

**Réflexions sur l'enseignement de la traduction au Département de
français et de Traduction
(Faculté des Langues et de Traduction (KSU-URS)
(Etude descriptive et critique)
Par
Dr Alsadig Abdallah OSMAN
Département de français et de traduction
Faculté des Langues et de Traduction
Université Roi Saoud**

Mots clés:

Apprentissage- approches didactiques- approches théoriques- approche du texte- choix des textes- compétences- directionnalité- enseignement- évaluation- exercices de traduction- maquette- phases de traduction- pratique enseignante- préalables de la traduction- -questionnaire- sélection- traduction- traduction normative- usage du dictionnaire.

Résumé:

La situation de l'enseignement de la traduction dans notre Département de français et de traduction (Université Roi Saoud) devient problématique. Le niveau des étudiants baisse de plus en plus. La nécessité pour une évaluation approfondie de cet enseignement s'est fait sentir. D'où cette recherche dans le but de mieux connaître cette situation afin de pouvoir formuler des propositions susceptibles de la redresser. Pour ce faire, un questionnaire fut élaboré auquel répondirent une quarantaine d'étudiants principalement de niveaux avancés, (9^{ème} et 10^{ème}) dans le but de mieux connaître et évaluer l'opération enseignante dans tous ses aspects. Plusieurs questions furent abordées dont les préalables de la traduction, le problème de sélection des étudiants à la formation et leur motivation, la directionnalité en traduction, les critères du choix des textes, les approches théoriques et didactiques employées, le système d'évaluation et de notation, et un certain nombre d'exercices de traduction proposés en classe, etc. Il s'est avéré que la plupart des étudiants n'ont pas acquis suffisamment les compétences requises en la matière et qu'il existe des différences méthodologiques et didactiques considérables entre les enseignants sur tous les aspects abordés. Des propositions furent faites dans le but d'améliorer la situation de la pratique traductive dont la mise au point d'un système de sélection des étudiants, la détermination d'un cadre théorique et didactique précis, la détermination des critères du choix des textes, la conception d'une nouvelle maquette, la mise au point de deux parcours, la suppression ou la réduction des cours d'anglais au profit de l'apprentissage de la langue française, la mise sur place d'un diplôme/master professionnel en traduction, le renforcement du dispositif d'encadrement, etc.

Abstract:

The circumstances related to the teaching of translation in our Department of French and Translation have become challenging. The level of students has started dropping. It has been strongly felt that there is an urgent need for a better understanding of this situation in order to make some suggestions to improve it. Thus, a questionnaire was drawn up and answered by some forty students mainly of advanced levels (9th and 10th) in order to thoroughly understand and evaluate the teaching operation in all its aspects. Several issues were addressed, including the prerequisites for translation, the problem of selecting students for training and their motivation, the problem of directionality in translation, criteria for choosing texts, the employment of theoretical and didactic approaches, evaluation and scoring system, and the number of translation exercises offered in class. It has been found that most students have not sufficiently acquired the required skills in this area and that there are considerable theoretical, methodological and didactical differences between teachers in all aspects of the subject. Proposals were made with a view to improving the situation of translational practice, including the development of a system of student selection, the need for consultation within the teaching community, the establishment of a theoretical and didactic framework, the designing of a new curriculum, the development of two tracks, the abolition or reduction of English courses for the benefit of the concentrative learning of the French language, the placement of a professional Diploma/Master course in French translation, reinforcement of the supervisory system, etc.

كلمات البحث:

اتجاه الترجمة - اختلافات منهجية - اختيار الطلاب - اختيار النصوص - استبانة - استخدام القاموس - التدريب - الترجمة - الترجمة المعيارية - التعلم - التعليم - معايير التقييم - الخطة الدراسية - الطرح المنهجي - المهارات - تمارين الترجمة - تناول النص - شروط الترجمة - مراحل الترجمة.

ملخص البحث :

أصبحت الظروف المتعلقة بتدريس الترجمة في قسم اللغة الفرنسية والترجمة (جامعة الملك سعود) أكثر تعقيداً، وقد بدأ مستوى الطلاب في التدني، وبدا جلياً أن هناك حاجة ماسة إلى إجراء تقييم شامل للعملية التعليمية بغية التمكن من فهم أفضل لهذه الظروف التعليمية؛ حتى يتسنى تقديم بعض الاقتراحات للنهوض بها وتحسينها؛ وبما أن هذا البحث يرمي إلى دراسة مختلف جوانب العملية التعليمية للترجمة، فقد أعدّ الباحث استبانة وزّعت على نحو أربعين طالباً من المستويات المتقدمة (٩ و ١٠)، تهدف إلى تشخيص العملية التعليمية للترجمة؛ حتى يتسنى فهمها بدقة وتقييمها في جوانبها كافة. وقد تناول البحث العديد من الجوانب التأهيلية والتعليمية، كمشكلة اختيار الطلاب في البرنامج التدريسي، ودافعيتهم للدراسة، والشروط المطلوبة للترجمة، ومعايير اختيار النصوص، ومشكلة الاتجاه في الترجمة، وكيفية تناول النص المراد ترجمته، والمنهج النظري والتطبيقي المتبع، وآلية تقييم الترجمة، ونوع تمارين الترجمة المقدمة للطلاب، وهكذا. وقد تبين أن كثيراً من الطلاب لم يكتسبوا المهارات اللغوية والمعرفية المطلوبة لممارسة الترجمة عملياً، وأن هناك فروقاً نظرية ومنهجية وتعليمية كبيرة بين أساتذة الترجمة في مختلف جوانب العملية التعليمية للترجمة. وقدم الباحث مقترحات بهدف النهوض بالعملية التعليمية وتجويد الأداء الترجمي، منها وضع نظام لاختيار الطلاب، والحاجة إلى التشاور المستمر بين أساتذة الترجمة في القسم حول عملية تدريس الترجمة، وتحديد إطار نظري وتعليمي دقيق، وتصميم خطة دراسية جديدة تتضمن مسارين (لغة وترجمة)، وإلغاء مقررات اللغة الإنجليزية أو تخفيضها لصالح تجويد اللغة الفرنسية، واستحداث دبلوم مهني / ماجستير في الترجمة الفرنسية، وتعزيز نظام الإشراف الأكاديمي، وما إلى ذلك.

1)-Introduction :

Les modes d'approche pédagogique employés, mon expérience de l'enseignement pratique de la traduction et ma fréquentation de la communauté enseignante m'ont amené à traiter de ce sujet qui porte essentiellement sur l'observation de la pratique enseignante en traduction. Il s'agit en réalité d'une description-réflexion sur la pratique traductionnelle. Mais cette étude de la pratique enseignante en traduction, pour importante qu'elle soit en elle-même, n'a jamais eu sous la plume des enseignants l'intérêt qu'elle mérite, à part quelques observations marginales et disparates. Selon Guidère (2010: 17) "Une pratique sans réflexion critique n'est que ruine de l'âme". Cette recherche se propose donc de contribuer aux efforts visant à combler cette lacune.

Le présent travail s'adresse en priorité aux enseignants des cours de traduction dans des formations non professionnelles à proprement dites, comme en est le cas dans notre formation. Il ne prétend évidemment pas couvrir tous les aspects de l'enseignement de la traduction dans notre département. Il a encore moins la prétention d'être représentatif des avis de l'ensemble de mes collègues du département. Ce travail n'a d'autre ambition que d'opérer quelques observations dans l'épaisseur d'un phénomène à multiples facettes et aux multiples implications, un phénomène qui relève de nombreux modes d'approches différents. Comme le fait remarquer Jean Delisle (1998: V) : "Traduire est un art difficile. Enseigner à traduire l'est sans doute davantage".

Disons plus haut que le but de ce travail, qui s'appuie sur l'expérience personnelle et sur un questionnaire, n'est pas de dénoncer ou de prescrire, il est avant tout de montrer et d'essayer de prendre la mesure objective de la nature de la situation de notre enseignement traductif. Pour y parvenir, nous avons d'abord pensé faire une recherche à partir de nos propres observations. Cette option fut écartée en raison du risque de subjectivité. Nous avons ensuite songé à impliquer les étudiants, premiers concernés, dans cette tentative, pour cerner davantage la situation, prendre la mesure du phénomène, autant que faire se peut, essayer d'en expliquer les mécanismes, d'analyser ses conséquences, afin de donner plus de crédibilité à nos observations, sans prétendre aucunement en être la représentation exacte et fidèle.

Il ne s'agit point donc d'une tentative visant à décortiquer la situation, car je ne prétends nullement la connaître parfaitement, étant donné que nous sommes dans un établissement universitaire où l'enseignant est maître dans sa classe, mais je pense que certaines remarques épousent la réalité d'une façon ou d'une autre. Notre objectif n'est pas seulement de parler des démarches didactiques auxquelles on a recours en classe de traduction, mais aussi de trouver des approches adéquates et efficaces en la matière. Je vais donc soulever quelques points qui me tracassent en ce domaine. Je cherche à partager la réflexion avec mes collègues là-dessus.

Ces réflexions qui portent sur plusieurs points dont la motivation des apprenants, les préalables de la traduction, la démarche traductionnelle, la directionnalité en traduction, le choix des textes, les différents exercices en traduction, l'évaluation, etc., s'adressent en premier lieu aux enseignants de notre département, au risque de choquer certains d'entre eux qui, en tout état de cause, auront tout le loisir de me

contredire. Nous cherchons donc à présenter aux enseignants des observations plutôt que des orientations fixes.

2)- Qu'est-ce que la traduction ?

Si le mot "tarjama" *traduction* et l'adjectif "Turjumân" *traducteur*/interprète, apparaissent en arabe au 3^{ème} siècle de l'hégire (à l'époque de Bayt Al-Hikma *Maison de la sagesse* durant le règne du Calife Haroun Al-Rachid entre (170-193 H./786-809) et notamment de celui de son fils le Calife Al Ma'moun (198-218 H./813-833), il semble qu'en français, le verbe *traduire* fit son apparition au XVI^{ème} siècle sous la plume de Robert Estienne en 1539, puis en 1540, que Etienne Dolet introduit le mot *traduction* et *traducteur*. (Cary 1963 : 6). Il est à signaler que le XVI^{ème} siècle fut le grand siècle de la traduction (voir Dépré 1999: 12).

Dépré (1999: 12) nous parle de l'étymologie de ce terme : "L'étymologie du mot *traduction* est hésitante. On ne sait pas exactement s'il provient du latin *traducere* (de *trans-ducere* : faire passer à travers) ou de l'italien *tradurre*, étant donné que la pratique de la traduction des classiques était très répandue en Italie". Il ajoute que «l'ancien français employait le terme *translater*, ... provenant du latin *translatio*". Notons que le terme *translater* fut passé en anglais dans le sens de *traducteur*.

Le *Grand Larousse de la langue française* définit la traduction comme «action de faire passer, de transposer d'une langue à une autre ; résultat de l'action de traduire ; ouvrage qui en reproduit un autre dans une autre langue différente». On apprend de cette définition que le mot *traduction* désigne à la fois un processus (l'activité de traduire) et le résultat de ce processus (le texte d'arrivée). Dans son ouvrage (1965 : 1). Catford adopte une orientation basée sur une théorie purement linguistique selon laquelle la traduction est une opération entre langues, c'est-à-dire un processus de substitution d'un texte dans une langue par un autre texte dans une autre langue. C'est le remplacement de «matériaux textuels» d'une langue par des «matériaux équivalents». Evidemment, la traduction, comme toute activité verbale, a pour fonction principale la communication, qui n'est pas que linguistique comme laissée entendre par Catford.

Selon Guidère (2010:14) "Par "traduction", il faut donc comprendre la suite ordonnée d'opérations ayant un tenant (le texte de départ, texte source ou texte à traduire), et un aboutissant (le texte d'arrivée, texte cible, texte traduit), et un acteur central (le traducteur, adaptateur, médiateur)". Le Féal (1993:156) nous en donne une définition plus large en ces termes : "La traduction est un texte dans une langue cible, de style équivalent et d'une qualité rédactionnelle au moins égale à celle du texte original et destiné à transmettre le même message à la même catégorie de lecteurs et dans le même but que celui du texte original". Il s'agit donc d'un texte traduit destiné à transmettre un message identique à celui du texte-source, ayant la même finalité et le même effet stylistique que le texte original. Pergnier (1993: 26), de sa part, fait du contenu informationnel l'objet essentiel de la traduction : "la traduction porte sur un contenu d'information qu'il s'agit de redire autrement (pour ses propres besoins ou pour ceux d'un tiers)". Ballard (2004: 15), de son côté, insiste sur l'aspect créatif de

l'acte traductionnel : "un acte créatif sous contrôle". Quant à Forget (1994: 1), il fait de la traduction un champ de confrontation entre deux langues "Toute traduction est engagée dans l'affrontement des langues". Certains spécialistes placent la traduction dans le cadre d'une opération de communication interlinguistique, interculturelle ou transculturelle. Tel Guidère (2010: 16) qui voit en elle une "activité de communication inter-langues". En fait, la traduction est un domaine vaste à plusieurs facettes où plusieurs approches ont eu lieu dans le temps dont linguistique, sémiotique, sociologique ou sociolinguistique, culturelle, interprétative, etc. De plus, la traduction a longuement suscité un vieux débat entre la *traduction fidèle* et *libre*, entre la traductibilité et l'intraductibilité, entre la *traduction exotisante* et *traduction ethnocentrique*, ou encore entre la *traduction étrangéisante* et la *traduction naturalisante*, etc.

3)-Qu'est-ce que traduire ?

Empruntons cette définition au dictionnaire *Petit Rober* qui en fait une définition en termes d'énoncés non de messages "Traduire consiste à faire que ce qui était énoncé dans une langue le soit dans une autre, en tendant à l'équivalence sémantique et expressive de deux énoncés". Nous retenons de cette définition que la traduction opère sur des énoncés et non pas sur des langues. Nous retenons aussi que la traduction opère sur la forme comme sur le sens. La traduction vise donc l'équivalence des deux énoncés. On y lit aussi «Traduire consiste à remplacer un message (...) énoncé dans une langue par un message équivalent énoncé dans une autre langue». Cette définition nous apprend que la traduction opère sur des messages non sur des mots, et que le mot d'ordre dans ce processus traductif est l'équivalence sémantique entre les deux messages.

Pergnier (1993: 17) en parle en termes de message : "traduire consiste à remplacer un message –ou une partie de message) énoncé dans une langue par un message équivalent dans une autre langue". On retiendra de cette définition que la traduction opère sur des messages et non sur des mots. Il en est de même chez Seleskovitch (1984: 256) qui fait du sens le fondement de l'acte traductif et met en garde contre le transcodage "traduire signifie transmettre le sens des messages que contient un texte et non convertir en une autre langue la langue dans laquelle il est formulé". Ce sens contextuel est défini par Lederer (1994: 23) comme étant «un vouloir dire extérieur à la langue, antérieur à l'expression chez le sujet parlant, postérieur à la réception du discours chez le sujet percevant». Il ne peut donc s'agir de mots isolés ou de phrases hors contexte étant donné que, comme le dit Le Féal (1993: 156) "Les mots et les phrases isolés n'ont que des significations virtuelles". C'est donc le message comme contenu informationnel à traduire qui demeure toujours le pivot de l'opération traduisante. C'est lui que le traducteur doit s'attacher à comprendre et à transmettre ou faire comprendre.

Le message ou sens contextuel, c'est ce que l'auteur veut communiquer au lecteur. Ce message doit être identique au message du texte original. Le message se dit aussi le «vouloir-dire» qui implique aussi que l'auteur cherche à atteindre un objectif bien déterminé. Le message traduit doit donc transmettre exactement et intégralement le sens contextuel et chercher à atteindre le même objectif que celui du texte original. La traduction a donc toujours la même finalité que celle du texte de départ. En effet,

quelle que soit l'utilisation qu'on peut faire d'un texte, l'objectif de l'auteur du texte original ne change pas, et ce même objectif que doit atteindre l'acte traductif. L'acte de traduire exige donc une symbiose entre l'intention de l'auteur et celle du traducteur au moment où ce dernier s'apprête à exprimer le vouloir dire du texte original et donc de son auteur.

4)-Les préalables à l'apprentissage/enseignement de la traduction:

Nous avons jugé bon d'aborder cette question de compétences requises dans le but de montrer le fond sur lequel opère l'opération enseignante de la traduction afin de mieux comprendre les problèmes auxquels se heurte cette pratique traductionnelle dans notre département. Il s'agit de l'ensemble des compétences requises pour apprendre et pratiquer la traduction.

Bien entendu, l'apprentissage de la traduction fait appel à plusieurs compétences chez les apprentis-traducteurs, dont, en premier lieu, les compétences linguistiques, puis, extra-linguistiques. Gile (2005:18) nous précise que pour quiconque voulant devenir traducteur "il lui faut acquérir l'ensemble des compétences requises, y compris la culture générale, une bonne compréhension de la langue de départ, une bonne capacité rédactionnelle en langue d'arrivée". Il en est de même chez Hennequin (1993: 97) qui indique que la traduction s'adresse à "des étudiants ayant une connaissance préalable presque parfaite des deux langues et des deux cultures en présence". Un avis semblable est exprimé par Garnier (1993:15) "Les données de langue et de civilisation, naturellement, sont requises". Forget, de sa part, (1994:25) en dit la même chose : "la traduction suppose résolus les problèmes de connaissances linguistiques"

Mais, malheureusement, ces compétences linguistiques requises ne sont pas garanties de façon suffisante chez nos étudiants qui doivent aborder la traduction dès le début de la troisième année de leur cursus de licence en traduction. Le questionnaire effectué témoigne de ces lacunes où 60% des étudiants interrogés affirment que le niveau linguistique des apprenants n'est pas suffisant pour l'apprentissage de la traduction. Il s'ensuit donc que notre pratique traductive se déroule dans des conditions boiteuses.

4-1)-Bagage linguistique :

4-1-1)-Langue source/étrangère :

Selon Gile (2005:12) "La connaissance d'une langue étrangère est généralement l'élément premier auquel on pense à propos de la qualification du traducteur". Pour Florence Herbulot (1998: 59) la connaissance d'une langue étrangère passe par la connaissance de ses structures : "La compréhension d'une langue exige la maîtrise de ses structures fondamentales: morphologiques, syntaxiques, sémantiques et stylistiques". Seleskovitch (1968:135), de sa part, met en relation indissociable la connaissance de la langue de départ et la compréhension du message : "savoir une langue, c'est savoir l'intuition de sa structure; c'est comprendre le message lorsque le mot échappe, par le rétablissement de sa logique interne". Un avis semblable est avancé par Gile (2005: 104) : "Il semble raisonnable de considérer qu'une excellente

connaissance de la langue de départ est un préalable à la traduction professionnelle". Cette connaissance doit donc permettre au traducteur une compréhension suffisante du texte original.

On est donc en droit de se demander si deux ans d'enseignement d'une langue étrangère sont suffisants pour acquérir les compétences linguistiques et culturelles requises pour la traduction. Cela est d'autant plus difficile qu'il s'agit de débutants complets, jeunes saoudiens sortis de l'enseignement secondaire et ont entamé leurs études universitaires par un programme d'année préparatoire dont le programme n'a rien à voir avec l'apprentissage de la langue française. Cela est d'autant plus difficile que l'enseignant des compétences linguistiques se rend vite compte de la nécessité qu'il doit faire un grand effort pour aider les étudiants à abandonner certains réflexes en apprentissage avant d'en acquérir d'autres. En effet, il doit s'efforcer à éliminer les mauvaises habitudes acquises précédemment où l'enseignement se base en grande partie en apprentissage par cœur et ne favorise guère les réflexions personnelles et la créativité des élèves, ainsi que leur participation personnelle active en classe.

De plus, la motivation des apprenants n'est pas au rendez-vous. Le candidat qui veut apprendre la traduction est un étudiant ayant acquis un certain bagage linguistique et des connaissances générales plus ou moins lacunaires apprises pendant deux ans d'apprentissage linguistique. De plus, un certain nombre d'étudiants sont admis contre leur souhait et n'ont donc pas la disponibilité d'esprit pour l'apprentissage de la langue étrangère. Les étudiants se retrouvent donc en déficit linguistique.

4-1-2)-Langue cible/maternelle :

Si le traducteur doit avoir une bonne connaissance de la langue source, cette connaissance est davantage exigée en langue cible, langue maternelle. En effet, la maîtrise de la langue maternelle constitue un préalable indispensable pour l'apprentissage et la pratique de la traduction. Comme le dit Hiernard (2003:5) : «l'exercice de la traduction exige de connaître intimement sa propre langue".

Par ailleurs, certains spécialistes font de la traduction un exercice de rédaction nécessitant la maîtrise parfaite de la langue maternelle. Gile (2005: 37) soutient que "pour parvenir à une compétence de haut niveau en traduction, l'étudiant doit être bon rédacteur dans sa langue maternelle". En effet, il va de soi que le traducteur doit maîtriser sa propre langue, langue cible, et avoir une bonne compétence rédactionnelle. Car traduire, nous dit Gile (2005: 14), c'est aussi "rédiger en langue d'arrivée un texte qui remplisse le rôle qui lui est affecté". Parlant du traducteur, Le Féal (1993: 163)) pense que ce dernier "doit maîtriser l'art d'écrire dans sa langue au même degré que l'auteur le maîtrise dans la sienne". Mais malheureusement, il suffit d'avoir eu à corriger des copies de version des étudiants en traduction pour savoir comment beaucoup d'entre eux font violence à la langue arabe. En effet, les exercices de version exposent au grand jour des lacunes graves en langue maternelle. Ils sont révélateurs d'ignorances grammaticales et lexicales considérables chez beaucoup d'apprenants.

A cet effet, Gile (2005: 105) met en garde contre les défauts d'une compréhension non totale qui résulte d'une maîtrise insuffisante des deux langues en jeu "On fait observer en effet que la compréhension imparfaite de la langue dans laquelle est écrit le texte original peut être aussi à l'origine de faiblesses dans la traduction au même titre que la maîtrise imparfaite de la langue d'arrivée". Evidemment, une connaissance lacunaire en langue de départ ou en langue d'arrivée ne peut qu'engendrer des erreurs graves en traduction.

4-1-3) -Programme de perfectionnement linguistique en France :

On ne peut pas parler du niveau linguistique des étudiants sans parler du stage annuel de perfectionnement linguistique (appelé jumelage) que certains étudiants effectuaient normalement en France dans trois centres français, Besançon, Dijon et Grenoble. Ce stage permettait aux bons éléments de se perfectionner en français et de s'imprégner de la culture française en France pendant un an.

