

PROBLÈMES DE TRADUCTION : LE CAS DES ÉTUDIANTS À KWAME
NKRUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY, KUMASI

CORNELIUS YAW AZASU
(PhD French)

A thesis submitted to the School of Graduate Studies, Kwame
Nkrumah University of Science and Technology in partial fulfillment
of requirement for the Degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY

Department of Languages and Communication Sciences,
Faculty of Social Sciences, College of Humanities and Social
Sciences.

OCTOBER, 2019

DECLARATION

“We hereby declare that this project is our own work and that, to the best of our knowledge and belief, it contains no material previously published or written by another person nor materials which to a substantial extent has been accepted for the award of any other degree or diploma at Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi or any other educational institution, except where due acknowledgment is made in the Project. Any contribution made to the research during our candidature is fully acknowledged. We agree that this project be accessible for the purpose of study and research we accordance with normal conditions established by the Department of Modern Languages, for the Care Loan and reproduction of theses.”

Name Index Number : PG 7363612

Signature..... Date.....

Certified by:

Supervisor.....

Signature..... Date.....

Certified by:

Head of Department.....

Signature..... Date.....

DÉDICACE

À

mes enfants

KNUST

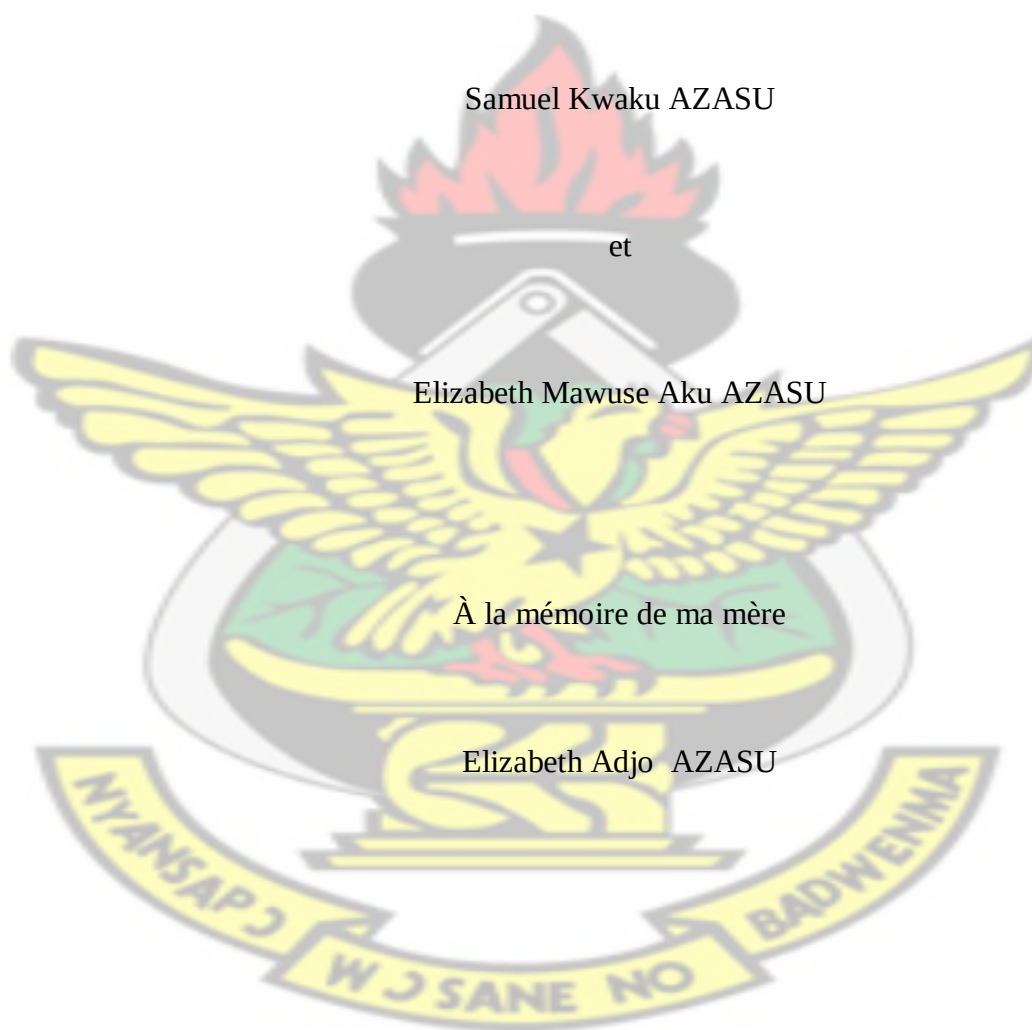
Samuel Kwaku AZASU

et

Elizabeth Mawuse Aku AZASU

À la mémoire de ma mère

Elizabeth Adjo AZASU

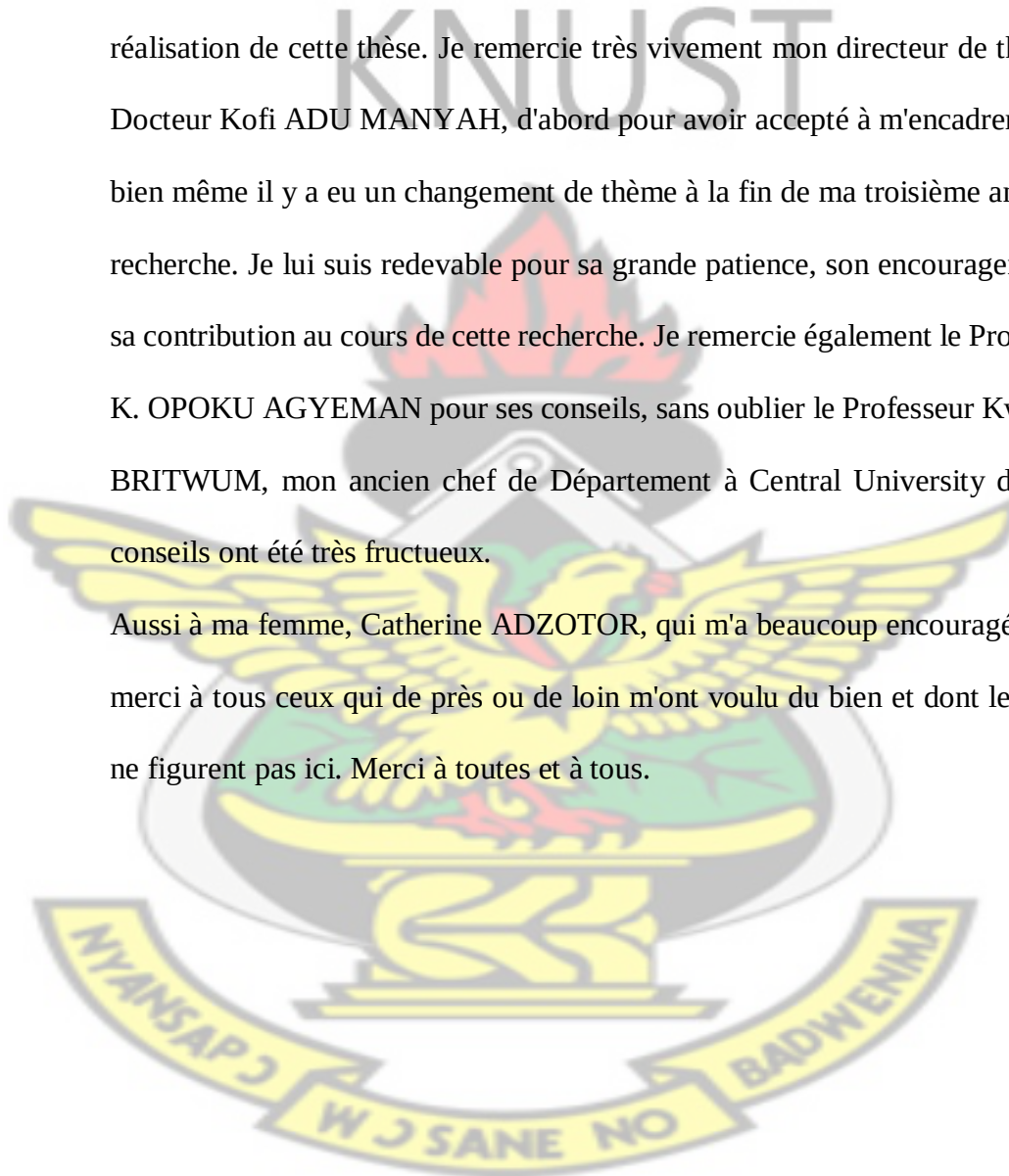


REMERCIEMENTS

Je voudrais de prime abord, remercier l'Être Suprême à qui je dois la vie et la santé.

Je tiens à remercier Central University pour le soutien financier pour la réalisation de cette thèse. Je remercie très vivement mon directeur de thèse, le Docteur Kofi ADU MANYAH, d'abord pour avoir accepté à m'encadrer quand bien même il y a eu un changement de thème à la fin de ma troisième année de recherche. Je lui suis redevable pour sa grande patience, son encouragement et sa contribution au cours de cette recherche. Je remercie également le Professeur K. OPOKU AGYEMAN pour ses conseils, sans oublier le Professeur Kwabena BRITWUM, mon ancien chef de Département à Central University dont les conseils ont été très fructueux.

Aussi à ma femme, Catherine ADZOTOR, qui m'a beaucoup encouragé. Je dis merci à tous ceux qui de près ou de loin m'ont voulu du bien et dont les noms ne figurent pas ici. Merci à toutes et à tous.



RÉSUMÉ

Cette enquête était destinée à recenser des problèmes de traduction à travers une évaluation des compétences en traduction, en nous limitant au cas des étudiants inscrits en licence de français à Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi. Les hypothèses de base qui sous-tendent cette recherche sont que primo, le traducteur choisit des informations à traduire en fonction de leur pertinence dans le contexte de l'énoncé à traduire. Secundo, lorsque le traducteur effectue une traduction en considérant uniquement des informations sur le lexique, il y a de grandes chances pour qu'il aboutisse à une traduction littérale et s'il ne tient pas compte du sens, il rate la réenonciation du vouloir dire et cela débouche sur un échec de la traduction. Tertio, la traduction est un processus inférentiel où la compréhension est importante.

Parti des principes de la pédagogie, nous avons fait le tri des manuels conçus pour la didactique de la traduction qui renferment toutes les compétences qui nous intéressent, afin d'en faire le choix d'un manuel adapté à la réalité du public cible.

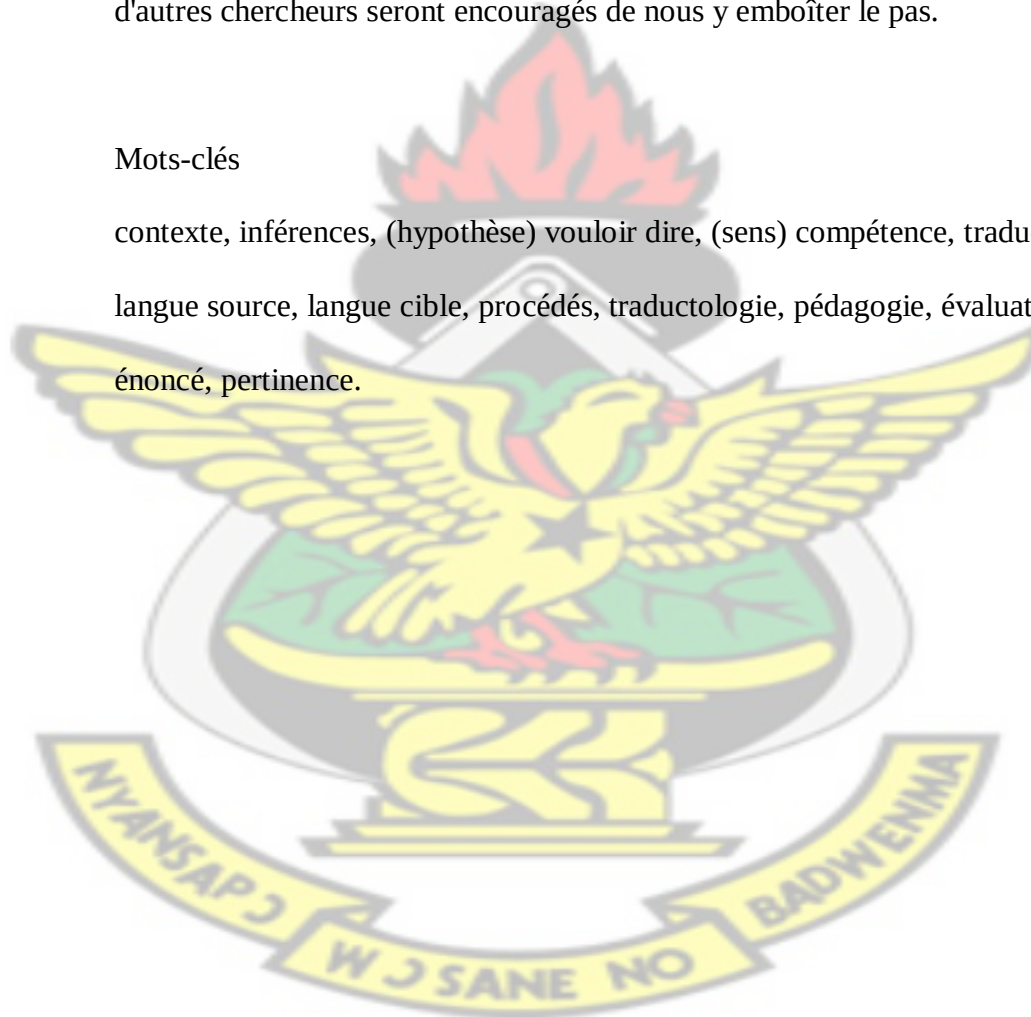
Nous avons ensuite utilisé un modèle qui regroupe six sous-compétences. Celles-ci sont des savoir-faire, des connaissances, des habiletés et des capacités. En plus, chacune touche les principaux domaines que doit maîtriser le traducteur pour effectuer sa besogne. Il est question de ce qui a été gardé en tête lors des cours, et des connaissances acquises au monde. Deux questionnaires dont quarante et une variables, étaient codés et entrés dans le logiciel SPSS 20.0. Ensuite, des tableaux de fréquence ont été générés à partir des entrées faites en fonction du niveau d'études, durant deux années scolaires consécutives, à savoir le premier semestre de l'année scolaire 2015/2016 et 2016/2017.

Nos analyses nous ont permis de valider toutes nos hypothèses. Nous avons découvert encore que la traduction assistée par ordinateur est un dispositif qui ne peut pas émettre des inférences en fonction du contexte, ce qui fait la différence entre le traducteur et la machine puisque le traducteur, lui, émet des inférences.

Au terme de cette étude, nous sommes d'avis qu'il reste un vaste champ en terre vierge de recherches à mener dans la pédagogie de la traduction et que d'autres chercheurs seront encouragés de nous y emboîter le pas.

Mots-clés

contexte, inférences, (hypothèse) vouloir dire, (sens) compétence, traduction, langue source, langue cible, procédés, traductologie, pédagogie, évaluation, énoncé, pertinence.



ABSTRACT

The focus of this work was to take an inventory of translation problems through an evaluation of translation skills of undergraduate students learning French at the Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi.

Basically, the underlying hypotheses stem from the following: firstly, the translator's translation of an utterance is dependent on relevant choices of information made in the context; secondly, when the translator translates by taking into account only lexical information, the result is literal translation if the meaning of the utterance is left out; thirdly, translation is a hypothetical process where comprehension is important. A model of skills grouped into six sub-skills was used. These sub-skills constituted the know-how, the body of knowledge, skills and abilities.

In addition, each touches on the main areas that the translator should master in his work. It has to do with knowledge universally acquired and the subject learnt.

