



مجلة كلية الآداب

مجلة دورية علمية محكمة

نصف سنوية

المعد الثاني والأربعون

أكتوبر ٢٠١٧

مجلة كلية الآداب.. مج ١، ع ١ (أكتوبر ١٩٩١م).
بنها : كلية الآداب . جامعة بنها، ١٩٩١م
مج؛ ٢٤ سم.
مرتان سنويا (١٩٩١) وأربعة مرات سنويا (أكتوبر ٢٠١١) ومرتان سنويا (٢٠١٧)
١ . العلوم الاجتماعية . دوريات . ٢ . العلوم الإنسانية . دوريات.

مجلة كلية الآداب جامعة بنها
مجلة دورية محكمة
العدد الثامن والأربعون
الشهر : أكتوبر ٢٠١٧
عميد الكلية ورئيس التحرير : أ.د/ عبير فتح الله الرباط
نائب رئيس التحرير : أ.د/ عربى عبدالعزيز الطوخى
الإشراف العام : أ.د/ عبدالقادر البحراوى
المدير التنفيذى : د/ أيمن القرنفلى
مديرا التحرير : د/ عادل نبيل الشحات
د/ محسن عابد محمد السعدنى
سكرتير التحرير : أ/ إسماعيل عبد اللاه
رقم الإيداع ٦٣٦١ : ٦٣٦٣ لسنة ١٩٩١
1687-2525: ISSN

المجلة مكشفة من خلال اتحاد المكتبات الجامعية المصرية
ومكشفة ومتاحة على قواعد بيانات دار المنظومة على الرابط:

<http://www.mandumah.com>

ومكشفة ومتاحة على بنك المعرفة على الرابط:

<http://jfab.journals.ekb.eg>

هئية تحرير المجله

عميد الكلية ورئيس مجلس الإدارة
ورئيس التحرير

أ.د/ عير فتح الله الرباط

نائب رئيس التحرير

أ.د/ عربي عبدالعزيز الطوخي

الإشراف العام

أ.د/ عبدالقادر البحراوي

المدير التنفيذي

د/ أمين القرنفيلي

مدير تحرير المجله

د/ عادل نبيل

مدير تحرير المجله

د/ محسن عابد السعدني

سكرتير التحرير

أ/ إسماعيل عبد اللاه

Enseigner la traduction à l'université
Défis et réflexions sur les stratégies
(Le cas de l'Égypte)

Dr. Mona SABRY
Université Al Azhar

Introduction :

Le sujet de cet article paraîtrait peu original vu l'encre que le sujet de la traduction, son enseignement et la place qu'elle occupe dans cet enseignement a fait couler.

Cependant, il nous semble bien que le contexte national mérite encore, à cet effet, une tentative d'examen voire un effort de réorganisation.

Nous aimerions également noter que le présent article vient faire suite à une recherche récente que nous avons intitulée " le rôle de la traduction dans l'apprentissage des langues étrangères " et est né, comme son premier volet, de notre préoccupation d'enseignante à la fois de la traduction et du français langue étrangère aspirant à définir une approche didactique qui soit à chaque fois appropriée et efficace dans une atmosphère que nous estimons embrouillée.

La recherche part donc de constatations et de difficultés rencontrées et collectées sur le terrain plutôt qu'elle ne représente une approche théorique. De ce fait, elle s'applique et se limite à la scène égyptienne (enseignement universitaire) et ne cite que le français comme langue étrangère et /ou composante d'un "binôme" de traduction. Elle se propose de tenter de répondre à la question : Ne faudrait-il pas faire la distinction entre la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction dans notre enseignement?

➤ **Pourquoi Enseigne –t-on la traduction ?**

▪ **Traduction pédagogique ou didactique vs traduction professionnelle**

Nous croyons bien qu'enseigner la traduction en premier et second cycle universitaire recouvre par définition une formation « professionnalisante », débouchant sur le marché du travail et devant avoir ce dernier en vue. Cependant, dans la pratique, la chose paraît moins évidente et les objectifs multiples. Il semble souvent que des fois, même au sein des filières spécialisées, s'opère une confusion entre l'enseignement de la traduction et ce qu'on peut appeler enseigner la langue par la traduction.

D'un côté, l'enseignement de la traduction à visée linguistique ou plus précisément perfectionnement linguistique, appelée par les spécialistes du domaine : « traduction pédagogique » ou « traduction didactique » se pratique, et ce en discipline de Lettres et/ou dans le cadre d'un enseignement du français langue étrangère. Cette dernière s'inscrirait dans le cadre d'un programme, d'un cursus ou d'un parcours d'enseignement de langue aspirant à profiter des démarches d'analyse syntaxique, morphosyntaxique et de compréhension globale et détaillée qu'exige l'étape de décodage (ou quel que soit le nom qu'on lui donne, selon l'école préconisée et appliquée) préalable et indispensable à la traduction à proprement parler. C'est là même, effectivement, le premier volet de l'opération traduisante.

De ce fait, elle se base essentiellement sur un exercice de ce qu'on use d'appeler « thème » ou de traduction à partir de la langue étrangère, en l'occurrence le français, dans les niveaux élémentaires et intermédiaires. Seuls les niveaux avancés auront

accès à la direction contraire ou «version» touchant à «l'expression écrite»¹ en langue étrangère.

Par-là l'enseignement de la traduction devient purement et simplement un enseignement du français (dans le cas qui nous intéresse) et l'exercice un exercice prioritairement de contrôle de connaissances linguistiques qui ne touche qu'un seul «chainon» de l'opération traduisante. Mais, cette méthode d'enseignement basée sur une approche contrastive entre les deux langues de travail et qui s'étend parfois dans la pratique aux départements et cursus spécialisés suffirait-elle pour «former» des apprentis traducteurs? Et quels seraient ses limites dans ce cas?

