulté de la traduction vient de …

a- ☐ français (langue difficile)
b- ☑ l'arabe
c- ☐ l'enseignant
d- ☐ pas de manuel

9. L'échec ou la faiblesse de français est venu de la défaillance …

a- ☐ du programme
b- ☑ de l'enseignant
c- ☐ de l'apprenant
d- ☐ de la famille
e- ☐ De la situation du pays
f- ☐ Je ne sais pas

Merci de votre collaboration

ANNEXE 4

LES COPIES D'EXAMEN DES APPRENANTS

Université de Bagdad
Faculté des Langues
Département de Français
2014-2015

Examen de Traduction

Troisième année
Session de Décembre.

Bien — 12/15 — Douze

Traduisez les textes (et les phrases) suivants

Version:

I. **La coopération franco-irakienne va, dans les années qui viennent, porter principalement sur l'introduction de l'enseignement du français en Irak et sur des projets de développement dans les domaines de la santé publique, de l'agriculture, de l'éducation et des échanges culturels.**

3/4

II. **Comment j'emploie mes loisirs. Ma distraction est de me promener. Je peux me promener dans la rue, mais je préfère les arbres et les verdures d'un jardin public. Je suis libre et discipliné; je respecte ce qui à tous. Je pratique avec modération quelques exercices physiques, car j'honore et respecte mon corps.**

3.5

Thème: 5.5/7

١. بدا له ان اباه مريض.
Il s'est semblé que son Père est malade.

٢. لم يحضر الوزير هذا الاجتماع لانه كان متعباً.
Le ministre n'a pas insisté pour être réunion parce qu'il était fatigué.

٣. كان جميل الوجه.
Il était très beau.

٤. يتعايش المسلمون والمسيحيون والمندائيون وغيرهم في العراق ويتشاطرون الافراح والاحزان.
Les musulmans, les chrétiens, les mendéens et les autres car existent en Irak. ils se partagent les bonheurs et les tristesses

٥. " لقد كان في يوسف واخوته اياتٌ للسائلين "
Youssouf et ses frères avaient des versets pour les personnes qui posent des questions.

Porter sur ينصب على , verdures خضرة النبات ، خضار , disciplinee منضبط , moderation اعتدال , honorer يكرم، يجل، يشرف

Copie 1

Université de Bagdad
Faculté des Langues
Département de Français

Examen de Traduction

Troisième année
Session de Décembre.

11/15 onze

Traduisez les textes (et les phrases) suivants

Version:

I. **La coopération franco-irakienne va, dans les années qui viennent, porter principalement sur l'introduction de l'enseignement du français en Irak et sur des projets de développement dans les domaines de la santé publique, de l'agriculture, de l'éducation et des échanges culturels.**

في السنوات القادمة سوف تركز التعاون الفرانكوفوني على العراق بصورة اساسية
لادخال التعليم الفرنسي في العراق وتعزيز المشاريع في مجالات الصحة
العامة والزراعة والتعليم والتبادل الثقافي

3.5/4

II. **Comment j'emploie mes loisirs. Ma distraction est de me promener. Je peux me promener dans la rue, mais je préfère les arbres et les verdures d'un jardin public. Je suis libre et discipliné; je respecte ce qui à tous. Je pratique avec modération quelques exercices physiques, car j'honore et respecte mon corps.**

كيف انظم وقت فراغي. وسط التجول في
الطرقات بكثرة افضل التنزه بين الاشجار والحدائق العامة والمتنزهات
العامة وانا حر ومنضبط واقوم بالتمرين الرياضي
الجسدية باعتدال لاني اجل واحترم جسدي

3/4

Thème:

4.5/7

١. بدا له ان اباه مريض.
I/(Se) semble que ton Père est malade

٢. لم يحضر الوزير هذا الاجتماع لانه كان متعباً.
Le ministre n'est pas présenté la réunion parce qu'il était fatigué

٣. كان جميل الوجه.
Son face était beau.