Two questionnaires with forty-one variables were coded and entries made into the statistical package for Social Sciences, SPSS 20.0. Then, frequency distribution tables were generated according to levels of study for two consecutive academic years, i.e. the first semester of both the 2015/2016 and the 2016/2017 academic years. Analyses from our findings have enabled us to validate all our hypotheses. We have also discovered that regarding computer assisted translations, computers are not capable of making contextual inferences and this fact marks off the translator from the machine.

After completing this study, we are of the opinion that there is still a very wide field in research to be covered in the didactics of translation.

Key words: context, hypotheses, meaning, skills, translation, source language, target language, procedures, translatology, pedagogy, evaluation, utterance, relevance.

KNUST



TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
RÉSUMÉ	v
ABSTRACT	vii
TABLE DES MATIÈRES	ix
LISTE DES FIGURES	xvi

PROBLÈMES DE TRADUCTION : LE CAS DES ÉTUDIANTS À KWAME NKRUMAH

UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY, KUMASI..... 1

0.1 Introduction	1
0.2 Présentation de la problématique	6
0.3 Objectif de la recherche	7
0.4 Questions de recherche	8
0.5 Justification du choix du sujet	8
0.6 Hypothèses de départ	11
0.7 Organisation du travail	12
0.8 Définition des mots clés	13
PREMIÈRE PARTIE.....	16

CHAPITRE UN : CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS... 17

1.1 Cadre théorique	17
1.1.2. Nature inférentielle de la communication	18
1.1.1 Théorie de la pertinence	19
1.1.3. Représentation sémantique	20
1.1.4 Contexte et principe de pertinence.....	22
1.1.5 La pertinence	28
1.2 La Théorie Interprétative de la traduction.....	32
1.2.1 Introduction	32
1.2.2 Processus d'interprétation	33
1.2.3 Compléments cognitifs.....	34
1.2.4 Contexte verbal	35
1.2.5 Contexte situationnel.....	36
1.2.6 Contexte cognitif	37
1.2.7 Le sens et la chose	40

1.2.8 Les vues du processus	42
1.2.9 Unités de sens	43
1.3. La déverbalisation.....	44
1.3.1 Reformulation du sens.....	46
1.3.2 Mise en pratique de la Théorie Interprétative de la traduction	47
1.4 Stylistique comparée.....	49
1.4.1 L'emprunt.....	54
1.4.2 Le calque	55
1.4.3 Traduction littérale.....	55
1.4.4 Transposition	56
1.4.5 Modulation	56
1.4.6 Équivalence	57
1.4.7 Adaptation	57
1.5 Travaux antérieurs	58
1.5.1 Ciblistes.....	58
1.5.2 Marianne LEDERER et Danica SELESKOVITCH	60
1.5.3 Katharina REISS.....	62
1.5.4 Jean-René LADMIRAL	63
1.5.5 Les sourciers.....	65
CHAPITRE DEUX : TRADUCTION ET TRADUCTOLOGIE	68
2.1.1 Catégories de traduction.....	68
2.1.4 Traduction	70
2.1.5 Traduction à vue	71
2.1.6 Traduction spécialisée.....	72
2.1.7 Traduction assistée par l'ordinateur (TAO).....	74
2.1.8 Terminologie	75
2.1.9 Traductologie.....	76
2.2 État actuel de la traduction au Ghana.....	80
2.2.1 Agences de Traduction au Ghana	84
2.2.1 Perspectives d'avenir	85
CHAPITRE TROIS : PEDAGOGIE ET SON OBJECTIF EN TRADUCTION.....	89
3.1.1 Pédagogie et son objectif.....	89
3.1.2 La faute et l'erreur en traduction	91

3.1.3 Sources d'erreurs	93
3.1.4 Distinction entre la faute et l'erreur	96
3.1.5 Évaluation en didactique de la traduction	97
3.1.6 Évaluation comme représentation de la méthode d'enseignement	99

CHAPITRE QUATRE : MODÈLE DE COMPÉTENCE ET CRITIQUE EN TRADUCTION..... 101

4.1.1 Définition de compétence en traduction.....	101
4.1.2 Concept de critique de la traduction.....	107
4.1.3 Precepte d'analyse des énoncés à traduire.....	109
4.1.4 Formule fonctionnelle d'analyse du texte à traduire	110
4.1.5 Modèle didactique d'analyse du texte à traduire	113

CHAPITRE CINQ : MANUEL DE TRADUCTION ET GUIDE POUR PROFESSEURS 116

5.1.1 Importance du manuel de traduction pour les universitaires	116
5.1.2 Transformations dans les manuels de traduction	118
5.1.3 Caractéristiques d'un manuel pour une formation professionnelle en traduction	120
5.1.4 Analyse des manuels de traduction.....	122
5.1.5 Inventaire de Delisle : le classement de manuels.....	124
5.1.6 Critères d'évaluation d'un bon manuel	126
5.1.7 Application des critères à l'examen du premier manuel : Newmark, (1998), A	129
5.1.8 Deuxième manuel : Delisle, J. (1993) <i>La traduction raisonnée</i>	135
5.1.9 Troisième manuel : Hiernard, J.-M. (2003) <i>Les règles d'or de la traduction</i>	140

DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES 145

CHAPITRE SIX : MÉTHODOLOGIE ET CADRES DE L'ÉTUDE 146

6.1.1 Conception de la recherche.....	146
6.1.2 Population source.....	148
6.1.3 Outils de recherche	149
6.1.4 Sources de données	155
6.1.5 Processus de la collecte de données	155
6.1.6 Plan pour l'analyse des données.....	156

6.1.7 Modèle des compétences en traduction.....	156
6.1.8 Résultats qualitatifs.....	159
6.1.9 Résultats quantitatifs.....	180
CONCLUSION	225
BIBLIOGRAPHIE	234
ANNEXE 1	249
ANNEXE 2	246
ANNEXE 3	248



LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : procédés de traduction de la SCFA (Darbelnet, 1977 : 55)	58
Tableau 2 : Différences entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative (d'après Allal, 1991 ; Cuq, 2008 ; Scallon, 1988).....	98
Tableau 3 : Schéma des sous-compétences en traduction selon Abboud (2011).....	104
Tableau 4 : Composantes psycho-physiologiques	104
Tableau 5 :-Les 7 catégories de manuels recensés par Delisle (1992, p. 24-41) cité par Marchand (2011, p. 22)	125
Tableau 6:- Grille Sommaire.	143
Tableau 7a : Répartition des étudiants selon les niveaux 2015/2016	148
Tableau de Fréquence.	148
Tableau 7b Répartition selon les niveaux 2016/2017	149
Tableau 8 : - Tableau de compétence en traduction (Modèle de cette thèse)	158
Tableau 9a :- Anglophones et Francophones année scolaire 2015/2016	159
Tableau 10a :- Fréquence de communication avec des francophones 2015/2016	160
Tableau 10b :- Fréquence de communication avec des francophones 2016/2017	161
Sous-compétence traductionnelle 2015/2016.....	162
Tableau 11b :- Connaissance du métalangage de traduction 2016/2017	163
Sous-compétence traductionnelle	163
Tableau 12a :- Emploi des dictionnaires bilingues pour la traduction.....	165
Sous-compétence méthodologique. 2015/2016	165
Tableau 12b :- Emploi des dictionnaires bilingues pour la traduction 2016/2017	166
Tableau 13a :- Connaissance de la grammaire avant KNUST	167
Tableau 13b :- Connaissance de la grammaire avant KNUST 2016/2017 ...	167
Tableau 14a :- Emploi de Google pour la traduction.....	168
Tableau 15a : Avis des répondants sur les propositions faites par Google. ..	169
Tableau 15b :- Avis des répondants sur les propositions faites par Google..	171
Tableau 16a :- Google satisfaction	172
Tableau 16b : Google satisfaction 2016/2017	173
Tableau 17a : - Connaissance des ressources et outils comme dictionnaires, registres de langue. 2015/2016.....	175
Tableau 17b :- Connaissance des ressources et outils comme dictionnaires, registres de langue 2016/2017 Sous-compétence méthodologique	176
Tableau 18a :- Mode d'apprentissage 2015/2016	177
Tableau 19a :- Accès aux manuels de traduction à KNUST. 2015/2016.....	178
Tableau 19b :- Accès aux manuels de traduction à KNUST 2016/2017	179
Tableau 20a :- Fréquence des niveaux 2015/2016.....	180
Tableau 20b : - Fréquence des niveaux 2016/2017	181

Tableau 21a : - Tranche d'âge. 2015/2016	182
Tableau 21b Tranche d'âge 2016/2017	182
Tableau 22a :- Fréquence pour les sexes 2015/2016	184
Tableau 22b :- Fréquence pour les sexes 2016/2017	184
Tableau 23a :- Fréquence groupes d'apprenants 2015/2016	185
Tableau 23b :- Fréquence groupe d'apprenants 2016/2017	185
Tableau 24a:- Le registre de "vomir" 2015/2016	186
Tableau 24b :- Le registre de « vomir » 2016/2017.....	186
Tableau 25a :- Registre de "dégobillez" 2015/2016	187
Tableau 25b :- registre de « dégobillez » 2016/2017.....	188
Tableau 26a :- Le registre de gerber/dégueuler. 2015/2016.....	188
Tableau 26b registre de gerber/dégueuler 2016/2017.....	189
Tableau 27a :- Registre de "regurgiter" 2015/2016	189
Tableau 27b registre de « régurgiter » 2016/2017.....	190
Tableau 28a :- Registre "religieux" 2015/2016	191
Tableau 28b Registre « religieux » 2016/2017.....	191
Tableau 29a :- Registre argotique 2015/2016.....	192
Tableau 29b :- Registre argotique 2016/2017	192
Tableau 30a :- Registre soutenu 2015/2016.....	193
Tableau 30b :- Registre soutenu 2016/2017.....	193
Tableau 31a :-Registre courant 2015/2016	193
Tableau 31b :- Registre courant 2016/2017	194
Tableau 32a :- Registre journalistique 2015/2016.....	194
Tableau 32b :- Registre journalistique 2016/2017.....	195
Tableau 33a :- Registre administratif 2015/2016	195
Tableau 33b :- Registre administratif 2016/2017	196
Tableau 34a :- to take a French leave- 2015/2016.....	196
Tableau 34b :- to take a french leave 2016/2017.....	197
Tableau 35a:- Une personne sans emploi 2015/2016	197
Tableau 35b :- Une personne sans emploi 2016/2017	198
Tableau 36a:- Je la connais depuis 25 ans. 2015/2016	198
Tableau 36b :- Je la connais depuis 25 ans. 2016/2017	199
Tableau 37a :- Meet you at the station at 5, platform 3. 2015/2016.....	199
Tableau 37b :- Meet you at the station at 5, platform 3. 2016/2017.....	200
Tableau 38a: A busker got on at the next station and started playing the guitar.....	200
Tableau 38b :- A busker got on at the next station and started playing the guitar.....	201
Tableau 39a :- Classes have been cancelled because our school is going to be a polling station.....	201
Tableau 39b : - Classes have been cancelled because our school is going to be a polling station.	202
Tableau 40a :- The man was taken to the station for questioning	202
Tableau 40b : - The man was taken to the station for questioning	203

Tableau 41a : - Dear Sir,	203
Tableau 41b : - Dear Sir,	204
Tableau 42a : - No Parking. 2015/2016	204
Tableau 42b : - No Parking. 2016/2017	205
Tableau 43a :- You may go. 2015/2016.....	205
Tableau 43b :- You may go. 2016/2017.....	206
Tableau 44a :-Mount Everest 2015/2016.....	206
Tableau 44b : Mount Everest 2016/2017	207
Tableau 45a :- Cape of Good Hope. 2015/2016.....	207
Tableau 45b :- Cape of Good Hope 2016/2017.....	208
Tableau 46a :- Men at work 2015/2016.....	208
Tableau 47a :- Sous-compétence méthodologique 2015/2016.....	209
Tableau 47b : sous-compétence méthodologique 2016/2017	210
Tableau 48a :- La sous-compétence disciplinaire 2015/2016	211
Tableau 48b : Sous-compétence disciplinaire 2016/2017.....	212
Tableau 49a: - La sous-compétence interculturelle et la sous-compétence traductionnelle 2015/2016	213
Tableau 50a : - Sous-compétence interculturelle 2015/2016	216
Tableau 51a :- La sous-compétence linguistique 2015/2016	217
Le Tableau 51b :- Sous-compétence linguistique 2016/2017	218
Tableau 52a :- Sous-compétence technique 2015/2016.....	218
Tableau 52b :- Sous-compétence technique 2016/2017.....	219



LISTE DES FIGURES

Figure 1. Schéma de traductologie.....	78
--	----

KNUST



PROBLÈMES DE TRADUCTION : LE CAS DES ÉTUDIANTS À KWAME NKRUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY, KUMASI.

0.1 Introduction

Notre sujet d'investigation s'insère dans la sphère de la traductologie qui a pour objet d'étude, la traduction. Étant une discipline émergente, elle a connu plusieurs noms au fil du temps, comme science de la traduction, translatoologie, etc. avant de devenir la « traductologie » en français et « Translation Studies » en anglais. Pour commencer, il nous incombe de définir le terme 'traduction.' Que veut dire traduire ?

Traduire c'est rendre un mot, un texte ou un discours oral d'une langue (langue source, LS) ou de départ dans une autre (langue cible, LC ou d'arrivée, LA) par des traducteurs.

La traduction est ainsi : l'action de faire passer d'une langue dans une autre, en tendant à l'équivalence de sens et de valeur des deux énoncés. (Larousse, 1980) Entendant faire oublier au lecteur le texte original qu'elle remplace, la traduction consiste à savoir quand et comment interpréter les idées de façon à restituer l'essentiel de l'œuvre originale.

Les communautés plurilingues ont toujours existé. De nos jours, avec la multiplication des échanges économiques, culturels ou de loisirs, il est devenu un problème de communication réel, dont émerge une demande en matière de traduction. De plus, chaque langue véhicule un implicite culturel propre au peuple qui la parle, et lorsqu'un individu s'engage dans un processus d'interaction plurilingue, (dans le cas de la traduction) l'individu devra se

confronter aux problèmes liés à la communication interculturelle, ce qui peut engendrer des malentendus, voire des conflits. Mais grâce au développement de l'informatique et des masses medias, la traduction est devenue vectrice d'échange et créatrice de liens sociaux, ce qui a permis à l'homme de communiquer avec l'autre, à le connaître et à le comprendre. Ainsi, la traduction offre un moyen d'ouverture sur d'autres cultures et d'adhésion entre les différentes visions du monde.

D'entrée de jeu, pour dévoiler les problèmes d'ordre traductionnel, nous nous proposons de faire une évaluation à la fois diagnostique et formative. À notre entendement, le terme « évaluation » signifie plus que la simple organisation d'examens. C'est une action de mesure à l'aide d'un certain nombre de critères, de compétences, de la progression des apprenants face aux objectifs assignés. La formative permet de vérifier le niveau d'acquisition des apprenants pendant ou après une séquence. C'est un outil de diagnostic des difficultés et des réussites. Les erreurs sont exploitées pour aider le professeur à améliorer son travail. L'évaluation diagnostique permet également à l'enseignant d'adapter son enseignement au niveau de ses apprenants. En outre, il nous incombe de faire une différence entre pédagogie et didactique. Car, cette dernière transmet des savoirs, elle vise les normes de la matière et son but, est le cursus et le contenu du programme, alors que la pédagogie se compose de la manière dont le contenu sera mis en œuvre. La pédagogie vise l'étudiant et c'est la transmission du savoir, quelles méthodes, quels exercices, quels procédés ? Étant donné qu'on transmet les savoir-agir, les savoir-faire et les habiletés, on peut aussi dispenser les méthodes et techniques pédagogiques dont l'évaluation diagnostique et formative font parties. Dans ce travail donc, on entend par

traduction, le processus qui exige des savoir-faire, des capacités, des habiletés et des savoir-agir pour la vérification des compétences.