▪ **La traduction pédagogique en «filières spécialisées».**

Avant et peut être sans , revenir sur l'évaluation des bienfaits ou méfaits qui ont fait le sujet de notre précédente étude , comme dit plus haut,² du recours et de l'usage de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est déjà clair que cette pratique ne recouvre ni ne touche qu'une seule «composante» de l'opération traduisante à proprement parler, à savoir celle de la «compréhension».

Lucilla Lopipore , professeur de traduction à l'Université de Rome ,préconise le recours à la traduction dans l'apprentissage des langues étrangères et soutient que ayant recouru aux «TAP»³ , les étudiants attestent que «*Les effets positifs ne se*

¹ Cet enseignement se fait en général dans le cadre d'un cours de «traduction écrite»

² Il s'agit de l'article intitulé «Interférences et place de la traduction en apprentissage des langues étrangères» que nous avons consacrée à ce volet de la question à savoir l'effet du recours à la traduction et à la langue maternelle en apprentissage d'une langue étrangère.

³ «Les TAPs (*Think Aloud Protocols*) sont des instruments qui peuvent nous informer sur les stratégies procédurales qui sont utilisées lorsque l'on traduit mentalement. On demande en effet aux traducteurs d'enregistrer leurs processus mentaux pendant leur activité.»

ressentent pas seulement sur les compétences en traduction, mais surtout sur les compétences linguistico-communicatives complexes de l'apprenant en L2, car celles-ci sont ainsi soutenues par une prise de conscience de la part de l'apprenant quant aux processus qui soutiennent son apprentissage, prise de conscience qui provient justement de la compréhension et de la formalisation des procédures employées » (Lopirore,90). La chercheuse , atteste pourtant que ces « bienfaits » se font ressentir dans le cadre d'un cours d'apprentissage de langue étrangère et le restreint à un public dont « le développement cognitif est défini » :

« Il ne fait aucun doute que l'application de ces protocoles dans les classes de langue, que ce soit par exemple pour le développement de la production et de la compréhension écrite, ou pour la compréhension orale, favorise une meilleure maîtrise des systèmes aussi bien dans la L1 que dans la L2, dans des parcours individuels qui pourraient donc faire l'objet de réflexion guidée. »(Ibid)

C'est dans ces mots que Christine Durieux a présenté cet exercice dans son article sur l'enseignement de la traduction :

« Dans ce cas, l'exercice de traduction répond à une préoccupation tout axée sur la langue. La traduction est alors considérée comme la mise en contact de deux langues.

La démarche mise en œuvre dans l'opération traduisante est de nature contrastive.

La traduction permet de mettre en évidence les différences de découpage du lexique

et de structures syntaxiques entre les deux langues et, ainsi, contribue à l'apprentissage de la langue étrangère. Outre la fonction d'exercice d'apprentissage, la traduction joue un double rôle pédagogique : d'une part, elle sert de contrôle des connaissances, puisqu'en effectuant la traduction l'apprenant apporte la preuve qu'il a bien appris les listes de vocabulaire et les règles de grammaire et qu'il sait les appliquer » (Durieux, 2005)

Il semble donc clair, voire convenu, que les visées de cette pratique pédagogique touchent exclusivement des objectifs d'ordre linguistique.

Ceci nous amène à examiner la question du rendement et des limites de ce type d'enseignement en filière « spécialisées » à travers des exemples pratiques

▪ **Traduction pédagogique quel « rendement » ?**

Hormis l'apport de subjectivité qui semblerait inhérent à cette manière de pratiquer l'enseignement-apprentissage de la traduction, la question est de savoir si les pratiques sus mentionnées suffisent pour former des traducteurs professionnels opérationnels et compétents.

En effet, si dans le cadre de cet enseignement on pourrait contrôler des connaissances lexicales et au mieux syntaxiques, comme le dit Durieux. C'est du moins ainsi que la chose est perçue. Cependant, cette façon de faire représenterait une lacune de taille, qui nous semble évidente, appliquée à un enseignement de « traduction ». Dans l'optique de cette démarche contrastive « [...] une langue est un code linguistique et la traduction consiste à le convertir en un autre code linguistique. Le code se compose d'éléments préexistants à l'opération de conversion

dans lesquels il y a lieu de puiser pour exécuter la traduction. Le dictionnaire bilingue est alors l'outil de travail privilégié.» (Durieux, 2005)

Ainsi, cet exercice tel qu'il est pratiqué, comme ces implications tel l'usage de dictionnaire bilingue et /ou constitution de lexiques bilingues hors contexte, omet tout simplement la réalité élémentaire selon laquelle on ne traduit pas la « langue » mais une « parole » dans le sens saussurien des deux termes.

Pour nous réserver des risques d'une théorisation qui serait hâtive ou nous hasarder sur un terrain dont nous ne posséderions pas tous les paramètres, nous nous limiterons ici, encore une fois, au contexte de notre pratique professionnelle à savoir le binôme (ou la combinaison linguistique) arabe /français.

En effet, dans ce cas, sont mises en relation (consciemment ou non) deux langues-cultures qui sont distantes l'une par rapport à l'autre et qui représentent de nombreux aspects de dissemblances. Un fait qui favoriserait plus les interférences négatives que le transfert positif de connaissances. (Sabry, p3). Ces interférences qui seraient susceptibles d'entraîner, dans notre cas, entre autre une « confusion » quant aux différentes acceptions d'un vocable dans les deux langues respectives qui ne sauraient être mis en parallèle ou se recouper.