٤. يتعايش المسلمون والمسيحيون والمندائيون وغيرهم في العراق ويتشاطرون الافراح والاحزان.
Les Musulmans, les Chrétiens, les Mandéens et les autres en Irak
Cohabitent et distribuent les joies et tristesses.

٥. " لقد كان في يوسفَ واخوته اياتٌ للسائلين "؟
Yousif et ses frères étaient exemple pour les gens.

Porter sur ينصب على , verdures خضار ، خضرة النبات , disciplinee منضبط , moderation اعتدال , honorer يكرم، يجل، يشرف

copie 2

Université de Bagdad
Faculté des Langues
Département de Français

Examen de Traduction

10/15

Troisième année
Session de Décembre.

Traduisez les textes (et les phrases) suivants

Version:

I. **La coopération franco-irakienne va, dans les années qui viennent, porter principalement sur l'introduction de l'enseignement du français en Irak et sur des projets de développement dans les domaines de la santé publique, de l'agriculture, de l'éducation et des échanges culturels.**

3.5/4

II. **Comment j'emploie mes loisirs. Ma distraction est de me promener. Je peux me promener dans la rue, mais je préfère les arbres et les verdures d'un jardin public. Je suis libre et discipliné; je respecte ce qui à tous. Je pratique avec modération quelques exercices physiques, car j'honore et respecte mon corps.**

3.5/4

Thème: 3/7

١. بدا له ان اباه مريض.

Il apparait de lui son père est malade.

٢. لم يحضر الوزير هذا الاجتماع لانه كان متعباً.

Le Ministre ne vient pas à cet congrès parce qu'il était fatigué

٣. كان جميل الوجه.

?X

٤. يتعايش المسلمون والمسيحيون والمندائيون وغيرهم في العراق ويتشاطرون الافراح والاحزان.

Les musulmanes, les chrétiens, les mandées et les autres coexistent en Irak et en partagent les moments de le bonheur et les malheureusemant

٥. " لقد كان في يوسف واخوته اياتٌ للسائلين "؟

Il était dans (le) (yousif) et (ses) ses frères qui

Porter sur ينصب على , verdures خضرة النبات ، خضار , disciplinee منضبط , moderation اعتدال , honorer يكرم، يجل، يشرف

Copie 3

٩٢٩ 4 مدرس طالب تعليم

Université de Bagdad
Faculté des Langues
Département de Français

Examen de Traduction

Troisième année
Session de Décembre.

10/15 Dix

Traduisez les textes (et les phrases) suivants

Version:

I. **La coopération franco-irakienne va, dans les années qui viennent, porter principalement sur l'introduction de l'enseignement du français en Irak et sur des projets de développement dans les domaines de la santé publique, de l'agriculture, de l'éducation et des échanges culturels.**

ذهب المجلس الفرنسي العراقي في السنوات القادمة بصورة رئيسية الى تعريف التعليم الفرنسي في العراق و المشاريع المتعلقة في مجالات الصحة العامة و الزراعة و التعليم و التبادل الثقافي

3/4

II. **Comment j'emploie mes loisirs. Ma distraction est de me promener. Je peux me promener dans la rue, mais je préfère les arbres et les verdures d'un jardin public. Je suis libre et discipliné; je respecte ce qui à tous. Je pratique avec modération quelques exercices physiques, car j'honore et respecte mon corps.**

كيف أنظم أوقات فراغي . إختياري هو التنزه . أستطيع التنزه في الشارع ولكن أفضل الأشجار الموجودة حديقة . أنا هو منضبط وأحترم الجميع وأحافظ بالعمل بعض التمارين الفيزيائية لأنه أحترم و أحترم .

3/4

Thème:

4/7

١. بدا له ان اباه مريض.

Il lui a l'air qu'il son père était malade.