Ce programme de perfectionnement linguistique revêt, en effet, un grand intérêt pour les étudiants et pour l'opération enseignante de façon générale puisque les boursiers reviennent souvent avec un très bon niveau de français et très motivés en classe, ce qui apporte un grand dynamisme au cours de traduction, bien qu'un inconvénient s'en dégage. Cet inconvénient émane du fait que l'intégration de ces bons éléments dans la classe de leur groupe d'origine engendre, en quelque sorte, un enseignement à deux vitesses en raison de la différence de niveau qui se creuse entre les étudiants qui ont bénéficié du stage et ceux qui sont restés chez eux. Quoi qu'il en soit, les meilleurs diplômés ont toujours été ceux qui ont effectué ce stage de perfectionnement en France.

En tant qu'un enseignant au département de français, co-initiateur de ce programme de perfectionnement linguistique en France et son coordinateur depuis sa mise sur pied, j'ignore totalement pour quelles raisons il fut interrompu. L'enseignement de la traduction exige donc une vraie réflexion sur le perfectionnement linguistique en langue étrangère surtout après l'arrêt du programme du stage annuel en France.

4-1-4)-Bagage cognitif :

Comme le dit les auteurs de la Stylistique comparée, Vinay et Darbelnet (1958: 24) : "Il ne suffit pas d'être bilingue pour s'improviser traducteur". Un avis semblable est formulé par Seleskovitch (1984:121) : "La compétence linguistique ne joue jamais seule dans l'interprétation d'une phrase réelle; il y a toujours une part de connaissances qui n'est pas rattachée directement à l'énoncé". Seleskovitch (1968: 93) insiste aussi sur l'importance des connaissances non linguistiques dans la compréhension du message et met en garde contre leur absence "la compréhension rattache l'information à des connaissances voisines; si celles-ci sont absentes, l'information passe inaperçue".

Bien entendu, les connaissances linguistiques ne sont pas suffisantes à elles-seules pour garantir la compréhension totale et exacte du sens contextuel. C'est ainsi que Michel Ballard (1998: 44) nous précise que l'opération traduisante exige deux types de connaissances "Le sens d'un énoncé repose sur deux types de composantes: le

linguistique et l'extralinguistique". Marianne Lederer (1984: 62), de sa part, soutient que la connaissance de la langue ne suffit pas à elle-seule à garantir la compréhension du sens contextuel : "la connaissance d'une langue permet de comprendre un énoncé sur le plan linguistique, l'ignorance de l'actualité ne permet pas d'accéder au sens du texte". Dans le même sens, Le Féal (1993: 159) souligne l'importance du fond culturel en traduction "Il ne suffit pas au traducteur de savoir la langue de départ, mais qu'il doit également connaître le fond culturel qui la sous-tend". Un avis semblable est formulé par Hennequin (1998: 98) en ces termes "La traduction s'adresse à des étudiants ayant une connaissance préalable presque parfaite des deux langues et des deux cultures en présence". Déjà Mounin (1976: 75) soutient que "pour traduire, la connaissance de la langue ne suffit pas, (...) il faut y ajouter celle du pays qui la parle, de ses usagers, de ses mœurs, de sa civilisation, de sa culture, de préférence directement, par des contacts sur place). En effet, comme le dit Gile (2005:13) "Connaître une langue étrangère, c'est également connaître une ou plusieurs cultures qui y sont intimement associées".

Quant à Delisle (1998:49), il soutient un avis similaire sur le message dont la saisie exige plus que des connaissances purement linguistiques "On suggère une saisie plus fine qui prenne en considération des éléments autres que la stricte graphie". Le Féal (1993: 58), de son côté, précise que l'opération traduisante dépend d'un ensemble de connaissances mobilisées : "Mais en tant que processus, elle relève essentiellement de la mobilisation des connaissances et de la création entre elles des mêmes interconnexions que celles qui ont engendré l'énoncé original».

Il s'ensuit donc que, en apprentissage de la traduction, il est indispensable d'avoir un bagage minimum de culture générale. Cela est d'autant plus important que la composition linguistique ne suffit point pour faire dégager le sens contextuel correctement. Comme le dit Seleskovitch (1984:109) : "le sens n'est pas déterminé uniquement par la composition linguistique de l'énoncé (...). Une traduction qui se préoccuperait uniquement des signes linguistiques n'exprimerait pas correctement le sens du message". Cependant, de façon générale, on constate que (Gile, 2005: 13) "L'importance de la culture générale dans la traduction est généralement sous-estimée. (...) même une bonne connaissance linguistique non accompagnée de connaissances générales suffisantes les rend vulnérables à des erreurs d'interprétation graves dans l'analyse du texte original; et de mauvais choix d'expression dans la langue d'arrivée". En effet, les spécialistes s'accordent pour souligner l'importance du fond culturel pour le traducteur. Le Féal (1993 : 159) nous confirme ce fait en ces termes "Il est aussi apparu qu'il ne suffisait pas au traducteur de savoir la langue de départ, mais qu'il devait également connaître le fond culturel qui la sous-tend". Gile (205: 109), de son côté, insiste sur "La complémentarité entre les informations linguistiques et les informations extralinguistiques". En effet, la bonne compréhension se fonde sur l'interaction entre les deux connaissances linguistiques et extralinguistiques.

Par ailleurs, dans notre programme de formation des traducteurs, on constate que la plupart des erreurs commises par les apprenants émanent de la mauvaise compréhension des énoncés du texte original. Cela est dû principalement à

l'insuffisance du bagage linguistique et cognitif chez les apprenants. Malheureusement, notre cursus universitaire ne permet pas aux apprenants d'acquérir une dose solide en culture française puisqu'il ne contient qu'un seul cours en matière culturelle.

Il en résulte que la compréhension totale repose sur l'existence de connaissances linguistiques et non linguistiques pertinentes, fond culturel de la langue de départ, connaissances thématiques, aptitudes d'analyse et de synthèse, un savoir-faire, etc. De plus, la mobilisation de ces connaissances préalables et la création d'interconnexions entre elles. Cela exige capacités ou aptitudes nécessaires à l'analyse et à la synthèse et une symbiose mentale avec l'auteur du texte original. Ce fait est confirmé par Seleskovitch (1984: 21) en ces termes : "Toutes les connaissances extra-linguistiques que l'on possède servent à interpréter la signification des mots articulés en phrases, pour en retirer un sens. Plus les connaissances sont étendues, plus le sens de l'énoncé prend de précision".

4-1-5)-Bagage traductif :

Il va de soi que l'enseignement de la traduction vise principalement à faire acquérir les compétences traductives qui reposent sur un savoir et un savoir-faire. Gile (2005:16) confirme ce fait en ces termes : "Cette composante de la compétence traductionnelle repose donc sur un savoir que sur un savoir-faire". Comme l'indique Pergnier (1998: p.x11), l'enseignement de la traduction représente "un corps de stratégies et de modes d'approche appliqués à l'acquisition d'un savoir-faire". En effet, l'acquisition de la compétence traductionnelle, du savoir-faire traductif ou des techniques de traduction vise à acquérir les connaissances traductologiques nécessaires qui conditionnent et régissent la démarche à adopter par le traducteur en opération traduisante. Cela veut dire connaître les stratégies de la traduction, les différents procédés traductifs, les principes de fidélité en traduction, le découpage linguistique différent de la réalité, la polysémie, la non correspondance des mots, l'association des mots, les structures linguistiques différentes entre les langues, les connaissances interprétatives, la recherche documentaire, le bon usage des outils de la traduction et comment agir devant une difficulté quelconque pour la résoudre, etc. De plus, on doit s'attacher à enseigner aux apprenants une attitude éthique envers la traduction. A cet effet, Le Féal (1993: 159) soutient que "L'enseignement de la traduction devrait se limiter à la technique qui lui est particulière et s'adresser à des étudiants qui remplissent d'emblée toutes les conditions requises".

Ces conditions requises sont donc principalement les deux bagages dont nous venons de parler, linguistique et extralinguistique, qu'il faut acquérir avant de s'adonner à l'apprentissage des techniques traductionnelles. Ces préalables sont-ils adéquatement acquis d'avance par nos apprentis-traducteurs? La réponse est évidemment négative. En fait, une grande partie de nos étudiants possèdent des connaissances lacunaires en langue étrangère et ne sont pas capables de manier leur langue maternelle de façon suffisante pour pouvoir cerner et exprimer les nuances du texte original. Dans ces conditions, la traduction est tant bien que mal pratiquée. Alors, quelle pédagogie faut-

il adopter en l'absence d'une acquisition suffisante de ces compétences requises pour l'apprentissage de la traduction?

Les enseignants de notre département se chargent donc de faire acquérir les compétences traductives à des étudiants dont la majorité ne possède pas les compétences requises pour l'apprentissage de la traduction. Indubitablement, cette situation boiteuse porte préjudice à l'apprentissage et la pratique de la traduction, et rend très difficile la tâche didactique et pédagogique des enseignants des cours de traduction. Et si, comme le dit Le Féal (1993: 149) dans les écoles et instituts spécialisés «la pédagogie se focalise sur l'acquisition des techniques et des stratégies que requiert ce type de communication», quelle démarche didactique nos enseignants doivent-ils adopter en cours de traduction dans cette situation lacunaire? Leur tâche principale doit-elle se focaliser sur l'acquisition des techniques traductionnelles ou sur l'apprentissage de la langue française? Ou bien, l'enseignement de la traduction, en tant que traduction pédagogique, doit-il se mettre au service de l'apprentissage de la langue étrangère? En effet, si la traduction se donne, dans les écoles spécialisées, comme mission principale l'acquisition d'une technique professionnelle en la matière, elle devrait viser, cependant, à promouvoir la formation linguistique lacunaire des étudiants de notre section, à savoir être partie intégrante de l'apprentissage de la langue française. En fait cette situation de connaissances linguistiques non suffisantes se trouve aussi ailleurs. Tel Pergnier (1993: 25) qui se plaint de ce fait dans l'enseignement universitaire de la traduction en France où "Une part non négligeable de l'activité traduisante est consacrée à l'apprentissage des langues étrangères" et ce au détriment, bien entendu, de la technique traductive.

Par ailleurs, notre cursus universitaire en traduction ne comprend qu'un seul cours théorique en la matière (initiation à la traductologie). Cela n'est évidemment pas suffisant pour acquérir les connaissances traductologiques requises. Nous savons que le rôle le plus important de la théorie, c'est de fournir une base théorique pour aider les apprenants à mieux pratiquer la traduction et leur faire acquérir une véritable méthode de traduction.

Ce fait questionne évidemment le rapport entre la théorie et la pratique dans la conception de notre nouveau cursus universitaire surtout que l'enseignement de la traduction y passe, par rapport au cursus précédent, d'un enseignement intensif à un enseignement extensif où le nombre des cours de traduction pratique est réduit à 8 au lieu de 25 en ancien cursus. De plus, un enseignement qui s'étale sur quatre ans au lieu de cinq. Car un an du cursus est enlevé par une année préparatoire à l'échelle de l'université. De même, un programme de jumelage pour un stage de perfectionnement linguistique est interrompu. Dans ces conditions, est-ce que les enseignants ont suffisamment d'autorité pour conférer à ces cours de traduction toute la crédibilité nécessaire? Voilà une idée sur le fond notamment linguistique et cognitif sur lequel se fonde l'enseignement de la traduction dans notre département.

5)-La situation de l'enseignement/apprentissage de la traduction dans notre département:

5-1)-Questionnaire :

Etant donné que nous cherchons à cerner la situation de l'enseignement/apprentissage de la traduction dans notre département en mettant en évidence les difficultés auxquelles se heurtent cet enseignement, nous nous sommes donc tournés vers les étudiants pour les interroger sur leur situation d'apprentissage dans le but de mieux saisir la réalité pour améliorer cet enseignement. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire auquel ont répondu une quarantaine d'étudiants (42) volontaires, principalement de niveaux avancés (9^{ème} et 10^{ème}). Ce questionnaire fut effectué vers la fin du deuxième semestre (2014/2015).

Ce questionnaire qui est essentiellement une évaluation de l'opération enseignante, comporte cinq volets :

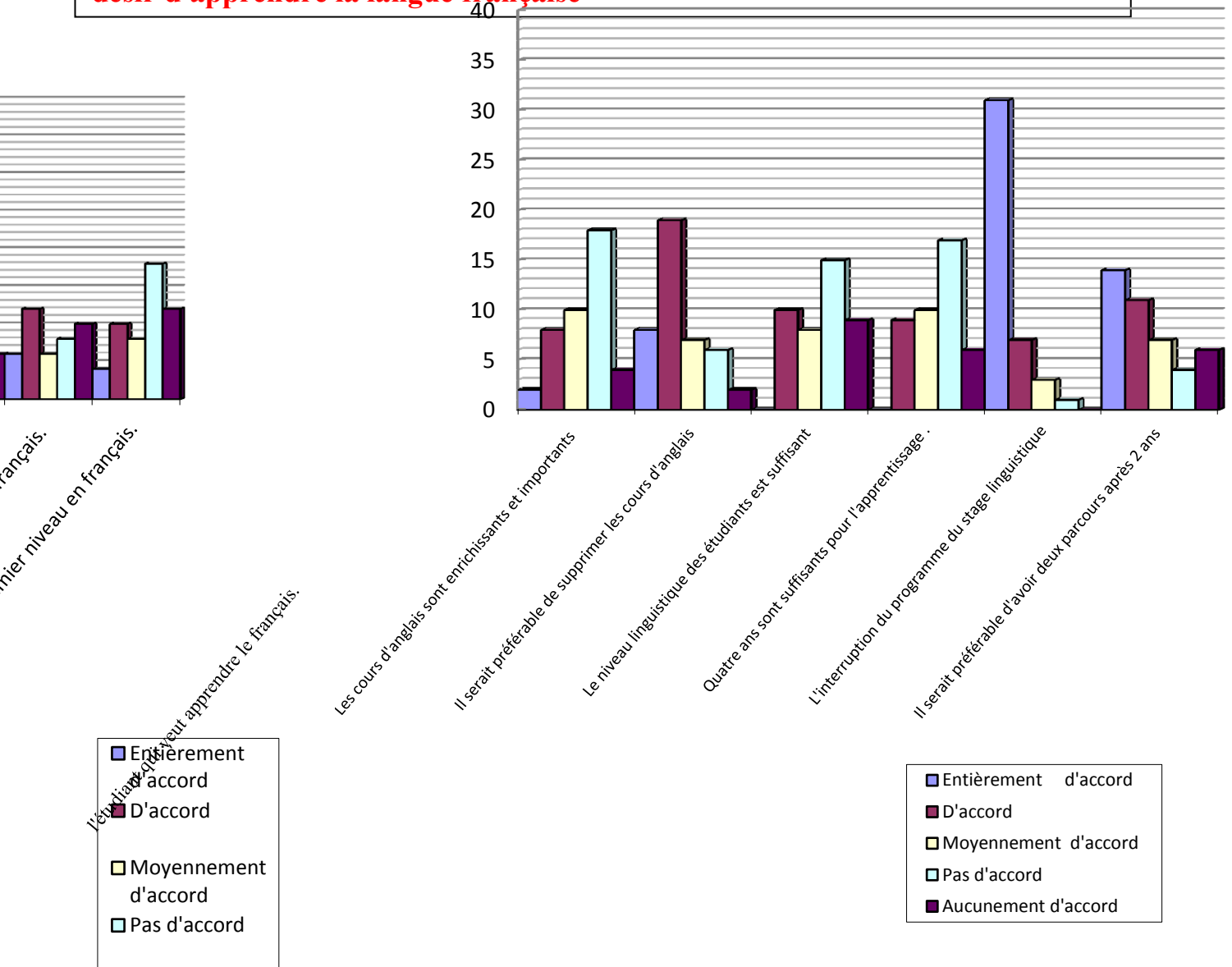
- A. Le premier volet porte sur des questions concernant l'année préparatoire et le désir d'apprendre le français.
- B. Le deuxième volet traite des questions portant sur le cursus universitaire.
- C. Le troisième volet (le plus important) concerne des questions sur la pratique enseignante en traduction.
- D. Le quatrième volet porte sur la satisfaction générale des étudiants.
- E. Le cinquième volet présente des questions ouvertes.

Nous avons veillé à ce que le questionnaire soit conduit avec le consentement libre et éclairé des étudiants sollicités, sans aucune pression de notre part. Les étudiants ont donc été bien informés du but de la recherche. Et pour prouver que leur refus ou retrait n'entraîne aucune conséquence fâcheuse pour eux, nous leur avons donné la possibilité de répondre aux questions posées à la maison et de mettre les réponses dans mon casier. De plus, la mention du nom de l'étudiant était facultative, quitte à respecter l'anonymat pour ceux qui désirent le faire. En outre, nous leur avons bien précisé qu'ils avaient la possibilité de se rétracter à tout moment de cette expérience.

Des explications furent donc données aux étudiants portant sur les objectifs du questionnaire, l'esprit dans lequel il avait été conçu et à quelle fin, et l'importance d'y répondre avec toute l'objectivité possible. De même, ils furent invités à prendre leur temps pour se familiariser avec le questionnaire et réfléchir aux réponses à apporter aux questions posées. Les résultats se sont révélés significatifs. Regardons ensemble l'analyse des données de ce questionnaire présenté sous forme de diagrammes à barres verticales.

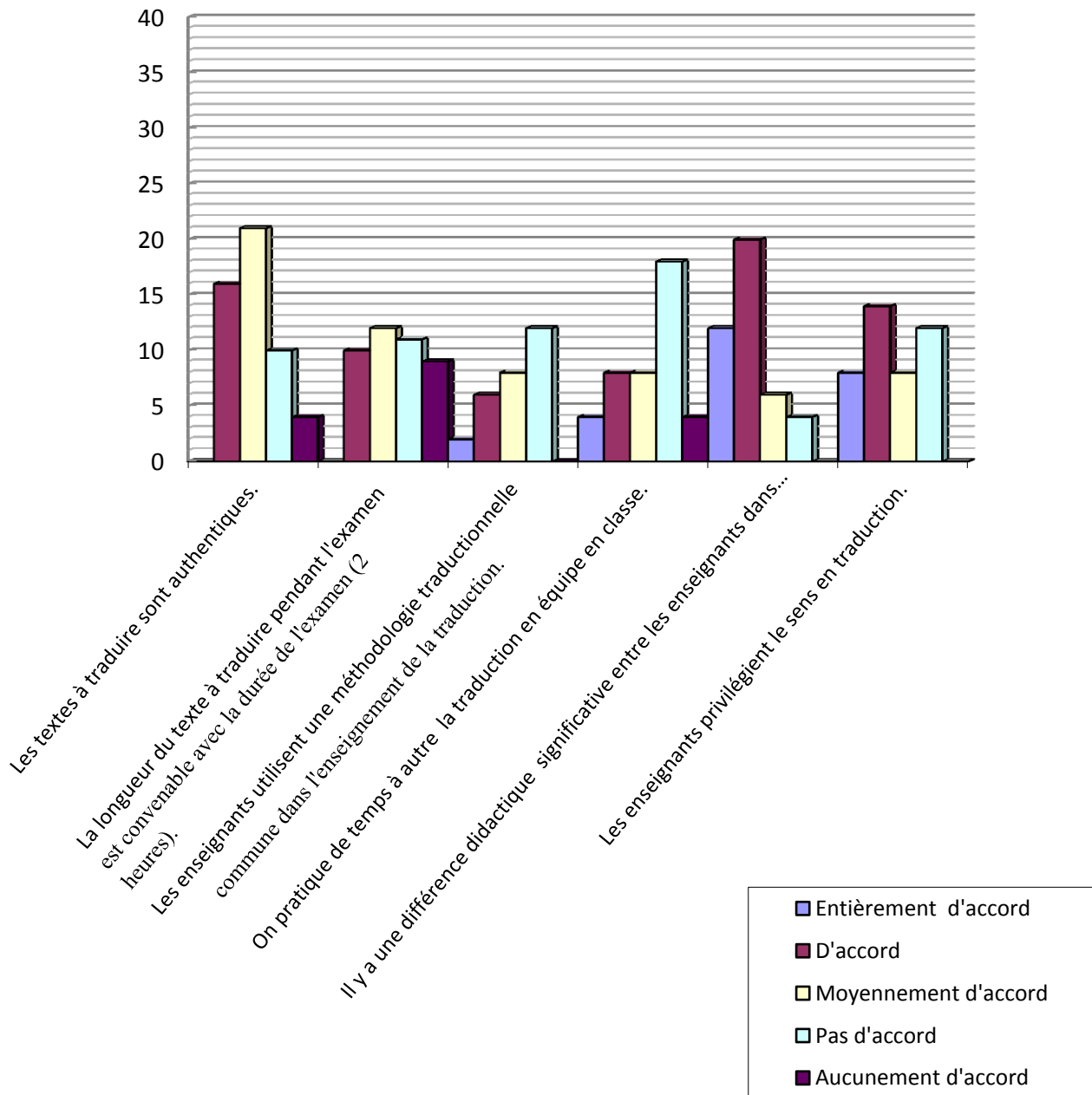
-L'analyse des données recueillies concernant les opinions des étudiants sur l'enseignement de la traduction au Département de français.