Le contexte pédagogique auquel nous nous référons est celui où les apprenants emploient la langue anglaise comme langue officielle depuis l'école primaire et le français comme langue étrangère depuis l'école secondaire. Ainsi, le cadre pris en compte pour cette thèse se rapporte à une licence universitaire dans le contexte d'un apprentissage destiné à des étudiants originaires de l'enseignement secondaire.

Nous avons choisi ce travail portant sur les problèmes de traduction des étudiants pour deux raisons essentielles : personnelles et scientifiques. Notre expérience personnelle en tant que traducteur et interprète, et enseignant professionnel, nous a conduit à un état d'insatisfaction au niveau de nos productions.

La raison scientifique a plusieurs origines. La recherche bibliographique sur la traduction nous conduit à constater que l'évaluation en didactique de la traduction ne semble pas intéresser nombre de spécialistes. Il y a donc un besoin de recherche dans ce domaine. Le fait que la pédagogie de la traduction soit inexploitée n'est pas surprenant. Parce que les recherches dans ce domaine sont relativement récentes. En outre, l'évaluation diagnostique et formative qui ont pour but de faire sortir les lacunes des apprenants afin de pallier les manquements ne semblent pas susciter l'intérêt qu'on pourrait espérer. On peut donc dire que l'évaluation diagnostique ou formative n'est pas un objet d'étude vénéré par la communauté universitaire.

Des recherches ont été menées en évaluation et des études réalisées par des spécialistes en pédagogie ou en sciences de l'éducation. Pourtant, ce qui est inquiétant, c'est que l'évaluation formative ou diagnostique qui vise les problèmes des étudiants au cours de l'apprentissage de la traduction, n'intéresse que les spécialistes. Or, les deux formes sont des aspects importants de l'enseignement. Landsheere (1986) postule que les universitaires ne s'intéressent pas à la pédagogie parce que d'une part, elle ne fait pas partie de la norme scientifique et d'autre part parce qu'elle ne semble pas jusqu'ici indispensable.

La pédagogie reste, en général, peu estimée dans le monde universitaire. L'explication de ce phénomène est double. D'une part, science humaine par excellence, la pédagogie n'a accédé que dans un passé récent à un niveau de sophistication scientifique en partie comparable à celui des disciplines anciennes. D'autre part, l'université n'a accueilli pendant très longtemps qu'une partie, hyper sélectionnée, de la population des jeunes adultes qui venaient par ailleurs, y réaliser des études beaucoup moins complexes que celles d'aujourd'hui. La tâche des professeurs consistait donc essentiellement dans l'exposé ex cathedra des principes et des connaissances, et les étudiants possédaient assez d'aptitudes pour compenser seuls les faiblesses pédagogiques de cet enseignement. (De Landsheere, 1986 : 14)

Or, de nos jours, le nombre d'étudiants à l'université, tout comme celui des écoles secondaires va en grandissant et la population est de plus en plus hétérogène, dont le niveau est disparate. Évidemment, les secteurs de l'industrie, du commerce et des services ont un besoin grandissant de personnes dans le domaine de la traduction où l'état actuel des choses laisse beaucoup à désirer. Les insuffisances sur le terrain laissent apparaître de manière systématique, la pédagogie à l'université comme piste de réflexion. Les problèmes que nous voudrions dévoiler à travers l'évaluation diagnostique et formative sont des aspects controversés parce que didacticiens, linguistes, traductologues et pédagogues ont des points de vue divergents sur le sujet.

Du point de vue traduction, notre vision ressemble à celle des pragmaticiens de la traduction comme Lederer et Seleskovitch (2001), pour qui la traduction est une réexpression de ce qui a été compris. Nous entendons par traduction, le vouloir-dire des énoncés ou l'intention du sujet parlant dans un contexte donné.

C'est ainsi que la traductologie s'avère proche de l'objet de notre étude. C'est ce qui se passe dans le cerveau avant que le transfert du sens d'un énoncé ait lieu. Dès lors, on peut dire qu'il s'agit d'un processus mental ou cognitif. La traduction est donc une activité qui exige qu'on y émette des inférences, avant d'arriver aux résultats attendus. De cette perspective, l'environnement cognitif des constituants dans un contexte donné est important dans la détermination du vouloir-dire d'un énoncé ou un texte. En tant que telle, nous accordons une place importante à la Théorie de la Pertinence, prescrit par Sperber et Wilson, (1989).

Dans cet ordre d'idées, nous employons un modèle de compétences pour identifier les problèmes de traduction. C'est au moyen d'un manuel, *Les règles d'or de la traduction* de Hiernard, (2003), qui renferme des exercices portant sur les différentes sous-compétences qui ensemble constituent les compétences que nous cherchons à identifier à travers une évaluation diagnostique et formative. Nous expliquons plus loin dans le chapitre 6, le cadre et la méthodologie de la recherche, comment nous allons procéder pour mener à bien la recherche.

En somme, cette enquête s'insère dans la sphère de la traductologie fondamentale, dite « pure », orientée vers la production des modèles et la traductologie appliquée, orientée vers la didactique et la critique de la

traduction. Ce projet soulève la question de la problématique de l'étude amorcée et c'est ce que nous entendons faire dans la section suivante.

0.2 Présentation de la problématique

1. Après l'obtention d'un diplôme universitaire en traduction, le titulaire doit effectuer un stage auprès d'un expert pour apprendre à traduire des textes, afin de produire des résultats recevables sur le marché. Les raisons pour cet état de choses, par rapport à la formation des traducteurs et au curriculum dans nos universités ou centres de formation, laisse beaucoup à désirer et exige qu'on se lance dans un projet d'investigation, pour exposer les lacunes à combler dans l'enseignement de la traduction au Ghana et spécifiquement, à Kwame Nkrumah University of Science and Technology.

2. Les compétences requises par les futurs traducteurs des écoles de formation, pour leur permettre d'effectuer des traductions recevables, sont mises en cause. Il y a un certain nombre de compétences telles que l'emploi des dictionnaires pour chercher le sens contextuel des énoncés, les unités de traduction ou du sens dans des phrases, le transfert de LD à LA pour ne citer que ceux-là pour l'instant. Du train où vont les choses, il nous incombe de mener des recherches dans le domaine pour infirmer ou confirmer s'il y a des éléments lacunaires à remédier.

3. Les enseignants semblent inculquer aux apprenants, des théories qui sont à l'origine de l'occurrence des cas où au sortir de l'université, et munis de diplômes universitaires en traduction, ils effectuent des traductions irrecevables. Les théories linguistiques qui sont traditionnellement utilisées dans nos universités, encouragent la traduction littérale, ou la traduction, dite mot-à-mot,

qui souvent aboutit au transcodage, ou de faux sens ou au contresens. Or, les théories de la pertinence et du sens qui répondent au besoin des destinataires semblent négligées par les enseignants. Ce fait pourrait être la cause du problème auquel se trouvent confrontés les nouveaux diplômés en traduction. Nous jugeons opportun donc, d'exposer l'essentiel desdites théories, leurs avantages et inconvénients.

0.3 Objectif de la recherche

Du fait que notre travail de recherche implique un intérêt didactique, nous évoquerons certains aspects relatifs à l'enseignement.

Le premier objet de cette dissertation est de fournir une modélisation originale des compétences traductionnelles à partir d'autres modèles, et de tester le modèle élaboré par d'autres chercheurs en utilisant un échantillon des étudiants inscrits en licence de français au « Department of Modern Languages », Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi.

Ensuite, construire des outils de mesure scientifiques pour lesdites compétences et élaborer un nouvel outil de gestion pour la traduction afin de lever le voile sur les lacunes et évaluer les compétences y afférentes.

Puis, suggérer des procédés, des exercices et des critères pour l'évaluation formative.

En outre, nous allons mettre en place un cadre de recherche en évaluation dans l'enseignement de la traduction.

Nous allons aussi, définir les compétences en traduction et proposer un modèle de compétence.

Par ailleurs, nous allons de plus, utiliser des outils de mesure scientifiques pour des concepts en traduction afin de découvrir les lacunes à combler en matière de traduction.

Enfin, nous entendons proposer un modèle pour servir de base à l'enseignement de la traduction.

0.4 Questions de recherche

Les méthodes d'enseignement de la traduction peuvent-elles aider les diplômés à traduire à la satisfaction des clients potentiels au sortir de l'université ?

La traduction, telle qu'elle est enseignée au niveau de la licence à KNUST, fournit-elle aux apprenants toutes les compétences requises pour aider les futurs diplômés à traduire à la satisfaction des clients potentiels au sortir de l'université ?

Est-ce qu'il y a des compétences en traduction qui manquent dans le cursus de l'enseignement de la traduction à KNUST ?

0.5 Justification du choix du sujet

Plusieurs raisons nous ont amené à porter la réflexion sur ce sujet. Ces raisons sont aussi pertinentes les unes que les autres.

D'abord, notre démarche nous est suggérée par l'insuffisance au niveau de nos connaissances en traduction. Ayant suivi un cursus assez proche, à savoir un Diplôme d'Études Approfondies (DEA) en traduction au département de

Langues Modernes à Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, (KNUST) au terme de nos études, nous nous sommes lancé dans le monde de la traduction. Au cours de notre parcours professionnel, nous avons eu à travailler sur le terrain, en traduisant des documents pour le bureau Sous Régional de la FAO (Organisation des Nations Unies pour l'Agriculture et l'Alimentation), dont le siège se trouve à Accra. Nous avons exercé le métier de traduction en faisant de l'interprétation simultanée à partir d'une cabine pour les séances plénières durant des conférences et encore, de l'interprétation consécutive dans des ateliers. C'est ainsi que nous partageons l'avis de Delisle, (2013), dans son introduction à la 3ème édition de son ouvrage, *La traduction raisonnée* :

que les difficultés d'apprentissage en début de formation sont nombreuses : méconnaissance de la nature réelle de la traduction, recherches documentaires insuffisantes, défaut de méthodes, propension au transcodage, sous-traduction, sur-traduction [...] pour ne nommer que les principales.

Plus encore, en traduisant des documents avec les théories, les procédés et les démarches que nous connaissions, nous nous sommes heurté à des cas où les traductions que nous avions faites n'étaient pas recevables. Car, il y avait des stratégies à adopter où il fallait prendre en compte le style des Nations Unies (réalisée dans le cadre de l'établissement) et par la même occasion, réapprendre à traduire en fonction des besoins du public cible. Ceci étant, il faudrait combler les lacunes, c'est-à-dire, les techniques et les compétences y afférentes. Ayant suivi une formation initiale à l'École Normale de Somanya, nous nous intéressons à la didactique et à la pédagogie de la traduction. Notre passion pour la pédagogie nous sert d'aiguillons pour ce travail.

En effet, ce manquement qui est dû à notre incapacité de traduire à la satisfaction des clients laisse apparaître, l'évaluation de la traduction telle

qu'elle est enseignée, comme piste de réflexion pour une recherche et de ce point de vue, nous pensons combler un grand fossé en fléchant selon notre vision, des pistes de sortie.

Par ailleurs, l'exigence académique nous échoit à mener cette recherche pour l'obtention du doctorat en traduction.

Ce choix se justifie donc par plusieurs arguments dont les suivants :

En premier lieu, nous avons constaté que l'échec et le découragement que subissent les étudiants de traduction, laissent beaucoup à désirer.

En deuxième lieu, cette recherche nous aidera à apprécier les problèmes, se rapportant à la traduction et la compréhension des énoncés y afférents et par là, proposer des méthodes qui pourraient aider d'autres chercheurs dans le domaine de la didactique de la traduction.

En troisième lieu, elle nous aidera à identifier l'état d'avancement des étudiants par rapport à leur connaissance de la grammaire, de la syntaxe, de la sémantique et de la pragmatique.

En outre, nous pourrions à partir de données sous formes d'énoncés traduits, découvrir les facteurs qui influencent négativement, les apprenants au cours de l'activité traduisante.

Finalement, cette recherche pourrait nous amener à prendre connaissance des théories, des méthodes et des manuels utilisés à Kwame Nkrumah University of Science & Technology et par là, proposer des solutions susceptibles de résoudre quelques-uns des problèmes de traduction auxquels nous sommes confrontés en tant que pays.

0.6 Hypothèses de départ

Nous entendons par hypothèses dans cette thèse, l'ensemble de propositions relatives à l'explication de l'acte de traduire, admises temporairement avant d'être soumises à l'analyse suite à une collecte de données. En d'autres termes, les éléments importants exigés pour une traduction réussie. En ce sens, les hypothèses de base qui sous-tendent cette thèse sont les suivantes :

1. Le traducteur fait le choix des éléments informationnels à traduire suivant la pertinence contextuelle de l'énoncé ou du discours.
2. La traduction est une suite ordonnée d'opérations, de nature inférentielle où les informations issues des éléments linguistiques ou culturels du texte de départ sont sélectionnées en fonction du principe de pertinence.
3. Le décodage n'est pas suffisant pour ré-exprimer l'intentionnalité de l'auteur de l'énoncé ou du texte de départ.
4. Il incombe au traducteur de connaître en profondeur, la langue source et la langue cible, au niveau de la culture et de la syntaxe.

0.7 Organisation du travail

Hormis une introduction générale, cette thèse s'articule autour de six chapitres et deux parties. Le premier comprend essentiellement une partie consacrée au cadre théorique qui porte sur l'essentiel de la Théorie de la Pertinence, la Théorie Interprétative, et une théorie de la linguistique contrastive, représentée par Vinay et Darbelnet (1977) « *stylistique comparée du français et de l'anglais* » et les travaux antérieurs par rapport aux théories dites sourcière et cibliste et les principaux tenants qui les ont marquées.

Le deuxième chapitre comprend la traduction et la traductologie où dans les sous-sections on discute des catégories suivantes de traduction : interprétation simultanée, interprétation consécutive, traduction à vue, traduction spécialisée, traduction assistée par ordinateur et la terminologie pour aboutir à l'état de la traduction au Ghana.

Le troisième chapitre aborde la pédagogie et son objectif en traduction, la faute et l'erreur en traduction, les sources d'erreurs, la différence entre la faute et l'erreur, l'évaluation de la traduction au niveau de la didactique.

Le quatrième chapitre porte sur le modèle de la compétence en traduction où nous présentons ce que nous entendons par compétence en traduction dans cette thèse, pour l'enchaîner avec le concept de critique de la traduction, les modèles de textes traductionnels, le modèle d'analyse de textes à traduire, le modèle didactique d'analyse du texte à traduire. Dans le cinquième nous discutons du manuel de traduction dans une formation universitaire, l'évolution des manuels de traduction, les caractéristiques d'un manuel pour la formation professionnelle en traduction, l'analyse des manuels de traduction avec un recensement des catégories de manuels et ensuite, les critères d'évaluation d'un

bon manuel et une application des critères à l'examen de trois manuels, notamment : Delisle (1993), *La traduction raisonnée*, Hiernard (2003) *Les règles d'or de la traduction* et Newmark (1988) *Textbook of Translation*.

Dans le sixième et dernier chapitre, sont présentés la méthodologie, la conception de la recherche, les outils employés, le procédé de la collecte de données, le plan pour l'analyse des données, le modèle de compétence employé et les résultats de nos enquêtes. Nous y formulons également la validation de nos hypothèses de départ à partir de résultats obtenus avant de conclure la thèse.

0.8 Définition des mots clés

D'entrée de jeu, il convient de noter que nous nous sommes inspiré des définitions tirées du (Dictionnaire culturel en langue française, 2005), dirigée par REY, Alain.