En outre, voire par là-même, cette manière de voir les choses peut difficilement prendre en compte la notion linguistique élémentaire selon laquelle chaque langue ou communauté linguistique découpe le monde et nomme les réalités qui l'entourent tel qu'elle les voit et conçoit. Une assertion sous laquelle on pourrait inscrire toute une liste, plus ou moins longue, de « différences » entre les langues. Nous n'entendons pas ici

les expressions idiomatiques ou figées qui sont, par définition, lourdes de charge culturelle et dont la traduction est réputée, à priori, poser, problème. En effet, il s'agit de « faits » linguistiques qu'on use de donner en exemple pour parler de la complexité de l'opération traduisante ou bien même purement et simplement de l'intraduisibilité de certaines composantes de langues. Mais nous entendons des faits beaucoup plus élémentaires telle la polysémie d'un terme face à la monosémie de son « correspondant » dans une autre ou encore tout simplement un « vide lexical ».

Une démarche contrastive, hors contexte, appliquée lors d'une opération de traduction, risque donc de causer des problèmes divers allant de l'imprécision jusqu'au contresens en passant par la mauvaise formulation et la perte de sens.

▪ **Des exemples révélateurs :**

Pour mieux illustrer nos idées à cet effet, nous prendrons l'exemple des traductions effectuées par des étudiant(e)s en traduction, d'un extrait d'un article consacré à la l'Egypte. Nous noterons qu'il s'agissait d'un test de sélection pour la participation à un « stage professionnel de traduction » organisé par le programme Wikipédia. Il ne s'agissait donc pas d'un exercice scolaire et la dimension « professionnelle » était censée être claire dans l'esprit des candidats. Quant au sujet, ici les jeunes universitaires sont en parfaite connaissance des faits et de notions qu'ils ont vécu ou connu et n'avaient même pas besoin de recourir à la lecture ou à la recherche documentaire pour en prendre connaissance. Les erreurs relevées ne sont donc nullement, à notre sens, révélatrices ni « d'une faiblesse » du niveau linguistique ni d'un manque cognitif mais plutôt d'un

manque de «méthode », de « technicité » voire d'inconscience de ce que représente et veut dire l'acte de « traduire ».

Les étudiant(e)s ont effectué des traductions beaucoup trop proches de la lettre, traductions qui viseraient vraisemblablement à faire preuve de connaissances lexicales. Un souci qui -nous semble bien- être primordial dans l'esprit des apprenants.

Ainsi pour la phrase « Cela coïncidait avec, une fête sociale nommée *Jour de la mère*, » la quasi-totalité de l'échantillon examiné a traduit le mot « jour » par « يوم », ceci alors que d'aucun, d'entre eux, n'ignore que les égyptiens célèbrent ce jour : « عيد الأم » et non « يوم الأم »

Dans le même ordre d'idées, dans la phrase suivante parlant du palais de Justice :

« Il lui avait donné rendez-vous devant la Haute-Cour »

Ici toutes les traductions sont allées vers la retraduction du terme « Haute Cour » utilisée dans l'article et qui était, lui-même, vraisemblablement une tentative de traduction du nom arabe du Palais de Justice en Egypte : *المحكمة العلية* et ont opté pour *دار القضاء العالي*. Et ce alors qu'il s'agit bel et bien du correspondant du « Palais de Justice » baptisé en Egypte *دار القضاء العالي* et qu'en plus et surtout, il n'existe point en Egypte une institution qui serait nommée « محكمة عليا ».

Il nous semble bien pouvoir résumer la situation de la manière suivante : les étudiants ont fait preuve d'une connaissance lexicale mais ont effectué une « mauvaise traduction ». Une assertion que nous émettons sans vouloir pour autant, s'immiscer dans la guerre que se livrent certains théoriciens « sourciers » ou « ciblistes » sur les priorités que doit avoir le

traducteur et le choix qu'il a à faire entre le respect de la lettre et la précision du message, d'un côté, et le respect des usages de la langue cible et toutes les implications qui en découlent, d'un autre côté. En effet, il nous semble que notre exemple s'inscrit en dehors de cette guerre et impose au traducteur ses choix. Effectivement, l'exemple ici, représenterait plutôt une expérience de ce que nous appellerons, retour à l'original puisque le texte à traduire ne fait que décrire des faits « vécus » dans la langue-culture cible. Le choix semble être tranché.

Nous avons relevé, également, un autre fait, qui serait lié, ou plutôt né du problème de la mise en correspondance des vocables hors contexte débouchant sur l'élaboration de lexiques bilingues mémorisés et réutilisés à l'occasion. Cependant, cette fois, il ne s'agit pas de mots « pleins » mais de mots outils dans le sens le plus large du terme. Nous entendons que ceci touche l'insistance dont les « apprentis traducteurs » font preuve à utiliser pour des éléments « grammaticaux », des correspondants préalablement « sélectionnés » et définis comme tel. Cette démarche touche certains articulateurs, temps verbaux et autres. Ainsi systématiquement et automatiquement « en effet » se traduit par « بالفعل » et, curieusement, également « déjà » ; désormais « من الآن فصاعدا » et le conditionnel par « قد+فعل ... » « مضارع ».

Ainsi dans la phrase suivante tirée d'un entretien avec Bernard Tapie, cette figure célèbre des affaires et de la politique française le « déjà » n'a eu droit qu'à cette traduction « canonique » pour la phrase :

« Quand tous les partis politiques actuels promettent aux électeurs l'apocalypse si le FN arrive au pouvoir, ils font une

erreur. Car ceux qui votent FN n'ont pas peur de l'apocalypse. Ils ont déjà, à tort ou à raison, le sentiment de la vivre ! Et à la rigueur, ils la souhaitent pour tout le monde, pas que pour eux ! »

Interview Le JDD décembre 2015 - Bernard Tapie

Au lieu d'être traduit par un temps ou une expression verbale comme il nous semble approprié, le « déjà » n'a eu droit qu'à son correspondant habituel et la traduction de la phrase a donné :

لأنّ من يصوّتون للجبهة الوطنية لديهم بالفعل الشعور....