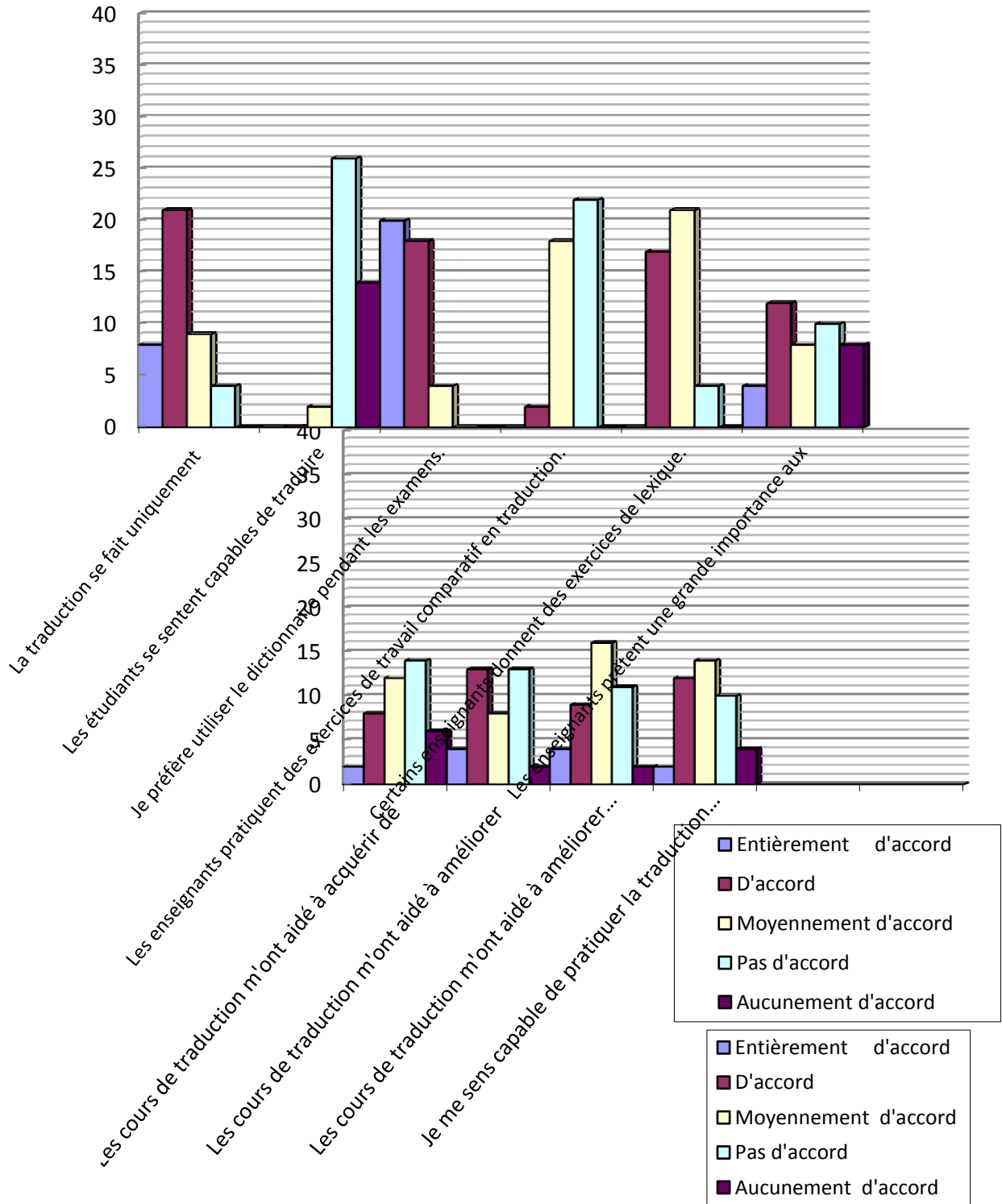
1-Figure 1. Les opinions des étudiants sur l'année préparatoire et le désir d'apprendre la langue française



II-Figure 2 : Questions concernant la maquette du programme

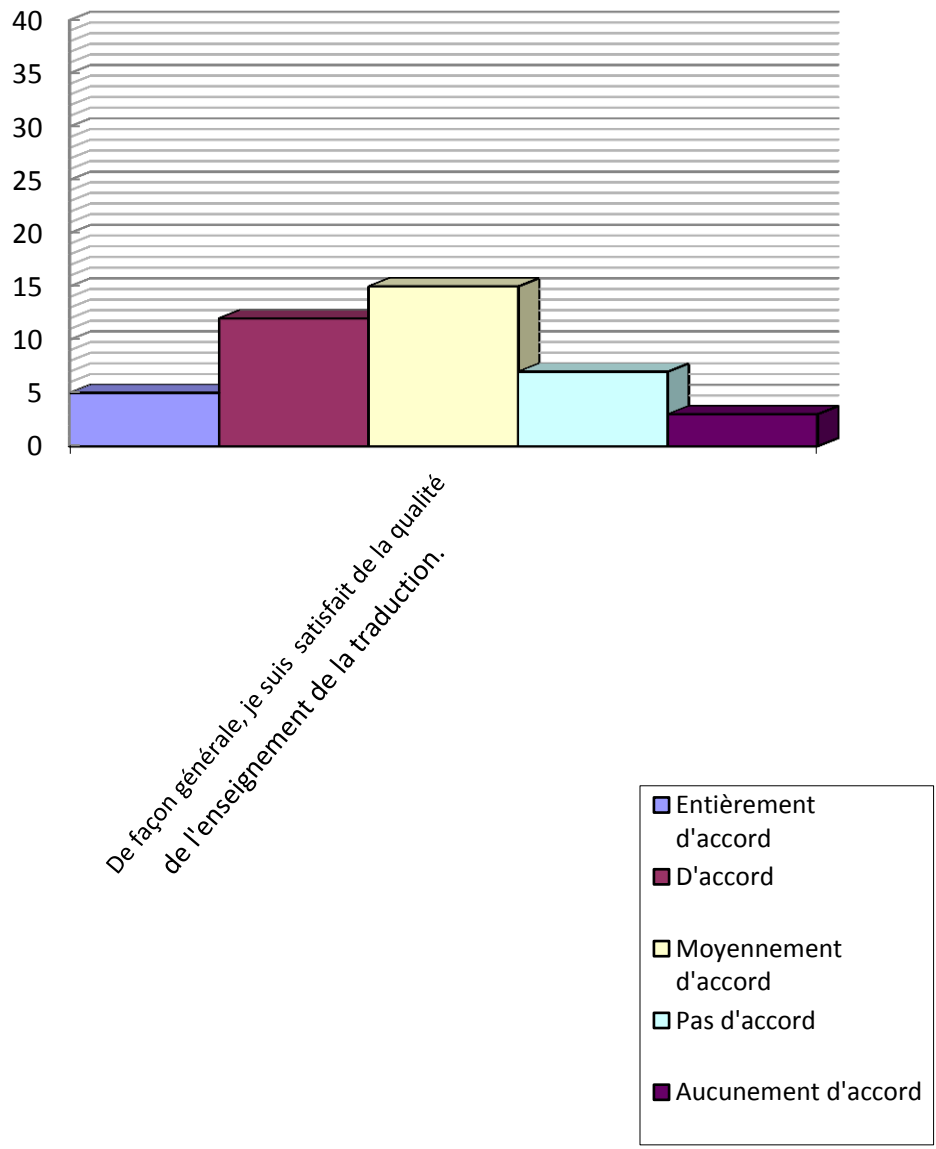
III- Figure 3 : Questions portant sur l'enseignement de la traduction





IV-Figure 4 : Évaluation des cours de traduction

V-Figure 5 : Evaluation globale du programme



Nous allons donc examiner les réponses des étudiants interrogés sur certains points principaux de ce questionnaire.

5-2)- Admission/sélection des étudiants:

De ce questionnaire, il apparaît, tout d'abord, qu'une grande partie des étudiants se déclarent admis au département de français contre leur gré. En fait, selon le système d'orientation au sein de l'université, les étudiants peuvent être admis à la faculté et au département non pas seulement en fonction de leurs aptitudes ou leurs aspirations à apprendre la langue, en l'occurrence française, mais aussi lorsqu'ils n'ont pas été admis ailleurs. C'est ainsi qu'on trouve dans notre section, comme dans d'autres, des étudiants qui n'ont aucun envie d'apprendre la langue française et prennent le département pour un "lieu de passage", leur permettant de préserver une place à l'université dans le but de transférer leurs dossiers dans d'autres sections ou facultés au bout du premier semestre universitaire en français. Selon le questionnaire, environ 40% des étudiants déclarent que leur inscription au programme de français n'émane pas de leur désir personnel.

Certainement, admettre des étudiants contre leur gré veut dire admettre des étudiants non motivés, ce qui est très nocif pour les autres étudiants motivés puisque ce phénomène risque fort de perturber l'opération enseignante, un encombrement inutile, perte de temps dans des explications répétitives sans fin, surtout qu'un grand nombre de ces étudiants non motivés ne sont pas inscrits dans toutes les matières du premier niveau du cursus français et ne suivent pas donc tous les cours de compétences linguistiques. Cet apprentissage lacunaire constitue un handicap sérieux pour le déroulement normal des cours de français pour les débutants. Selon Aubin (1998: 142) "L'étudiant doit, tout d'abord, disposer d'une bonne motivation pour apprendre la matière choisie". Certes, cette motivation peut être maintenue et développée si les conditions d'enseignement sont favorables.

Evidemment, cette situation constitue un grand obstacle pour l'apprentissage de la langue française et rend la tâche didactique des enseignants très difficile. D'autant plus vrai que les étudiants viennent avec une mauvaise habitude d'apprentissage par cœur y compris pour les langues. Comment peut-on les aider à s'en débarrasser? Tout cela conduit, dès le premier niveau, à une hétérogénéité qui saute aux yeux dans les classes de français, exigeant une pédagogie spéciale dans l'enseignement de la langue étrangère, comme il le faut pour l'enseignement de la traduction, par la suite.

Voici un tableau indiquant les fuites des étudiants débutants complets à partir du premier niveau d'apprentissage au département de français :

(Les chiffres des quatre derniers semestres) :

| | Semestre | Etudiants admis | Etudiants accédant au deuxième niveau | Etudiants qui redoublent ou abandonnent |
|---|---------------|-----------------|---------------------------------------|---|
| 1 | Premier 2013 | 82 | 48 | 34 (% 41,4) |
| 2 | Deuxième 2013 | 27 | 16 | 11 (% 40,7) |
| 3 | Premier 2014 | 84 | 49 | 35 (% 41,6) |
| 4 | Deuxième 2014 | 33 | 19 | 14 (% 42,4) |

D'après ces chiffres, on voit donc qu'un grand nombre d'étudiants qui sont inscrits au Département de langue française au premier niveau, bon gré mal gré, disparaissent. Un grand nombre de ces étudiants abandonnent et se tournent vers d'autres facultés ou, peut-être, vers le Département de langue anglaise. Pourquoi ce changement de cap? D'autres redoublent certaines matières ou se retirent provisoirement, pour un semestre ou deux. Ainsi, l'amélioration des services d'accueil et de soutien aux étudiants est ciblée. Cependant, un point positif est à signaler. Ce phénomène témoigne de la grande mobilité intérieure et extérieure dont bénéficient les étudiants à l'Université Roi Saoud.

5-3)-Enseignants : Compétences pédagogiques et traductionnelles différentes:

Ce questionnaire nous apprend que les enseignants de traduction ont des compétences pédagogiques et traductionnelles variables et que les démarches pédagogiques auxquelles on fait recours sont différentes. D'une part, la démarche pédagogique de certains enseignants focalise sur l'acquisition du savoir-faire traductionnel au détriment de l'apprentissage linguistique. D'autre part, certaines démarches didactiques mettent l'accent sur l'apprentissage linguistique plutôt que sur l'acquisition des techniques traductionnelles, alors que la pratique traductive doit chercher à systématiser la démarche didactique. D'autres encore se situent au juste-milieu. Certains enseignants mettent l'accent principalement sur le sens, d'autres s'intéressent beaucoup à la forme. Les enseignants ne recourent donc pas tous aux mêmes consignes pédagogiques en matière d'enseignement de la traduction. En fait, plus de 60% des étudiants affirment que les enseignants utilisent des démarches didactiques différentes, prêtant à confusion.

Comme le dit Delisle (1998: 1), la question fondamentale concernant la traduction consiste à savoir "Comment faut-il l'enseigner". A ce propos, Pergnier (1998: XV) soutient que "Les méthodes pédagogiques se fondent, en effet, sur une conception, plus souvent implicite et raisonnée, de la traduction elle-même". Nous pensons qu'il n'y a pas lieu de parler de démarche didactique commune entre les enseignants du département pour la simple raison que ceux-ci, venant de tous les horizons de la linguistique, de la littérature, de la critique littéraire, du théâtre, de la terminologie, de la traductologie, du FLE, etc., ne pourraient point avoir la même visée pédagogique en matière d'enseignement de la traduction. Cette diversité n'est point prise ici dans un sens négatif mais vue plutôt comme une richesse, ayant ses fondements scientifiques. Néanmoins, ces différences d'ordre didactique entre enseignants ont un effet perturbateur dans l'esprit des apprenants.

Evidemment, la question du sens et de la forme en traduction est une vieille question (voir Mounin, problèmes théoriques de la traduction) qui a fait couler beaucoup d'encre dans la littérature traductologique. Pour Lederer (1984: 32), par exemple, la fidélité à la forme constitue une problématique en traduction "La fidélité au mot, voilà le grand obstacle à la traduction". Un avis semblable est formulé par Seleskovith (1984: 109) en ces termes "Une traduction qui se préoccuperait uniquement des signes linguistiques n'exprimerait point correctement le sens du message". Elle ajoute "Interpréter un discours n'est pas traduire une langue". (Ibid:104). Quoi qu'il en soit,

en matière didactique en traduction, nous sommes tenus d'habituer nos apprentis-traducteurs à se focaliser sur le sens non la forme, étant donné que, comme le dit Lederer (1984: 34), "s'accrocher au sens une fois compris permet de dissocier les deux langues en contact car on se replace alors dans la situation normale de la parole qui est d'exprimer un vouloir dire de manière à le faire comprendre".

Déjà Vinay et Darbelnet (1958: 37) font du sens le fil conducteur de toute opération traduisante: "Le traducteur, répétons-le, part du sens et effectue toutes ses opérations de transfert à l'intérieur du domaine sémantique. Il lui faut donc une unité qui ne soit pas exclusivement formelle, puisqu'il ne travaille sur la forme qu'aux deux extrémités de son raisonnement". Dans la même lignée, un avis semblable fut exprimé par Nida (1964: 19) : "Le sens doit avoir la priorité sur les formes stylistiques". Selon Garnier (1985: 40) : "Il y a chez la plupart des auteurs un très large accord sur cette question de la primauté du sens dans l'opération de traduction". La primauté du sens trouve donc, en acte de traduction, un caractère consensuel chez les spécialistes.

Les enseignants sont donc tenus de s'entendre sur une démarche pédagogique fondée sur une théorie traductologique précise et à l'adopter de façon commune. Comme le dit Forget (1994: 180) "Par les choix qu'elle implique, la pratique de la traduction met nécessairement en jeu une théorie du langage sans laquelle les choix ne seraient pas possibles (...) elle met aussi en jeu une théorie du texte...". L'approche pédagogique à adopter doit, précise Le Féal (19993: 155) "être fondée sur la théorie moderne de la traduction selon laquelle la fidélité de la traduction est affaire non de correspondance entre les mots de la langue de départ et de la langue d'arrivée, mais d'équivalence de sens, d'effet stylistique et de finalité entre le texte original et sa traduction". Il s'agit donc d'une approche communicative-interprétative et non linguistique. Cette approche porte essentiellement sur des textes fonctionnels ou pragmatiques, qu'ils soient d'ordre général ou relativement spécialisé. De même, on doit s'entendre aussi sur le principe de la progression dans le sens d'une difficulté croissante, allant des aspects simples vers des aspects complexes. L'enseignement de la traduction demande donc un effort commun en vue de rationaliser la pratique pédagogique de la traduction pour ne pas le laisser dépendre uniquement des efforts personnels et de la subjectivité.

5-4)-Composantes de l'approche didactique différente en traduction :

Cette approche concerne la formation à la traduction portant sur des textes pragmatiques. Il s'agit d'une démarche traductive séquentielle englobant plusieurs composantes opérationnelles du processus traductif, directionnalité, choix du texte à traduire, analyse du texte, compréhension, recherches d'informations manquantes, reformulation, vérification, type d'exercices proposés, etc. Le premier point à aborder concerne la directionnalité en traduction.

5-4-1)-La directionnalité en traduction : (version/thème)

Le questionnaire (voir questions 111) nous révèle que certains enseignants ne travaillent que vers la langue maternelle, l'arabe. Il s'agit donc de ce que l'on appelle la version. D'autres travaillent vers les deux langues en jeux avec priorité pour la traduction vers l'arabe. Quant aux étudiants concernés, ils se déclarent incapables de traduire vers la langue française (92%). Cette observation appelle un long commentaire. Gile (2005: 180) indique l'existence d'un consensus entre les spécialistes sur le fait que la traduction vers la langue maternelle est susceptible de mieux garantir la qualité de la traduction : "La règle largement majoritaire dans les milieux des traducteurs qui visent la qualité la plus élevée est la traduction vers la langue maternelle". En effet, parmi les éléments d'argumentation en faveur de la traduction vers la seule langue maternelle, il est reconnu qu'il existe toujours des différences qualitatives entre les traductions des traducteurs natifs et celles des non natifs. Lavault (1998: 83) nous fait remarquer que "Les traducteurs professionnels traduisent vers leur langue maternelle et n'acceptent de traduire vers la langue étrangère que dans certains cas (documents à faible diffusion ou soumis à une révision par un locuteur natif, par exemple)". Elle ajoute que "la compétence traductive visée est d'abord une compétence de traduction vers la langue maternelle" (ibid : 83).

Parlant du fait de demander aux étudiants en milieu universitaire de traduire vers la langue étrangère, Guiziou (1998: 122) dit que "Cela peut choquer lorsque l'on sait que le professionnel n'est un bon traducteur que dans le sens de la langue maternelle". Selon Pergnier (1998: X) "l'exercice du thème se réduit souvent en apprentissage du lexique et des structures grammaticales de la langue étrangère". Forget (1994: 17), de son côté, parle de certaines imprudences dans le domaine de la traduction dont la première est le fait de "traduire un texte dans une langue qui n'est pas la langue maternelle".

En fait, nombreux sont les spécialistes qui s'opposent à l'apprentissage de la traduction vers la langue étrangère notamment en traduction pédagogique universitaire. C'est ainsi que Gile (2005: 124) précise que "La thèse des Occidentaux qui défendent la traduction exclusive vers la langue maternelle argumente que l'on ne peut pas s'exprimer de manière efficace en langue étrangère". Un avis semblable est tenu par Ballard en ces termes "Je pense (comme Peter Newmark, et la plupart des formateurs de traducteurs) que l'on ne doit traduire que vers sa langue maternelle". (Ballard, 2004: 21). Gile (2005: 182) soutient un avis semblable "Dans la formation des traducteurs, surtout en premier et deuxième cycle universitaires, il est néanmoins important de respecter le principe du travail vers la langue maternelle". Dans le même sens, certains spécialistes soutiennent que la mobilité des traducteurs et le développement des moyens modernes de télécommunication ont fait perdre à l'enseignement du thème sa raison d'être. "C'est pourquoi il ne saurait y avoir de justification valable pour son enseignement". (Le Féal (1993: 180). Cet auteur voit que cet enseignement du thème est à déconseiller définitivement du fait "qu'il représente une perte de temps et d'énergie dont l'enseignement de la version fera forcément les frais".

Ces avis des spécialistes qui se dressent contre l'enseignement du *thème* en programme universitaire s'appuient donc sur plusieurs facteurs. Cela tient principalement au fait que les étudiants ne maîtrisent pas souvent la langue étrangère de spécialité. De plus, les lacunes graves en langue étrangère font obstacle à la traduction, et rendent la langue étrangère inapte à servir de langue cible. Et comme la traduction est un processus dynamique, il serait impossible de garder cette qualité vers une langue étrangère étant donné que cette dernière ne peut point avoir la même force d'attraction que la langue maternelle. En effet, la langue étrangère perd souvent sa spontanéité et son naturel. Comme le précise Le Féal (1993: 181) "une langue étrangère n'a pas la même force d'attraction que la langue maternelle. Par conséquent, le processus de traduction vers une langue étrangère pêche fatalement par manque de dynamisme". Dans ces conditions, serait-il possible en *thème* d'atteindre l'équivalence de style et la même qualité rédactionnelle comme est exigé en traduction? Bien au contraire, le *thème* va indubitablement pousser les étudiants à succomber au piège du transcodage, ce qui va à l'encontre de la pédagogie même de l'enseignement de la traduction et l'acquisition du bagage traductionnel. Comme le dit Seleskovith (1993: 21): "Dans la langue maternelle on plie la langue à sa pensée; dans la langue étrangère, on plie sa pensée à la langue...". Un avis semblable est exprimé par Le Féal (1993: 181) : "dans la langue maternelle, on peut se fier à son sens de la langue, dans la langue étrangère non seulement on ne peut pas s'y fier, mais on ne saurait trop s'en méfier".

De même, lorsque l'étudiant travaille à partir de la langue étrangère, il peut comprendre et mesurer les difficultés de compréhension en cette langue et peut évaluer l'acceptabilité linguistique de son énoncé ou les faiblesses en langue maternelle. En revanche, lorsque l'apprenti-traducteur travaille à partir d'une langue maternelle, il est tout à fait probable de ne pas connaître les mêmes difficultés de compréhension et n'est pas capable de se rendre compte du caractère imparfait ou de l'acceptabilité linguistique de son énoncé en langue étrangère. Ainsi, comment peut-on faire de l'autocorrection et d'évaluer la qualité de son travail en *thème* alors que l'étudiant ne peut nullement se fier au sens de la langue étrangère. Ajoutons à cela le fait que lorsque l'étudiant travaille vers sa langue maternelle, l'enseignant peut le pousser d'aller plus loin dans l'optimisation de sa reformulation.

Quant à notre situation, il faut reconnaître que la plupart de nos apprentis-traducteurs ayant fait seulement deux ans de français souffrent d'une insuffisance linguistique et ne disposent pas encore du niveau requis pour traduire adéquatement vers leur langue maternelle. Ils n'ont pas acquis assez de vocabulaire pour comprendre aisément et profondément les textes à traduire. Il s'ensuit donc qu'ils ne sont pas en mesure de saisir rapidement le sens contextuel. Dans ce cas, traduire en français est bien entendu beaucoup trop dit.

Au risque de choquer certains, j'avancerais que l'enseignement du *thème*, même selon un rythme relativement faible, est hors de portée de nos apprentis-traducteurs qui entament à l'université l'apprentissage de la langue française. Un jour, au cours d'une discussion avec un collègue, il a avancé que "l'enseignement du thème est plus intéressant et plus fructueux pour les apprentis-traducteurs que la version". Cette idée

est-elle bien fondée? L'enseignement du thème ne risque-t-il pas de promouvoir une conception exclusivement lexico-grammaticale en matière de traduction? En effet, étant donné que nos étudiants sont loin d'avoir acquis les compétences linguistiques requises en langue étrangère, quel objectif l'enseignement du thème cherche-t-il à atteindre? Est-il donc utile d'enseigner le *thème*? L'enseignement du *thème* n'est-il pas à se redéfinir? Alors, notre enseignement doit-il donc se fonder sur l'acquisition de la compétence traductive vers la langue maternelle uniquement?