Contexte :- Dans la deuxième acception, le contexte est « l'ensemble du texte qui entoure un élément de la langue (mot, phrase ; fragment d'énoncé) et qui dépend de son sens, sa valeur. » La troisième définition de la même source qui est de la science logique, et qui nous intéresse dans cette thèse, nous donne la définition suivante, « Eléments de la réalité non linguistique associés à la production d'un énoncé ou d'un élément d'énoncé » Et aussi b, en Science logique : « Ensemble des éléments associés à l'attribution des critères de connaissances dans la mesure où ils produisent des variations dont il faut tenir compte. » (2005 : 1818)

Inférences :- Opération logique par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies. → Dédution,

Induction – Inférence ne s’emploie que relativement à la vérité ou à la fausseté des propositions,... » (2005 : 1966).

Vouloir-dire :- Signifié. Signification ou sens (2005 : 2013)

Compétence :- La deuxième acception qui veut dire : « connaissance approfondie, habileté reconnue qui confère le droit de juger ou de décider (dans un domaine). → Aptitude, art, capacité, qualité, science. » (2005 : 1715). À notre entendement dans cette thèse, la compétence, c’est le savoir-faire et le savoir agir grammatical et lexical intégré par l’usager d’une langue et qui lui permet de comprendre comment s’articulent et la langue de départ, et la langue d’arrivée.

Traduction :- L’action de faire en sorte que ce qui était énoncé dans une langue de départ, le soit dans une langue d’arrivée, en tendant à l’équivalence sémantique et expressive des énoncés.

Langue source :- la langue traduite

Langue cible :- la langue vers laquelle on traduit

Procédé : « Moyen, méthode qu’on emploie pour parvenir à un certain résultat-formule, moyen, système. Procédé technique. → Processus. » (2005 : 2095) Ou forme particulière que revêt le déroulement d’un processus en traduction.

Didactique : « Théorie et méthode de l’enseignement → Pédagogie. (2005 :43)

Qui vise à instruire, qui a rapport à l’enseignement

Énoncé : « segment de discours produit par l’énonciation d’un locuteur. » (2005 : 515) Une suite d’éléments linguistiques qui donne du sens.

Pertinence :- Caractère, qualité de ce qui convient à l'objet dont il s'agit, et par extension de ce qui est conforme à la raison, au bon sens. → accord, à-propos, bien-fondé, convenance. » (2005 : 1598)

Évaluation formative :- type d'évaluation qui vise à l'emploi des méthodes diverses pour identifier les acquis des apprenants, par rapport aux objectifs d'apprentissage, afin d'adapter l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés.

Critique :- Jugement que l'on porte sur un texte ou un énoncé à traduire, ou une œuvre d'art (Le Nouveau Petit Robert : 587)

Traductologie : Gile (2009) déclare que :

1/ La traductologie en tant que discipline universitaire se focalise sur la traduction. La communication, la langue, la sémiotique, la culture interviennent également dans son champ d'action, mais l'objet d'investigation central autour duquel s'articulent tous ces aspects est la traduction.

2/ La traductologie est pratiquée par un groupe (au sens sociologique du terme) composé de chercheurs qui se définissent comme traductologues et non pas comme linguistes, sociologues, psychologues, sémioticiens, philosophes, etc.

Selon (Snell-Hornby et al. 1994),

1/ La traductologie est une interdiscipline, le point de rencontre et d'interaction entre plusieurs disciplines et méthodes d'investigation. Les plus présentes d'entre elles sont la linguistique (avec une forte représentation de la linguistique textuelle et de la pragmatique), la littérature comparée, les « études culturelles » (cultural studies en anglais), la psychologie cognitive (notamment pour les études sur l'interprétation de conférence) et la sociologie, en fonction des domaines et des phénomènes de traduction étudiés.

2/ La traductologie est très hétérogène, en raison non seulement de son caractère interdisciplinaire, mais aussi de la variété des domaines et phénomènes de traduction qu'elle étudie (traduction littéraire, interprétation de conférence, interprétation auprès des tribunaux, etc.) et des angles sous lesquels elle les étudie (le produit, le processus, l'apprentissage, les difficultés, la réception par les destinataires, l'organisation professionnelle, etc.).

PREMIÈRE PARTIE

KNUST



CHAPITRE UN : CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

1.0 Introduction

Le présent chapitre comporte quatre parties essentielles. La première partie sera consacrée au cadre théorique qui se compose de la Théorie de la Pertinence, la Théorie Interprétative et la Stylistique Comparée comme elles régissent les visées de notre analyse ainsi que les propositions que nous serons amené à établir à la lumière des résultats obtenus.

1.1 Cadre théorique

À ce stade de notre thèse, nous présentons la problématique et le point de vue théorique et empirique et nous nous référons aux concepts clés et à l'ensemble du travail de positionnement. En d'autres termes, l'ensemble des principes à même d'aider à comprendre le processus ou à établir des critères d'évaluation pour ce travail. C'est ainsi que nous nous mettons d'accord avec Laramée et Vallée (1991) pour qui le cadre théorique sert principalement à présenter un cadre d'analyse, et à généraliser des relations théoriques déjà prouvées dans d'autres contextes pour tenter de les appliquer au problème.

En effet, cette partie de notre thèse a pour but d'appuyer et renforcer la problématique. Puis, elle sert à mettre en lumière des concepts et ensuite, permettre de définir le concept de traduction et de le modifier afin de l'attacher à notre problématique.

Après une recension des théories de la traduction, les trois théories choisies pour ce cadre expliquent le mieux les relations de faits présentés dans notre problématique. Pour ce faire, nous empruntons la perspective théorique des tenants de ces théories pour les adapter à notre problème de recherche. Le

premier est la théorie de la Pertinence par Wilson et Sperber. Il est à noter qu'un chercheur, Gutt (1989) prétend que le phénomène appelé « traduction » est représenté sous forme de communication secondaire. Il explique ce qui constitue l'activité traduisante et les conditions pour une communication réussie avec le cadre théorique fourni par la « Théorie de la Pertinence. » Il postule dans sa thèse intitulée « Translation and Relevance » que la meilleure théorie pour la traduction est celle de la Pertinence. Une remarque importante est que de nombreux chercheurs ont réfuté son assertion et la polémique continue depuis un certain temps, avec des points de vue opposés. Nous présentons l'essentiel de la théorie. Puis, vient la Théorie Interprétative ou la Théorie du Sens de l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs. (ESIT) de Paris qui milite en faveur de la même position que la première théorie mentionnée plus haut, pour finir avec la Stylistique comparée qui relève des théories de la linguistique contrastive. Commençons par examiner l'essentiel de la Théorie de la Pertinence dans la sous-section qui suit.

1.1.2. Nature inférentielle de la communication

Pour Sperber et Wilson (1986), la faculté mentale cruciale qui permet aux humains de communiquer entre eux, c'est leur capacité d'émettre des inférences à partir du comportement d'autrui. Du point de vue communication, la tâche de l'homme consiste à produire un stimulus-verbal ou autre à partir duquel le récepteur peut émettre des inférences sur son 'vouloir-dire', ou bien en termes de la « Théorie de la Pertinence », son intention informative.

Ainsi, dans le cas de la communication non-verbale par exemple, voyant qu'un collègue cherche une place dans une salle de conférence presque pleine,

nous pourrions lui désigner du doigt, un siège vacant près de nous ; ces mouvements serviraient de stimulus et notre intention informative viserait à ce que notre collègue puisse inférer à partir du stimulus produit qu'il y a un siège libre près de nous où il pourrait s'asseoir.

Il en va de même pour les stimuli verbaux ; donc, si quelqu'un posait la question suivante : « *Pouvez-vous me dire où se trouve le point de départ du bus en partance pour Kumasi ?* » Nous pourrions lui répondre comme suit : « *Excusez-nous, nous sommes étrangers ici nous-mêmes* ». C'est avec l'intelligence que le demandeur pourrait inférer à partir de notre réponse que nous sommes incapables de lui fournir l'information dont il a besoin.

Certes, il y a une différence entre la communication non-verbale et la communication verbale ou bien la communication linguistique. Mais cette différence ne se situe pas dans la présence ou l'absence d'inférences mais plutôt, au niveau du degré d'accomplissement explicite du stimulus. Sperber et Wilson (ibid.) postulent que la caractéristique la plus remarquable de la communication linguistique est son accomplissement d'un degré de précision complexe rarement réalisable en communication non-verbale.

Comme nous le verrons plus loin, cette position explicite émane d'une gamme de propriétés du langage mais parmi eux et en tout premier lieu c'est le fait que l'on assigne des représentations sémantiques aux expressions verbales.

1.1.1 Théorie de la pertinence

Dans cette section, nous présentons la « Théorie de la Pertinence » telle qu'elle est présentée par Sperber et Deirdre (idem.) Dans les trois premières sections suivantes, nous allons présenter quelques concepts de base relatifs à

notre étude. En effet, la théorie cognitive de la pertinence a été conçue en tant que théorie d'analyse pour la communication mais nous l'appliquons au domaine de la traductologie afin d'évaluer sa productivité scientifique par rapport à cette thèse. Derrida qui est spécialiste en traduction définit la pertinence qu'il appelle *relevance* comme suit :

A relevant translation would therefore be, quite simply, a 'good' translation, a translation that does what one expects of it, in short, a version that performs its mission, honors its debt and does its job or its duty while inscribing in the receiving language, the most relevant equivalent for an original that is the most right, appropriate, pertinent, adequate, opportune, pointed, univocal, idiomatic, and so on (2001: 177)

Notre position par rapport à la réflexion de Derrida est que nous partageons sa définition d'abord qu'une bonne traduction est celle qui est pertinente par rapport à l'originale. Ensuite, une traduction pertinente est celle qui rend l'équivalent le plus adéquat et le plus approprié dans la langue cible. Enfin, nous soutenons son affirmation, qu'une traduction est pertinente lorsqu'elle rend le vouloir-dire comme il faut.

Passons à présent la représentation sémantique qui est controversée du fait que les linguistes et les didacticiens y tiennent des points de vue opposés. Nous essayons de l'expliquer à la lumière de la théorie de la pertinence, dans la section suivante.

1.1.3. Représentation sémantique

Puisque différentes personnes emploient le terme 'sémantique' de différentes manières, il nous incombe de préciser ce qu'on entend par 'représentation sémantique' à la lumière de la théorie de la pertinence

Dans le cadre cognitif présumé de la Théorie de la Pertinence, les expressions linguistiques sont abordées d'abord par une composante ou module du cerveau, spécialisé dans le traitement de données linguistiques. Cette composante est essentiellement un mécanisme de code qui accueille des formules linguistiques. Sur la base de leurs propriétés linguistiques, ledit mécanisme les assigne une formule cognitive qui 'veut dire' ou représenter quelque chose ; c'est la représentation sémantique. Ainsi, de manière plus technique, le terme 'représentation sémantique' se réfère aux représentations cognitives qui sont la production du module langagier du cerveau.

Considérons l'exemple suivant :

1) Au cours d'une promenade dans la forêt :

(a) Ama : J'ai entendu quelque chose dans cette brousse.

(b) Kofi : Non, ce n'était que le vent.

La signification linguistique de la remarque d'Ama est extrêmement vague : le mot 'quelque chose' peut se référer à n'importe quelle entité non-humaine y compris le vent ou le bruissement des feuilles de la brousse. Par ailleurs, la réaction de Kofi montre qu'il comprend quelque chose de plus précis que cela et qu'en particulier, il pensait qu'Ama se référerait à quelque chose d'autre que le vent, peut être un animal.

La réponse de Kofi, prête le flanc à la supposition qu'Ama se référerait à un événement qui s'est produit il y a quelques moments. En outre, il n'y a rien du tout dans la signification linguistique de l'énoncé d'Ama, qui ait un lien quelconque à ce moment-là. Donc, dans un autre contexte, Ama pourrait utiliser

la même phrase pour se référer à quelque chose qu'elle aurait entendu à un moment différent, à un endroit différent impliquant une brousse différente etc...

Ainsi, en Théorie de la Pertinence, le fait que d'une part, des expressions linguistiques ont un sens ne veut pas dire nécessairement qu'elles peuvent avoir le même sens ou vouloir-dire identique à toute occasion. Donc, la communication verbale implique deux types de représentations cognitives : les représentations sémantiques qui sont le produit du module langagier du cerveau et les pensées émanant des formes propositionnelles dérivées de représentations sémantiques par davantage de traitements. L'allocutaire perçoit les différences entre représentations sémantiques et formes propositionnelles en fonction du contexte. Dans la sous-section suivante nous discutons du concept appelé « contexte » en ce qui concerne cette théorie.

1.1.4 Contexte et principe de pertinence

En Théorie de la Pertinence, la notion de contexte est psychologique :
« Le contexte est une construction cognitive et psychologique, un sous-ensemble des hypothèses ayant rapport aux connaissances du monde par l'auditeur. »

(Sperber et Wilson ibid. P.15) [Traduction]

Plus précisément, le contexte employé dans l'interprétation d'un énoncé fait partie de l'environnement cognitif mutuel de l'énonciateur et de l'auditeur.

La notion d'environnement cognitif est très vaste et comprend les informations perceptibles dans l'environnement physique et qui peuvent être récupérées de la mémoire – par exemple, des informations dérivées des énoncés précédents peuvent être stockées dans la mémoire. De surcroît, on peut émettre

des inférences de ces sources. La source d'où l'on peut dériver des informations contextuelles peut être potentiellement vaste :

“A context in this sense is not limited to information about the immediate physical environment or the immediately preceding utterances : expectations about the future, scientific hypotheses or religious beliefs, anecdotal memories, general cultural assumptions, beliefs about the mental state of the speaker, may all play a role in interpretation.” (Sperber et Deirdre 1986 P. 15)

Toutes ces informations peuvent être perçues comme le contexte potentiel de l'énoncé. Quand bien même cette notion de contexte potentiel soit certainement assez vaste, comme point de départ, la question cruciale porte sur comment les auditeurs gèrent la sélection des hypothèses parmi la gamme des inférences, que l'on peut dériver de l'environnement ou du cerveau. Comme on a constaté dans l'exemple qui précède, la communication requiert l'emploi des inférences spécifiques et que les malentendus peuvent resurgir lorsqu'on émet de fausses inférences.

La première remarque que l'on peut prendre en compte est que ce ne sont pas toutes les inférences disponibles du contexte potentiel qui sont accessibles à tout moment. Par exemple, au fur et à mesure que nous lisons ce texte, les informations que nous aurons acquises concernant l'acte de communication et le problème relatif à la sélection du contexte, seront certainement plus accessibles que s'il s'agit d'informations par rapport à la surprise partie de notre quinzième anniversaire. On aurait du mal à se rappeler les événements de cet anniversaire en ce moment. Mais à une autre occasion, peut être lorsqu'on discute avec un ancien camarade, le retour à l'esprit de certains événements d'antan, les informations pourraient être facilement accessibles et exigeraient beaucoup d'effort pour se rappeler ce que différentes personnes auraient dit dans ce contexte.

Cela veut dire qu'il y a des degrés variables d'accès aux hypothèses contextuelles, en fonction de l'ampleur de l'effort requis pour récupérer les informations dans un acte de communication. Cette délicatesse dans l'effort de traitement de l'information, est l'un des facteurs importants qui rendent l'acte de communication inférentiel : il semblerait que l'acte de communication sans doute comme tout autre activité humaine soit déterminé par le désir d'optimiser les ressources. Un aspect de l'optimisation consiste à minimiser l'effort de traitement. Appliqué à la sélection de contexte, ceci veut dire que les allocutaires commenceraient toujours avec les hypothèses contextuelles qui leur sont facilement accessibles. Ainsi entendu, l'emprise sur l'accès aux hypothèses, et la structure de la mémoire fournit la base pour une contrainte effective de la sélection contextuelle, étant donné le principe général que, les gens ont tendance à perdre moins de temps sur l'effort de traitement d'information pour fournir l'information contextuelle possible. Il est à noter que, cette contrainte est parfaitement générale et n'a aucune référence au type de suppositions contextuelles impliquées, qu'elles soient culturelles ou dérivées d'une partie antérieure de l'énoncé, du texte ou tout autre.