٢. لم يحضر الوزير هذا الاجتماع لانه كان متعباً.

le ministre n'a pas attendu [redacted] parce qu'il était fatigué l'entrétien

٣. كان جميل الوجه.

Il a eu un beau visage

٤. يتعايش المسلمون والمسيحيون والمندائيون وغيرهم في العراق ويتشاطرون الافراح والاحزان.

les musliemes, les christiens et les mandiens et les autre [redacted] vivent ensemble et Partagent les joies et la tristesse.

٥. " لقد كان في يوسف واخوته اياتٌ للسائلين "؟

il a été à la description de Youssif et ses frères des indiquation pour les demandeurs.

Porter sur ينصب على , verdures خضرة النبات ، خضار , disciplinee منضبط , moderation اعتدال , honorer يكرم، يجل، يشرف

Copie 4

Université de Bagdad
Faculté des Langues
Département de Français

Examen de Traduction

Troisième année
Session de Décembre.

8/15

حيدر الهدهزير
الثالث فرنسي م

Traduisez les textes (et les phrases) suivants

Version:

I. **La coopération franco-irakienne va, dans les années qui viennent, porter principalement sur l'introduction de l'enseignement du français en Irak et sur des projets de développement dans les domaines de la santé publique, de l'agriculture, de l'éducation et des échanges culturels.**

3/4

II. **Comment j'emploie mes loisirs. Ma distraction est de me promener. Je peux me promener dans la rue, mais je préfère les arbres et les verdures d'un jardin public. Je suis libre et discipliné; je respecte ce qui à tous. Je pratique avec modération quelques exercices physiques, car j'honore et respecte mon corps.**

2/4

Thème:

3/4

١. بدا له ان اباه مريض.

Il a l'air de son père malade.

٢. لم يحضر الوزير هذا الاجتماع لانه كان متعباً.

Le ministre ne Présent pas cet réunit Parce qu'il est fatigué.

٣. كان جميل الوجه.

Il était à beau visage

٤. يتعايش المسلمون والمسيحيون والمندائيون وغيرهم في العراق ويتشاطرون الافراح والاحزان.

Ils vivent les musulmans, les chrétiens, les mandéens et les autres en Irak et partagent les joies et les malheurs

٥. " لقد كان في يوسف واخوته اياتٌ للسائلين "؟

Yousef et mes frères étaient dans

يكرم، يجل، يشرف **honorer** ، اعتدال **moderation** ، منضبط **disciplinee** ، خضرة النبات ، خضار **verdures** ، يتصب على **Porter sur**

Copie 5

3e A

Université de Bagdad
Faculté des Langues
Département de Français

Examen de Traduction

Troisième année
Session de Décembre

8.5/15

Traduisez les textes (et les phrases) suivants

Version:

I. **La coopération franco-irakienne va, dans les années qui viennent, porter principalement sur l'introduction de l'enseignement du français en Irak et sur des projets de développement dans les domaines de la santé publique, de l'agriculture, de l'éducation et des échanges culturels.**

2.5/4

II. **Comment j'emploie mes loisirs. Ma distraction est de me promener. Je peux me promener dans la rue, mais je préfère les arbres et les verdures d'un jardin public. Je suis libre et discipliné; je respecte ce qui à tous. Je pratique avec modération quelques exercices physiques, car j'honore et respecte mon corps.**

3/4

Thème:

3/4

١. بدا له ان اباه مريضٌ.

1) Son père lui a l'air d'être malade.

٢. لم يحضر الوزير هذا الاجتماع لانه كان متعباً.

2) Le ministre ne présente pas ce recontre parce qu'il est fatigué.

٣. كان جميل الوجه.

3) Il a été la bon visage.

٤. يتعايش المسلمون والمسيحيون والمندائيون وغيرهم في العراق ويتشاطرون الافراح والاحزان.

4) Les Musilms et les Cristines et les Mandéens ont vecu ensemble en Irak et dans le tristesse et les heureux.