Dans le cas où le corps enseignant opte pour la continuité de l'enseignement du *thème* en vue de faire réfléchir les étudiants sur les mécanismes de la langue étrangère, on doit déterminer alors à quel niveau cet enseignement doit commencer. Quel rythme à adopter? Quel rapport peut-avoir l'enseignement du *thème* avec les types de textes à traduire? Les enseignants doivent donc d'abord s'entendre sur la directionnalité du travail traductif, en tenant évidemment compte du niveau linguistique des apprenants dont nous avons parlé plus haut.

5-4-2)-Choix des textes à traduire :

Bien entendu, une sélection adéquate des textes à traduire est d'une grande importance. Guidère (2010: 96) nous précise que le choix des textes à traduire fait partie intégrante de la stratégie en traduction : "Dans le domaine de la traduction, la stratégie concerne le choix des textes à traduire et la méthode adoptée pour les traduire".

A)-Textes non authentiques :

D'après les étudiants interrogés, entre 20 et 30% des textes présentés en classe sont des textes déjà traduits en français ou en arabe et non pas des textes authentiques. Cela appelle un commentaire. En fait, les traductologues s'accordent pour dire que les textes à présenter aux étudiants en classe de traduction doivent être authentiques et soigneusement choisis. Parlant du rôle du professeur dans le choix des textes, Guiziou (1998: 119) indique que "Chaque professeur trie soigneusement les textes authentiques qu'il va incorporer à son activité". Gile (2005: 203) nous confirme l'accord des spécialistes sur ce point : "Un premier principe qui semble faire l'objet de consensus parmi les enseignants spécialistes veut que seuls les textes authentiques soient proposés à la traduction". Cela est dû au fait que les textes "fabriqués" amènent les étudiants à travailler hors-contextes et peuvent d'introduire des éléments peu naturels qui risquent de fausser le processus traductif. En revanche, les textes authentiques peuvent habituer le futur traducteur aux types de textes à rencontrer dans sa vie professionnelle. De même, le choix des textes doit être déterminé par un certain nombre de critères dont notamment le niveau linguistique des apprenants car, devant des textes non appropriés, la réaction de nos étudiants sera soit l'hilarité, soit la perplexité, et probablement les deux. De plus, l'enseignant devrait commencer par des textes de type général, pragmatique dont le sujet est accessible aux apprenants. De même, les spécialistes s'accordent sur le fait que les textes argumentatifs se prêtent mieux à l'analyse textuelle en traduction par rapport aux textes descriptifs.

Par ailleurs, la pratique traductive indique, selon l'avis des étudiants interrogés, que ces textes sont souvent détachés temporellement ou spatialement de leur situation d'origine. Par conséquent, l'étudiant n'arrive pas souvent à en déterminer l'origine, la

destination et l'environnement du texte, etc. Certains enseignants pourraient affirmer que la situation pédagogique ne permet de travailler que sur des extraits ou des textes brefs en raison notamment des lacunes linguistiques auxquelles se heurtent les apprenants. En fait, les apprentis-traducteurs doivent avoir à leur disposition, autant que faire se peut, le texte à traduire complet, dans sa forme originale. Car, comme le précise Lavault (1998: 83) : "Dans la mesure du possible, tous les paramètres de la situation d'énonciation initiale doivent être connus".

B)-Choix selon des éléments traductionnels à enseigner :

Ce choix, est-il déterminé par les éléments traductionnels à enseigner? Selon notre questionnaire, il apparaît que, souvent, la progression dans l'acquisition du processus traductionnel se fonde sur les corrections et les commentaires isolés faits par les enseignants en fonction des textes à traduire. Car on ne choisit pas souvent les textes à traduire selon des difficultés précises à résoudre ou des règles d'ordre traductionnel déterminées à enseigner aux étudiants. Souvent, c'est le thème du texte qui détermine son choix. Ainsi, les éléments traductionnels enseignés ne viennent pas souvent dans un ordre optimal. L'organisation des règles traductionnelles, enseignées de façon cumulative non méthodique et systématique, est laissée complètement à l'étudiant.

Il ressort donc que pour assurer la progression dans l'acquisition du processus traductionnel, le travail des enseignants risque d'être aléatoire, non organisé de façon commune, chacun travaille de façon isolée, sans concertation avec les autres collègues. Alors que la démarche didactique en traduction doit être dirigiste et orientée en vue d'amener le traducteur en herbe à frayer son chemin de façon sûre et efficace. On se demande ici pour savoir s'il n'existe pas de possibilité pour les enseignants de s'entendre sur des points traductionnels précis à enseigner sur un espace de temps déterminé puisque, généralement, dans les cours de traduction, on parle de tout en même temps? Ainsi, ce qui est important peut se mélanger avec ce qui est moins important. Comme le dit Gile (2005: 27) : "Devoir résoudre tous ces problèmes à la fois n'est pas nécessairement le meilleur moyen d'avancer rapidement et avec efficacité dans l'apprentissage". De plus, il arrive que des éléments traductionnels importants passent inaperçus faute d'organisation pédagogique et didactique. Il s'ensuit donc qu'il est souhaitable que les enseignants de traduction s'entendent sur les points traductionnels principaux à enseigner, selon les niveaux. N'est-il pas nécessaire de commencer par des difficultés simples avant d'aborder des problèmes complexes en traduction?

C)-Quantité et longueur des textes à traduire :

Le questionnaire fait observer que le nombre de textes à traduire en classe varie généralement entre deux et douze par semestre. On peut se demander— quel type d'enseignement nous sommes en train de dispenser? Sur quelle pédagogie repose ce nombre de textes à traduire? S'agit-il d'un enseignement orienté produit ou un enseignement orienté processus? En effet, il ressort qu'un certain nombre d'enseignants privilégient la quantité, donc un texte à traduire dans chaque cours. Leur motif principal est, nous semble-t-il, que la pratique intensive est le meilleur moyen pour l'acquisition des techniques traductionnelles (C'est en forgeant qu'on devient forgeron).

En revanche, peu d'entre eux se contentent de deux, trois ou quatre textes longs par semestre. Leur argumentation est, semble-t-il, qu'il est plus utile d'étudier peu de textes en profondeur que de multiplier les textes à traduire et les analyser de façon superficielle. En fait, faire travailler les étudiants sur un texte trop long n'est pas à conseiller pour deux raisons principales. D'une part, on perd beaucoup de temps pour traiter le texte en profondeur, et cela engendra la monotonie et effrite l'attention et la motivation des étudiants. De plus, le fait de travailler sur deux ou trois textes va à l'encontre de la nécessité de varier l'expérience des étudiants en pratique traductive et d'enrichir leur culture générale. Normalement, il faut diversifier les sources et les thèmes, les registres et les variétés de langue. A ce propos, Guiziou (1998: 117) soutient qu'il s'agit d'un "choix thématique susceptible d'offrir aux étudiants une gamme importante de textes". En outre, l'enseignant doit veiller, autant que faire se peut, à choisir des textes entiers de longueur raisonnable, ayant une véritable identité textuelle, et non des extraits de textes. Cela permet de travailler sur une série de textes variés portant sur des sujets divers, enrichissant ainsi l'expérience des apprenants. De toute façon, cela suppose un choix thématique susceptible d'ouvrir aux apprenants une gamme importante de textes pour chaque type de traduction. Cette différence dans la visée didactique des enseignants sur ce point appelle certainement concertation.

D)-Textes proposés aux examens :

En ce qui concerne les textes donnés aux différents examens, les étudiants affirment que certains enseignants donnent des textes longs et difficiles à traduire. En réalité, concernant les textes à choisir pour les examens à temps limités, j'ai vu des textes à 12 lignes, à 15 lignes, mais aussi à 25 lignes et plus. Sur quels critères ce choix fut-il fait? Est-ce sur le critère de difficulté terminologique ou syntaxique ou pour d'autres raisons? Pourquoi ce grand décalage entre les longueurs des textes à présenter aux étudiants à l'examen?

En fait, des textes trop longs à traduire mettent les étudiants sur pression et les empêchent de s'attarder sur la boucle de reformulation et ne pourront pas ainsi optimiser leur travail. Car cette optimisation ne peut se réaliser que dans de bonnes conditions de travail. En effet, une de ces conditions permettant à l'étudiant d'optimiser son travail consiste, selon l'avis de Gile (2005:134) "à veiller à ce qu'il ait suffisamment de temps pour préparer sa traduction". Il faut donc éviter que la traduction se fasse sous une très forte pression du temps afin de permettre aux étudiants d'optimiser leur travail. Il convient donc de choisir des textes de longueur et de difficultés raisonnables pour les examens.

Dans le cas contraire, donner aux étudiants des textes trop courts à traduire à l'examen relève de la facilité exagérée. Car cela ne permet pas aux étudiants de dévoiler pleinement leur talent et leur savoir-faire traductif et d'aller jusque au bout de leurs possibilités. De plus, cela ne permet pas à l'enseignant de porter un jugement de valeur bien fondé sur la qualité du texte traduit et risque d'ouvrir la porte à la subjectivité en matière de correction et d'évaluation. De même, ce genre d'agissement risque fort de donner aux apprenants une idée de laxisme dans la pratique traductive et les pousse à prendre les examens de traduction à la légère.

Devant cette situation, nous nous sommes permis de proposer quelques critères pour le choix des textes à traduire :

F)-Critères du choix des textes à traduire :

- 1) Des textes authentiques.
- 2) Des textes relativement courts, pour qu'il soit possible de les traiter en une seule séance, deux au maximum, si nécessaire.
- 3) Des textes ciblés sur des éléments traductionnels précis.
- 4) Des textes bien structurés.
- 5) Des textes argumentatifs, de préférence.
- 6) Des textes assurant la variété des sujets à aborder.
- 7) Des textes puisés dans des sources modernes. En effet, il est préférable d'opter pour des sources contemporaines qui semblent plus fiables étant donné l'évolution rapide du progrès technique et scientifique où les théories, les connaissances et les inventions nouvelles s'accumulent à un rythme accéléré. Certainement, les langues sont le véhicule de cette évolution où de nombreux termes y naissent quotidiennement. De plus, les événements de l'actualité politique, économique, sociale, etc., se multiplient tous les jours.

6)-Usage du dictionnaire :

Environ 95% des étudiants interrogés se déclarent favorables à l'usage du dictionnaire pendant les examens (voir questionnaire-questions 111). En fait, utiliser ou ne pas utiliser le dictionnaire pendant les examens a suscité un long débat au sein du corps enseignant de notre faculté où les avis se partageaient. La décision permettant aux étudiants d'utiliser le dictionnaire fut prise en 2012, par les autorités de la faculté sous pression des étudiants et fut donc administrative plutôt que pédagogique et didactique.

En fait, durant des années, on empêchait aux apprenants l'usage d'outils de traduction pendant les examens jusqu'en 2012 où on leur a permis de consulter des outils (dictionnaire en papier et non électronique) qui leur permettrait d'explorer le texte à traduire. Disons-le, je n'étais pas contre le fait de permettre aux étudiants l'usage du dictionnaire pendant les examens. Mais mon expérience m'a démontré que le trésor lexical des étudiants était plus riche et leur performance en traduction était de loin meilleure lorsqu'on leur interdisait de se servir du dictionnaire pendant les examens. Certainement, je ne suis pas en train d'imputer cette meilleure performance uniquement à cette interdiction qui poussait sans doute les étudiants à mieux travailler leur lexique personnalisé. Mais cela n'est qu'une constatation qui saute aux yeux des professeurs. En vérité, cette question demande réflexion commune pour remédier à cette situation de lacunes lexicales dont souffrent les apprenants, que ce soit par prêter plus d'intérêt au lexique personnalisé ou tout autre moyen, car avec le niveau linguistique qui baisse sans cesse, il serait difficile de livrer les apprenants à un exercice de devinette.

En tout état de cause, l'efficacité pédagogique de l'usage du dictionnaire reste, à mon avis, à démontrer. Car avec cet usage, les apprenants prennent les cours de traduction

et les exigences de la pratique traductionnelle avec une grande légèreté. En effet, les débutants en traduction croient de façon erronée que cette activité traduisante est facile tant qu'il s'agit de traduire vers sa langue maternelle, notamment en utilisant le dictionnaire, bien que, à leur grande surprise, cette apparente facilité est vite démentie dans la réalité pratique.

Par ailleurs, nous savons, comme le dit Guidère (2010: 142) que "Le dictionnaire bilingue est lacunaire concernant plusieurs aspects qui sont tributaires des usages socioculturels, conjoncturels ou actuels". En effet, étant donné les combinaisons infinies des signifiants entre eux, on comprend pourquoi l'apprenti-traducteur ne saurait trouver dans les dictionnaires des solutions toute faites au sens qui se montre rebelle à lui. A cela s'ajoute le fait que le dictionnaire bilingue ne donne pas des sens mais des significations. Car le sens d'un mot est fonction de la place qu'il occupe dans l'énoncé et il arrive que le mot soit utilisé dans un sens qu'aucun dictionnaire n'en fait mention. C'est pour cette raison que cela devient problématique lorsque nombre d'étudiants ne savent pas manier le dictionnaire bilingue et tombent sur la première signification donnée en dehors du sens contextuel. Ce fait est confirmé par Gile (2005: 141) à partir de son expérience personnelle "L'expérience montre que certains étudiants choisissent parfois au hasard l'un des "équivalents" indiqués sans vérifier leur sens et leur usage précis". Il est évident que toute consultation du dictionnaire qui ne s'appuie pas sur une bonne compréhension du texte original sera un acte manqué. Delisle (1998: 49), de son côté, souligne les méfaits de l'utilisation fréquente du dictionnaire qui empêche les apprenants d'exploiter à fond le texte original puisque "à la moindre difficulté lexicale l'étudiant se précipite sur le dictionnaire au lieu d'exploiter le contexte".

C'est pourquoi certains spécialistes se déclarent favorables à l'interdiction de l'usage du dictionnaire par les étudiants surtout à l'examen. Tel Le Féal (1993: 78) qui soutient que "L'emploi de dictionnaires bilingues ou multilingues est à déconseiller". Selon lui (ibid: 178), cet avis tient à deux raisons principales. D'une part, "il est contraire à la nature de la traduction, parce que les dictionnaires bilingues ou multilingues ne peuvent offrir que des correspondances au niveau de la langue alors que la traduction se situe au niveau de la parole". Janke Lee (1998: 165) tient un avis semblable en précisant que l'usage du dictionnaire bilingue présente un triple danger "induire en erreur, bloquer le recours aux connaissances antérieures et entraver le processus des interférences". Il ajoute (1998: 165) une autre raison pour cette interdiction préconisée "Un usage fréquent des dictionnaires freinerait donc le processus déductif et inductif".

De plus, la consultation du dictionnaire bilingue risque fort bien d'exposer l'apprenti-traducteur, entre autres, au piège du mot à mot au détriment du message contextuel. De même, ce recours trop facile au dictionnaire bilingue ne permet pas à l'étudiant de s'autoévaluer pour connaître ses lacunes d'ordre thématique et lexical, réduit la créativité de l'étudiant et le pousse vers le transcodage. D'autre part, ce recours fréquent au dictionnaire, nous précise Le Féal (1993: 180) "perturbe le déroulement normal du processus de traduction". Cette perturbation concerne aussi bien la phase de compréhension que celle de réexpression où l'étudiant doit s'écarter de l'influence de la langue de départ pour se concentrer sur celle d'arrivée. En effet, la fréquence de

consultation court-circuite le processus de lecture critique du texte de départ, l'empêche de découvrir le sens contextuel des mots et risque de brider la créativité de l'étudiant dans l'expression. La grande fréquence de l'utilisation du dictionnaire ne risque-t-elle pas de donner aux étudiants une idée erronée de la traduction, qui consiste simplement à remplacer un mot par un autre?

Pour réduire le recours au mot à mot, Delisle (1998: 50) propose l'utilisation "d'un dictionnaire monolingue". Cet avis trouve soutien et justification dans ces propos tenus par Guidère (2010: 141) "pour connaître le sens d'un mot ou d'une expression, le traducteur fait d'avantage appel au dictionnaire monolingue qu'il trouve plus précis et plus complet pour la compréhension des unités à traduire". C'est pourquoi nous préconisons l'interdiction de l'usage du dictionnaire bilingue pendant les examens, au moins pour les étudiants en début d'apprentissage qui semblent avoir une confiance exagérée dans les dictionnaires, ce qui mène souvent à l'échec. En effet, le fait de permettre cet usage a eu des conséquences négatives sur le niveau des étudiants. Il faut donc initier les apprenants à se servir d'un dictionnaire monolingue, quitte à leur présenter des textes tout à fait abordables à l'examen, sans grandes difficultés d'ordre lexical, car le but ultime de la formation est d'acquérir une démarche traductive non un trésor lexical, sans minimiser, bien entendu, l'importance du bagage linguistique en traduction. Cette délimitation des champs contextuels et lexicaux doit se faire de sorte à travailler sur des textes généraux portant sur des sujets accessibles aux étudiants et dont le vocabulaire est plus ou moins familier à eux, ce qui peut permettre aux étudiants de se concentrer sur le sens contextuel, faciliter la compréhension des textes de départ et laisser libre cours à leur créativité traductive. De plus, cette démarche pourrait donner confiance aux étudiants et garantir leur progression en la matière. Ainsi les textes très spécialisés peuvent être abordés ultérieurement en phase de diplôme spécialisé en traduction ou de mastère pratique en traduction, non en traductologie. Le corps enseignant est donc invité à revoir sa position sur la permission ou la proscription de l'usage du dictionnaire bilingue au cours des tests de contrôle continu ou à l'examen final et à chercher des solutions de substitution. Quoiqu'il en soit, il est certain que l'interdiction du dictionnaire à l'examen pourrait pousser les étudiants à faire plus d'efforts pour élargir leur trésor lexical.

7)-Traduction normative : Traduire le sens/traduire la forme:

D'après notre questionnaire, il apparut que pour certains enseignants les exercices de traduction sont des opérations destinées à produire un texte ayant certaines caractéristiques déterminées de manière normative. Il n'y a donc pas lieu pour les apprenants de donner leurs avis avec transparence. En effet, les apprenants interrogés se plaignent que peu d'entre les enseignants n'acceptent pas souvent les formulations proposées par les étudiants et ne cherchent pas souvent à régler les différences sur les formulations sur la base des règles consensuelles, s'attachant ainsi à leurs propres formulations et rejettent souvent ce qui est proposé par les apprenants. En fait, l'enseignant doit se garder de tomber dans l'apprentissage passif des recettes de traduction, car s'attacher à sa propre traduction risque fort de renforcer l'idée de l'existence d'une traduction maximale, celle du professeur. L'enseignant est donc tenu

de se garder de donner un corrigé faisant autorité. En revanche, ce qu'il faudrait faire est de minimiser, surtout au début de formation, les fautes des étudiants, et de présenter sa traduction non en tant que reformulation optimale mais simplement en tant que préférence personnelle. Cela est d'autant plus important qu'en matière de traduction, personne ne peut détenir la "vérité" et qu'il y a, dans chaque langue, plus d'une manière de rendre le même sens contextuel.

Il faut donc approuver et apprécier les bonnes solutions proposées par ses étudiants et chercher à trouver, autant que faire se peut, des solutions consensuelles, afin que les apprentis-traducteurs puissent trouver de l'enthousiasme dans le travail, développer leur confiance personnelle et déployer toute leur créativité linguistique, chose souhaitable pour un développement optimal de la compétence traductive, et par voie de conséquence, optimiser la démarche pédagogique. De plus, l'enseignant doit s'employer à aider les apprenants à prendre goût au travail afin qu'il puisse les mener en douceur sur le chemin de la traduction. Car les efforts de l'enseignant doivent consister essentiellement à aider l'apprenant à acquérir les compétences techniques en matière de traduction et à produire du meilleur. Nous pensons que les enseignants doivent veiller à demander aux étudiants de temps en temps de mettre sur papier, de manière discrète et confidentielle, les problèmes rencontrés en cours de traduction et ce qu'ils pensent du déroulement du cours. Cela permet aux étudiants de réfléchir sur leur démarche de travail et de donner à l'enseignant une image de la situation de toute une classe sur sa démarche traductionnelle.

En fait, comme le dit Ladmiral (1986: 33), on a toujours cherché à trouver la "meilleure façon" de traduire selon des perspectives différentes. L'auteur parle de *sourciers* et de *ciblistes*. Pour lui, les *sourciers* sont ceux qui "s'attachent au *signifiant* de la langue du texte-*source* qu'il s'agit de traduire"; les *ciblistes*, en revanche "entendent respecter le *signifié* (ou, plus exactement, le sens et la "valeur") d'une parole". Ainsi, l'auteur mit le doigt sur la problématique principale de la traduction. Cela soulève donc la question du cadre théorique à suivre en traduction. Quelle théorie de traduction suivons-nous? Forget (1994: 180) confirme cette nécessité du cadre théorique en traduction "Par les choix qu'elle implique la pratique de la traduction met nécessairement en jeu une théorie du langage sans laquelle les choix ne seraient pas possibles, (...) elle met aussi en jeu une théorie du texte...". Par exemple, la théorie interprétative privilégie le sens. Selon Guidère (2010:69) "La préoccupation centrale de la théorie interprétative est la question du *sens*". Ainsi si le traducteur en tient au sens, il trouvera que le même sens en texte source peut se rendre par plus d'une façon en langue cible. C'est pourquoi il ne peut y avoir de recettes toutes faites en matière de traduction.

En fait, nombreux sont les spécialistes qui ont accordé une place centrale au sens en opération traductive. Tel Garnier (1985: 40) qui souligne l'accord des spécialistes sur la primauté du sens en traduction : "Il y a chez les la plupart des auteurs un très large accord sur cette question de la primauté du sens dans l'opération de traduction". Déjà Vinay et Darbelnet (1958: 37) font du sens le point de départ de toute opération traduisante en ces termes : "Le traducteur, répétons-le, part du sens et effectue toutes ses opérations de transfert à l'intérieur du domaine sémantique". De même, Nida

(1964: 27-cité par Ballard) confirme la primauté du sens sur les formes stylistiques : "Le sens doit avoir la priorité sur les formes stylistiques". Tous ces avis confirment donc la prééminence du sens en tout acte de traduction. Il faut donc se garder de laisser le formalisme l'emporter sur le dynamique ni les sourciers sur les ciblistes.