L'autre aspect d'optimisation est celui du bénéfice qu'on en tire. La Théorie de la Pertinence suppose que – généralement – les êtres humains s'intéressent naturellement à l'amélioration de leur compréhension du monde qui les entoure, et qui a trait aux hypothèses relatives au monde qu'ils ont stockées dans la mémoire. C'est ainsi qu'ils s'attendent à ce que l'effort utilisé en compréhension modifie les hypothèses contextuelles introduites dans l'acte de communication. Techniquement, on entend par « effets contextuels », de telles modifications contextuelles. Il y a trois types qui sont les suivants :

implications contextuelles, le renforcement ou confirmation des hypothèses déjà connues et effacement des hypothèses dû à des contraintes.

Examinons brièvement ces trois types d'effets contextuels. Les implications contextuelles sont des inférences qui n'émanent pas du contenu propositionnel de l'énoncé seul, ni des hypothèses contextuelles seules mais d'une combinaison d'inférences des deux ensembles de propositions. Considérons l'exemple suivant, proposé par Gutt, (1989) :

(2) (a) Catherine : *Peux-tu jeter un coup d'œil sur mon imprimante ? Elle ne marche pas bien.*

(b) Bob : *J'ai un rendez-vous à 11heures.*

Bien que la question et la réponse soient parfaitement claires au niveau de leur contenu sémantique, si c'est toute l'information dont nous disposons, on ne peut pas savoir ce que Bob entend dans sa réponse : Peut-il jeter un coup d'œil sur l'imprimante ou non ? Ce qui est absent c'est notre connaissance du contexte, plus spécifiquement, la connaissance du moment de l'énoncé.

Supposons en tout premier lieu, que les hypothèses contextuelles suivantes soient disponibles au destinataire :

(3) (a) *Il est 11heures moins cinq minutes.*

(b) *La panne de l'imprimante n'est pas évidente, mais elle nécessite qu'on la démonte.*

(c) *Démonter l'imprimante, durera plus de cinq minutes.*

Toutes ces hypothèses mises ensemble, la réponse de Bob sous-entend que :

(4) *Bob est incapable de démonter l'imprimante maintenant.*

L'information fournie est contextuelle au sens défini plus haut : elle n'est pas en fonction du contenu propositionnel (2) de la réponse fournie par Bob, ni (3) seule mais sa réponse est en fonction de la combinaison des deux inférences. Le renforcement des hypothèses contextuelles peut être illustré à l'aide de l'exemple suivant :

(5) (a) Brigitte : *J'ai le pressentiment que Margaret cherche une nouvelle situation.*

(b) Frank : *Oui, elle étudie les petites annonces, chaque fois qu'elle a du temps libre.*

D'après son énoncé, Brigitte n'est pas sûre de la véracité de sa déclaration. Si l'on suppose maintenant que Brigitte possède l'hypothèse contextuelle suivante disponible :

(6) *Quelqu'un qui lit de petites annonces cherche probablement une nouvelle situation.*

On dirait que la réponse de Frank est valable parce qu'elle fournit l'information qui peut servir davantage de preuve que l'hypothèse de Brigitte peut être juste. En termes de la « Théorie de Pertinence », ce fait est dû à ce que les forces du degré d'inférences soient variées. La force d'une hypothèse et de sa véracité s'accroissent en fonction du nombre additionnel d'inférences qu'on y peut émettre.

Finalement, concernant les effets contextuels, il est possible d'effacer des hypothèses précédentes :

(7) (a) Patrick : *Nous devons convoquer une autre réunion. Je ne pense pas que Marie vienne, donc il nous manquera une personne pour atteindre le quorum.*

(b) Rose : *Pas question de report, j'aperçois Marie qui arrive dans l'allée.*

Dans cet exemple, Patrick vient d'émettre une hypothèse, que la réunion devra être annulée puisqu'elle n'atteint pas le quorum. Par ailleurs, la remarque de Rose fournit une information qui a de fortes chances de prouver le contraire : si Marie est un membre régulier de ce comité et si en fait elle vient à la réunion, sa participation ferait en sorte que le comité atteigne le quorum et par conséquent préviendrait le besoin d'une annulation de la réunion.

L'effacement des hypothèses précédentes peut se produire lorsque des contradictions surgissent : dans cet exemple, le contenu propositionnel de la remarque de Rose, contredit la déclaration de Patrick. Dans ce cas les adeptes de la Théorie de Pertinence supposent que le mécanisme dans le cerveau qui opère ce processus inférentiel, procède de la manière suivante :

"...when two assumptions are found to contradict each other, if it is possible to compare strengths, and if one is found to be stronger than the other, then the device automatically erases the weaker assumption" (Sperber and Wilson op. cit. 114).

Lorsque deux hypothèses se contredisent, c'est possible de comparer les forces desdites hypothèses et si l'une s'avère plus forte que l'autre, le mécanisme efface automatiquement celle qui est la moins forte.

Dans notre exemple, l'hypothèse de Patrick selon laquelle la réunion doit être annulée est une inférence qui suggère l'hypothèse que Marie ne vient pas à la réunion. Par contre, la déclaration de Rose qu'elle aperçoit Marie qui arrive dans l'allée contredit l'hypothèse précédente. Étant donné que généralement, l'information disponible à partir de ce qui est perçu, est plus forte que celle qui

est basée sur les inférences, il y a de grandes chances pour que Patrick efface son hypothèse du cerveau et la remplace par une nouvelle hypothèse que Marie arrive.

Examinons à présent les efforts ou les coûts et les bénéfices impliqués dans l'interprétation des énoncés. À ce stade, on peut introduire la notion de « pertinence » telle que Sperber et Wilson (ibid.1986) la définit et les conditions y afférentes.

1.1.5 La pertinence

Première condition : *Une hypothèse est pertinente dans un contexte dans la mesure où les effets contextuels dans ledit contexte est large.*

Deuxième condition : *Une hypothèse est pertinente dans un contexte dans la mesure où l'effort de traitement requis dans ledit contexte est minime.* (Op.cit. : 125) [Traduction]

La revendication centrale de la « Théorie de la Pertinence » est que la communication humaine crée essentiellement une attente optimale de pertinence ; une attente de la part de l'auditeur de sorte que l'effort pour l'interprétation d'un énoncé produise des effets contextuels avec des coûts minimaux de traitements. Le principe de la pertinence est à l'origine de cette tendance. *“Acts of ostensible communication convey the presumption of optimal relevance”* (Sperber and Wilson, idem. 1986 : 158)

Ainsi, lorsqu'une personne exprime le désir de communiquer implicitement et automatiquement, elle transmet l'hypothèse que l'auditeur peut espérer, afin d'en dériver des effets contextuels avec un effort minimum nécessaire. Comme il est démontré par Sperber et Wilson, cette hypothèse a une

conséquence importante pour la théorie de l'interprétation de l'énoncé. L'auditeur a le droit de supposer qu'on peut espérer que la première interprétation d'un énoncé émis par l'énonciateur avisé ; (a) puisse produire des effets contextuels et (b) fasse en sorte que l'auditeur ne ménage aucun effort de traitement pour l'interprétation de l'énoncé émis. Une telle interprétation d'après Sperber et Deirdre, est en accord avec le principe de pertinence et on ne peut jamais avoir plus d'une interprétation pour remplir cette condition.

C'est pour cela que l'on est capable d'utiliser des informations implicites. Dans l'exemple numéro 2, plus haut, le principe de la pertinence explique pourquoi on peut dire que la réponse de Bob suggère plus de choses que ce qu'elle exprime : l'hypothèse que tout ce que Bob voulait dire était qu'il allait avoir un rendez-vous à 11 heures ne serait pas compatible avec le principe de la pertinence puisque, une telle idée est l'addition d'une hypothèse à d'autres hypothèses déjà existantes. Le fait d'ajouter des hypothèses à d'autres ne produit pas un effet contextuel. On doit faire davantage de traitements dans la recherche des effets contextuels adéquats.

Dans la quête des effets contextuels adéquats, l'auditoire présumera aussi qu'il ne doit ménager aucun effort pour le traitement de l'information. Dans la quête d'une pertinence optimale, l'auditoire dans un premier temps cherche des informations hautement accessibles, tout en cherchant des effets contextuels adéquats. Si l'emploi de ces informations produit des effets contextuels compatibles avec l'occasion de sorte que le locuteur aurait manifestement pu les prévoir, l'allocutaire présumera qu'il a utilisé les informations justes, celles qui émanent du locuteur avec intention de transmettre l'information contextuelle.

L'expression, « adéquat pour l'occasion » est importante parce qu'il n'y a pas de niveau absolu en termes de la pertinence adéquate pour toutes les occasions ; ainsi lorsqu'on s'entretient amicalement avec un étranger à un arrêt de bus, normalement on n'espère pas avoir un haut niveau de pertinence et donc on ne cherchera pas un grand choix d'effets contextuels. En revanche, en écoutant la communication d'un érudit dans son domaine de spécialité, l'on espère avoir un grand nombre d'effets contextuels et l'auditoire devra être prêt à investir plus dans l'effort de traitement pour recouvrer les effets contextuels, peut-être même en lisant un livre écrit par ledit érudit afin de mieux comprendre sa communication.

Jusqu'ici, nous avons examiné le principe de la pertinence sous l'angle de l'auditeur, mais c'est également utile d'examiner le principe, du point de vue du locuteur :

"It is left to the communicator to make correct assumptions about the codes and contextual information that the audience will have accessible and be likely to use in the comprehension process. The responsibility for avoiding misunderstanding also lies with the speaker, so that all the hearer has to do is go ahead and use whatever code and contextual information come most easily to hand." (Sperber and Wilson 1986 : 43)

Il est donc du devoir du locuteur de s'exprimer de manière à ce que la première interprétation, pertinemment optimale, venant à l'esprit de l'auditeur, soit le vouloir dire de son énoncé. Il est important que cette condition soit remplie étant donné que l'auditoire n'a pas d'autres moyens pour déterminer le sens de l'énoncé du locuteur.

Supposons par exemple que nous avons croisé un ancien camarade de classe dénommé Jean-Jacques que nous n'avions pas revu depuis plusieurs années. Supposons encore que nous voulons partager cette information avec un

ami de longue date qui était lui aussi un camarade de classe tout comme Jean-Jacques. Nous pourrions dire simplement à notre ami :

(8) Nous avons croisé Jean-Jacques aujourd'hui.

En supposant que tous les autres éléments de la situation restent les mêmes, il est fort probable que notre ami ait du mal à se souvenir du Jean-Jacques auquel nous nous référons, étant donné que depuis plusieurs années il n'a pas pensé à cet individu. En effet, en admettant que le nom Jean-Jacques est très commun, il est probable que notre ami pense à un Jean-Jacques autre que notre camarade commun des années où nous étions à l'école primaire, peut-être un homme d'affaires du même nom, donc un malentendu pourrait se produire.

Dans ce cas, nous pourrions accroître considérablement la pertinence de notre énoncé en nous exprimant de la manière suivante :

(9) Te souviens-tu de Jean-Jacques, le type que nous taquinions lorsque nous étions à l'école primaire ? Nous l'avons croisé aujourd'hui.

Les mots d'introduction pourraient guider notre ami dans sa tentative de chercher dans la mémoire le référent voulu et cela facilite considérablement son fardeau de traitement. Ainsi, pour qu'un énoncé soit compatible avec le principe de pertinence, l'énoncé doit accomplir des effets contextuels adéquats et encore, l'auditeur ne doit ménager aucun effort pour les accomplir. En ce qui concerne les deux cas décrits, (9) serait en accord avec le principe de la pertinence tandis que le (8) ne le serait pas.

En gros, en guise de résumé on peut dire que si l'objectif de la traduction est la ressemblance interprétative complète de l'énoncé de la langue source, la Théorie de la Pertinence jette les bases pour deux conditions valables pour la

réussite communicationnelle, l'une linguistique, l'autre contextuelle. En premier lieu, la traduction doit retenir tous les indices de l'original. Les propriétés linguistiques du texte source fonctionnent comme des indices à partir desquels lecteurs ou auditeurs peuvent émettre des inférences par rapport au sens ou l'intentionnalité de l'auteur. La valeur dans ce sens ne se situe pas dans la forme intrinsèque mais la fonction communicative. En outre, compte tenu des différences structurelles entre les langues, ce n'est pas possible de reproduire les propriétés d'une langue dans une autre.

En deuxième lieu, une pensée fondamentale de la Théorie de la Pertinence est qu'il y a un faisceau de causalité entre stimulus, contexte et interprétation (Gutt, 2000). Un stimulus donne l'indice du vouloir-dire dans un contexte et un changement de contexte peut provoquer la modification complète du vouloir-dire d'un énoncé.

Passons à présent à la Théorie Interprétative de la traduction ou la théorie du sens de l'École de Paris, développée à l'Ecole Supérieure d'Interprètes et de traducteurs et dont les tenants sont Seleskovitch et Lederer.

1.2 La Théorie Interprétative de la traduction

1.2.1 Introduction

La Théorie Interprétative de Seleskovitch et de Lederer (2001) (désormais T.I.), est conçue sur quatre piliers, notamment : 1) la maîtrise de la langue première, 2) la maîtrise de la langue de départ, 3) la maîtrise et la connaissance des réalités pertinentes du monde, et 4) la maîtrise de la méthodologie de l'interprétation.

Le premier pilier est la maîtrise de la langue maternelle. Il va de soi que traducteurs et interprètes doivent être capables d'employer leur langue maternelle sous toutes ses formes, ses nuances et subtilités. Le deuxième pilier qui est une maîtrise de la langue seconde est plus difficile à évaluer. Car, il faut une maîtrise de la grammaire et la phonétique outre le lexique. Il en va de même pour les connaissances des réalités du monde qui ne sont pas statiques, mais qui sont le fruit d'un processus d'acquisitions continu. Le quatrième pilier, c'est la méthodologie. En ce sens, la T.I. diffère de la plupart des autres théories. Parce qu'elle pose en principe qu'en termes de méthodologie le processus de traduction nécessite une compréhension du sens. (le vouloir dire ou le sens de la langue + les compléments cognitifs) Les compléments cognitifs, le contexte cognitif verbal, la situation et la connaissance du monde interviennent naturellement.

1.2.2 Processus d'interprétation

Le texte à traduire peut paraître sous forme de texte français ou anglais par exemple. Telle est une expression usitée qu'on a du mal à écarter. Or, ce n'est pas une expression apte. En effet, les graphies ou les signes graphiques en noir et blanc sur une feuille de papier ne comportent pas de sens mais plutôt de symboles. Le vouloir dire desdits symboles est dans l'esprit du locuteur ou de l'auditeur. On peut dire que ce papier est couvert de signes qui appartiennent au système graphique de la langue française et non un papier français. Ce serait erroné de dire qu'on lit un texte français ou un texte anglais parce que la lecture comporte deux activités : elle exige 1) un texte se composant de signes d'un auteur et 2) un lecteur qui attribue des vouloir dire aux dits signes. À ce stade il

y a déjà une activité interprétative – assigner des vouloir dire linguistiques aux signes linguistiques. D'autre part, la croyance selon laquelle le texte serait porteur du vouloir dire des énoncés d'une langue donnée est trop vaste comme concept. Car, cela attribue au texte une qualité interprétative de la part du lecteur ou de l'auditeur. Le lecteur grâce à sa maîtrise d'une langue, utilise sa connaissance de la langue pour interpréter non seulement les signes mais aussi des hypothèses qui émanent de sa connaissance acquise des réalités du monde.