Cette dernière traduction rajoute une nuance de sens, implicite, d'affirmation non existante dans l'énoncé initial et omet celle initiale relié au « temps ».

Nous croyons qu'ici, par exemple, une proposition tel que " لأنّ " من.. لديهم اصلاً الشعور.

serait plus appropriée.

D'autres possibilités pourraient être encore plus claires et surtout plus « arabes ».

Nous croyons que les erreurs explicitées dans les lignes suivantes s'inscrivent sous la même catégorie et sont motivées par la même confusion née tout simplement par le manque ou plus précisément, la méconnaissance de méthode.

Ainsi les étudiants- candidats sont partis de la conviction de la correspondance absolue et hors contexte de certains temps verbaux dans les deux langues une conviction qui fait donc qu'on devrait, systématiquement, « traduire » l'imparfait (du français) par الماضي arabe.

Ainsi dans l'exemple suivant : « *L'objectif premier des joueurs était de remporter le championnat, passait par le succès dans les matchs préliminaires* », la traduction donnée par l'un des candidats qui est « التي مرّت في البداية بالفوز... » fleurirait le contre-

sens. En effet, ceci reviendrait à dire, que les matchs préliminaires étaient déjà gagnés et qu'il ne s'agissait pas d'une thèse ou d'un objectif « hypothétique ».

Outre la différence des valeurs entre les deux temps, bien connues de tous et qui fait qu'il est convenu de « traduire » le temps du passé en arabe par le passé composé, en optant pour cette solution le « traducteur » a omis l'idée de la concordance de temps en français qui rend obligatoire la conjugaison du verbe à un temps du passé, en l'occurrence l'imparfait, alors qu'il aurait la valeur du présent.

Revenons peut être ici à quelques exemples de phrases illustrant ce que nous entendons par la mise en correspondance des temps du passé en arabe et en français.

Ainsi lorsque nous disons en arabe à titre d'exemple "اكلتُ" cette phrase se traduirait plutôt par « j'ai mangé » au passé composé et non « je mangeais » à l'imparfait. Ceci alors que la phrase mise à l'imparfait « Dans mon enfance, j'aillais au cinéma tous les jeudis » se traduirait par "عندما كنت طفلة ، كنت أذهب الى السينما كل خميس "

Nous pouvons inscrire dans le même contexte le problème de la traduction du subjonctif passé avec la conjonction « jamais ».

Un temps qui semble poser problème en arabe.

Dans le même ordre d'idées la traduction de la phrase : « c'est l'attentat le plus sanglant qu'ait jamais connu l'Égypte. » a posé problème vu la difficulté que pose la valeur du subjonctif passé pour les arabophones (égyptiens).

Ainsi la traduction de cette phrase aurait dû être simple et évidente, vu d'un côté la clarté de la valeur du mode subjonctif

surtout le temps du passé construit avec jamais et d'un autre côté le contexte historique très récent et connu par tout un chacun.

N'est-il pas supposé que la connaissance extralinguistique puisse être d'un grand secours au traducteur pour surmonter l'obstacle de la « langue » et accéder au sens ?

Toutefois nous avons pu relever ces deux propositions :

١. أكثر هجوم دموي لم تشهده مصر من قبل

٢. أخطر هجوم دموية شهدته مصر من قبل

Il est vrai que chacune des deux versions ci-dessus représente « un défaut » différent. En effet, la première représenterait outre la confusion de sens né de la négation, une erreur « grammaticale » dans la langue arabe donnant au total un sens peu clair ou embrouillé. La deuxième représente une erreur grammaticale à savoir l'usage du passé avec l'adverbe de temps من قبل qui a causé un contresens clair. Cependant, Le problème que posent ces deux traductions viendrait, à notre sens en plus d'une défaillance du niveau de la langue littéraire « fusha », (que nous ne contestons aucunement pas) d'un problème de méthode. En effet, il s'agirait ici du résultat du fait de la traduction des « mots », de la conviction de la correspondance hors contexte de certains éléments respectifs des deux langues et de l'absence de technique même si les réalités connues de tous contredisent ces propositions.

Les traducteurs se sont positionné, de notre point de vue et d'après leur propre analyse¹, en étudiant(e)s soucieux de l'évaluation du professeur et s'adaptant à ses exigences même les

¹ Nous avons entrepris une ébauche de sondage sur l'analyse de la démarche traductionnel et les besoins en formation qui sera complétée en vue de finalisation d' une approche didactique

plus inexplicables ou les moins comprises de leur point de vue. Il est évident, qu'une telle démarche ne peut aucunement aboutir à une traduction « publiable » ou du moins correcte.

L'examen de cet échantillon qui reste épisodique, mais est à notre sens, très révélateur, soulèverait une question clé que nous tenterons de traiter dans les lignes qui suivent.

➤ **Peut-on se passer de l'enseignement de la traductologie en premier cycle universitaire ?**

Si l'on convient du fait que la traduction est un savoir-faire (l'enseigner est par définition une implication de cette reconnaissance), il en découle un autre, à savoir que ce savoir-faire ne peut que s'apprendre et de là même être enseigné.

Pour notre compte, nous adhérons complètement à l'avis de Michel Ballard disant : « *Il est bien évident que si la traduction (et pas simplement la version) veut devenir une discipline autonome dans le cadre universitaire, elle ne pourra le faire qu'en fondant son identité sur la didactique et la traductologie. Tant que la traductologie n'aura pas de statut autonome dans le cadre de l'Institution universitaire, les TD de traduction demeureront ce qu'ils sont souvent: des séances aux objectifs assez flous, pour lesquelles tout le monde se sent plus ou moins qualifié.* » (Ballard Michel, p 3)

En outre, initier à la traductologie ne pourrait être partie remise pour le 3^{ème} cycle puisqu'il s'agit encore une fois d'un savoir-faire, et non d'une discipline inhérente à la recherche scientifique et académique. Une profession qui est censée être exercée, comme tout autre métier, après et sur obtention d'une licence. En effet, on imaginerait mal un ingénieur qu'on laisserait arriver

sur le marché du travail avant ou sans comprendre « qu'est-ce que c'est que construire » un bâtiment ou percer une rue idem pour le médecin qui est censé même en internat « commencer » à soigner des malades. Initier les étudiants à une prise de conscience du processus traductionnel et des différentes approches et théories pourrait se faire d'une manière simplifiée, mais de manière explicite et annoncée, et dans le cadre de l'interaction et l'invitation à réflexion.