8)-Exercices de traduction proposés en classe:

Nous allons ici aborder des exercices de traduction en classe. Hâtons de préciser que nous ne prétendons nullement passer en revue l'ensemble des exercices pratiques que l'enseignant peut proposer à ses étudiants en formation à la traduction. De même, nos propos dans cette partie ne prétendent aucunement donner des "règles" ni un quelque "modèle" d'exercices en traduction.

A- Travail de traduction en groupe:

Selon le questionnaire effectué, le travail en groupe est rare en classe malgré son importance en didactique traductionnelle. Pergnier (1998: X11) définit l'enseignement de la traduction comme: "un corps de stratégies et de modes d'approche appliqués à l'acquisition d'un savoir-faire". Cela veut dire que la traduction s'apprend à travers une gamme d'exercices en classe. Parmi cette gamme d'exercices à proposer aux étudiants en classe, il est très utile, de temps en temps, de répartir les étudiants en petits groupes de quatre ou cinq et leur demander de traduire collectivement un paragraphe ou deux du texte original où la rédaction finale doit s'effectuer en commun. Chaque groupe travaille sur le même texte. Les étudiants sont invités à préparer une première ébauche de la traduction qui doit servir de base de travail pour une traduction finale et d'optimiser, autant que faire se peut, la rédaction en développant le sens esthétique. Il faut donc habituer les étudiants à formuler une hypothèse sur le sens que véhicule chaque unité et d'en vérifier la plausibilité par rapport à leurs propres connaissances. Gile (205: 114) nous précise ce que l'on entend par plausibilité en ces termes "Il s'agit de considérer que le sens qui se dégage à la première lecture d'un énoncé n'est qu'une hypothèse de sens, et de la vérifier systématiquement...". Une fois l'hypothèse de sens se montre plausible, les étudiants passent à la phase de reformulation. Ici, on doit en vérifier l'acceptabilité et la fidélité. Lorsque les apprenants s'assurent que la reformulation est acceptable est fidèle, on passe à l'unité de traduction suivante, et ainsi de suite. Il s'avère donc utile d'habituer les apprenants au test de plausibilité de façon systématique.

Au cours de cet exercice, l'enseignant doit se mettre à la disposition des apprenants pour répondre à toutes leurs questions afin de leur faciliter la tâche. Il doit intervenir dans l'interaction entre étudiants où il joue le rôle de facilitateur. Toutefois, bien qu'il faut donner champ libre aux étudiants dans leur travail, cet exercice exige aussi, d'après notre expérience, un certain dirigisme et un contrôle pour maintenir le respect de la discipline afin d'éviter que les discussions entre les membres du groupe ne se transforment en palabres.

A la fin du travail en groupes, chaque groupe donnera lecture à haute voix de sa version paragraphe par paragraphe ou unité par unité, et on ouvre la discussion aux étudiants pour faire leurs commentaires sur les différentes traductions. Cela permet ensuite de comparer les traductions proposées et de mettre en rapport les différences

observées. On laisse donc aux étudiants le soin d'évaluer et de choisir les meilleures propositions. L'essentiel n'est pas seulement de choisir la bonne traduction mais aussi de réfléchir sur les mécanismes traductifs employés pour y arriver. De plus, les étudiants doivent préciser la nature des difficultés rencontrées et pourquoi ils ont retenu telle ou telle solution. Le rôle de l'enseignant consiste à intervenir pour indiquer et corriger des incohérences ou pallier des incorrections graves. Il est tenu de faire ses commentaires et expliquer clairement la nature de ses corrections et les justifier.

Cet exercice sert donc à initier les étudiants au travail en équipe pour développer l'esprit d'équipe, à faciliter la communication entre eux, à se débarrasser de la subjectivité en traduction (la traduction y gagne en objectivité), à se mesurer par rapport aux autres membres du groupe, à développer le sens critique et le sens d'organisation où certains étudiants jouent le rôle d'animateur du groupe. De même, cet exercice les aide à s'approfondir mutuellement où les étudiants moins bons bénéficient de l'expérience des plus avancés, apprennent à respecter des manières de travail différentes, et à acquérir le courage et la confiance en eux-mêmes. Mais si l'un des avantages de ce travail en groupe est celui de rendre l'évaluation transparente pour les étudiants, son défaut principal est certainement le fait de rendre cette même évaluation relativement lente. C'est pourquoi on doit y recourir de temps en temps, selon les besoins.

D'après notre expérience en classe, nous avons trouvé que cet exercice est très utile pour les étudiants. Et la motivation y gagne beaucoup. En revanche, j'ai essayé de développer le travail d'équipe à l'extérieur de la classe en donnant aux étudiants des devoirs de traduction collectifs à faire en dehors de la classe, mais malheureusement cela s'est avéré inefficace du fait que seulement un ou deux étudiants s'en chargent alors que la plupart des membres du groupe n'y participent pas ou paresseusement.

B) Exercice de critique collective d'un extrait d'une traduction faite par un étudiant:

On demande aux étudiants de relire le texte original d'un devoir donné à faire à la maison. Ensuite, l'enseignant peut demander à un étudiant d'écrire au tableau un paragraphe ou un extrait quelconque de sa traduction faite à la maison. Et pour gagner du temps, on fera photocopier ou présenter cet extrait de traduction au tableau en utilisant un rétroprojecteur. Puis, les étudiants sont invités à examiner l'extrait en question sans recours au texte original, en tant qu'un texte autonome. Les instructions consistent alors à repérer toutes les fautes ou maladresses de langue, toute dérive terminologique, tout défaut d'ambiguïté, de lisibilité ou d'incohérence, et toute faute d'interférences linguistiques. Ensuite, les étudiants se mettent à critiquer le texte au tableau par rapport au texte original. Tous les étudiants sont invités à participer à cette phase de vérification. On leur demandera de relever chaque différence entre leur analyse du message contextuel et le sens dégagé de la traduction de leur camarade de classe, et de justifier, dans la mesure du possible, leurs hypothèses de sens. Les fautes de sens ou de contresens, d'incompatibilité du sens, de contradiction, toute omission ou ajout, sont à relever scrupuleusement.

Au départ, les étudiants se montrent normalement hésitants ou réticents à critiquer les textes de leurs camarades de classe mais, petit à petit, ils vont avoir confiance en leur jugement et se débarrasser de cette réticence. Le rôle de l'enseignant doit être motivant et encourageant et non pénalisant ou culpabilisant. Les étudiants se chargent de corriger les fautes relevées et s'emploient à optimiser la reformulation de l'énoncé en question. Car la traduction relève aussi de la rédaction. Cet exercice, à travers la discussion en classe, vise à assurer la participation active des étudiants, à développer le sens critique chez les apprenants, à vivifier leur mémoire, à éveiller leur conscience sur la diversité des normes linguistiques chez eux en tant que natifs, surtout à travers les différents points de vu présentés par eux.

C) Exercice de comparaison :

Les étudiants interrogés affirment que les exercices de traduction portant sur un travail comparatif sont très rares. A notre avis, l'enseignement de la traduction ne doit pas se baser uniquement sur les acquis théoriques de la traductologie, c'est-à-dire sur des conceptions en amont. Car cet enseignement doit aussi adopter, me semble-t-il, une perspective en aval, celle fondée sur la critique de la traduction achevée. En effet, un des modes d'approche de l'enseignement de la traduction pour les apprentis-traducteurs qui n'ont pas encore acquis la maîtrise de la langue étrangère, nous dit Garnier (1998: 15), "consiste dans la lecture critique de plusieurs traductions d'un même passage et le retour permanent aux mots du texte, car les problèmes de traduction sont des problèmes de lecture. Il s'agit d'un travail analytique et comparatif entre un texte-source et un texte cible (ou plusieurs textes cibles du même texte de départ) dans le but de mettre en pratique les connaissances traductologiques acquises et d'en tirer des enseignements concrets aux apprentis-traducteurs. Cette comparaison consiste à dégager des similitudes et des différences entre les deux textes en jeu, et à répertorier les décalages acceptables, dommageables, réductibles, ainsi que les erreurs de sens ou de contresens en traduction. L'analyse doit être faite de manière explicite par confrontation des deux textes mis en jeu en parallèle. Cette analyse doit être faite du point de vue sémantique, morphologique et syntaxique. Cet exercice comparatif peut porter aussi sur plusieurs traductions d'un même texte qui feront l'objet d'une étude analytique comparative.

Selon Ballard (1993: 19) "un exercice de repérage de ce genre peut s'avérer fort utile pour aiguïser l'attention et la perception des étudiants". Hiernard (2003: 23), de sa part, indique que "la traduction est autant une réflexion sur une langue étrangère que sur sa propre langue". Déjà un avis semblable fut avancé par les auteurs de la *Stylistique comparée* (Vinay et Darbelnet 1958: 25) en ces termes "la comparaison de deux langues, si elle est pratiquée avec réflexion, permet de mieux faire ressortir les caractères et le comportement de chacune".

De même, l'un des d'exercices utiles en travail comparatif consiste à demander aux étudiants de réécrire un texte traduit mais mal rédigé en tant que devoir à faire à la maison. Le travail comparatif d'analyse et de correction se fait alors de façon individuel à la maison. Puis on procède à la discussion collective en classe pour relever les défauts et les erreurs de la traduction originale mais aussi les bons choix

traductifs. Les étudiants se chargent alors de présenter les difficultés rencontrées, les stratégies mises en œuvre pour les résoudre ou contourner et les solutions proposées, en justifiant le choix de ces solutions.

Ce type de travail peut donc contribuer à éveiller la conscience traductionnelle de l'apprenant sur les phénomènes récurrents dans le transfert interlinguistique, à renforcer le sens critique chez les apprenants, à développer leur capacité d'analyse et de synthèse, à promouvoir leur goût d'apprécier les bonnes solutions en traduction et à mieux connaître les différences entre les deux langues en contact. Guidère (2005: 8) nous précise l'objectif de ce type d'exercices "l'objectif est bel et bien d'acquérir des réflexes de traduction". Il est donc souhaitable d'avoir place pour des cours consacrés à l'étude comparative de traductions.

D) Exercice pour des débutants : Traduire sous forme d'un résumé :

Selon Delisle (1998: 119) "la parenté du résumé avec la traduction a déjà été soulignée à maintes reprises par de nombreux théoriciens de la traduction". Ainsi, parmi la gamme d'exercices auxquels on doit entraîner les apprentis-traducteurs, figure celui qui vise l'apprentissage de la réexpression spontanée en langue cible. Cet exercice consiste à demander aux apprenants de résumer de mémoire un texte étudié et analysé en classe. Cet exercice cherchera à habituer les étudiants à traduire dans la langue cible sous forme de résumé un paragraphe ou un texte court intégral sans avoir le texte sous les yeux, quitte à prendre quelques notes au cours de la lecture du paragraphe en question ou du texte intégral. L'enseignant peut utiliser un rétroprojecteur pour pouvoir instantanément projeter sur l'écran le texte ou une partie du texte selon les besoins. Cet exercice a pour but d'aider les apprenants à activer leur mémoire immédiate, à développer leur capacité d'analyse et de synthèse, à s'accrocher au sens contextuel et à éviter de s'attacher aux mots du texte à traduire et de tomber ainsi dans le mot à mot. Car les étudiants, ayant recours au texte à traduire sous les yeux, risque fort d'être victimes de la dictature qu'exercent normalement les formes verbales du texte de départ. De plus, ce type d'exercice contribue à développer la capacité rédactionnelle des apprenants en langue maternelle.

Cet exercice permettra donc aux apprenants de sortir de l'univers linguistique de la langue source pour entrer dans l'univers linguistique de la langue cible et facilitera, de ce fait, l'utilisation spontanée de la langue cible et pourrait ainsi réduire l'influence de la langue source dans la réexpression du message en langue cible, aidant ainsi l'apprenant à traduire de façon dynamique et à se mettre à l'abri des interférences linguistiques. Il s'ensuit donc que cet exercice permettra de séparer le processus de compréhension de celui de réexpression, ainsi que les deux langues en jeu dans l'esprit de l'apprenant. A la fin de la traduction d'un paragraphe, on demandera à quelques étudiants de lire leur traduction et les étudiants sont invités à faire des commentaires sur la traduction de leurs camarades de classe afin de développer le sens critique en la matière. Une fois la traduction de l'ensemble du texte est achevée, on demandera aux étudiants de lire l'ensemble du texte traduit pour vérifier cette fois l'enchaînement logique des idées et la cohérence des différents paragraphes. Dans le même sens, on peut demander aux apprentis-traducteurs de réécrire un texte traduit mais mal rédigé

F) Exercices de lexique :

Une constatation qui saute aux yeux est le fait que le niveau linguistique de la plupart des étudiants ne progresse pas assez en phase de traduction qui dure deux ans. Face à la prise en compte des lacunes linguistiques dont souffrent la majorité des apprenants, un certain nombre d'enseignants tendent à donner des exercices d'ordre purement lexical dans le but de promouvoir le trésor terminologique de leurs apprenants. En effet, comme l'assise linguistique des étudiants est souvent lacunaire et boiteuse, la traduction pédagogique se voit réduite partiellement à un moyen de contrôle des connaissances linguistiques. Dans telle condition, il serait inutile de préconiser une pédagogie se focalisant essentiellement sur l'acquisition des techniques traductionnelles indépendamment du bagage linguistique des apprentis-traducteurs. De là, certains enseignants cherchent à adopter une pédagogie réaliste tenant compte en premier lieu du niveau linguistique des apprenants et se lancent donc dans une optique terminologique pour enrichir le trésor lexical des étudiants.

En fait, vouloir confier à la pratique de la traduction la charge de promouvoir les deux langues en jeu, c'est vouloir lui confier une mission qui n'est pas principalement la sienne. De plus, quelle que soit l'utilité de tel exercice, cela représente une déviation aux objectifs du cours de traduction. Ne devrait-on pas confier à d'autres cours le soin de se charger de l'acquisition du lexique pour pouvoir consacrer le cours de traduction à ce qui est sa véritable vocation, et qui n'est autre que l'acquisition d'un savoir-faire traductif. Certes, la didactique des langues a mis au point tant d'exercices de perfectionnement linguistique qui ne s'appuient pas sur la traduction. Nous en citons dans ce domaine, à titre indicatif, les exercices élaborés en la langue de spécialité qui font doter les apprenants d'un bagage notionnel et terminologique très utile dans l'apprentissage de la traduction.

Ce problème de lexique nous amène à dire un mot sur les cours de lexique dans les deux premières années d'apprentissage linguistique. En fait, nous voyons souvent des étudiants qui ont acquis un bon trésor lexical par cœur mais ils n'arrivent pas à l'exploiter en situation communicative. Certainement, les cours de lexique doivent avoir pour but l'élargissement du trésor lexical de l'apprenant dans une optique communicative pour qu'il puisse en faire usage spontanément. Car les langues ne sont pas, bien entendu, des listes de mots que l'étudiant apprend par cœur sans pour autant pouvoir les utiliser à bon escient à des fins de communication.

9)-Devoirs à la maison :

D'après le questionnaire, le nombre des devoirs donnés à faire à la maison varie généralement entre deux et cinq par semestre et ces devoirs ne sont pas toujours corrigés et rendus aux étudiants. De plus, on ne fixe pas souvent un calendrier rigoureux pour rendre les devoirs assignés. Nous pensons que les devoirs à la maison doivent avoir un caractère obligatoire et soit corrigés et sanctionnés. En effet, on sait que les étudiants se découragent à faire les devoirs quand l'obligation ne dépend que d'eux-mêmes, de leur propre volonté, puisqu'on peut toujours renvoyer à plus tard. Car en l'absence d'obligation, la motivation ne sera pas maintenue et risque de tomber

à la première occasion. Cet agissement peut faire perdre à l'étudiant son enthousiasme de travailler. Il faut donc faire en sorte que les devoirs d'une semaine soient faits en une semaine, de deux semaines en deux semaines, et ainsi de suite, qu'ils soient rendus aux dates fixées. Les devoirs sont donc à mener avec régularité et discipline. De même, la correction devrait prendre le moins de temps possible afin que l'étudiant sache à tout moment où il en est dans son apprentissage. Cela permet de guider la progression de l'étudiant de plus près.

En ce qui concerne les tests de contrôle continu et les devoirs à faire à domicile, l'enseignant doit corriger les traductions et les annoter normalement et préparer une synthèse des fautes observées par lui-même. Après, on passe à la restitution des copies corrigées par l'enseignant aux étudiants. L'enseignant présente alors la synthèse des fautes et des difficultés observées dans un cadre général non personnalisé. Mais il serait mieux, lorsqu'il indique les erreurs des étudiants (fautes de sens, de contresens ou maladresses de langue, etc.) de s'abstenir de donner leurs corrections tout de suite. Il serait plus utile que les corrections soient faites de façon collective où les participations des étudiants sont fortement sollicitées, et on pourrait alors opter pour la meilleure solution possible.

Bien entendu, il est judicieux de sensibiliser les apprenants de façon non personnalisée à leurs lacunes notamment linguistiques pour qu'ils puissent les combler afin d'assurer leur progression. Cela permet d'éviter de les gêner ou intimider et d'assurer une bonne réception de leur part. Par contre, il est préférable de mentionner les bonnes solutions trouvées et les bonnes performances et d'indiquer leurs auteurs en guise de motivation.

En fait, l'observation des erreurs des apprenants est d'une grande importance pour les enseignants puisque cela leur permettra de connaître la situation, car les erreurs, notamment récurrentes, font ressortir de façon très nette le niveau des étudiants et leurs besoins. Il s'avère donc nécessaire de prendre en considération la nature des erreurs commises souvent par les apprenants dans l'élaboration de toute approche didactique à adopter.

Par ailleurs, les devoirs à faire à la maison se composent normalement de textes courts, deux ou trois paragraphes d'un texte donné, qu'il soit un rapport ou un article de journal, etc. Ici on pourrait aussi demander aux étudiants de traduire, à long terme, un texte pragmatique entier, un article de journal long ou un rapport pour une entreprise quelconque. Ce travail de traduction peut se faire de façon individuelle ou collective, selon la longueur du texte. Cela pourra, de surcroît, développer le sens du travail en équipe et permettra aux étudiants de s'enrichir mutuellement. De même, le fait de travailler individuellement sur un texte de plusieurs pages va donner à l'étudiant l'impression de sortir un peu du cadre des exercices scolaires habituels et d'aborder un vrai travail de traduction. L'étudiant va petit à petit avoir confiance en lui puisqu'il est capable de faire face à de telle situation, ce qui le préparerait mieux pour son intégration future dans le marché du travail. Tout cela demande, évidemment plus de temps à consacrer de la part de l'enseignant. Nous pensons, en effet, que ce type de travail est très utile dans l'enseignement de la traduction et peut enrichir l'expérience de l'apprenant tant sur le plan linguistique que sur celui de la technique traductive.

10)-Approche du texte par l'enseignant en cours général de traduction :

Les étudiants affirment que la démarche d'aborder un texte à traduire en classe connaît des différences entre les enseignants. J'aimerais donc passer en revue quelques éléments de méthode sur la façon d'aborder un texte à traduire en cours général de traduction en classe.

Précisons d'emblée que ces remarques sur la démarche didactique en cours de traduction, fondées sur notre expérience dans l'enseignement de la traduction, pourront, malgré leur portée limitée, servir de support à un cours de traduction. Il ne s'agit nullement de fournir des règles de traduction exhaustives ou absolues ou encore moins destinées à suivre à la lettre, mais d'apporter quelques éléments permettant aux enseignants de traduction de réfléchir davantage sur leur démarche enseignante en matière de traduction, afin de pouvoir aider au maximum possible les apprentis-traducteurs et leur faciliter la tâche de l'acquisition des techniques traductionnelles et leur pratique intuitive de la traduction.

Avant même d'entamer le premier cours pratique de traduction, il serait mieux de commencer par une explication du type de traduction (économique, juridique, etc.), des objectifs du cours auquel l'on aura affaire et par une initiation à la méthodologie de traduction, sachant que l'acquisition des techniques traductionnelles est un travail de longue haleine et se fait et se développe au fur et à mesure qu'avance la pratique traductive. Il serait utile de choisir un texte relativement court et abordable pour qu'il soit possible de le traiter en une seule séance. La procédure à suivre se compose de quatre étapes : lecture individuelle parallèle, lecture collective, retour au texte pour une exploration approfondie et traduction.

Il va sans dire que la traduction repose sur deux phases essentielles, à savoir la compréhension et la réexpression, puisque pour traduire il faut d'abord comprendre. Comme le précise Lederer (1984:31) "L'opération traduisante se scinde par définition en deux parties, celle de l'appréhension du sens, et celle de son expression". Il est donc nécessaire que l'approche didactique à adopter cherche à séparer ces deux processus. Ainsi une fois le texte à traduire est choisi, l'enseignant doit le traduire et repérer les difficultés possibles avant de le présenter en classe. Puis après avoir distribué le texte aux étudiants, l'enseignant devrait donc commencer par demander aux apprenants de lire le texte à traduire silencieusement pour se mettre dans le bain. On doit donc apprendre aux étudiants l'habitude de faire une première lecture attentive et intégrale du texte à traduire. On tâchera alors d'attirer l'attention des apprenants sur la nécessité de se concentrer totalement sur le texte à traduire afin d'éviter tous décalages sémantiques ou syntagmatiques dus à l'oubli ou à la distraction.

a) Phase de compréhension et de déverbalisation:

La théorie interprétative définit le processus de traduction autour du triptyque «compréhension, déverbalisation et réexpression». La première phase de compréhension est qualifiée par Guiziou (1998: 121) comme étant "la phase de l'exégèse textuelle". Aubin (1998:42) précise que cette phase de compréhension

représente la première phase, la plus active et la plus importante en traduction "la compréhension du texte d'origine est une étape incontournable du processus de traduction". Selon Pergnier (1998: 22) la compréhension est une lecture active et attentive sur laquelle repose l'opération traduisante "convenablement pratiquée, la traduction est la meilleure lecture, la meilleure exégèse qui puisse être faites d'un texte". Florence Herbulot (1998:70), de son côté, fait du traducteur un meilleur lecteur "le traducteur est un lecteur plus critique que tout autre, sans doute le meilleur lecteur qu'on puisse imaginer". La compréhension occupe donc une place primordiale dans l'acte traductif, elle implique avant tout une analyse profonde du texte original, et nécessite, une vraie compétence linguistique et des connaissances extralinguistiques pour que le sens contextuel soit saisi de façon exacte.