Dans le processus de l'interprétation ou de la traduction, l'interprète ou le traducteur ajoute et sa connaissance de concepts langagiers aux signes, et sa connaissance des réalités du monde. Ceci étant, la traduction ou l'interprétation est un processus qui vise le vouloir dire ou le sens d'un texte ou un énoncé.

La connaissance des réalités du monde est indépendante de la langue. Mais traduire de l'anglais vers le français exige qu'il y ait des compléments cognitifs stockés dans la mémoire pour l'utilisation et dans la langue source tout comme dans la langue cible. Nous présentons ensuite les compléments cognitifs dans la sous-section suivante.

1.2.3 Compléments cognitifs

D'habitude, les auditeurs et les locuteurs natifs ne sont pas conscients des compléments cognitifs. Le contexte verbal, cognitif et situationnel y compris la connaissance du monde intervient naturellement dans le processus de la traduction. En communication au quotidien, en interagissant l'un avec l'autre, le rôle que joue la langue est difficile à distinguer des hypothèses y afférentes. Par ailleurs, lorsque nous entendons une conversation entre des étrangers, on se rend compte qu'on ne les comprend pas, bien que nous comprenions tous les

mots qu'ils disent. Imaginons l'énoncé suivant entre deux personnes : « *Je lui ai dit cela à maintes reprises.* » Nous ne pourrions pas savoir à qui se réfère « *lui* » ni ce que « *cela* » représente. Nous comprenons la langue mais pas l'énoncé du locuteur. Les déictiques « *cela* » et « *lui* » visent une information qui n'a rien à voir avec la connaissance de la langue mais des hypothèses, une connaissance antérieure. Ainsi, la connaissance antérieure, tout comme la connaissance de la langue joue un rôle capital dans la compréhension du discours. À notre entendement, traduire, c'est rendre dans la langue cible, un énoncé ou un message puisé dans le texte de la langue source. Or, il est impossible d'atteindre cet objectif en effectuant la traduction mot à mot. Par ce procédé, on aboutit le plus souvent, à un non-sens : l'idée que l'on veut transmettre ne passe pas. Par exemple, l'équivalent de l'expression *grand magasin* n'est pas *big shop*, en anglais mais plutôt, *department store* ; et *faire une croix sur quelque chose* correspond, non à *to mark a cross on something*, mais à *to write something off*.

Quel que soit le niveau de la maîtrise d'une langue par traducteurs et interprètes, sans les compléments cognitifs, les problèmes langagiers demeureraient irrésolus. Essayons de faire la différenciation entre les divers types de compléments cognitifs qui aident les interprètes à exposer la valeur sémantique de l'énoncé d'un énonciateur en commençant par le contexte verbal.

1.2.4 Contexte verbal

Le discours se prononce en énonçant une successivité de mots dans la chaîne parlée, avec chaque mot contribuant à la signification des mots dans son environnement. Le nombre moyen de mots que l'on peut emmagasiner dans la

mémoire est à peu près 6 ou 8 mots. Dans un premier temps, ce nombre constitue le complément cognitif dans la mesure où elle écarte la polysémie. En d'autres termes, le contexte verbal spécifie l'acception juste. Par exemple, Jésus dit dans l'Evangile de Luc 13 : 32 " And he said unto them, go ye and tell that fox" Les renards sont rusés. Les renards détruisent – Hérode a tué Jean Baptiste. Ainsi le terme « fox » ou renard utilisé par Jésus montre le caractère d'Hérode.

1.2.5 Contexte situationnel

Les interprètes font partie intégrante de l'événement auquel ils sont appelés à interpréter. Ils voient les participants et connaissent leur identité et à quel titre ils prennent la parole. Ainsi, lorsqu'un locuteur prend la parole et s'adresse à quelqu'un, en entendant « Monsieur le président » il interprétera l'énoncé par « Mr Chairman » pour un comité directeur ou bien « Mr Président » pour la république. Tout dépend de ce qui est juste dans le contexte. La connaissance du contexte situationnel présente davantage le complément cognitif qui donne des sens pertinents qui par conséquent écarte toute polysémie. La présence de l'interprète autour de la table de discussion lui permet d'assister aux débats. Ainsi, l'interprète est suffisamment informé pour pouvoir interpréter comme il faut. L'interprète n'est pas censé donner les équivalences des mots puisque aucune paire de langues n'offre entièrement de correspondances en ce sens. Ayant entendu M. Angaman faire une déclaration et M. Ferdinand de se référer à ce que Angaman a dit, l'interprète peut interpréter ce qui s'est passé et non ce qui a été dit. Passons à présent au contexte cognitif dans la sous-section suivante.

1.2.6 Contexte cognitif

Lorsque nous écoutons le discours de quelqu'un nous nous rappelons en gros ce qu'il a dit précédemment. C'est presque impossible pour un interprète utilisant la mnémotechnique de répéter le même discours d'un énonciateur sans faille, et étant donné que les interprètes utilisent des informations stockées précédemment dans la mémoire afin de comprendre des énoncés produits nouvellement, leur connaissance de choses, en prenant comme point de départ, ce qui a été déjà dit par le sujet parlant est capitale.

En simultanée tout comme en consécutive, les interprètes emploient le contexte cognitif. C'est mieux illustré au niveau de l'interprétation consécutive où l'interprète a le sens global de la parole. En faisant son interprétation, il emploie le contexte cognitif pour trouver les mots justes pour son interprétation. Les interprètes professionnels n'interprètent jamais phrase par phrase, ils préfèrent attendre le discours se prolonger afin qu'ils puissent avoir assez d'information. Ils savent que le vouloir dire ou le sens des mots découlent non seulement de la langue mais aussi du contexte cognitif.

Les interprètes partout dans le monde affirment que la compréhension est très importante. Il reste à savoir si la compréhension d'un énoncé a un rapport avec la langue ou la connaissance des réalités du monde ; en d'autres termes les connaissances antérieures de l'interprète. Les linguistes pensent souvent que la compréhension d'un énoncé verbal et la connaissance de la langue c'est la même chose. Or, en conversation, lorsque nous nous écoutons, l'un l'autre, on ne peut pas discerner facilement le rôle joué par la connaissance antérieure. C'est en entendant des étrangers parler entre eux qu'on se rend compte qu'on ne les comprend pas. Bien que nous comprenions la langue, on ne comprend

pas l'énoncé. Nous l'avons déjà évoqué dans la section « compléments cognitifs » où nous avons donné la phrase suivante comme exemple : « Je lui ai dit cela à maintes reprises », dans cet exemple, les déictiques « lui » et « cela » ne se réfèrent pas à la langue mais à des connaissances antérieures. Ainsi, la connaissance antérieure est aussi importante que la compréhension du discours.

La connaissance antérieure est une expression couvrant un certain nombre de « compléments cognitifs » qui aident l'interprète ou le traducteur à comprendre un discours ou un énoncé. Elle comprend la connaissance du monde, du moment, du lieu et les circonstances dans lesquelles un discours est prononcé, la mémoire de choses dites précédemment, la connaissance du locuteur et ses allocutaires. Ceci peut être démontré dans la phrase suivante, qui met en lumière le fait que le manque de connaissance du sens d'un mot ou d'un syntagme nominal, sans connaissance antérieure peut perturber la compréhension d'un énoncé : « Le Quai d'Orsay a déclaré que le gouvernement de l'Hexagone est vulnérable pour deux raisons ; d'abord, la réforme ministérielle ; puis, la question du Moyen Orient. »

Les lecteurs peuvent comprendre cette phrase à plusieurs niveaux. Il y a ceux qui comprennent la nature politique de l'information. Ceux qui ne comprennent pas ou ne savent pas que « le Quai d'Orsay » se réfère au Ministère des affaires étrangères et que l'Hexagone se réfère encore à la France, donc par extension, le gouvernement français. Dans la phrase mentionnée plus haut, le mot « vulnérable », perd les différentes acceptions telles que « être frappé par un mal physique ; sans protection ; sans défense », au profit de ; « qui peut être facilement atteint à cause de son état, handicap... »

Il est indéniable que l'on a besoin de compléments cognitifs en communication interlinguale. Par ailleurs, en ce qui concerne l'interprétation des énoncés de la langue source, l'on a besoin aussi des compléments cognitifs pour rendre le sens exactement dans la langue cible. Tout interprète a eu l'expérience d'interpréter sans poser des questions aux délégués.

Pourquoi ne peut-on pas seulement interpréter même lorsqu'on connaît tous les mots de la langue source et tous les mots correspondants en langue cible ? La première réponse est empirique : plusieurs années de pratiques et d'observations montrent que toutes les langues ne peuvent en aucun cas avoir des correspondances dans le discours. Interpréter comme on entend, mot à mot, semblerait juste mais aboutit au transcodage qui n'a pas de sens. Plus il existe des compléments cognitifs, moins il y a d'ambiguïté ou de polysémie dans la langue. L'ambiguïté est un trait distinctif de la langue et ce trait est dû à l'absence de compléments cognitifs. Les mots ont des valeurs sémantiques ou des significations linguistiques mais ils n'ont de sens que lorsqu'ils sont utilisés dans un contexte. Ainsi dans les phrases suivantes : « *Le Président a remercié son Premier Ministre.* » et « *Le jeune homme a remercié son père.* » Dans les deux phrases, le verbe « *remercier* » exprime deux acceptions différentes. Dans la première, le verbe a le sens de renvoyer. Or, pour la deuxième phrase, ce serait aberrant d'attribuer le même sens au verbe « *remercier* » dans le contexte. Donc, dans la deuxième phrase le jeune homme dit merci ou témoigne de la reconnaissance à son père. On ne peut pas dire la même chose par rapport au cas du Président et son Premier Ministre.

La T.I. fait état du fait que l'interprète a besoin d'une information supplémentaire pour déterminer le sens d'un énoncé à cause des compléments

cognitifs qui interviennent dans la communication. La T.I. implique donc la recherche dans le processus de cognitivisme. Passons ensuite au sens et la chose dans la sous-section suivante.

1.2.7 Le sens et la chose

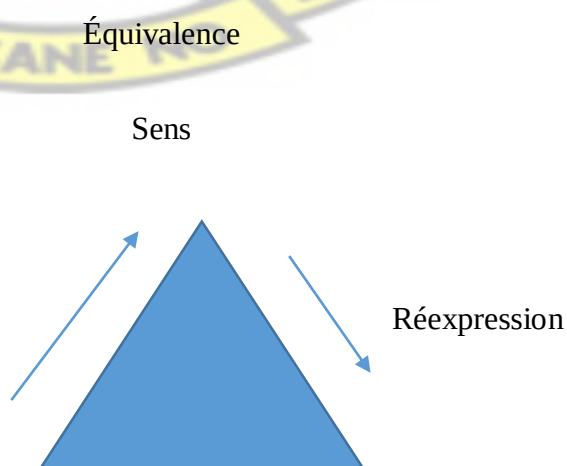
Les signes graphiques pris en isolement pourraient incarner des concepts, tandis que l'on peut attribuer un sens aux signes dans un texte. Les traducteurs doivent faire face à des choses et non à des concepts. Les concepts ont des particularités communes à tous les individus, écartant certains traits qui ne sont pas partagés par tout le monde. Dans le concept « l'homme », on trouve le corps, la tête et tous les membres ; dans la personne humaine, l'on trouve beaucoup d'autres éléments, y compris les éléments communs tels que ; l'âge, la taille, la race etc. Dans un texte, le concept « l'homme » prend une forme réelle – mon frère ou une personnalité bien connue.

Les choses sont plus riches que les concepts et plus les choses sont riches, moins il y a d'efforts pour le traducteur ou l'interprète, de trouver une désignation appropriée dans une langue donnée. C'est plus facile d'interpréter une chose que de le faire pour un concept. Parce que le sens est sur la base des compléments cognitifs des lecteurs individuels, des auditeurs ou des traducteurs. Dans une certaine mesure, c'est une affaire individuelle et la profondeur de la pensée varie en fonction de la connaissance antérieure des réalités du monde que possède chaque individu.

Le traducteur agit comme médiateur entre un auteur qui s'exprime et des lecteurs qui veulent le comprendre. Les lecteurs de la traduction apportent leurs propres compléments cognitifs aux textes traduits. La traduction effectuée,

permet aux lecteurs de découvrir le texte de manière profonde ou superficielle. Comprendre un texte est un exercice universel. La compréhension du traducteur n'est qu'un cas spécifique du processus universel.

La compréhension du sens est la prise de conscience du vouloir dire de l'énonciateur. Le sens est donc plus durable que les sons dans un discours. Les bons interprètes compétents en interprétation consécutive, se rappellent les moindres nuances d'un discours quand ils commencent à interpréter quand bien même les sons auraient déjà disparu. Seleskovitch (1984) a expliqué le concept de correspondance et d'équivalence en utilisant la métaphore du « pain aux raisins secs ». Si le texte original se compose des ingrédients différents pour la cuisson du pain aux raisins, l'interprète ou le traducteur utilisera la pâte pour cuire le pain. Le raisin est la partie qui peut trouver une correspondance mais la forme demeure inchangée. Par ailleurs, le reste de la pâte qui est la mixture de farine, de sucre, de sel et de levure sont incorporés dans la pâte et l'on ne peut plus séparer d'ingrédients sous leur forme originale. Pourtant ils font partie intégrante de la pâte. Le mélange peut être compris comme la partie équivalente. La relation entre l'équivalence et la correspondance est expliquée en utilisant le diagramme suivant :



Compréhension

Correspondance.

Selon Seleskovitch, lorsque la correspondance est possible de la langue source à la langue cible, l'interprète ou le traducteur procède directement de la compréhension à la phase de réexpression. Sinon, l'interprète ou le traducteur tire ce que dit le texte original, c'est-à-dire le sens, et cherche son équivalent dans la langue d'arrivée.

L'idée qui sous-tend la « Théorie du Sens » est que toutes les langues ont une manière particulière d'exprimer la même chose. Cette Théorie postule que pour interpréter ou traduire d'une langue source à une langue cible, il ne s'agit pas simplement de rendre dans une langue d'arrivée les mots correspondants d'une langue source ; le résultat serait un texte que les lecteurs de la langue cible ne comprendront pas. La T.I. met l'accent sur le fait que Traduction et Interprétation constituent un engagement d'extrême créativité.

1.2.8 Les vues du processus

Plusieurs tentatives ont été entreprises pour essayer de déterminer le processus de la traduction. Les tâtonnements divers du traducteur – les hésitations, changements d'avis et les corrections, en supposant qu'ils étaient disponibles pour examen rigoureux ne donnent pas accès au processus qui se déroule dans l'activité traduisante c'est-à-dire, le fait de donner du sens à des signes graphiques.

La traduction orale quant à elle se prête à un examen détaillé du processus cognitif de la traduction. Le discours oral est évanescent, les sons disparaissent instantanément mais le sens demeure. La reformulation dans une autre langue montre clairement que le sens se compose de deux éléments : le vouloir dire concret de la langue et les compléments cognitifs.

Grâce à des enregistrements de discours interprétés, c'est possible de tracer le développement de l'interprétation du sens, avec les faux commencements, les corrections et les attentes, les retards pour rendre le vouloir-dire dans la langue cible. Ce que dit l'interprète est une réflexion de sa compréhension. Sa reformulation n'est pas le transfert d'une langue dans l'autre.