Un cours « pratique » où les étudiants seront invités à faire des traductions qui seront ensuite « corrigées » et commentées quelques fois par de simples « juste ou faux », une opération pouvant même déboucher sur la formulation d'une « traduction modèle » qui serait celle du « meilleur étudiant » de la classe ou même proposée par le professeur, s'avère être insuffisant et laisserait les apprenants sur leur soif et leur indécision.

Nous irons même jusqu'à avancer que l'évocation de quelques notions théoriques en cours de parcours et /ou en marge du travail pratique ne saurait remplacer un cours sur la théorie de la traduction, en bonne et due forme même s'il serait intégré à un module de pratique de la traduction et se limiterait à occuper quelques séances de ce module.

Par ailleurs, et quoique on pourrait voir dans un tel enseignement (nous entendons l'enseignement des principes de la traductologie) l'occasion d'un perfectionnement linguistique, rien n'interdirait, à notre sens, et selon les niveaux des étudiant(e)s, que ce module se déroule en L1. En effet, l'objectif principal et central d'un tel enseignement serait plus la clarté et la compréhension de l'information avant tout autre chose.

De plus, et surtout à la lumière de l'actuelle réconciliation entre traduction et linguistique, nous soutiendrons également, l'importance de l'introduction d'un cours de linguistique au moins dans les deux dernières années de notre cursus national sur quatre ans. Notre modeste expérience¹ personnelle nous a convaincue de l'utilité d'une réflexion et une prise de conscience du fonctionnement de la langue dans l'enseignement de la traduction professionnelle. Un module d'initiation à la linguistique appliquée à la traduction semble être fructueux et ce aussi bien pour les étapes de la compréhension- déverbalisation que celle de la reformulation- transcodage. Le cours se déroulerait en français et adopterait une démarche contrastive dans le sens où les étudiant(e)s devraient être invité(e)s à apporter leurs observations sur les notions et les phénomènes expliqués de leur langue maternelle, alors que l'enseignant(e) se chargerait « en grande partie » de l'application sur la langue française.

Faire découvrir aux apprenants, le schéma de communication et la position qu'y occuperait le traducteur- médiateur semble utile dans la prise de conscience par les étudiants de leur mission et rôle ainsi que de la nature du processus traductionnel. Les notions de Lexicologie, procédés néologiques morphologie, syntaxe, l'analyse des dictionnaires, et même la sensibilisation aux notions relevant du domaine d'étude de la « sociolinguistique » dialecte, sociolecte. Etc. se sont avérées utiles dans la pratique.

¹ Chargée d'un cours de « linguistique » depuis quelques années, nous nous efforçons de le mettre au service de la « technicité » de la traduction et commençons à ressentir les rendements

➤ **Médiation et autonomie n'impliquent-t-ils pas «l'authenticité» ?**

Il nous semble qu'un point important devrait, également, être pris en compte dans notre démarche pédagogique. Nous entendons les implications du rôle du traducteur médiateur. En effet, devenir médiateur offrant une vraie information et «renouant» la chaîne de communication ne pourrait se faire, à notre sens, qu'à travers l'exploration de documents et de situations «authentiques» posant les vrais besoins voire difficultés ou problèmes. Les cours devraient, ainsi, quasiment être des «simulations» d'opérations de traduction. Nous entendons ici la nécessité de mettre les apprenants en contact avec de «vraies» situations à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. Des situations qui impliquent, effectivement, le recours à un traducteur, sans la présence duquel la chaîne de communication sera interrompu : enregistrement de séances de colloques internationaux, réunions multinationales, discours ou verbatim d'allocutions de responsables, contrats, actes de naissance etc.

En effet, nous imaginerions mal «un besoin» de médiation entre un arabophone qui choisirait de s'exprimer en une langue étrangère, en l'occurrence le français, en s'adressant à ses concitoyens arabophones. Dans ce cas la communication se fera tout simplement en langue maternelle. Ainsi, pour notre part, nous évitons, de recourir aux documents d'expression française (articles de journaux égyptiens ou arabes d'expression française ou autres documents de même nature) et nous nous permettons de préconiser cette démarche. Notre choix, ici, n'a rien à voir avec une volonté d'«évaluation» ou de critique (de ces journaux à titre d'exemple) mais tout simplement du fait de leur

inadéquation avec la nature des documents que l'apprenant pourrait être amené à traduire dans sa vie professionnelle. Il en serait de même pour le recours à l'usage de documents écrits pour les différents modules de traduction « orales » sans distinction. Une pratique qui devrait être limitée à la seule traduction à vue ou rapide et non aux autres modules touchant la traduction simultanée et/ou consécutive. Nous entendons, les branches ou formes de traduction « orales » qui dans la « vie » ou pratique professionnelle se font souvent et « au moins » par définition à partir de discours oraux. Les autres situations où l'oral partira d'un écrit pourraient, donc, être traitées exclusivement dans le cadre d'un module de « traduction à vue ». Bien plus, nous estimons que si en apprentissage de langue il est louable de « didactiser » les documents authentiques en les simplifiant, cette démarche serait à déconseiller voire inappropriée dans l'enseignement de la traduction.