Quant à la phase de déverbalisation, elle est définie par les tenants de la théorie du sens comme, selon Lederer (1994: 213) "le stade que connaît le processus de la traduction entre la compréhension d'un texte et sa réexpression dans une autre langue. Il s'agit d'un affranchissement des signes linguistiques concomitant à la saisie d'un sens cognitif ou affectif". Cette phase de déverbalisation permet au traducteur d'intérioriser le texte, laissant de côté l'expression originale pour utiliser ses propres modes d'expression dans la reformulation du message en respectant les règles de rédaction de la langue cible.

On entame donc le cours de traduction par une lecture individuelle active du texte à traduire. Au cours de cette lecture individuelle, la consigne est de lire attentivement le texte à traduire et les étudiants doivent établir un profil du discours original, qui doit inclure, au moins, les éléments suivants : genre du texte, langue du texte, auteur, idée centrale, points essentiels, la cohérence du texte, etc. Hiernard (2003: 11) nous précise qu'il y a des éléments importants concernant le paratexte auxquels l'enseignant doit tâcher d'intéresser les apprenants, c'est-à-dire "les renseignements sur l'auteur, l'œuvre, la date de rédaction, le titre, peut-être même les notes qui accompagnent le texte".

Les apprenants se mettent donc à faire une lecture active analytique visant, entre autres, à repérer les difficultés lexicales et grammaticales, les effets de style, le non-dit, etc. Cette lecture doit être aussi synthétique de sorte à rechercher la logique du texte (idées principales, idées secondaires, liens de causalité), déterminer la structure du texte. Il s'agit donc d'une compréhension totale du message à transmettre, y compris le sens implicite. L'étudiant est donc invité à dépasser le niveau des mots pour passer au niveau des unités discursives donc traductionnelles. Comme le précise Delisle (1980:71) ce processus de compréhension exige de "dissocier mentalement des notions de leurs formes graphiques afin de leur associer d'autres signes puisés dans un autre système linguistique".

Après la phase de lecture individuelle, il est demandé aux étudiants de répondre à des questions de compréhension. On leur demandera, dans un premier temps, d'en résumer les idées principales. Ce premier résumé permettra à l'enseignant de se rendre compte du degré de compréhension des étudiants. On entrera alors davantage dans les détails en posant des questions englobant, entre autres, le genre du texte, niveau de langue, idée centrale, grandes idées, etc. Dans notre cas, nous préconisons aussi que des questions soient posées en français, soit après la lecture individuelle ou la lecture collective, pour permettre aux apprenants de pratiquer un peu la langue française en

cours de traduction, dans la mesure où l'objectif consiste à appréhender le texte de manière approfondie pour pouvoir le traduire de façon adéquate. En fait, quatre raisons principales nous orientent vers cette "déviation" : aider l'étudiant à se sentir qu'il est d'abord profondément lecteur avant d'être traducteur, le niveau souvent faible en expression orale, le manque de pratique en langue française en dehors de la classe et le manque de cours de compétences linguistiques à partir de la deuxième année d'apprentissage linguistique. En effet, le cursus se concentre pendant les deux dernières années presque exclusivement sur l'apprentissage de la traduction, avec quelques matières théoriques.

L'intérêt de cette méthodologie d'apprentissage réside dans son caractère interdisciplinaire où l'oral fait donc bon ménage avec la lecture en langue étrangère. Il s'ensuit que l'oral assure un éclairage évident sur l'écrit. D'où cette complémentarité entre ces deux modes d'expression différents. Cette approche permet à l'apprenant de se concentrer sur l'aspect discursif et non celui purement linguistique. Dans un deuxième temps, on procède par une lecture collective afin de saisir profondément et intégralement le texte original et d'en faire une analyse détaillée avant d'entamer sa traduction. Ceci dit, nous sommes tout à fait conscients qu'il ne faudrait pas transformer le cours de traduction en cours de lecture ou d'oral malgré le fait que la lecture et l'appréhension du sens est la phase décisive en traduction. En effet, il ne faut pas oublier de tenir compte du fait que la situation pédagogique en classe ne se prête pas à une discussion trop longue sur le texte, c'est pourquoi on doit songer à laisser place à la traduction aussitôt que possible.

b) Phase de réexpression :

En phase de réexpression, les étudiants sont invités, bien entendu, à traduire le texte en question. Mais avant de se mettre à traduire, certaines instructions sont à donner aux étudiants tels que le fait de ne pas oublier de traduire le titre qui fait partie intégrante du texte, car un grand nombre d'étudiants oublie de le traduire, même en examen final, d'éviter de calquer la structure de l'arabe sur celle du français, car chaque langue a sa propre manière d'agencer les mots dans la phrase et qu'il n'est donc pas lieu de garder l'ordre initial des mots de la phrase française, d'éviter les interférences linguistiques, car la langue de départ tend souvent à se mêler au processus de reformulation du message et de veiller à respecter les contraintes morphosyntaxiques de la langue cible, etc.

L'enseignant doit tenter d'entraîner les étudiants à faire une première traduction sans recours au dictionnaire dans le but de les habituer à la déduction du sens contextuel des mots quelle que soit leur difficulté. Cela permet à l'apprenti-traducteur de travailler de façon plus attentive et intelligente, et d'avoir confiance en lui et d'éviter de recourir trop facilement au dictionnaire, épargnant ainsi beaucoup de temps.

Certainement, les opérations de compréhension et de reformulation peuvent se faire par unités de traduction. On traduit donc le texte en question unité par unité. A cet effet, Gile (2005: 101) indique que "La traduction y est formalisée comme un processus qui s'articule en une succession récursive de traitements d'*unités de traduction*. Chacune passe par une phase de compréhension, puis par une phase de reformulation". Cette unité a reçu diverses appellations. Transème chez Garnier

(1985: 116) qui la considère comme une équivalente linguistique d'une unité conceptuelle. Segment du texte chez Pergnier (1980: 434) qui la définit en ces termes "Nous appelons Unité de Traduction (UT) chaque segment du texte traité d'un jet par le traducteur". Selon Danica Seleskovitch (1984: 268) "Les unités de traduction sont ni les mots pris isolément ni la phrase définie grammaticalement comme sujet-prédicat, mais l'unité de sens, c'est-à-dire le segment de discours dont l'avancée à un moment donnée fait prendre conscience à l'auditeur ou le lecteur du vouloir dire désigné par la formation linguistique". Zuzana Rakova (2014 : 249) fait de l'unité de traduction un tout indissociable "Unité composée de signes verbaux ou non-verbaux qui ne saurait se découper en éléments subordonnés au cours du processus de traduction".

Plusieurs propositions seront faites alors par les étudiants et on doit tâcher d'en choisir la meilleure possible, après analyse et discussion. En effet, on procède à l'analyse des équivalences contextuelles données par les étudiants pour savoir l'hypothèse de sens la plus plausible correspondant à l'unité de traduction du texte de départ et trouver la meilleure reformulation de cette même unité de traduction en langue cible, ce qui sert à développer le sens critique des apprenants. Une fois on s'assure du bon choix, on procède à l'unité suivante, et ainsi de suite. Lorsqu'on achève la traduction d'un paragraphe, il serait mieux de relire la traduction dans le but de s'assurer de sa cohérence et son acceptabilité. Lorsqu'on achève la traduction du texte intégral, il s'avère très utile de relire l'intégralité de la traduction pour vérifier son enchaînement logique.

Dans le même sens, pour optimiser le travail, nous pensons qu'il faut de temps à autre livrer le texte à traduire d'avance aux étudiants pour qu'ils puissent le préparer à la maison afin d'épargner le temps et approfondir la discussion en classe dans le but de s'assurer de la bonne déverbalisation et résoudre tous les problèmes d'ordre lexical, sémantique, syntaxique, etc., et de développer la capacité d'analyse chez les étudiants.

En somme, cette phase doit être conçue comme un exercice de rédaction dans la langue maternelle et une formation à la précision et à la clarté d'expression, et au développement du sens esthétique chez l'apprenant. Ce dernier doit tâcher de se faire comprendre de façon intelligible. Pour ce faire, l'apprenti-traducteur doit apprendre, au moment où il s'apprête à reformuler le message, à se débrancher complètement de la langue de départ pour se concentrer exclusivement sur la langue d'arrivée. Cette coupure totale de la langue de départ lui facilitera l'évocation des formulations adéquates dans la langue d'arrivée. Il faut donc que la langue de départ soit mise hors circuit pour que la réexpression en langue cible soit réussie de façon spontanée et lisible.

11)-Exercice pour débutants complets en traduction :

Cet exercice a pour but d'apprendre aux étudiants débutants de s'affranchir de la langue de départ pour se concentrer sur la langue cible/maternelle. L'enseignant doit tâcher dès les premiers cours d'initiation à la traduction de faire acquérir aux apprentis-traducteurs cette démarche. Ballard (1993:121) souligne l'importance capitale de cette démarche traductionnelle "La capacité de se placer en contexte

situationnel et, partant, de s'éloigner des mots qu'il vient de comprendre est une attitude non seulement recommandée, mais requise dans un apprentissage".

Cette démarche consiste, dans un premier temps, à demander aux étudiants de lire le texte à traduire dans son intégralité et de s'efforcer à le bien comprendre. Dans un deuxième temps, on note au tableau une unité de traduction et on se met à faire une analyse du sens de l'énoncé. Puis, on demande aux étudiants de faire spontanément des propositions de traduction adéquates en fonction du contexte. Cet exercice élargit la gamme des possibilités de reformulations en langue cible, puisque, ayant compris le sens de l'énoncé en question et en s'y attachant, les apprenants peuvent le ré-exprimer en fonction du sens compris et non pas en fonction des structures linguistiques ou des mots de la phrase. Ainsi, plusieurs solutions seront proposées par les apprentis-traducteurs.

Cela permet aux étudiants débutants en traduction de s'initier aux possibilités de reformulation et d'acquérir des réflexes de traduction spontanés dès le début de leur pratique traductionnelle. On note alors les propositions faites par les étudiants au tableau. Le but poursuivi est de montrer par-là que lorsque l'étudiant s'accroche principalement au sens contextuel de l'énoncé, sa reformulation aura toutes les chances de jaillir de façon spontanée et on se libérera ainsi du despotisme du mot à mot. De même, l'étudiant-traducteur prendra conscience, dès le coup d'envoi, à travers les différentes traductions proposées par ses camarades de classe, que le même sens peut s'exprimer par plusieurs manières et que les langues disposent de plusieurs façons d'exprimer la même chose. On cherchera à impliquer, dans la mesure du possible, le plus grand nombre d'étudiants dans cet exercice en les invitant à donner leur traduction. Cela permettra aux étudiants de ne pas s'ennuyer et permettra aussi à l'enseignant de se faire une idée sur les traductions des autres étudiants dont la traduction n'aura pas été choisie pour être notée au tableau et servir comme base de discussion.

Ensuite, un travail d'analyse doit alors être fait sur les équivalences traductionnelles données par les étudiants pour démontrer les avantages et les inconvénients de chaque solution proposée. L'enseignant n'est pas là pour dicter une solution définitive à chaque exemple. Son rôle consiste principalement encourager les initiatives pour mobiliser au mieux le bagage linguistique de chaque étudiant. Après, on pourrait opter collectivement pour l'hypothèse de sens la plus plausible ou la meilleure solution possible, correspondant à l'unité de traduction du texte de départ sur les critères d'acceptabilité linguistique et de fidélité au sens. Cela servira évidemment à éveiller le sens critique en la matière chez les apprentis-traducteurs.

En fait, cet exercice se montre très utile pour habituer les étudiants à abandonner l'attention au mot et à s'attacher au sens non aux mots et réduire ainsi le risque des interférences linguistiques qui, selon Gile (2005: 128) "surviennent fréquemment quand les structures linguistiques sont présentes dans la mémoire de travail du traducteur au moment de l'énonciation en langue d'arrivée".

Une autre démarche consiste à demander aux étudiants de bien lire le texte à traduire en son intégralité et d'en traduire par écrit et non oralement un passage de façon individuelle. Ensuite on procède par une unité de traduction du texte initial et mettre

au tableau un certain nombre d'équivalences traductionnelles données par les étudiants pour cette unité. Ensuite, on doit procéder à l'analyse des équivalences données et à leur comparaison du point de vue sémantique et formel pour démontrer les avantages et les inconvénients de chaque solution proposée. Puis, on pourrait déterminer de façon collective la meilleure solution possible sur les mêmes critères d'acceptabilité linguistique et de fidélité au sens.

En voici quelques exemples :

Nous allons donc donner quelques exemples issus des cours de traduction en classe pour illustrer cette démarche où les étudiants sont appelés à s'interroger sur la manière la plus adéquate de rendre cette phrase dans la langue arabe. Ainsi, pour l'énoncé suivant:

- "On doit rendre les recherches deux semaines avant la date prévue pour l'examen final" (tournure impersonnelle), ce qui a donné :

- "يتم تسليم كافة البحوث قبل أسبوعين من تاريخ الاختبار النهائي"
- "يجب تسليم كل البحوث قبل أسبوعين من تاريخ الاختبار النهائي"
- "علينا تسليم جميع البحوث قبل أسبوعين من تاريخ الاختبار النهائي"
- "على كل طالب تسليم البحوث قبل أسبوعين من تاريخ الاختبار النهائي"
- "من الضروري أن يتم تسليم كافة البحوث قبل أسبوعين من تاريخ الاختبار النهائي"

La formule impersonnelle (on+ verbe devoir) est rendu différemment, par la voie passive, tournure impersonnelle, pronom personnel singulier ou pluriel, formule d'obligation, phrase nominale, phrase verbale. Certainement, l'énoncé original et les énoncés d'arrivée ne sont pas nécessairement équivalents au point de vue de la stylistique. En revanche, sémantiquement parlant, ces traductions diverses sont des formulations différentes exprimant le même sens.

On voit que lorsque les apprentis-traducteurs s'accrochent au sens contextuel, plusieurs traductions sont possibles. Cette unité de traduction a donc été traduite par des équivalences traductionnelles ayant des structures différentes, mais toutes sont acceptables, malgré quelques nuances légères ou des subtilités.

Prenons un deuxième exemple : exemple de plusieurs traductions :

-«Vous ne pouvez pas, à moins d'avoir une carte de membre, utiliser les installations sportives».

S'accrochant au sens contextuel, plusieurs traductions sont possibles :

- ليس بإمكانك استخدام المنشآت الرياضية دون الحصول على بطاقة العضوية.
- لا يمكن الاستفادة من المنشآت الرياضية إلا بعد الحصول على بطاقة العضوية.
- الحصول على بطاقة العضوية ضروري لاستخدام المنشآت الرياضية.
- لكي تستخدم المنشآت الرياضية يجب عليك الحصول على بطاقة العضوية.
- لكي نستخدم المنشآت الرياضية يجب علينا الحصول على بطاقة العضوية.
- يتم استخدام المنشآت الرياضية بعد الحصول على بطاقة العضوية.
- استخدام المنشآت الرياضية مرهون بالحصول على بطاقة العضوية.
- إن استخدام المنشآت الرياضية لا يتم إلا بعد الحصول على بطاقة العضوية.
- الحصول على بطاقة العضوية شرط لاستخدام المنشآت الرياضية.

Ces propositions seront écrites au tableau afin qu'elles soient visibles pour tout le monde. On procède à un exercice de différenciation afin d'attirer l'attention des

étudiants sur les différences entre ces traductions proposées. Cette variabilité linguistique ne donne pas lieu à une variabilité de sens contextuel puisque toutes ces équivalences sont valables, à part quelques nuances. Cet exercice permet donc aux apprentis-traducteurs débutants de s'habituer à s'accrocher au sens contextuel, de se libérer de l'emprise de la langue du texte original et de prendre conscience immédiate des multiples possibilités de rendre le sens contextuel en focalisant leur attention sur la compréhension du message.

Voici un autre exemple où l'idée véhiculée par cet énoncé peut s'exprimer de plusieurs façons :

-"La situation s'est considérablement détériorée" :

- تدهور الموقف بشدة.
- تدهور الموقف بشكل كبير.
- إن تدهور الموقف لشديد.
- تدهور الموقف أيما تدهور.
- لشد ما تدهور الموقف،
- الموقف في غاية التدهور.
- الموقف جد متدهور.

En ce domaine, il n'est pas de règle absolue, ni de «recettes», la spontanéité est reine. Bien entendu, on ne traduit pas pour comprendre, on comprend pour traduire. La seule consigne à donner aux étudiants est de ne pas tenter de faire une traduction finie, mais que chacun s'emploie à donner une série de traductions possibles sans faire un choix. En effet, le but de cet exercice n'est pas de donner la meilleure traduction possible, mais de montrer que l'on peut, en s'accrochant au sens contextuel et non aux mots, exprimer la même chose par plusieurs façons en fournissant plusieurs reformulations plus ou moins équivalentes. Dans un second temps, il est possible de procéder à la comparaison de ces différentes formulations.

On voit donc comment l'application de cette démarche permet aux étudiants de s'entraîner à la traduction en envisageant toutes les possibilités de traduction, et ce en s'accrochant au sens contextuel de l'énoncé. Ils s'entraîneront à l'évaluation des choix potentiels dans la langue cible et prendront conscience de la "muabilité" et du fonctionnement dynamique de l'équivalence contextuelle. Nous pensons donc que ce genre d'exercices est très utile notamment pour les débutants en traduction. Ces derniers sont incités à s'y entraîner individuellement chez eux, en envisageant toutes les traductions possibles, en vue d'ancrer dans leur esprit la primauté du sens contextuel et développer leur capacité d'auto-apprentissage.

Nous voyons donc ces traductions alternatives, parmi lesquelles il faudra choisir la meilleure en fonction des conventions linguistiques et socioculturelles des deux langues en contact et de la fidélité au sens contextuel. Ces variantes peuvent avoir une identité de signification entre les deux unités, malgré des nuances entre elles. L'enseignant doit demander aux étudiants de faire un choix parmi ces variantes et de chercher à justifier ce choix. L'apprenant doit en arriver à avoir un regard critique sur les différentes variantes et à justifier son choix. La finalité de ce processus se résume donc qu'il n'existe pas qu'une seule traduction possible, et d'acquérir un sens critique sur la traduction.

Par ailleurs, l'enseignant peut donner des exemples en arabe, un texte authentique simple et court, et laisser les apprentis s'y aventurer de façon individuelle. Les apprenants auront l'impression de trouver des solutions innovantes où se manifeste leur créativité en la matière, ce qui pourrait leur donner confiance et les libérer du mot à mot. Cet exercice devra faire comprendre qu'il n'est pas possible d'organiser la phrase française de la même façon que la phrase en arabe et que dans toutes les langues, il y a de nombreuses possibilités de dire la même chose selon la situation. Cet exercice constitue donc pour eux une bonne manière de s'entraîner à traduire en langue étrangère en envisageant toutes les possibilités valides possibles.

Prenons un exemple simple à partir de l'arabe: voici plusieurs tentatives pour rendre :

أشاطرك الرأي-

-Je suis de votre avis.

Je suis d'accord avec votre avis.

-Je suis d'accord avec vous.

-Je suis du même avis que vous

-Je partage votre avis.

-Je m'associe à votre opinion.

-Je vous approuve.

-Je le pense aussi.

-Nous sommes d'accord.

-Nous partageons le même avis.

-Nous sommes du même avis.

-Notre avis est le même.

-Votre avis est le mien.

-J'ai le même avis que vous.

Prenons un deuxième exemple qui exprime le partage d'un avis :

"ضل عن سبيل الله"

-Il a dévié de la voie de Dieu.

-Il s'est égaré du sentier d'Allah.

-Il s'est détourné du sentier d'Allah.

-Il a tourné le dos au droit chemin.

-Il s'est écarté de la voie du Seigneur.

-Il s'est éloigné du droit chemin.

-Il a dévié de la voie de la droiture.

On voit donc qu'en s'accrochant au sens contextuel au lieu des mots, on arrive à traduire la même chose par plusieurs façons et, par voie de conséquence, l'apprenti-débutant peut comprendre alors qu'il existe plusieurs versions possibles pour le même énoncé avec des structures linguistiques différentes dans toutes les langues. Si on procède à un exercice de différenciation, on arrive à conclure que toutes ces traductions sont des équivalences traductionnelles acceptables, bien que ces énoncés puissent exprimer des nuances légèrement différentes et relever de niveaux de langue différents.

Cet exercice de différenciation des structures des phrases, contrairement aux apparences, n'est pas un pur exercice de grammaire; le but en est d'expliquer que la langue peut procéder par plusieurs structures différentes pour exprimer la même

chose. Cet exercice peut aider à freiner le réflexe de l'étudiant qui consiste à se mettre à traduire sans réflexion préalable sur le texte original et à en remplacer littéralement les mots par des mots de la langue cible, échange terme à terme.

Toutefois, il faut faire attention dans ce genre d'exercice, car si on traduit le texte original phrase par phrase ou unité par unité sans se concentrer sur le contenu du texte, on risque alors de parvenir à des phrases qui peuvent être acceptables et fidèles, correspondant aux phrases du texte original, mais mises bout à bout, elles sont susceptibles de former un texte maladroit, sans enchaînement logique et exigent donc vérification.

12)-Correction et évaluation :

Le questionnaire nous révèle que les étudiants interrogés font généralement confiance aux enseignants en matière d'évaluation. Cependant, beaucoup d'entre eux trouvent que les critères d'évaluation ne sont pas les mêmes entre leurs enseignants. Beverly (1998:130) nous précise sur quoi doit porter l'évaluation d'une traduction "le succès d'une traduction devra être mesuré au degré d'adéquation à la fonction du texte, au respect de sa finalité. On évaluera les erreurs dans le contexte plus large du message global, de la structure du texte et de l'effet sur le lecteur". A ce propos, Gile (2005: 26) parle de la formation à la traduction en milieu universitaire, et nous précise que "la démarche fondamentale est généralement orientée produit". L'évaluation doit donc porter sur le produit de l'opération traduisante qui n'est autre chose que le texte d'arrivée. Mais, comme le dit Beverly Adab (1998: 130) "Il faut reconnaître que l'objectivité dans ce genre d'évaluation ne saurait être absolue, étant donné la nature subjective et indéterminée du concept de norme et de texte prototypique pour chaque fonction, chaque genre de texte".

Nous pensons que cette différence d'appréciation tient aussi à une différence principale de démarche corrective et évaluative qui réside dans le fait que certains enseignants répartissent les notes sur les paragraphes en accordant une note pour chaque paragraphe, selon sa longueur et, peut-être, sa difficulté. D'autres se contentent d'une appréciation globale, y compris sur le style. A cela s'ajoute le fait que les textes donnés à traduire pendant les examens en temps limité (2 heures) sont de longueur très différente. De plus, certains groupes du même niveau sont évalués, selon les matières, tantôt sur des textes de version et thème, tantôt sur des textes de version uniquement.