٥. " لقد كان في يوسفَ واخوته اياتٌ للسائلين "؟

5) Jusif es ces frères étaient une route pour les informateurs.

يكرم، يجل، يشرف honorer , اعتدال moderation , منضبط disciplinee , خضرة النبات ، خضار verdures , ينصبُ على Porter sur

Copie 6

Université de Bagdad
Faculté des Langues
Département de Français

Examen de Traduction

Huit
8/15
Troisième année
Session de Décembre.

Traduisez les textes (et les phrases) suivants

Version:

I. **La coopération franco-irakienne va, dans les années qui viennent, porter principalement sur l'introduction de l'enseignement du français en Irak et sur des projets de développement dans les domaines de la santé publique, de l'agriculture, de l'éducation et des échanges culturels.**

2/4

II. **Comment j'emploie mes loisirs. Ma distraction est de me promener. Je peux me promener dans la rue, mais je préfère les arbres et les verdures d'un jardin public. Je suis libre et discipliné; je respecte ce qui à tous. Je pratique avec modération quelques exercices physiques, car j'honore et respecte mon corps.**

2.5/4

Thème:

3.5/7

١. بدا له ان اباه مريضٌ.

Il lui semblait que son père était malade

٢. لم يحضر الوزير هذا الاجتماع لانه كان متعباً.

Il n'a pas assisté au même réunion parce que il était fatigué

٣. كان جميل الوجه.

Il est le beau visage

٤. يتعايش المسلمون والمسيحيون والمندائيون وغيرهم في العراق ويتشاطرون الافراح والاحزان.

Les musulmans et les chrétiens et les mandéens vivent en Irak les autres et ils participent les joies et les tristes

٥. " لقد كان في يوسف واخوته اياتٌ للسائلين "؟

Aussi était leurs frères

honorer يكرم، يجل، يشرف , moderation اعتدال , disciplinee منضبط , verdures خضرة النبات ، خضار , Porter sur يتصب على

Copie 7

ابراهيم مصباح رويز
مرحلة رابعة

Q1/ Traduisez le texte suivant :

J'ai bien travaillé toute la semaine, Raymond est venu et m'a dit qu'il avait envoyé la lettre. Je suis allé au cinéma deux fois avec Emmanuel qui ne comprend pas toujours ce qui se passe sur l'écran. Il faut alors lui donner des explications. Hier, c'était samedi et Marie est venue, comme nous en étions convenus.

Q2/ Traduisez les phrases suivantes :

1. اننا نسمع كثيرا من الخوارق التي يقوم بها بعض الافراد، ويرونها لنا شهود ثقات، ولكننا لا نصدقها في اغلب الاحيان.
2. ان الطريقة الحديثة في استثمار العقل الباطن هي طريقة التكرار التي يمكن لها حل الكثير من المشاكل
3. منذ طفولتي والى يومي هذا لم ارى سوى الفرح والسعادة

السؤال الاول

اعملة جيدا كل اسبوع. ريمون امس وقال لي
بأنه قد بعث الية مسج. ذهبت الى السينما مرتين
مع ايمانويل الذي لم يفهم دائما هذا الحدث على
اساس يجب اذن ان اعطيه تفاصيل. لماريه
كان يوم السبت وماري امجتي، مثلما كان متفق عليه

Copie 8

سيف عبد الغفير 9

Q1/ Traduisez le texte suivant :

J'ai bien travaillé toute la semaine, Raymond est venu et m'a dit qu'il avait envoyé la lettre. Je suis allé au cinéma deux fois avec Emmanuel qui ne comprend pas toujours ce qui se passe sur l'écran. Il faut alors lui donner des explications. Hier, c'était samedi et Marie est venue, comme nous en étions convenus.