En effet, nous sommes convaincue qu'en voulant « simplifier » la tâche pour nos étudiants ou « adapter » nos enseignements à « leur niveau », nous les « privons » d'un apport important plaçant les vrais problèmes hors de leur portée.

➤ **Bagages cognitif, connaissances préalables et connaissance ad hoc :**

Il nous paraît important, d'évoquer un dernier point à cet effet qui serait lié aux deux phases de compréhension et de reformulation, sans avoir de rapport avec les compétences langagières du traducteur. Nous entendons le bagage de connaissances de ce dernier, appelé par les spécialistes de la théorie du sens ou l'école interprétative, « bagage cognitif ».

Ainsi, comme l'importance et l'apport de la connaissance «extra- linguistiques » du traducteur sur l'opération traduisante n'est pas encore à prouver, il nous semble indispensable d'aider et d'accompagner nos apprenants, qui en premier cycle, ont des centres d'intérêts assez limités, dans la formation de leur « bagage cognitif » et l'éveil de leur curiosité du savoir.

Pour notre compte, nous estimons que pour un module de traduction de la presse, de traduction générale ainsi que tout type de traduction orale , ces connaissances préalables ou le bagage cognitif pourraient se former par des recherches thématiques, par exemple sur les grands dossiers de l'actualité ainsi qu'un suivi permanent de ce qui « se passe dans le monde » et ce en plus des différents travaux liés aux informations « ad hoc » qui s'imposeraient au cas par cas.

Si pour l'acquisition de connaissances ad hoc, Daniel Giles, dans son ouvrage consacré à l'enseignement de la traduction en milieu universitaire, n'exclut aucune source d'information possible: sources humaines, sources textuelles ou autre, nous soutiendrons aussi qu'il ne devrait pas exister des restrictions sur la langue de recherche. Puisque c'est l'information qui est visée ici, nous effectuons, pour notre part, ces exercices en L1, en l'occurrence l'arabe. (Gilles, 144)

➤ **Le public visé et/ou le contexte national :**

Il conviendrait peut être ici de préciser que nos précédentes réflexions s'appliquent au contexte national dont le tableau, que nous retracerons dans les lignes qui suivent, est assez complexe.

En effet, il s'agit d'étudiants ou d'apprenants ayant des profils assez divers.

Certains sont formés dans ce que nous appelons en Egypte les écoles bilingues ou à français renforcé. Il s'agit d'écoles où le français est une langue enseignée dès la maternelle en plus d'être une langue d'enseignement : mathématiques et sciences y sont enseignées en français. A cet effet, il s'agit d'une "traduction " des programmes nationaux. Pour l'enseignement de la langue, longtemps les manuels enseignés, dans ces écoles, étaient les mêmes enseignés en France pour des élèves « natifs ». ¹

D'autres étudiants ou élèves (représentant la majorité) sont formés dans des écoles publiques où le français est enseigné comme langue étrangère au cycle secondaire à raison de 2 heures par semaine (4 périodes x 30mn) au bout desquels on parle difficilement et au mieux d'un niveau A1 acquis, s'il ne reste en cours d'acquisition. ²

Les dernières décennies ont vu ressurgir le modèle des écoles « étrangères » sous la dénomination d' « écoles internationales » qui délivrent tout simplement un baccalauréat français ou un baccalauréat International.

Il semble évident que l'hétérogénéité du niveau est de mise dans un tel tableau.

Pourtant, Il convient de ne pas oublier que pour tous ces élèves / étudiants, le français reste une langue étrangère et de plus en plus distante. En effet, nous ne nous lasserons pas de réitérer que

¹ Actuellement ces écoles collaborent avec les services culturels de l'Ambassade de France et enseignent le fle

² La méthode enseignée actuellement est «Club Ados » publiée en 2003, elle vient remplacer un manuel national mis en place en 2014 coordonné par le signataire de ces lignes et qui lui-même remplaçait un manuel « communicatif » qui s'est appliquée pendant 28ans

pour aucun de ces jeunes, toutes catégories confondues, le français ne pourrait être que considéré comme langue étrangère puisqu'il n'est sûrement pas possible de la considérer comme maternelle ni peut être même comme seconde. En effet, la langue et son statut par rapport à l'apprenant est défini en fonction du statut « social » de celle-ci pour une communauté donnée et l'usage que peut en faire cet apprenant dans sa société. Et aujourd'hui, en Egypte le français n'a aucun rôle social ni publique. En effet, le français dans notre pays, n'est ni langue véhiculaire, ni administrative ou autre. Nous retenons à cet effet la définition de Cuq qui insiste sur la dimension du rôle social pour accorder à une langue le statut de langue seconde. Par rôle social il entend « une langue qui possède un rôle dans la gestion des affaires publiques (langue de l'Etat), généralement reconnue par la constitution qui en préconise l'usage dans les administrations, l'école, la justice comme c'est le cas dans beaucoup de pays francophones tel que Djibouti. » (Cuq ; 133)

Bien plus, les emprunts à l'anglais qui se multiplient aujourd'hui pour remplacer même d'anciens emprunts français et ce dans des domaines qui étaient exclusivement réservés à la langue de Molière comme la mode ou la coiffure semblent être la preuve de « l'étrangeté » croissante du français dans notre pays. Ainsi aujourd'hui les femmes égyptiennes utiliseraient le mot « blusher » pour l'ancien emprunt au français « rouge à joues », « lipstick » pour « rouge à lèvres » et la liste peut encore s'allonger.

Quant à la traduction, l'Egypte semble être loin de la polémique autour du statut de cette dernière en tant que spécialisation à part entière méritant d'être enseignée et apprise, puisqu'elle y est

enseignée en tant que telle et y fait l'objet de formation professionnelle depuis voilà plus d'un siècle et demi. En effet, la naissance de l'Ecole, devenue aujourd'hui faculté, "Alalsun" remonte à 1830 et le département de « Langue, Littérature françaises et d'Interprétariat » auquel nous appartenons a fêté son jubilé d'or en 2016. Aujourd'hui les filières et facultés qui se font baptiser "Langue et Traduction" ou "Langues Appliquées" se sont multipliées et ce dans le système public aussi bien que privé. Bien plus, les études en traduction ou en « traductologie » vont jusqu'au troisième cycle. Cependant, il reste à savoir si cet enseignement continue à être efficace et adapté au public et objectifs visés.