1.2.9 Unités de sens

L'examen rigoureux d'une bonne interprétation simultanée montre que les petits segments des énoncés jouent leurs rôles dans le message et tombent dans l'oubli peu après. Le vouloir dire d'un discours est bâti sur les énoncés morcelés émis, dont la longueur est variée. C'est ce que l'École de Paris appelle les « unités de sens. »

Les unités de sens ne sont pas des unités dans le sens où elles peuvent être mesurées une fois pour toutes. Elles sont produites plutôt, lorsqu'un nombre suffisant de mots se mêlent à la connaissance pertinente, d'une durée courte. Les unes après les autres, ces unités de sens, se mêlent avec ce qui a déjà été stocké dans le cerveau pour former un sens global – le sens qui demeure dans les cerveaux des auditeurs quand un discours aura pris fin.

En faisant une comparaison entre l'audition et la compréhension d'un discours, en général, l'interprète a pour tâche de saisir et de rendre toutes les unités de sens. L'interprétation démontre qu'il y a trois étapes qui interviennent dans le processus de toute traduction orale ou écrite.

La compréhension du sens est l'objectif majeur pour la traduction d'un texte. La compréhension du sens des mots du texte original est important parce que la traduction repose sur comprendre et puis dire. Pour ce faire, il faut une certaine connaissance de la langue et une certaine maîtrise de la langue de rédaction. Puis vient,

a. La déverbalisation où les mots et les phrases qui produisent le sens, tombait dans l'oubli, tandis que le sens demeure sans aucun support linguistique.

b. La reformulation du sens dans la langue cible. Prenons ces étapes l'une après l'autre en commençant par la déverbalisation.

1.3. La déverbalisation

Pour comprendre le concept du sens, il nous incombe de diviser le processus d'interprétation dans deux sous-groupes : l'interprétation de signes graphiques en concepts, et en plus, des compléments cognitifs ajoutés à ces concepts. A vrai dire, les deux interprétations se fusionnent en une seule. Le traducteur interprète les signes graphiques directement pour produire le sens. Le sens demeure sous forme de conscience bien que les signes tombent dans l'oubli. C'est le stade de déverbalisation.

La déverbalisation est un phénomène naturel en traduction orale, au moins en interprétation consécutive. Étant donné que le son dans la chaîne

parlée disparaît, le bon interprète, transmet le sens non-verbal dans sa langue maternelle. Bien qu'elle soit remarquable au cours de l'interprétation, la déverbalisation est plus difficile à observer dans la traduction écrite. Elle n'est pas aussi évidente parce que dans la traduction écrite, le texte original est là. En d'autres termes, contrairement au discours oral, elle ne disparaît pas. Les signes graphiques sont là, et l'on peut faire appel aux concepts linguistiques et les correspondances directes dans la langue cible, court-circuitant la recherche d'une équivalence juste. La déverbalisation est une caractéristique du processus d'interprétation, exigeant un effort de la part du traducteur. Il est néanmoins présent sous forme de la conscience du traducteur concernant ce qu'un auteur entend dans un passage donné. La science de la traduction qui limite la recherche à la grammaire et à la linguistique contrastive, afin de maîtriser les différences dans la structure de la paire de langues, n'aboutit qu'au résultat offert par la traduction assistée par ordinateur. Les langues diffèrent les unes des autres dans tous les aspects non seulement au niveau de la phonétique, de la sémantique ou de la syntaxe, mais aussi dans la manière dont les énonciateurs se réfèrent aux idées, aux faits et aux événements. Si interprètes et traducteurs pourraient procéder directement d'une langue à l'autre, on ne ferait plus appel à eux : l'ordinateur pourrait tout faire. L'incapacité de la machine et la capacité du traducteur sont fondées sur le fait que l'ordinateur fonctionne sur la base de signes formels, tandis que les traducteurs et les interprètes travaillent principalement sur la base de la conscience des idées.

La compréhension d'un segment du texte signifie la déverbalisation, qui permet au traducteur de découvrir les modes d'expressions qui ne constituent

pas d'inférences avec la langue de départ. C'est de cette manière qu'une traduction peut réussir.

1.3.1 Reformulation du sens

Le troisième stade du processus est la quête de moyens d'expression idiomatique pour rendre le sens de l'original. L'emploi de mots indépendamment de la langue source tout en respectant les usages et les mœurs de la langue cible.

Les mots dans un texte se composent de deux composants : le signe graphique ou l'élément explicite et le composant implicite qui est formée de connaissances pertinentes appliquées à la partie explicite. La T.I. déclare que les langues ne sont pas des codes et que par conséquent, les mots tels quels ne sont pas traduisibles. Le but de la traduction c'est de générer un sens à partir d'un mélange de la langue, réalisée dans un texte et la connaissance pertinente du récepteur ou l'allocutaire.

On appelle les parties explicites du texte, des synecdoques et il n'y a pas que le lexique et la grammaire qui différencient les langues les unes des autres mais aussi la manière dont les locuteurs natifs expriment leurs pensées. Le discours et le texte sont deux formes de synecdoque. Mais c'est presque impossible d'exprimer le même sens dans deux langues différentes avec les mêmes synecdoques. Les traducteurs qui veulent se faire comprendre doivent éviter les structures de la langue source par le choix des mots. Afin de parvenir à un résultat significatif c'est-à-dire transmettre le sens dans une forme qui est acceptable aux lecteurs de la traduction, le sens doit être reformulé de manière à ce qu'il soit en accord avec celui de la langue cible.

En interprétation consécutive, l'interprète reproduit le discours dans la langue cible quand il l'aura entendu dans la langue source. Au lieu de retenir la formulation originale il prend note seulement des idées et par conséquent la reproduction est sous forme d'une narration et non une répétition. Une comparaison de cette narration avec l'original montre une différence entre la transposition de sens d'un système à l'autre.

1.3.2 Mise en pratique de la Théorie Interprétative de la traduction

La Théorie Interprétative de la traduction est fondée sur des principes qui sont applicables à n'importe quelle combinaison de langues. La théorie confirme l'hypothèse selon laquelle le processus d'interprétation est applicable à toutes les paires de langues. Elle est une opération sémantico-cognitive, pragmatique et cognitive au cours de laquelle le sens pertinent d'un énoncé s'impose dans un contexte comme le seul valable. La TI oppose sens à signification linguistique : le sens appartient au discours, à la parole, au contexte : la signification linguistique est le sens du mot en dehors de l'usage. Toutefois, le sens s'appuie sur la signification linguistique mais ne s'y limite pas et c'est l'ensemble de l'énoncé au fur et à mesure qu'il se déroule à la lecture ou à la chaîne parlée qui permet de comprendre le vouloir dire de l'auteur.

Les méthodes prescrites par la T. I. de la traduction sont valides pour la traduction fonctionnelle tout comme la traduction économique, politique, technique, scientifique. Il n'y a pas d'obstacle pour son application sur le plan de la littérature ou de la poésie, à condition que la traduction d'éléments linguistiques d'un texte à l'autre ne constitue pas du transcodage. Une autre condition est de définir la traduction comme un texte qui produit les mêmes

effets cognitifs affectifs et esthétiques sur les lecteurs de la langue cible tout comme l'original.

La T. I. de la traduction offre aussi des pistes pour le traitement des caractéristiques culturelles. La reconnaissance du fait que le sens n'est pas contenu dans une langue donnée mais que dans le texte ou l'énoncé, il y a des hypothèses et des compléments cognitifs du lecteur cible grâce auxquels les traducteurs résolvent les problèmes relatifs aux aspects culturels du texte. Les hypothèses sont importantes pour comprendre le vouloir dire de l'auteur et de ses raisons.

En somme, on peut dire que la traduction est une notion très vaste. Il peut s'agir de l'acte de traduire ou le résultat de la traduction. Elle couvre :

- 1) Les exercices faits en classe de langue, en vue d'améliorer la connaissance d'une langue seconde et
- 2) Les comparaisons des paires de langues qui peuvent aboutir à l'établissement des dictionnaires bilingues ou des grammaires comparatives.

Ces deux activités portent sur les aspects linguistiques de la traduction et elles ont pour objet de trouver des correspondances entre la langue traduite et la langue d'arrivée.

Pourtant le mot « traduction » couvre aussi le processus cognitif qui nous concerne en tant que traducteurs et traductologues. Ce qu'on entend par « compréhension » pourrait être différent de la compréhension d'une langue ou la connaissance d'une langue. Les comparaisons des paires de langues, représentées par la *théorie de la linguistique contrastive* ont commencé dans les années 1950 et depuis lors, font partie des cursus universitaires en matière de

traduction. Les chefs de file de ladite théorie étaient Vinay et Darbelnet dans l'ouvrage, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Nous examinons l'essentiel de cette théorie dans la section 1.4

1.4 Stylistique comparée

Les premières théories apparaissant dans la taxinomie de la traduction étaient celles liées à la linguistique appliquée, en ses analyses contrastives. Ce mouvement est caractérisé par les approches stylistiques, syntaxiques, sémantiques, sociolinguistiques, psycholinguistiques... Les rapports – Langue de départ (LD) ou langue source (LS) et langue d'arrivée (LA) ou langue cible (LC). Ces théories avaient pour but d'aider à résoudre les problèmes relatifs à l'acquisition d'une langue seconde et faisaient ressortir les traits communs aux langues. À cet égard, la traduction est une branche de la linguistique. Bien que la stylistique comparée ne devienne un domaine d'étude reconnu dans les universités nord-américaines qu'après la publication de la *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (SCFA) en 1958, dès 1952, Darbelnet cherche à affirmer ce qu'il entend par stylistique, et comment on peut appliquer sa méthode d'analyse à la traduction. Il affirme sa dette vis-à-vis de Bally et de l'école de Genève dont il adopte le point de vue.

La stylistique, comme nous l'avons dit plus haut, peut avoir pour objet l'étude du style des écrivains. Cependant, ce n'est pas ce genre de stylistique qui intéresse Darbelnet mais celle de Bally qui inventorie les ressources de la langue sans se préoccuper de l'emploi personnel et esthétique qu'on peut en tirer. Ce sont les applications didactiques de cette nouvelle discipline qui frappent Darbelnet. Il constate que la connaissance du vocabulaire et de la grammaire,

c'est-à-dire des structures, ne suffisent pas pour maîtriser une langue seconde ; il faut également être capable de reconnaître les nuances d'une langue, ce qu'il nommera, après la lecture de Bally, *les valeurs affectives de la langue*. Bien que la stylistique de Bally ne soit pas comparative, elle sera la source d'inspiration de la stylistique par l'intention qui la fonde, c'est l'apprentissage du français par des étudiants de langue allemande, dans le cas de Bally, qui par sa méthode, décompose l'expression suivant les unités de pensée pour comparer la pensée à l'expression. Cette méthode est également utile dans le cas de la traduction parce qu'elle oblige l'apprenti-traducteur à se détacher du mot pour dégager les unités de pensée dans un texte. En effet, les unités qui intéressent la stylistique ne sont pas les mots mais les unités de pensée, qui sont les unités que la traduction doit, elle aussi, prendre en considération. C'est à partir du repérage des unités de pensée que va s'articuler l'idée du découpage d'un énoncé en unités de traduction correspondant aux unités de pensée. La stylistique offre un autre avantage dont bénéficiera le traducteur. En classant les faits d'expression selon certaines catégories, elle lui fournit un procédé de classement qui lui permet d'apprécier les différences entre les équivalents qui ne correspondent pas parfaitement d'une langue à l'autre. Elle l'aide également à identifier certaines lacunes venant du fait que les langues voient la réalité d'un point de vue différent et donc à reconnaître qu'une langue n'a pas toujours les mots qui conviennent à l'expression d'une idée dans une autre langue. C'est ainsi que la notion de la *stylistique comparée* est née. Pour Vinay et Darbelnet, la traduction est :

le passage d'une langue A à une langue B. pour exprimer une même réalité X, passage que l'on dénomme habituellement traduction, relève d'une discipline particulière, de nature comparative, dont le but est d'en expliquer le mécanisme et d'en faciliter la réalisation par la mise en relief de lois valables pour les deux langues considérées. (Vinay et Darbelnet, 1977 : 20)

On peut donc considérer que la traduction s'appuie sur la connaissance de deux structures linguistiques : deux lexiques, deux morphologies, deux cultures, deux littératures, deux histoires et deux géographies. Mais une remarque importante s'impose quand les auteurs veulent nous faire croire que la traduction est inséparable de la stylistique comparée, puisque toute comparaison doit porter sur des données équivalentes. De surcroît, les auteurs pensent que sans la comparaison de la paire de langues en comparant des structures équivalentes on ne peut pas effectuer des traductions :

« *La stylistique comparée part de la traduction pour dégager ses lois ; le traducteur utilise les lois de la stylistique comparée pour bâtir sa traduction* » (ibid. 1977 : 21)

L'apport de la stylistique de Bally sera d'une part, de donner une méthode à la stylistique comparée par l'analyse des unités de pensée et, d'autre part, de proposer certaines distinctions de valeur entre les faits d'expression, qui permettront de comparer le comportement des mots dans chaque langue. Ce classement des valeurs fait ressortir les différences entre les mots donnés pour équivalents, en permettant de distinguer entre le *général* et le *particulier*, le *sens propre* et le *sens figuré*, la *langue intellectuelle* et la *langue affective*, les *adjectifs de qualité* ou *d'inhérence* et les *adjectifs de relation*. Ainsi, une traduction doit rendre fidèlement, non seulement le sens, mais les nuances du texte de départ, c'est-à-dire tenir compte des valeurs propres à chaque langue. Par *nuances*, Darbelnet entend la *tonalité* ou encore les *valeurs affectives* qui sont à la source de beaucoup de problèmes de traduction. D'abord traitées comme des différences d'ordre stylistique, ce que Darbelnet appelle dans un premier temps « distinctions de valeur » seront par la suite envisagées comme des classifications de sens relevant donc de la sémantique sous le chapeau de la

lexicologie différentielle ; elles touchent cependant à la stylistique par le caractère affectif de certains mots ainsi répertoriés.

Ces distinctions entre sens littéral et figuré, sens intellectuel et affectif s'avéreront également très utiles pour analyser les écarts de sens entre certains *faux amis*. Darbelnet donne de nombreux exemples qui seront réutilisés à plusieurs reprises, par exemple :

motherly qui est uniquement affectif, alors que *maternel* en français et *maternal* en anglais peuvent être affectifs ou intellectuels. La classification et l'analyse des faux-amis deviendront un secteur important de la *lexicologie différentielle*.

Une autre distinction, qui ressort un peu plus tard de la comparaison des langues est celle du *mot image* et du *mot signe*. Abordée dans la SCFA, cette distinction se précise dans un article sur l'observation du comportement des verbes anglais et français, pour donner lieu à une nouvelle distinction entre la *métaphore* et le *mot image*. Alors que la métaphore se base sur la comparaison et analyse la réalité pour la décrire, le mot image offre une prise directe sur le réel : en tant qu'image directe le mot image s'oppose à la métaphore qui, elle, est une image indirecte.

Par exemple, **to stride**, image directe en anglais doit se rendre en français par une formule qui décrit la réalité **marcher à grandes enjambées**.

La méthode comparative permet donc de dégager des caractères différentiels que la grammaire traditionnelle et la linguistique descriptive, qui opèrent à l'intérieur d'une seule langue, ne peuvent faire ressortir. La traduction est donc à la fois un lieu d'observation et le champ d'application privilégié de cette méthode comparative. Les traductions « obliques » sont les plus significatives, car elles illustrent les cas où il n'y a pas identité de structure et

de point de vue entre les deux langues. La différence de point de vue est illustrée par le « mécanisme » de la *modulation*, qui est présentée dans la SCFA comme un procédé de traduction. Un constat de la stylistique comparée devient ainsi un procédé de traduction.