Pour réduire ces décalages évaluatifs, il s'avère indispensable de s'entendre sur des critères d'évaluation bien définis, plus rigoureux et appliqués par l'ensemble des enseignants de traduction en adoptant les mêmes signes et le même système de notation. Cela pourrait sans doute réduire la part de la subjectivité dans la correction et l'évaluation, gagner la confiance des apprenants et donner plus de crédibilité au travail traductif sur ce plan. Quoi qu'il en soit, toute évaluation devrait s'attacher d'abord aux trois niveaux du langage : sémantique de préférence, morphologie et syntaxe. Ainsi, trois types de traduction pourraient se dégager : une traduction *acceptable* sera celle qui rendra compte des trois niveaux en étant sémantiquement adéquate, linguistiquement correcte et culturellement pertinente. Une traduction

invraisemblable sera celle qui s'éloignera de la correction sémantique et littérale dans une sorte de sur-traduction, de sous-traduction de l'original ou d'effet stylistique non pertinent au contexte du texte original. Enfin, une traduction *inacceptable* est celle qui donnera une version sémantiquement éloignée de l'original (contre-sens, faux-sens) même lorsqu'elle s'avère correcte linguistiquement.

-Quelques propositions :

Nous nous permettons, au terme de cette étude, de présenter un certain nombre d'idées ou de propositions dans le but de contribuer à l'amélioration de la situation de la pratique traductive dans notre programme. Je cite ces idées sans souci d'ordre ou de hiérarchie, car désordre existe dans mon esprit à ce propos :

1-Sélection des étudiants :

Nous savons que l'admission des étudiants dans les différentes disciplines se fait de façon électronique de la part du Bureau d'admission et d'inscription de l'Université Roi Saoud. Les étudiants sont donc admis au Département de français bon gré mal gré. Il s'ensuit donc que les enseignants des compétences linguistiques se trouvent souvent, dans les classes des débutants, devant un certain nombre d'étudiants qui ne sont nullement motivés pour l'apprentissage du français, ce qui constitue un grand handicap pour l'opération enseignante dès son coup d'envoi. D'où la nécessité d'envisager la possibilité de procéder à une sélection quelconque à l'entrée au département. Pour ce faire, il faudrait trouver une formule quelconque permettant d'imposer une sélection pour que seuls les étudiants désireux d'apprendre le français trouvent leur place au programme pour éviter que la section ne se transforme en "lieu de passage" vers d'autres facultés au bout du premier semestre d'apprentissage en français. Evidemment, cette proposition ne pourrait freiner son chemin qu'avec l'accord et l'appui de la direction de la Faculté de Langues et de Traduction.

2-Une concertation urgente :

La finalité d'un cours de traduction, les différentes approches didactiques, le système d'évaluation et d'annotation différent, la directionnalité en traduction, les critères du choix des textes à traduire, et tant d'autres questions signalées dans ce travail, exigent une concertation serrée et éclairée entre les enseignants afin de pousser plus loin la réflexion sur la situation de l'enseignement de la traduction en vue de la connaître en profondeur. Cette concertation est d'autant plus urgente que les étudiants interrogés insistent, dans les questions ouvertes, sur le caractère ambivalent des différences significatives entre les enseignants en matière de démarche didactique et critères d'évaluation. La concertation proposée doit laisser naturellement place aux divergences entre les différents points de vue, et porter surtout sur la possibilité d'adopter une approche pédagogique commune inspirée de la pratique traductionnelle sur place, tenant compte évidemment de la situation générale dans laquelle se déroule l'enseignement de la traduction, et ce dans le but de systématiser l'approche pédagogique et la bonne démarche traductionnelle à adopter en pratique traductive. Ainsi, on pourrait motiver davantage les apprenants et éviter de semer les troubles dans leur esprit. On doit donc s'entendre sur des principes théorico-méthodologiques à faire acquérir aux étudiants afin qu'ils aient une base conceptuelle et un cadre de

référence commun dès le début de la pratique traductive. Cette concertation doit viser également à élaborer une pédagogie à finalité didactique universitaire en adaptation avec la situation.

3- Une concertation permanente:

Dans le monde universitaire d'aujourd'hui, on préconise de plus en plus d'interdisciplinarité. Dans notre cas, cela exige une étroite coordination entre les enseignants de la traduction et ceux des compétences linguistiques et même les enseignants des matières arabes qui font partie intégrante de notre programme. Toutes ces disciplines doivent être orientées vers l'apprentissage de la formation principale qui n'est autre que la traduction. Il va sans dire que, comme le dit Delisle (1998: 107) "L'enseignement d'une discipline aussi complexe que la traduction ne peut se faire isolément". Cette concertation permanente manque manifestement au sein de l'équipe pédagogique. En fait, presque toutes les réunions des membres du corps enseignant sont d'ordre administratif et non pédagogique. On doit donc organiser des réunions de façon permanente pour promouvoir la coordination au sein de l'équipe pédagogique en collaboration avec la section féminine afin de faire le tour de la situation de temps à autre, y associant, dans la mesure du possible, des étudiants et étudiantes, pour décortiquer la situation, découvrir les lacunes et y trouver les remèdes appropriés.

4- Organiser des séminaires et interventions :

Des séminaires et interventions d'ordre scientifique et académique sont à organiser régulièrement au sein du département pour permettre de briser les cloisons étanches entre les enseignants notamment avec la section féminine. Les séminaires pourraient permettre d'échanger les points de vue sur la pédagogie d'enseignement, résoudre les problèmes qui se posent et chercher à réduire les inconvénients et maximiser les avantages. Des séminaires peuvent porter aussi sur les différentes erreurs et lacunes récurrentes identifiées par l'observation sur le terrain afin de chercher à proposer des stratégies de correction et de prévention. Il importe de bien cerner les causes des lacunes pour essayer d'y remédier efficacement. On y chercherait aussi à déterminer un cadre théorique traductologique, à réduire les différences méthodologiques et s'enrichir mutuellement en matière didactique. Je suis persuadé qu'on a des choses à se dire et des expériences à se partager de façon à s'enrichir mutuellement dans l'intérêt de l'opération traduisante. Le besoin est donc criant pour ce genre de dialogue dans ce domaine où les préoccupations d'ordre méthodologique occuperaient une place prépondérante

Ces séminaires et interventions peuvent porter aussi sur des thèmes bien définis, à titre d'exemple, je cite sans ordre : A quel type de traduction préparons-nous les étudiants, didactique ou professionnelle? Quels objectifs et finalités poursuit l'enseignement de la traduction dans notre département? Vise-t-il l'acquisition d'une technique traductionnelle ou est-il un auxiliaire de l'apprentissage de la langue étrangère? Arrive-t-il à atteindre les objectifs fixés? Quelles aptitudes cherche-t-on à développer chez les étudiants? Existe-t-il des divergences entre enseignants sur la conception même de la traduction? L'enseignement pratique de la traduction doit-il être lié à une approche théorique? Laquelle? Les préalables de la traduction sont-ils réunis? Le choix des textes se fait-il selon des critères précis? Quelle place à accorder

au thème? Quel est son poids dans la notation générale? Quels critères à adopter dans la correction et l'évaluation des textes traduits? Quels rapports doit cet enseignement avoir avec l'apprentissage de la langue française dans les deux premières années du cursus? Comment cet enseignement de la langue puisse-t-il faire acquérir les préalables à la traduction? Les pratiques pédagogiques sont-elles les mêmes chez tous les enseignants? Quelle est la part théorique à inclure dans cet enseignement pratique de la traduction? Et ainsi de suite. Ces questions fondamentales doivent être traitées avec toute la franchise possible sans rien laisser dans l'ombre pour pouvoir cerner minutieusement la situation et faire des propositions pertinentes susceptibles de remédier à cette carence.

6-Organiser des stages de formation traductologique :

Organiser des stages de formation en pédagogie traductionnelle auxquels participeront des traductologues. Cela est d'autant plus nécessaire qu'aucun colloque en la matière n'a été organisé ni au niveau du département ni au niveau de la faculté. De même, des stages en pédagogie traductionnelle à l'étranger doivent être organisés en vue de permettre aux enseignants de remettre leurs connaissances à jour.

7-Revoir l'enseignement de la langue étrangère:

Les enseignants sont tenus de s'interroger sur l'efficacité de la méthodologie de l'enseignement du français et doivent s'entendre sur une démarche didactique qui favorise le développement de l'esprit et de la réflexion personnelle plutôt que l'apprentissage par cœur où beaucoup d'étudiants apprennent des mots et des phrases toutes faites qu'ils répètent laborieusement sans savoir les utiliser à bon escient dans des situations communicatives. Cette révision doit tendre à concevoir l'enseignement de la langue française de façon à servir l'enseignement de la traduction pour éviter de mettre la traduction au service de l'acquisition de la langue française, au lieu de l'acquisition des techniques traductionnelles. De même, on doit s'entendre sur une nouvelle méthode de français, car la méthode exploitée depuis douze ans consécutivement (Connexion) devient ancienne alors que de nouvelles méthodes plus convenables sont sur le marché du livre. De plus, les étudiants s'en ennuiant et s'en plaignent. La méthode d'enseignement à mettre au point doit être le fruit d'une concertation commune entre les enseignants à la suite d'un examen minutieux qui s'appuie sur leur propre expérience dans l'enseignement.

8-Conception d'une nouvelle maquette:

Pour garantir le succès de ce programme, il s'avère inéluctable de modifier la maquette actuelle de sorte qu'elle se concentre sur l'apprentissage et l'acquisition intensifs des compétences linguistiques, avec une bonne dose en culture et civilisation françaises, des matières en linguistiques et un certain nombre de cours en traduction. Il est souhaitable donc de chercher à élaborer une nouvelle maquette répondant mieux aux besoins de l'enseignement de la langue et de la traduction, tenant compte de la réalité de la situation. Mais, étant donné que des modifications rapides sont difficiles à apporter au niveau du cursus où l'élaboration et l'habilitation d'une nouvelle maquette risque de prendre long temps selon les réglementations sur place, il vaut mieux commencer par s'employer à optimiser la formation universitaire avec, sur le plan organisationnel, une bonne coordination constante entre les enseignants des

compétences linguistiques pour favoriser les synergies, éviter les répétitions, épargner le temps et suivre de près la progression des étudiants. En effet, tout succès, dans ce domaine, demande une gestion administrative et pédagogique clairvoyante et efficace.

Par ailleurs, pour établir une nouvelle maquette, il faudrait tenir compte des points défectueux suivants qu'un regard rapide pourrait déceler de la maquette actuelle:

9-Enseignement de la langue et enseignement de la traduction :

Il va de soi que ces deux enseignements sont indissociables, car le premier constitue le fondement essentiel sur lequel se bâtit le deuxième. En effet, étant donné les lacunes linguistiques chez les étudiants de notre programme de formation à la traduction, il s'avère indispensable de mener de front un enseignement de traduction et un enseignement de perfectionnement linguistique pendant les quatre derniers semestres. Toutefois, il va falloir faire attention à cette dualité d'enseignement et faire en sorte qu'une confusion entre les problèmes de langue et ceux de traduction ne trouvent leur chemin dans l'esprit des apprenants. Quoi qu'il en soit, l'enseignement de la langue française doit se faire de sorte à servir l'enseignement de la traduction. Cela nous amène à regarder de près la maquette actuelle de notre programme.

a-Deux matières de compétences linguistiques en phase de traduction :

Si l'on regarde de très près la maquette du programme français, on constate que seulement deux matières de compétences linguistiques accompagnent la phase de traduction, à savoir expression orale spécialisée au septième niveau et expression écrite spécialisée au huitième niveau, deux matières donc de production. Or, les étudiants en traduction ont plutôt besoin d'améliorer leur compréhension en langue française dont la connaissance demeure principalement passive, qu'en écrit ou en oral. L'essentiel est d'avoir une grande capacité de compréhension en français pour être à l'abri des fautes de sens. Comme le dit Gile (2005: 191) "la langue passive n'a pas besoin d'être travaillée en production, puisque, par définition, elle ne sert qu'en compréhension". Nécessité de plus donc de réviser la maquette de notre programme et de donner la priorité à d'autres matières telles que la compréhension écrite ou la lecture en culture et civilisation françaises.

Nous pensons que lorsque les concepteurs de la maquette actuelle ont opté pour ces deux matières de compétences linguistiques, ils furent guidés dans leur choix par les besoins des étudiants en perfectionnement linguistique, sans rapport avec les besoins en traduction, puisque la plupart des étudiants souffrent davantage en oral et en écrit.

b- Les cours d'arabe :

Les cours d'arabe (14 heures de cours répartis sur six semestres) doivent être conçus, en premier lieu, de sorte à répondre aux besoins de la traduction. Ils doivent donc viser l'acquisition d'une bonne capacité d'expression en langue arabe et promouvoir chez l'étudiant le sens de la bonne rédaction dans cette langue à tous les niveaux, syntaxique, lexical, stylistique, logique, et l'aptitude à la clarté afin d'assurer l'optimisation de la reformulation en traduction.

c- Les cours d'anglais (2^{ème} langue étrangère):

Le cursus de notre programme comporte vingt heures de cours en anglais réparties sur quatre semestres à raison de cinq heures par semaine pendant chaque semestre. Il aurait été souhaitable de consacrer ces cours à l'apprentissage du français. Comme le

dit le proverbe français "Le bricoleur ne fait rien de bon". En fait, en matière de didactique des langues et notamment de conception des cursus, il faut se garder de recopier sur des programmes européens où la situation de l'enseignement est très différente, notamment le fait que l'apprentissage de deux langues étrangères commence tôt au collège, sans compter la qualité de l'enseignement ou la mobilité à l'intérieur de l'Europe qui donne beaucoup de possibilités aux apprenants de pratiquer les langues étrangères. Les apprenants viennent donc à l'université avec un bon bagage linguistique en deux langues étrangères. Alors que nos étudiants en français sont débutants complets. Comment pourraient-ils donc apprendre une autre langue étrangère alors qu'ils ont d'énormes difficultés dans l'apprentissage du français. De plus, on connaît bien les problèmes d'interférences linguistiques qui résultent de ce genre de double apprentissage des langues étrangères. De même, les étudiants interrogés confirent que l'apport de ces cours d'anglais est minime. Et nous savons que l'année préparatoire s'est faite au détriment du cursus français où elle lui a imputé une année d'apprentissage linguistique en réduisant le nombre d'années à quatre au lieu de cinq. De plus, ce programme d'année préparatoire contient quinze heures d'anglais par semaine pendant deux semestres. Il faudrait donc soit annuler les cours d'anglais soit les réduire à moitié, laissant les étudiants se concentrer sur l'apprentissage du français au lieu de disperser leurs efforts. L'avis des étudiants interrogés appuie fortement cette proposition.

10-Deux parcours :

Face à cette situation problématique en pratique traductive, nous pensons qu'une des possibilités à envisager est le fait de créer deux parcours à partir de la deuxième année, phase de l'apprentissage des compétences linguistiques; un parcours de traduction et un autre de langue française. Le parcours de traduction doit pouvoir imposer une indispensable sélection à l'entrée en traduction selon des critères bien définis, niveau linguistique et cognitif, certaines aptitudes requises en apprentissage de la traduction et le désir de s'y adonner, etc. Cette démarche pourrait aboutir à une homogénéité de niveaux en classe de traduction où seulement les bons éléments y trouveront leur chemin. A cet effet, Gabet (1998: 112) avance une condition préalable à l'admission en traduction. Il s'agit d'un "*présavoir* qui n'est pas limité aux compétences linguistiques et au bagage cognitif, mais qui est en rapport avec l'aptitude à mobiliser des connaissances utiles au moment opportun et à établir des liens logiques entre elles".

Le deuxième parcours serait consacré à l'apprentissage de la langue française et devrait permettre aux étudiants les moins bons de continuer leur perfectionnement linguistique. Ces deux parcours seraient susceptibles de créer des conditions d'homogénéité et de stabilité aussi bien dans les classes de traduction que dans celles du perfectionnement linguistique. Ici encore, on peut envisager un programme de tronc commun dispensant des matières de compétences linguistiques et des matières théoriques entre les deux parcours. Les réponses au questionnaire proposé aux étudiants appuient fortement cette proposition puisque 70 % d'entre eux se déclarent favorables à cette répartition.

11-Licence de langue française:

Il va de soi que la maîtrise des deux langues en jeu constitue un préalable indispensable pour l'apprentissage de la traduction. On est en droit alors de s'interroger sur l'efficacité de l'enseignement de la traduction en situation de bilinguisme boiteux. Cela ne risque-t-il pas de faire perdre aux étudiants le peu de repères qu'ils ont acquis dans l'une et l'autre langue?

Par ailleurs, il est certain que les compétences d'un traducteur se découvrent facilement dès lors qu'il s'agit de comprendre un texte et de le rendre dans une autre langue. Il est donc difficile sinon impossible au traducteur de masquer ses incompétences traductionnelles. Ainsi, en cas d'incompétences de nos diplômés, cela risque probablement de jeter le discrédit sur la réputation de notre département, de notre faculté, et par voie de conséquence, sur celle de l'Université Roi Saoud.

Nous sommes donc convaincus que deux ans ne sont pas suffisants pour l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. En effet, il ne pourrait être question, en programme de deux ans, de connaissances étendues ni d'ordre linguistique ni d'ordre cognitif. Alors, pour l'efficacité de l'enseignement de la traduction et la crédibilité de notre faculté, nous pensons qu'il serait souhaitable de ne pas se contenter de la modification du cursus actuel, mais d'aller plus loin et tendre vers la conception et l'établissement d'une nouvelle maquette de licence de langue française de quatre ans dans le but de bien former les étudiants en langue et culture françaises. Nous préconisons donc de consacrer les quatre années du cursus de licence à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue française dans le but de permettre aux étudiants de développer de façon solide leurs connaissances linguistiques et culturelles dans cette langue. Dans ce cas, l'enseignement de la langue française pourrait alors rendre à l'apprentissage de la traduction au stade de diplôme professionnel ou de mastère le service qu'on est en droit d'en attendre, et qui n'est autre que l'optimisation de la formation linguistique et cognitive. Ce programme de licence pourrait donc préparer le terrain fertile sur lequel peut se cultiver l'enseignement de la traduction en programme de diplôme spécialisé ou de mastère en traduction non en traductologie, ce qui pourrait assurer une bonne formation traductive aux futurs traducteurs afin de mieux répondre aux besoins du marché du travail. Toutefois, pour mettre au point ce programme de licence de langue française, il faudrait d'abord s'assurer de la mise en œuvre de diplômes ou de magistère professionnels en traduction, car le département de français risquerait de perdre sa raison d'être en cas d'annuler son programme de licence de traduction avant la mise en place de diplômes professionnels en traduction, étant donné qu'il constitue le seul département où on dispense un enseignement de traduction non seulement en Arabie Saoudite mais dans l'ensemble des pays du Golfe arabe.

12-Diplôme/master professionnel de traduction :

La pratique traductive que nous dispensons permet-elle de former des spécialistes en traduction? La réponse est certainement négative, bien que certains étudiants arrivent à acquérir une bonne compétence en traduction. En effet, cette pratique traductive est souvent effectuée dans des conditions où la plupart des apprenants ne possèdent pas suffisamment les compétences requises pour l'apprentissage de la traduction, bagage linguistique suffisant, un substrat culturel riche et une formation intellectuelle solide.

En effet, la pratique traductive expose au grand jour des lacunes d'ordre linguistique, culturel et cognitif graves chez un grand nombre d'étudiants. Dans telles conditions, les apprenants ne risquent-ils pas certainement d'avoir une idée erronée de la traduction? Nous sommes donc convaincus que les conditions requises pour l'acquisition des techniques de traduction, voire de la pratique de cette activité très exigeante sont loin d'être réunies. D'où la nécessité de seconder cette formation par une formation spécialisée à la manière des programmes des grandes écoles de traduction. Nous préconisons donc la mise au point d'un programme de diplôme professionnel ou d'un mastère professionnel en traduction non en traductologie (besoin du marché oblige) pour les candidats qui remplissent les conditions requises. Un diplôme ou un mastère professionnel de traduction à la suite d'un concours visant à vérifier si le candidat réunit toutes les conditions nécessaires à l'acquisition des techniques traductionnelles et au savoir-faire particulier du traducteur.

Ce programme de diplôme ou de mastère doit permettre de consacrer les cours de traduction à ce qui est leur véritable vocation, qui n'est autre que l'acquisition d'une technique traductionnelle solide. En effet, ce nouveau programme pourrait se concentrer sur "l'enseignement orienté processus" qui se donne pour mission l'acquisition des techniques et méthodologies traductionnelles plutôt que l'apprentissage linguistique. Son objectif principal sera, bien entendu, de dispenser une formation à la traduction aboutissant à une compétence traductive opérationnelle permettant aux étudiants de s'intégrer au marché du travail saoudien, répondre à ses exigences dans les meilleures conditions possibles, et s'étaler convenablement aux tâches qui leur seront confiées dans leur vie professionnelle.

13-Reprise du stage de perfectionnement linguistique :

Il est nécessaire de reprendre le stage de perfectionnement linguistique d'un an en France qui est interrompu pour le moment. En fait, ce stage revêt une grande importance pour le perfectionnement linguistique, l'enrichissement d'ordre culturel et l'ouverture d'esprit des étudiants. En effet, les meilleurs diplômés de notre département sont ceux qui ont bénéficié de ce stage annuel. Cette reprise du programme annuel de perfectionnement linguistique en France doit se faire selon une nouvelle structure plus rigoureuse dans le but de permettre aux bénéficiaires d'optimiser le rendement de leurs séjours en France. Signalons que presque tous les étudiants interrogés demandent la reprise de ce stage dans le plus bref délai possible étant donné l'importance qu'il revêt pour eux, et sont donc conscients de son rôle majeur dans la promotion de leur bagage linguistique et culturel.

14-Ressources documentaires :

Il est souhaitable de s'assurer que les ressources documentaires nécessaires sont disponibles à la bibliothèque de la faculté qui doit être ouverte toute la journée, ou celle de l'université. Ici on doit encourager les étudiants à la fréquenter en leur demandant des devoirs qui les obligent de s'y rendre, notamment pour les matières théoriques.