Aujourd'hui, donc, la quasi-totalité de ces facultés, filières, et départements continuent à enseigner la "traduction" en premier cycle universitaire à des étudiants sortis du secondaire ayant déjà appris peu ou prou, et même pas du tout, la langue française, comme nous l'avons explicité un peu plus haut. Dans notre propre département, l'enseignement s'adresse à un public d'étudiantes ayant reçues un enseignement de FLE en LV2 pendant le cycle secondaire, de grandes ou faux débutantes en plus de quelques étudiantes sorties de ce que nous convenons d'appeler « école de langues ».

Une question s'impose ici, sur la faisabilité de cet « enseignement-apprentissage » dans un tel contexte. La réponse à cette question, semble devoir, à priori, être, par la négative. Cependant il n'en est pas de même dans la pratique et les enseignants se voient en quelque sorte « obligés » à le faire. C'est ce fait qui rendrait peut-être que les objectifs du cours et

du cursus ne soient pas claire et le cours de traduction oscille entre traduction pédagogique et cours de FLE purement et simplement.

En outre, et peut être entre autre, à cause de ce contexte, il semble légitime de s'interroger sur la clarté de l'idée que ce font les différents acteurs de l'opération de l'enseignement, de la discipline qu'ils enseignent et/ou apprennent.

Le niveau de Lv1 (en l'occurrence le français) des étudiants arrivant en première année de licence est, donc, très hétérogène et varie, sur l'échelle du Cadre Européen de Références pour les langues, d'un A1 non acquis ou en cours d'acquisition jusqu'au B2. Une situation d'enseignement /apprentissage qui s'inscrit dans l'impossibilité la plus totale.

Cependant, malgré l'évidente singularité de la situation voire l'impasse face à laquelle se trouve l'enseignant, ce dernier n'a pas, et pour des raisons institutionnelles et factuelles qu'il serait inapproprié d'étayer ici, beaucoup de marge de manœuvre. En tout cas dans toute institution l'enseignant n'est pas « libre » de « choisir » son public et les critères de sélection et de recrutement que définissent les corps professoraux dans beaucoup d'institutions restent des suggestions n'ayant pas force d'obligation.

Dans un pareil contexte, l'enseignant semble être face à un dilemme et n'avoir qu'une alternative : ou bien continuer son enseignement « habituelle » mettant les apprenants dans une situation d'échec à tous les niveaux, ou opter pour la solution diamétralement opposée à savoir « adapter » son enseignement au niveau des étudiants, opérant ainsi concession après concession. Si dans ce dernier cas la situation d'échec n'est pas

directe puisque ne touchant pas le cursus universitaire, et n'obstruant pas l'obtention d'un diplôme, elle est seulement « reportée » pour s'exprimer une fois le ou la jeune diplômé(e) arrivé(e) sur le marché du travail. Et dans les deux cas l'efficacité et l'objectif initial de la formation sont sacrifiés.

C'est pour cette raison qu'il faudrait, tant qu'à faire, plutôt relevé le défi, et en s'adaptant à la réalité, songer à une formule ou une méthode pour rendre l'impossible possible et parvenir à une certaine « réussite ». Nous tenons à préciser ici que le « défi » que nous entendons n'est aucunement né, à notre sens, du recrutement des plus faibles uniquement (qui sont en plus les plus motivés, ouverts et prêts à tout effort). En effet, si nous nous remettons encore une fois au CECR et les descripteurs de niveau qui en ont découlé, nous constatons que la fonction de « médiation » donc de traduction y est inscrite au niveau C1. Nous croyons pouvoir affirmer, tout en ayant la conscience tranquille, que d'aucun de nos étudiants, sur les dernières 20ans et quel que soit la structure scolaire d'où il sort, n'arrive en première année d'université, ayant un niveau C1 acquis en français.

Cependant, il ne s'agit pas ici de remettre en cause le bilinguisme comme prérequis à l'apprentissage de la traduction. La traduction est, nous en sommes consciente, comme en a parlé Georges Mounin, est un « fait de bilinguisme », et le traducteur devant être bilingue et biculturelle. Cependant, il ne faudrait pas non plus oublier que lorsque Jean Deslile souligne, dans ce même contexte, l'aptitude du traducteur à « maintenir intactes deux structures linguistiques en contact. », il semble entendre les

maintenir loin des effets de l'interférence. Dans ce sens ce bilinguisme ne semble pas pouvoir être atteint par « la traduction ».

En outre, Si nous avançons que la traduction pédagogique ou didactique s'avère inadaptée à la formation de traducteurs ayant rempli les pré-requis de la perfection linguistique, aucune raison ne justifie qu'on la considère adaptée à ce public.

Il conviendrait peut être, à notre sens, de consacrer « un moment » dans le cursus, un minimum de trois semestres, pour les moins avancés en langue, à une formation linguistique. Une formation qui n'exclurait peut-être pas le recours à la traduction pédagogique, à certains moments, mais à des visées linguistiques bien définies. L'apprentissage de la traduction ne sera que partie remise. La chose nous semble faisable, tout d'abord parce que le volume horaire qui aurait été « libéré » permet théoriquement l'acquisition d'un niveau B2+¹ et surtout si nous songeons au fait que plusieurs grandes écoles font de la traduction une formation post universitaire qui se fait sur deux ans. La thèse avancée par Jarjoura Hardane, de l'Ecole de traducteurs de l'Université Saint-Joseph, sur la mise à niveau des étudiants, et la formule nous semble intéressante à cet effet. (Hardane, 475–479)

Par ailleurs, nous nous ne laisserons pas de rappeler que le niveau de langue et sa faiblesse, bien que représentant un handicap de taille voire sans appel, n'est pas la seule composante à prendre en considération dans l'opération

¹ Nombre d'heures d'apprentissage requis pour se présenter au DELFB2 : 390 à 670 heures selon les descripteurs du CECR alors que sur 3 semestres on devrait avoir un volume d'environ 840 heures

traduisante et par suite dans le processus de son enseignement-apprentissage.