Q2/ Traduisez les phrases suivantes :

1. اننا نسمع كثيرا من الخوارق التي يقوم بها بعض الافراد، ويرونها لنا شهود ثقات، ولكننا لا نصدقها في اغلب الاحيان.
2. ان الطريقة الحديثة في استثمار العقل الباطن هي طريقة التكرار التي يمكن لها حل الكثير من المشاكل
3. منذ طفولتي والى يومي هذا لم ارى سوى الفرح والسعادة

Copie 9

Noyan mansour
-B-

Q1/ Traduisez le texte suivant :

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu [une lettre] de l'asile : "Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués." Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier. L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi.

Q1/

- ~~وصلتني~~ وصلتني رسالة لاعلم اليوم البارحة من الملجأ
- اليوم ~~ماما~~ توفيت والدة. لواصال ان يكون البارحة لاعلم بالضبط
فقد استلمت رسالة من الملجأ، "الام غادرت. دفنها غداً."
هذا مالم اريد ان اقوله. فكان البارحة. ملجأ المسنين يقع في ماغنجو
التي تبعد عن الجزائر ٨٠ كيلومتراً. سأستقل الأوتوبيس لمدة ساعتين
وسأصل هناك بعد الظهر.

Q2/ 1- ~~A~~ Ce huit la, monsieur matran ~~resté~~ à ~~son~~ champre pour a ~~retard~~ tempe. et 9h était ~~a~~ son travaille du huit ~~heur~~ heurs.

2- ~~dimosite~~ dimosite de Shartre à cause des différents était plus haute de sa comprendre niveau elle n'est pas connaitre ~~pour~~ de ~~qui~~ ~~qu'est ce que~~ qu'est ce que regarder.

B-

Copie 10

copie 10

دعاء يوسف
الرابع مرستي - B -
4ème année

Q1/ Traduisez le texte suivant :

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu [une lettre] de l'asile : "Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués." Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier. L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi.

Q2/ Traduisez les phrases suivantes :

1. في ذلك المساء،بقي سيادة مطران Digne لوقت متأخرمعتصما في غرفته. و كان لا يزال منهمكا بالعمل حتى الساعة الثامنة
2. الانسه دو شارتر لم تكن تعرق بماذا تجيب لان من هذه الفوارق كانت اعلى من مستوى فهمها.
3. اعتبر السيد دو كيز ما يحصل كبداية طالع سيء لأنه يعتقد ان الحظ كان يقود السيد دو نيمور من ان يصبح معشوقا من قبل السيد دو كليف,

س 1 : قرأت والدتي ... ليلة ... عندما حدث الأمر لم أكن أعرف بحادث وفاتها. وقد أرسلت رسالة من لازيك : تقول فيها والدتك وأنها ماتت ، هذا اليوم ، أقدم تعازيي الخالصة المميزة ... والسلام شريف لازيك وكنت قد تأخرت ... تعيش في المدينة أفعله من أجلك وكنت قد تأخرت ... تعيش في المدينة 24 Km عن الجزائر استقلت الباص القديمة ماريينجو ووصلت إلى منتصف اليوم ... لساعتين تقريبا وقد وصلت في

1/5
2/5

Copie 11

مرحلة رابعة - مسائي -

/10

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

ضد العنصرية في كرة القدم

يستمر اللاعبين كرة القدم ذوي البشرة السوداء بالخروج من الأندية الأوروبية . لم يستطع فارك اندريه زورو ، المدافع الساحل عاجي لنادي فسينا ، الايطالي ستطه بوجه العنصرية عندما كان ضحية ، هذا الأخير، خلال اللقاء المصيري ضد ميلان في دوري الذهاب . عارض الاتحاد العالمي لكرة القدم المرة تلو الأخرى العنصرية موجودة في كرة القدم الأوروبية . واللاعبين من ذوي البشرة السوداء عارضوا مصادر الأعلانات العنصرية بخروج المحترفين .