12-Renforcer les dispositifs d'encadrement des étudiants :

Un certain nombre d'étudiants se démotivent pour des raisons diverses et ne sont plus actifs ou assidus dans leur apprentissage. D'autres se retirent pour un semestre ou deux ou plus. D'autres encore décrochent et abandonnent définitivement, soit dès le premier semestre, soit en cours de route. La question principale est de savoir comment prendre en mains les étudiants qui ont des difficultés et qui ont donc besoins d'encadrement rigoureux. D'où la nécessité de la mise en place de programmes d'accueil et de cellules de soutien et d'accompagnement adéquats et plus efficaces pour aider les étudiants dès leur entrée au département, et jusqu'à la fin de leurs études universitaires. Ce service de soutien doit faire comprendre aux nouveaux étudiants que la réussite scolaire est intimement liée à leur degré de motivation aux études ainsi qu'à leur capacité de prendre en charge leur apprentissage et de se sentir bien dans leur environnement universitaire et communautaire. Ce programme doit s'employer à prendre en charge les étudiants qui ont des difficultés et chercher, dans la mesure du possible, à leur trouver des solutions adéquates.

Pour les étudiants qui sont en retard par rapport aux autres, il est souhaitable d'organiser, par exemple, des cours de rattrapage notamment pour ceux qui se retirent pour un semestre ou plus. Car lorsqu'ils rejoignent le département, on découvre que leur niveau est pire par rapport à celui qu'ils avaient avant leur retrait. Evidemment, la structure actuelle n'est pas favorable à un enseignement personnalisé. D'où la nécessité de trouver une formule permettant de pratiquer une "pédagogie différenciée".

- Mettre au point un système de suivi personnalisé pour les étudiants qui ont des difficultés pour s'assurer de leur progression. Pour ce faire, il faut chercher à décharger les enseignants en réduisant les tâches non pédagogiques dont ils sont chargés et alléger leurs emplois du temps, car des emplois du temps trop chargés, comme en est le cas actuel, constituent un grand handicap pour l'optimisation du rendement de l'opération enseignante et le suivi des étudiants.

-Il nous incombe donc de motiver les étudiants au travail par tous les moyens possibles, par les conseils, les encouragements, les commentaires approuvateurs, par l'exemple personnel et par tous les moyens que l'université peut leur offrir, afin qu'ils puissent s'engager sérieusement dans leur travail. Car il n'est jamais trop tôt pour s'en convaincre, pour apprendre à déceler ses lacunes, pour mieux les combler et poursuivre son chemin.

15-Recrutement : La direction du département devrait veiller à accorder, dans sa politique de recrutement, la priorité aux enseignants spécialisés en FLE et en traductologie, sinon ayant une grande expérience pédagogique en traduction.

Reste à espérer que les étudiants seront disposés à investir leur temps adéquatement et efficacement et à déployer des efforts soutenus dans leurs études et que le système universitaire aidera à les inciter à se lancer dans cette direction de sorte à pouvoir aller jusqu'au bout de leurs possibilités.

Conclusion :

Ce travail a donc cherché à jeter la lumière sur la situation de l'enseignement de la traduction dans notre Département de français et de traduction, il n'a pas vocation pour en être un fidèle reflet, étant donné qu'il s'agit d'un sujet vaste et à multiples facettes. Nous appuyant sur un questionnaire distribué aux étudiants, nous avons donc abordé plusieurs questions dont les préalables de la traduction où nous avons vu qu'une grande partie de nos étudiants n'ont pas acquis suffisamment les compétences requises en la matière. Ensuite, nous avons examiné le problème de sélection des étudiants à la formation et de leur motivation, la directionnalité en traduction, les critères du choix des textes, les différences approches didactiques, le système d'évaluation et de notation, et un certain nombre d'exercices de traduction à proposer en classe, etc. Nous avons trouvé que sur tous ces points il y a des différences méthodologiques entre les enseignants, plus ou moins grande selon chaque élément abordé.

Ensuite, nous avons formulé un certain nombre de propositions dans le but d'améliorer la situation de la pratique traductive. Nos propositions portent, entre autres, sur la sélection des étudiants, la nécessité d'une concertation, la détermination d'un cadre théorique précis, l'organisation des séminaires, la conception d'une nouvelle maquette, la mise au point de deux parcours, la suppression ou la réduction des cours d'anglais au profit des cours de français, la mise sur place d'un diplôme/master professionnel en traduction et le renforcement du dispositif d'encadrement, etc. Ces propositions s'appuient principalement sur notre expérience dans l'enseignement de la traduction et sur l'avis des étudiants interrogés. On ne saurait affirmer qu'elles soient les meilleures en la matière.

Toutefois, nous tenons à préciser que ces remarques ne doivent pas laisser comprendre que la situation de l'enseignement dans notre département est catastrophique. En fait, les réalisations sont nombreuses qui témoignent du degré de réussite relative de cet enseignement. Tel le maintien d'un grand nombre d'étudiants dans le programme français par rapport aux autres programmes, à part l'anglais, l'obtention du diplôme par la grande majorité des étudiants, le taux d'embauche de nos diplômés qui s'élève, au moins, à 70% et le grand nombre d'étudiants en études supérieures, etc. De plus, notre programme a formé un certain nombre de diplômés qui témoignent d'une grande compétence linguistique et traductive leur permettant d'exercer la traduction dans le marché du travail (**Palais royal, ministère des affaires étrangères, ministère de la défense, ministère de l'Intérieur**, la Garde nationale, etc.) et qui ont gagné l'appréciation de leurs employeurs. Ces réflexions n'ont donc d'autre finalité que celle d'améliorer la qualité de l'enseignement de la traduction dans notre département dans l'intérêt de tous.

Evidemment, la réussite de tout programme d'enseignement dépend de plusieurs éléments principaux: apprenants, enseignants, méthode, environnement et les interactions entre tous ces éléments. Il faut donc mettre tous ces éléments en considération pour chercher à réparer la situation.

Nous espérons que ces observations devraient fournir matière à réflexion commune sur notre programme, sur notre cursus, sur l'enseignement de la traduction et sur les rapports entre l'apprentissage de la langue française et l'enseignement de la traduction dans le but d'atteindre des avancées fécondes dans notre enseignement de la traduction. Car l'enseignement de la traduction aura tout à gagner à approfondir de manière critique la recherche sur la pratique traductive et pédagogique dans le but de redresser cette situation.

Remerciements : Je remercie vivement le Centre de recherche de la Faculté de Langues et de Traduction et la Direction de la recherche scientifique (Université Roi Saoud) pour le soutien qu'ils ont apporté à la réalisation de cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE:

- ADAB, Beverly J (1998), *Evaluer la traduction en fonction de la finalité des textes*, dans *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, les Presses de l'Université d'Ottawa, p.127-133.
- AUBIN, Marie-Christine (1998), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, les Presses de l'Université d'Ottawa, p.141-152
- BALLARD, Michel et EL KALADI A. (2003), *Traductologie, linguistique et traduction*, Artois Presses Université.
- BALLARD, Michel (1986), *La traduction: de la théorie à la didactique*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- BALLARD, Michel (1994), *La Traduction de l'anglais au français*, 2^{ème} édition, Paris, Nathan.
- BALLARD, Michel (1988), *Qu'est-ce que la traductologie?* Artois Presses Université.
- BALLARD, Michel, "Créativité et traduction", *Target* 9:1, p. 85-110, 1997.
- BALLARD, Michel (2006), *La traduction, contact de langues et de cultures*, Artois Presses Université.
- BALLARD, Michel (2004), *Les décalages de l'équivalence*, in *Correct/Incorrect*, Artois Presses Université.
- BALLARD, Michel (1998), *Les "mauvaises lectures": étude du processus de compréhension*, dans *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, les Presses de l'Université d'Ottawa, p.27-47.
- BERMAN, Antoine (1995), *Pour une critique des traductions: John Donne*, Paris, Gallimard.
- BOTTINEAU, Didier (2004), *"Traductologie, linguistique et cognition : les procédés de traduction comme correction des écarts typologiques entre l'anglais et le français"*, dans *correct/incorrect*, p.109-122.
- BRUNETTE, Louise(1998), *La correction des traductions pédagogiques*, dans *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, les Presses de l'Université d'Ottawa, p.135-140.
- CARY, Edmond (1956), *La traduction dans le monde*, Genève, Georg.
- CARY, Edmond (1986), *Comment faut-il traduire?*, Presses Universitaire de Lille.
- CATFORD, John C. (1965), *a linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics* London, Oxford University Press.
- CHEVALIER, Jean Claude et DELPORT, Marie-France (1995), *Problèmes linguistiques de la traduction*. L'horlogerie de Saint-Jérôme, Paris. L'Harmattan.
- CHUQUET, Hélène et PAILLARD, Michel (1989), *Approche linguistique des problèmes de traduction- anglais-français*, Paris, Ophrys.
- DELISLE, Jean (1998), LEE-JAHNKE, Hannelore, *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, Jean (2005), *Enseignement pratique de la traduction*, Ecole de Traducteurs et d'interprètes de Beyrouth.

- DELISLE, Jean (1980), *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, Edition de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, Jean (1998), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DEPPRE, Inès Oseki (1999), *Théories et pratiques de la traduction littéraire*, Paris, Armand Colin.
- FLESCHER, Jean Guillemin (1994), *Linguistique contrastive et traduction*, Paris, Ophrys.
- FORGET, Philippe (1994), *Il faut bien traduire : marches et démarches de la traduction*, Paris, Masson.
- GABET, Dominique (1998), *La traduction: discipline ou interdiscipline?* Dans *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, les Presses de l'Université d'Ottawa, p.107-113.
- GARNIER George (1985), *Linguistique et Traduction : éléments de systématique verbale comparée du français et de l'anglais*, Caen, Paradigme.
- GILE, Daniel, *La traduction. La comprendre, l'apprendre*, PUF, Paris, 2005.
- GOUADEC, Daniel. (1989), *Le traducteur, la traduction, et l'entreprise?* Paris, ANFOR, Gestion.
- GUIDERE, Mathieu (2010), *Introduction à la traductologie. Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain*, Paris, De Boeck, 2^{ème} édition.
- GUIDERE, Mathieu (2005), *Manuel de traduction: français-arabe/arabe-français*, Paris, Ellipses.
- GUIDERE, Mathieu (2007), *La traduction arabe: méthodes et applications*. Paris, Ellipses.
- GUIZIOU, Marie-Claire (1998), *Le résumé en langue étrangère dans le cadre d'une didactique de la traduction*, dans *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, les Presses de l'Université d'Ottawa, p.117-125.
- HENNEQUIN, Jean (1998), *Pour une pédagogie de la traduction inspirée de la pratique professionnelle*, dans *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, les Presses de l'Université d'Ottawa, p.97-105.
- HERBULOT, Florence et Simoneau, Maryvonne (1989), *La lecture active à l'ESIT : un cours de gymnastique prétraductionnelle*, dans *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, les Presses de l'Université d'Ottawa, p.59-75.
- HEWSON, Lance (2004), "*Sourcistes et cibles*", dans *correct/incorrect*, Artois presses université, p. 123-134.
- HIERNARD, Jean-Marc (2003), *Les règles d'or de la traduction, anglais-français / français-anglais*, Paris, Ellipses.
- LADMIRAL, Jean-René. (1979), *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Payot.
- LAROSE R. (1989), *Théories contemporaines de la traduction*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- LAVAUULT, Elisabeth (1985), *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Paris, Didier Erudition.
- LAVAUULT, Elisabeth (1989), *La traduction comme négociation*, dans *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, les Presses de l'Université d'Ottawa, 79-95.
- LEDERER, Marianne (1991), *La liberté en traduction*, Actes du Colloque International tenu à l'ESIT en 1990, Paris.
- LEDERER, Marianne (1994), *La traduction aujourd'hui*, Paris, Lettres modernes Minard.
- LEDERER, Marianne (1998), *L'enseignement de la compréhension dans la cadre de l'enseignement de la traduction*, dans *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, les Presses de l'Université d'Ottawa, p.59-67.
- LE FEAL, Karla Déjean (1993), *Pédagogie raisonnée de la traduction*, in *Méta*, vol. 38, n°2, juin, Presses universitaires de Montréal.
- Lehmann, Alise et Berthet, Françoise (2003), *Introduction à la lexicologie*, Paris, Armand Colin, 2^{ème} édition.
- MAILLOT, Jean (1981), *La Traduction scientifique et technique*, 2^{ème} édition, Paris, Saint-Hyacinthe, Edisem.
- MOUNIN, Georges (1963), *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.
- PERGNIER, Maurice (1993), *Les Fondements socio-linguistiques de la traduction*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- PERGNIER, Maurice (1988), *Le français en contact avec l'anglais*, Paris, Didier.
- PERGNIER, Maurice (1989), *Les anglicismes*, Paris, Puf.
- POTTIER, Bernard (1992), *Sémantique générale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Rakova, Suzana (2014), *Les théories de la traduction*, Masarykova univerzita, Brno.
- SELESKOVITH, Danica (1973), *L'interprète dans les conférences internationales*, Paris, Lettres modernes.
- SELESKOVITH, Danica et LEDERER, Marianne (1984), *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier édition.
- SELESKOVITH, Danica et LEDERER, Marianne (1989), *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Paris, Didier Erudition.
- VINAY, Jean Paul et DARBELNET, Jean (1958), *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier.
- VRECK, Françoise (1989), *Les préalables de la traduction*, In *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 49-58.

Université Roi Saoud

Faculté de Langues et de Traduction

Département de Langue française et de Traduction

Semestre: Deuxième

Année universitaire : 2014/2015

Questionnaire portant sur l'enseignement de la traduction au Département de français et de traduction

| I-Questions portant sur l'année préparatoire et le désir d'apprendre la langue française: | | | | | | |
|---|--|----------------------|----------|----------------------|--------------|---------------------|
| | | Entièrement d'accord | D'accord | moyennement d'accord | Pas d'accord | Aucunement d'accord |
| 1 | L'année préparatoire est utile pour l'étudiant qui veut apprendre le français. | 0 | 2 | 6 | 16 | 18 |
| 2 | Je préfère le système d'une année préparatoire + quatre ans d'apprentissage de la langue française et de la traduction. | 0 | 3 | 7 | 20 | 12 |
| 3 | Je préfère le système de cinq ans d'apprentissage de la langue française et de la traduction, sans une année préparatoire. | 19 | 17 | 4 | 2 | 0 |
| 4 | Mon inscription au Département de français émane de mon désir personnel. | 8 | 13 | 7 | 8 | 6 |
| 5 | J'étais hésitant à m'inscrire en français. | 6 | 12 | 6 | 8 | 10 |
| 6 | Je pensais changer de cap après le premier niveau en français. | 4 | 10 | 8 | 18 | 2 |
| II-Questions concernant la maquette du programme français: | | | | | | |
| 7 | Le contenu des cours d'arabe est moderne et utile pour l'apprentissage de la traduction. | 1 | 16 | 14 | 8 | 3 |
| 8 | Les cours d'anglais sont enrichissants et importants pour les étudiants en français. | 2 | 8 | 10 | 18 | 4 |
| 9 | Il serait préférable de supprimer les cours d'anglais et consacrer leurs horaires à la promotion des compétences linguistiques en français | 8 | 19 | 7 | 6 | 2 |
| 10 | Le nombre des cours théoriques en linguistique, en traductologie et en culture française est suffisant. | 0 | 12 | 11 | 11 | 8 |
| 11 | Mon niveau linguistique est suffisant pour l'apprentissage de la traduction. | 0 | 10 | 8 | 15 | 9 |
| 12 | Quatre ans sont suffisants pour l'apprentissage de la langue française et de la traduction. | 0 | 8 | 12 | 16 | 6 |
| 13 | L'interruption du programme de jumelage (stage linguistique annuel en France) constitue une grande perte pour les étudiants. | 31 | 8 | 3 | 0 | 0 |
| 14 | La reprise du stage linguistique en France est indispensable pour améliorer le bagage linguistique. | 29 | 10 | 2 | 1 | 0 |
| 15 | Il serait préférable d'avoir deux parcours après 2 ans d'études; un | 14 | 11 | 7 | 4 | 6 |

| | | | | | | |
|---|--|----|----|----|----|----|
| | parcours de traduction; et un parcours de langue française (pour continuer l'apprentissage de la langue jusqu'à l'obtention du diplôme). | | | | | |
| III-Questions portant sur l'enseignement de la traduction: | | | | | | |
| 16 | La traduction se fait uniquement vers l'arabe, langue maternelle. | 8 | 21 | 9 | 4 | 0 |
| 17 | Les étudiants se sentent capables de traduire vers la langue française. | 0 | 0 | 2 | 26 | 14 |
| 18 | Les textes à traduire sont modernes. | 2 | 18 | 12 | 6 | 4 |
| 19 | Les textes à traduire sont authentiques. | 0 | 16 | 12 | 10 | 4 |
| 20 | La source du texte à traduire est mentionnée dans le texte. | 0 | 10 | 7 | 13 | 12 |
| 21 | La longueur du texte à traduire est compatible avec le temps alloué au cours (2 heures). | 0 | 12 | 10 | 12 | 8 |
| 22 | La longueur du texte à traduire pendant l'examen est convenable avec la durée de l'examen (2 heures). | 0 | 10 | 12 | 11 | 9 |
| 23 | Les textes des examens sont compatibles avec le niveau des étudiants. | 0 | 12 | 10 | 12 | 8 |
| 24 | Je préfère utiliser le dictionnaire pendant les examens. | 20 | 18 | 4 | 0 | 0 |
| 25 | La phase de traduction est toujours précédée par une lecture active intégrale du texte et son analyse. | 14 | 16 | 10 | 2 | 0 |
| 26 | Les difficultés d'ordre lexical, syntaxique et sémantique sont abordées de manière collective avant d'entamer la traduction. | 12 | 13 | 12 | 5 | 0 |
| 27 | Les enseignants utilisent une méthodologie traductionnelle commune dans l'enseignement de la traduction. | 2 | 6 | 8 | 12 | 14 |
| 28 | Les enseignants utilisent souvent les techniques électroniques modernes pour rendre l'enseignement plus efficace. | 3 | 9 | 15 | 15 | 0 |
| 29 | Tous les enseignants pratiquent de temps à autre la traduction en équipe en classe. | 0 | 0 | 4 | 18 | 20 |
| 30 | Il y a une différence didactique significative entre les enseignants dans l'enseignement de la traduction. | 12 | 20 | 6 | 4 | 0 |
| 31 | Les enseignants privilégient le sens en traduction. | 8 | 14 | 8 | 12 | 0 |
| 32 | Les enseignants incitent les apprenants à poser des questions avec franchise et à développer leurs compétences traductionnelles. | 10 | 13 | 9 | 8 | 2 |
| 33 | La quantité de travail dans les différents cours de traduction s'avère convenable avec le crédit d'heures alloué. | 10 | 18 | 6 | 6 | 2 |
| 34 | Les enseignants pratiquent des exercices de travail comparatif en traduction. | 0 | 2 | 18 | 22 | 0 |

| | | | | | | |
|----|--|----|----|----|----|----|
| 35 | Certains enseignants donnent des exercices de lexique. | 0 | 17 | 21 | 4 | 0 |
| 36 | Les enseignants prêtent une grande importance aux devoirs à la maison et leur correction. | 4 | 12 | 8 | 10 | 8 |
| 37 | Les notes des devoirs et des tests sont rendues aux étudiants dans un délai raisonnable. | 2 | 11 | 10 | 11 | 8 |
| 38 | Les enseignants utilisent les mêmes critères dans la correction et l'évaluation de la traduction. | 0 | 10 | 8 | 14 | 10 |
| 39 | Les étudiants croient en l'intégrité des enseignants en matière d'évaluation | 8 | 22 | 12 | 0 | 0 |
| 40 | Certains enseignants accordent une grande importance à la forme en traduction. | 8 | 20 | 8 | 6 | 0 |
| 41 | Dans la correction et l'évaluation de la traduction, il existe, entre les enseignants, des différences significatives prêtant à confusion prêtant à confusion. | 10 | 16 | 12 | 4 | 0 |
| 42 | Quel est le nombre minimal de textes que vous avez abordés en classe pendant un semestre. | 2 | | | | |
| 43 | Quel est le nombre maximal de textes que vous avez abordés en classe pendant un semestre. | 12 | | | | |

IV-Évaluation des cours de traduction :

| | | | | | | |
|----|--|---|----|----|----|---|
| 44 | Les cours de traduction m'ont aidé à acquérir de bonnes compétences traductionnelles. | 2 | 8 | 12 | 14 | 6 |
| 45 | Les cours de traduction m'ont aidé à améliorer mes compétences linguistiques. | 4 | 12 | 8 | 12 | 6 |
| 46 | Les cours de traduction m'ont aidé à améliorer mes compétences en travail d'équipe. | 3 | 9 | 9 | 16 | 5 |
| 47 | Je me sens capable de pratiquer la traduction au marché du travail après l'obtention du diplôme. | 2 | 12 | 13 | 10 | 5 |

V-Evaluation globale du programme :

| | | | | | | |
|----|--|---|----|----|---|---|
| 48 | De façon générale, je suis satisfait de la qualité de l'enseignement de la traduction. | 5 | 12 | 13 | 7 | 5 |
|----|--|---|----|----|---|---|

VI-Questions ouvertes:

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 49 | Qu'avez-vous apprécié généralement dans l'enseignement de la traduction? 1- - Les points appréciés. a- La maîtrise de la langue française par les enseignants. b- L'élargissement du champ culturel des étudiants.- | | | | | |
| 50 | Quelles sont les principales critiques que vous pouvez adresser à l'égard de l'enseignement de la traduction? 2- - Les critiques principales : a- La démarche didactique adoptée par les enseignants est très différente. b- Les critères de correction et d'évaluation ne sont pas les mêmes chez les enseignants. c- L'absence d'enseignants français natifs. | | | | | |
| 51 | Quelles suggestions pourriez-vous avancer pour améliorer la qualité de l'enseignement de la traduction? 3- - Les principales suggestions : a- La reprise du stage de perfectionnement linguistique en France. b- L'application d'une démarche didactique commune. | | | | | |

| | |
|--|--|
| | c- L'application de critères de correction et d'évaluation communs. d- Recrutement d'enseignants français natifs. |
|--|--|

Remerciements : Je remercie vivement le Centre de recherche de la Faculté de Langues et de Traduction et la Direction de la recherche scientifique (Université Roi Saoud) pour le soutien qu'ils ont apporté à la réalisation de cette recherche.