Et de nos jours les traductologues, les différents laboratoires et groupes de recherches et même les spécialistes de psychologies cognitives s'évertuent à analyser le processus traductionnel et les compétences et sous compétences requises chez le traducteur, pour accomplir sa tâche.

Dans un papier intitulé « le traducteur manager : implication pédagogique » Ilaria Cennamo, de l'Université de Gênes, met l'accent sur la dimension d'autonomie que requiert le travail du traducteur. Ce dernier supposé être « une personne autonome capable de « manager » son travail doit posséder tous ses outils » et les exigences de cet état de fait, au niveau de la formation.

(Cennamo ; 2015)

La chercheuse regroupe les compétences requises, à cet effet, classifiées par le groupe de travail en master européen de traduction en 6 catégories, et sur lesquelles doit porter la formation en trois macro-catégories que d'autres groupes de recherches subdiviseront en sous compétences.

« 1. analyse du projet : le développement des compétences d'analyse et réflexion propres à la traduction comme activité raisonnée ;

2. management des connaissances et des ressources : l'acquisition de connaissances ad hoc et l'utilisation ciblée de ressources et d'outils correspondants aux besoins traductionnels du projet en cours

3. réalisation : la mise en œuvre de l'opération traduction en tant que réalisation ultime du projet de travail. »

Cependant, si évoquer cette approche et parler du « traducteur manager » et TOUS les outils dont il doit disposer, revient à poser la barre « beaucoup trop haut » dans notre contexte, il reste qu'il faudrait parvenir à un acteur « efficace » ou « opérationnel ». Pour ce faire, il serait difficile de ne pas prendre en compte les différentes composantes et dimensions que suit une opération de traduction « réussie » en définissant notre approche didactique.

Ainsi, il conviendrait de travailler les autres compétences d'ordre pragmatiques, sociolinguistiques ou autre, au même titre que la langue, sans peut être ne jamais perdre de vue qu'il s'agit « d'autres » compétences ou savoir-faire que les compétences langagières.

➤ **Conclusion :**

Ce bref article s'est efforcé de démontrer l'importance de dissocier dans nos cursus entre l'apprentissage de la langue par la traduction et « l'apprentissage de la traduction ». Pour conclure, nous insisterons sur l'importance d'accorder le statut de discipline à part entière à la traduction et l'importance de la prise en compte de toutes les implications de ce statut, dans toute situation d'enseignement - apprentissage. N'oublions pas qu'on pourrait peut-être apprendre ou améliorer la langue en traduisant mais que l'équation est irréversible. Et comme la pratique le prouve, n'oublions pas, qu'on doit comprendre pour traduire mais qu'il est impossible de traduire pour comprendre

➤ Bibliographie :

- Ballard, M. Histoire et didactique de la traduction. [In Traduction, Terminologie, Rédaction .Volume 8, numéro 1, 1er semestre 1995](#), p. 229–246
- CENNAMO Ilaria .Le traducteur « manager » : implication pédagogique, in le Bulletin du Criteil [En ligne], Numéro 14, Décembre 2015
- CUQ Jean-Pierre, 1991, Le français langue seconde, Hachette.
- DELISLE Jean et LEE-JAHNKE Hannelore (sous la direction). Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement. [Version numérique], Canada, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p265
- DURIEUX Christine. L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *Meta* volume 50, numéro1, mars 2005, p 35-47
- GEMAR Jean-Claude, Traduire ou l'art d'interpréter, Tome I, Presses Universitaires du Québec, Canada, 1995, p230
- GILE Daniel. La Traduction, la comprendre, l'apprendre. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Linguistique nouvelle, 2005, 278 p.
- HARDANE. J. La formation du traducteur arabe : le cas de la mise à niveau linguistique. *Meta*, 45(3), 2000, p 475–479.
- Hardane, J. La linguistique dans la formation des traducteurs arabes.in *Meta*, 50(1), 2005, p137–144.
- Iwuchukwu, M. Théorie du sens et sociocritique entraduction littéraire. In *Meta*, 55(3), 2010, p529–544.
- Ladmiral, J. & Mériaud, M.. Former des traducteurs : pour qui ? pour quoi ? in *Meta*, 50(1), 2005, 28–35.

- Ladmiral Jean-René. À partir de Georges Mounin: esquisse archéologique.in [Traduction, Terminologie, Rédaction](#) .Volume 8, numéro 1, 1er semestre 1995, p. 35–64
- LOPRIORE Lucilla, À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues, in Ela. Études de linguistique appliquée, 2006/1 (no 141), p. 85-94.
- Politis M. L'apport de la psychologie cognitive à la didactique de la traduction.in Meta, 52(1), 2005, p156–163.
- SABRY Mona. Interférence et place de la traduction en apprentissage des langues étrangères, Actes du Colloque internationale de l'APFE « Francophonie Arabe : voix et voies", R.A.E, (à paraitre)
- SELESKOVITCH Danica & LEDERER Marianne, Interpréter pour traduire, Paris, Didier Erudition, coll. «Traductologie », Paris, 1993
- Moubarak Marzouk Ismaïl. Le recours à la traduction et son rôle dans L'enseignement/apprentissage du FLE à Bahreïn. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013.