2/5

Copie 12

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

1,5

Copie 13

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

ضد العنصرية في كرة القدم

لاعبي كرة القدم ذوي البشرة السوداء يتعرضون لمضايقات عنصرية في ملاعب اوربية معينة.

المدافع الساحل العاجي مارك اندري زورو لاعب نادي سينا لم يستطع كبت غضبه بوجه الحكام العنصريين اذ انه كان ضحية هذا الأخير في لقاء في مسكنه ضد ميلان . نبه الحكم الدولي اكثر من مرة .

اللاعبين ذوي البشرة السوداء هم مستهدفين بصوره منظمه بمظاهرات عنصرية من اجل مغادرتهم .

Copie 14

/10

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

ضد العنصرية في كرة القدم

لاعبي كرة القدم أصحاب الوجوه السوداء يريدوننا مغادرة ، الملاعب الأوروبية . مارك انذرو زورو مدافع ساحل العاج لنادي فينسنا.

1/5

Copie 15

15

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

0.5/5

Copie 16

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

1/5

Copie 17

17

/10

عمار فائق حميد

2015/4/16

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

ضد العنصرية في كرة القدم .

- يقوم اللاعبون ذوو البشرة السوداء بالمغادرة من بعض الملاعب الاوروبية .

الملتقى العالمي مايك الذي زوره من نادي ميسنا عندما كان صحيحة للسخط العنصري فقد

أصيب في وجهه هذا الاحد خلال مواجهتهم لنادي الانتر

الاتحاد الدولي لكرة القدم نبّه اكثر من مرة من هذه الاحداث .

وان العنصرية تجني الاشكال في كرة القدم .

- ان اللاعبون السود هم الاكثر عرضة للعنف العنصري في هذا العقد .

2/5

Copie 18

عياد عليا (5/10)

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

صنف 1/5

انتشرة كرة القدم للاعبين البشرة السود
في ملاعبها في الاستاد الاوربي
لم يتمكن مارك انديه زورو ، مدافع الفريق
لنادي مسينا أن يكمل ~~خط~~ سقطه يوم
بعرض التقارد وصيل صندبلان هذا الاعد
وبنطقة العالمية لكرة القدم أكيد
مشاهدة
مباشرة لكرة القدم الاوروبية
لاعبي البشرة السوداء لم أكن عدالة
لهذا البيان الذي منع للرياضيين.

Copie 19

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

ضد العنصرية في كرة القدم

لاعبين كرة القدم سود الذي يشاركون في مراكز ملاعب اوروبية لكرة القدم

يمارسون الكرة رزورو الإيطالي ساحل العاج في النادي ميسينا

لا يستطيعون سحب اوتيمهم وجه في أخطائهم الذي يرتكب ضدهم

هذا الاحد للتقي دو بيسلي قد اشترى لاعبين في ابطال اسم اوروبا

لكرة القدم

العنصرية الموجودة في كرة القدم اوروبية : للاعبين سود هم اكثر الكرة

للاعبين

1

5

Copie 20

20

2,5/10 ◦ Nom◦ Mahen Kadhem

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

0,5/5

* جسد عنصري في الكرة القدم

- استهزاء اللاعبين كرة القدم السود واحتقارهم مغادرة بالتأكيد الدولي مارك اندغوروغو في ساحل العاجي في نادي سينا، لم يتوقف باستمرارية (وعودة) السخط الوجه عنصرية عنصرية، هذا الاحد، حيث التقى أدو ميلان *. العالمية لكرة القدم الكرة (الانجليزية)

يجسد عنصريم في كرة القدم الدورية

اللاعبين السود هم جزء الصحة وجزء في هذا الجزء (الموسم) الرياضين

Copie 21

21

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

ضد العنصرية في كرة القدم

لاعبو كرة القدم ذوي البشرة السوداء يتعرضون لأخذ جزء من الملاعب الأوربية.
مازال الاعب زورو يعاني من تأديب سيئة
فإذن هو العبية ، إذن يلقاء أخذ ، الفدرالية الوطنية لكرة القدم مرة
واحدة أو أكثر ، العنصرية جعلت على اراهم كرة القدم الأوربية
، اللاعبين ذوي البشرة السوداء كانوا جداً متظاهين الاهداف
فبقيت اللعبة ال مالحرام .

1.5/5

copie 22

22

(3,5/10)

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

"ضد العنصرية في كرة القدم"

- لاعبين كرة القدم اصحاب البشرة السوداء يأخذون جزء في ملاعب الأوربية • مارك ماندزي زورو المعروف بساحل العاج نادي سينا، قد سخط وجهه في ضد العنصريين يوم الأحد عندما سجلو هدفاً ضد ميلاني •

(1/5)

Copie 23

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

* ضد العنصرية في كرة القدم *

- أستمرار ظاهرة الاستهجان العنصرية في الملاعب الأوروبية ضد لاعبين كرة القدم من أصحاب البشرة السمراء.

ابدى اللاعب العاجي مارك أندري زورو لاعب نادي مسينا سخطه المستمر من صافرات الاستهجان التي تعرض لها هذا الأخير.

في المقابلة التي جمعت فريقه ضد نادي انتر ميلان. حيث أنذر الاتحاد الأوربي العالمي لكرة القدم في أكثر الاحيان. حدثت العنصرية بأرضية في الملاعب الأوروبية. لاعبي البشرة السمراء كانو الأكثر توترا والاهداف ما بيانات العنصرية ضدهم ومساندة هذه الشريحة من اللاعبين

Copie 24

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

ضد العنصرية في كرة القدم

يعيش اللاعب كرة القدم ذو البشرة السوداء المتقادة مايعرض اللاعب الايطالي اللاعب مارك اندريه زورو مدافع ساحل العاج في نادي مسينا الذي كان ضحية سخط العنصرية الموجودة انذاك في الدول الاوربية واعلنت الاتحاد الهيئة المسؤولة عن كرة القدم بتوحيد وذلك لعدم تمييز بين اللاعبين سواء كانوا ابيضا او سود وبذلك تعمل اللاعبين ذو البشرة السمراء على اطلاق الحرية في اللعب داخل الاندية الاوربية وعدم التمييز العنصري

copie 25

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

العنصرية في كرة القدم

لاعبي كرة القدم ذو الجلد الاسود يستمر الواجب في وقته للدور الاوربي.
مارك اندري زورو المدافع لساحل العاج في نادي سينا لا يمكن ان
تحتوي على ذلك العنوان اعاقه والشتائم والتراجع وسقوط ضحايا

Copie 26

Traduisez en arabe

Q1)-

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

1/5

copie 27

27

مرحلة ثانية

(6/10)

Traduisez en arabe

Q1)-

كرة القدم في العنصرية ضد

Contre le racisme dans le football

Les joueurs de football à la peau noire continuent d'être pris à parti dans certains stades européens. Marc André Zoro ,défenseur ivoirien du Fc Messina ,n 'a pu contenir son exaspération face aux injures racistes dont il a été victime ,ce dimanche ,lors d'une rencontre à domicile contre les Milanais de l'Inter. La Fédération internationale de football est alertée, une fois de plus .Le racisme gagne du terrain dans le football européen .Les joueurs à la peau noire sont très régulièrement les cibles de manifestations racistes de la part de supporters.

ضد العنصرية في ملعب كرة القدم

لا يعيش كرة القدم منهم هو اسود البشرة و اوريسين مارك الذي زوره هو ما حي من نادي مسينا عبر عن سخطه عن جريمة حدثت في هذا الاحد عندما التقى في دوميسيل مع الميلانو عندما دخلو ، كرة القدم العالمية ، العنصرية حدثت في كرة القدم الاوربية ، اللاعبين منهم سود البشرة هم اكثر عنصرية في الاهداف .

(1/5)

copie 28