La contribution de la stylistique comparée à la traduction peut également porter sur des faits de culture, c'est-à-dire sur des points de vue qui sont particuliers à un autre mode de vie, dont on trouve des exemples dans les textes à traduire. Darbelnet (1977) donne pour exemple la **mie de pain** qui n'a pas d'équivalent exact en anglais (**the soft part of the bread**), l'opposition entre **mie** et **croûte**, caractéristique du pain français, ne faisant pas partie de la réalité en pays anglais. La stylistique comparée devient ainsi une méthode d'observation sur les *faits de culture* aussi bien que sur les *faits de langue*.

Cette réflexion continue sur l'opération traduisante porte Darbelnet à mettre l'apprenti traducteur en garde contre ce qu'il appellera « la tyrannie de la forme », c'est-à-dire une traduction qui se contenterait du mot à mot. Ce principe, dont il ne se départira jamais, l'amène à rejeter dès le début la littéralité comme garantie d'une bonne traduction. Déjà avant la parution de la SCFA Darbelnet souligne que la qualité d'une traduction ne se mesure pas en termes de choix entre traduction libre ou littérale mais en termes d'exactitude. Le sens donc doit toujours l'emporter sur la forme, ou la pensée sur la structure. En effet, dira Darbelnet à maintes reprises, l'un des plus grands dangers de la traduction littérale est de « trahir la pensée en calquant la structure », une même structure pouvant avoir deux sens différents dans deux langues données. (**Il se trompe** donne lieu à un contresens si l'énoncé est traduit littéralement par **He deceives himself**, qui veut dire il se leurre, alors que la traduction correcte est **He is**

making a mistake – (1965 : 154). La stylistique comparée porte sur le domaine de la scolarité, du professionnel et de la recherche linguistique à en croire ce que les auteurs présentent dans l'introduction de l'ouvrage :

il semble donc que la traduction, non pour comprendre ni pour faire comprendre, mais pour observer le fonctionnement d'une langue par rapport à une autre, soit un procédé d'investigation. Elle permet d'éclaircir certains phénomènes qui sans elles resteraient ignorés. À ce titre elle est une discipline auxiliaire de la linguistique. (Darbelnet, 1977 : 25)

En effet, l'importance de la stylistique comparée dans cette thèse a trois buts : d'abord, c'est pour présenter les concepts de base que nous venons de faire. Puis de lister et d'expliquer les procédés techniques à des fins d'analyses comparatives et encore présenter comment les traducteurs peuvent obtenir des informations relatives à la situation de manière pertinente à la compréhension de l'énoncé source. Pour l'instant nous laissons de côté les concepts pour examiner les sept procédés tels qu'ils sont présentés dans la *stylistique comparée du français et de l'anglais*.

1.4.1 L'emprunt

C'est un procédé par lequel on utilise des termes étrangers dans la traduction. Ces termes deviennent partie intégrante de la langue à force de les introduire à travers la traduction. Les emprunts sémantiques ou faux amis se distinguent par les différences de au niveau du vouloir dire. Comme exemples, les auteurs de la SCFA donnent les exemples suivants :

Actuel : présent

Actual : réel

Cette technique est à l'origine de nombreux néologismes. Au niveau du lexique, il y a les exemples suivants : Bulldozer, dollar (emprunte de l'anglais) et fuselage, chic, déjà-vu (anglais emprunté du français)

1.4.2 Le calque

Le calque est un terme emprunté où on emprunte à la langue étrangère le syntagme, mais la traduction est faite littéralement. On aboutit, à une expression, qui prend en compte la syntaxe de la LA, en introduisant un mode expressif nouveau. Par exemple :

Thérapie occupationnelle occupational therapy

Le Premier français the French Premier

1.4.3 Traduction littérale

La traduction littérale ou mot à mot se réfère « au passage de LD à LA aboutissant à un texte correcte en s'inspirant de la successivité des mots : exemples 'I left my spectacles on the table downstairs : J'ai laissé mes lunettes sur la table en bas' ; 'Where are you ? Où êtes-vous ?' 'This train arrives at Union Station at ten. Ce train arrive à la gare Centrale à 10 heures.' » (Darbelnet, 1977 : 48)

En principe, les exemples abondent dans de nombreuses traductions faites entre langues de même culture. (français-italien). Il y a des cas de traduction littérale entre le français et l'anglais. C'est que les conceptions métalinguistiques selon Vinay et Darbelnet, peuvent également souligner des coexistences physiques. Les auteurs, dans une mise en garde, conseillent aux traducteurs à une traduction oblique dès qu'il constate que la traduction littérale effectuée est inacceptable. C'est-à-dire, lorsque la traduction,

a) donne un autre sens.

- b) n'a pas de sens.
- c) est impossible pour des raisons structurales.
- d) ne correspond à rien dans la métalinguistique de LA.
- e) correspond bien à quelque chose, mais non pas au même niveau de langue.

On constate que les trois premiers procédés : l'emprunt, le calque et la traduction littérale sont de l'ordre de la traduction libre (direct translation) donc littérale, tandis que les quatre restants : la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation sont des traductions obliques (indirect translation). Examinons les procédés obliques en commençant par la transposition.

1.4.4 Transposition

Ils appellent ainsi, « le procédé qui consiste à remplacer une partie du discours par une autre, sans changer le sens du message. Ce procédé peut aussi bien s'appliquer à l'intérieur d'une langue qu'au cas particulier de la traduction » (Darbelnet, ibid. : 50) Par exemple : 'dès son lever' devient 'As soon as he gets up'

1.4.5 Modulation

C'est une « variation dans le message, obtenue en changeant de point de vue, d'éclairage. Elle se justifie quand on s'aperçoit que la traduction littérale ou même transposée aboutit à un énoncé grammaticalement correct, mais qui se heurte au génie de LA. » (Darbelnet, ibid. : 51)

Exemple : *You may be right* → *Tu n'as peut-être pas tort*

1.4.6 Équivalence

Vinay et Darbelnet soulignent à maintes reprises que « deux textes peuvent rendre compte d'une même situation en mettant en œuvre des moyens stylistiques et structuraux entièrement différents. Il s'agit alors d'une équivalence. L'exemple classique de l'équivalence est fourni par la réaction de l'amateur qui plante un clou et se tape sur les doigts : s'il est français, il dira : 'Aïe', s'il est anglais, il dira 'Ouch'. » Les proverbes offrent de parfaites illustrations de l'équivalence : 'like a bull in a china shop : comme un chien dans un jeu de quilles.' Il en va de même pour les idiotismes.

1.4.7 Adaptation

Il s'applique à « *des cas où la situation à laquelle le message se réfère n'existe pas dans LA et doit être créée par rapport à une autre situation, que l'on juge équivalente.* » (Darbelnet, 1977 : 53) C'est un procédé bien connu des interprètes. Au terme de cette présentation portant sur les sept procédés de la SCFA, nous présentons dans le tableau qui suit l'ordre de difficulté croissante de ces procédés avec les exemples à l'appui, tels qu'il est conçu par les auteurs.

Tableau 1 : procédés de traduction de la SCFA (Darbelnet, 1977 : 55)

	Lexique	Agencement	Message
1 Emprunt.....	F. Bulldozer A. Fuselage	F. Science-fiction A. (Pie) à la mode	F. Five o'clock Tea A. Bon voyage.
2. Calque.....	F. Économiquement A. Normal School	F. Lutétia Palace A. Governor General	F. Compliments de la Saison. A. Take it or leave it
3. Traduction littérale	F. ink A. encre	F. L'encre est sur la table A. The ink is on the table	F. Quelle heure est-il? A. What time is it?
4. Transposition	F. Expéditeur A. From	F. Depuis la revalorisation du bois A. As timber becomes more valuable	F. Défense de fumer A
5. Modulation	F. Peu profond A. Shallow	F. Donnez un peu de votre sang A. Give a pint of your blood	F. Complet A. No vacancies
6. Équivalence	F. (Milit) La soupe A. Br. (Milit.) Tea	F. Comme un chien dans un jeu de quilles A. Like a bull in a china shop	F. Château de cartes A. Hollow triumph
7. Adaptation	F. Cyclisme A. Br. Cricket A. U.S. baseball	F. En un clin d'œil A. Before you could say Jack Robinson	F. Bon appétit! A. U.S. Hi !

Dans le tableau 1 plus haut, il y a des exemples pour chaque procédé. F représente le français. A c'est l'anglais. Rappelons que A. Br. est pour l'anglais britannique et A. U.S. est pour l'anglais américain.

1.5 Travaux antérieurs

1.5.1 Ciblistes

D'après Rochard (2000), la traduction est « un dialogue permanent entre le contrastif et l'interprétatif. » Il nous incombe donc de présenter les deux

courants et les tenants qui les ont marqués. Nous les présentons dans les lignes qui suivent en commençant par les ciblistes.

Eugène NIDA

Bien que de nombreux écrivains et traducteurs se soient interrogés sur la nature de l'activité traduisante, l'étude approfondie des problèmes des traductions ont commencé réellement vers 1950, avec l'Américain Eugene Nida, qui après des années de pratique dans la traduction de la Bible au sein des *United Bible Societies*, jugea qu'il avait quoi dire sur la traduction en publiant son premier livre en 1964 intitulé *Toward a science of translating*. Selon lui, une traduction ne peut être considérée réussie que si elle arrive à marquer ses lecteurs avec autant de force que l'a fait le texte source pour les siens, et c'est ce qui fait de Nida le premier théoricien à avoir insisté sur l'importance du public visé dans les choix du traducteur. Pour réussir une traduction digne de ce nom, Nida a élaboré tout un Système de Priorités (System of Priorities) dans un autre ouvrage, *A Theory and Practice of Translation* :

1. *Priorité de la consistance contextuelle sur la consistance verbale* : il ne convient pas de traduire toujours un mot par le même mot dans la langue cible, mais il faut prendre en compte le contexte entier qui entoure le mot et le sens qui en émerge.
2. *Priorité de l'équivalence dynamique sur la correspondance formelle* : pour juger de la qualité d'une traduction il ne suffit plus de comparer ses structures formelles à celles du texte original, mais il faudrait plutôt se concentrer sur la manière dont les deux récepteurs (celui du texte original, et celui de la traduction) comprennent le message en question.

3. *Priorité de la langue orale sur la langue écrite* : cette priorité joue un très grand rôle lorsqu'il s'agit de traduction biblique, car ce qui importe c'est le message religieux qui se transmet, la plupart des cas, oralement. Donc, il faudrait faire plus attention à la prononciation qu'à la forme écrite du texte.
4. *Priorité des besoins de l'audience sur la forme du langage* : en résumé, le traducteur devra donner plus d'importance aux formes du langage comprises et acceptées par l'audience qu'à celles qui auraient un aspect linguistique prestigieux.

E. Nida va même jusqu'à proposer plusieurs traductions possibles d'un même texte afin d'optimiser la compréhension de son sens, une compréhension qui pourrait être altérée par une stylistique compliquée et un sens qui pourrait être violé par une forte volonté de préserver l'équivalence grammaticale.

Nombreux sont ceux qui ont succédé à Nida dans ses idées et qui, à quelques différences près, se risquent tous à vouloir traduire le texte de sorte que l'on pourrait croire que l'auteur original l'aurait écrit de la même façon s'il s'était exprimé en cette langue. Parmi eux nous citons :

1.5.2 Marianne LEDERER et Danica SELESKOVITCH

Ces chercheuses, après une période jalonnée d'expérience dans le domaine de l'interprétation de conférence et son enseignement, ont fini par établir ce qu'elles appelèrent *la théorie interprétative* par opposition aux théories linguistiques que nous avons déjà discuté dans la sous-section 1.4 :

Dans la définition de l'opération de traduction, on en était venu à faire abstraction de l'homme qui traduit et des mécanismes cérébraux mis en jeu, pour n'examiner que les langues et ne voir

dans l'opération de traduction qu'une réaction de substitution d'une langue à l'autre (Seleskovitch, 1984 : 294).

Cette théorie a vu le jour durant les années 1970 et est représentée par l'Ecole Supérieure des Interprètes et Traducteurs (ESIT) à Paris.

Ainsi, le *sens* prend une part considérable dans le processus de traduction, et traduire ne consiste plus en la transformation de signes en d'autres signes, mais il faut déterminer le sens pertinent de ces signes. Et pour ce faire, au lieu de traduire des phrases isolées, il faudrait les mettre en rapport avec leur situation d'expression orale (lorsqu'il s'agit d'interprétation) ou avec le texte dans lequel elles apparaissent (lorsqu'il s'agit de traduction), ce même texte qui, en se déroulant, révèlent l'intentionnalité de l'auteur, objet même de la traduction. Une traduction dont le but principal est d'arriver à communiquer le vouloir-dire initial dans une langue différente de celle dans laquelle il a été écrit, de manière à ce qu'il soit compris comme s'il avait été écrit dans cette langue dès le départ.

Quant à Christine DURIEUX (2009), elle trouve que les théories interprétatives se rapporte au constructivisme et impliquent tous les acteurs de la communication. Elles remettent l'être humain au centre de la communication. Et pour preuve, il existe une certaine interaction entre le texte et son locuteur qui le pousse à mobiliser des connaissances aussi bien intra qu'extralinguistiques afin d'aboutir au sens, cette même interaction incite le traducteur, le lecteur du texte original, lorsqu'il reconstruit le sens à apporter un peu de lui-même dans sa traduction, et à projeter sur le texte son propre bagage cognitif.

Le processus de traduction selon cette théorie repose sur trois phases essentielles :

La phase de *compréhension* : cette phase se résume en l'appréhension du sens (ou vouloir dire) du texte-source qui doit être communiqué plus tard dans le texte-cible.

La phase de *déverbalisation* : un écart entre la langue de départ et la langue d'arrivée, dans cette phase intermédiaire, le traducteur devra libérer le sens des structures linguistiques de la langue de départ afin d'éviter toute confusion entre ses structures et celle de la langue d'arrivée. Cette étape, sur le plan pédagogique, permet aux futurs traducteurs ou interprètes de comprendre que traduire n'est pas un simple exercice de transcodage ou de transfert d'un code linguistique en un autre.

La phase de *réexpression* : Communiquer le sens acquis dans les deux phases précédentes tout en respectant les particularités et les structures de la langue d'arrivée.

1.5.3 Katharina REISS

Elle a fondé en (1984) avec Vermeer, de la théorie Skopos dite, théorie fonctionnaliste car elle prend en compte dans l'opération traduisante l'écart qu'il y a entre les fonctions des textes, la différence entre les destinataires de chaque texte, de l'effet que l'on veut produire sur eux. D'ailleurs, pour évaluer une traduction, selon cette théorie, il faut apprécier son utilité fonctionnelle. Donc, par rapport à la fonction que l'on veut donner à la traduction, il devient possible d'exprimer de plusieurs manières correctes le même vouloir dire de manière à ce que le lecteur puisse le comprendre et l'utiliser. Cette théorie

fonctionnaliste de la traduction, est indissociable du fondement de la théorie interprétative qui souligne le rôle essentiel que jouent les compléments cognitifs dans la détermination du sens et qui fait du sens le but même de la traduction. Elle dépasse l'opinion relative à l'interprétation de conférence en ouvrant la réflexion aux conditions de la traduction écrite.

Karl BÜHLER (2009), a défini la *représentation*, l'*expression* et l'*appel* comme les trois fonctions fondamentales des signes linguistiques.

Il existe trois « types » de textes en traductologie (ce qui correspond aux genres de textes en linguistique textuelle) :

Texte de type *informatif* : texte phatique qui offre une information et rien d'autre.

Texte de type *expressif* : texte présentant des nouvelles, des connaissances, des opinions, un savoir,... d'une manière artistique, esthétique, attachée à la fonction d'expression de la langue.

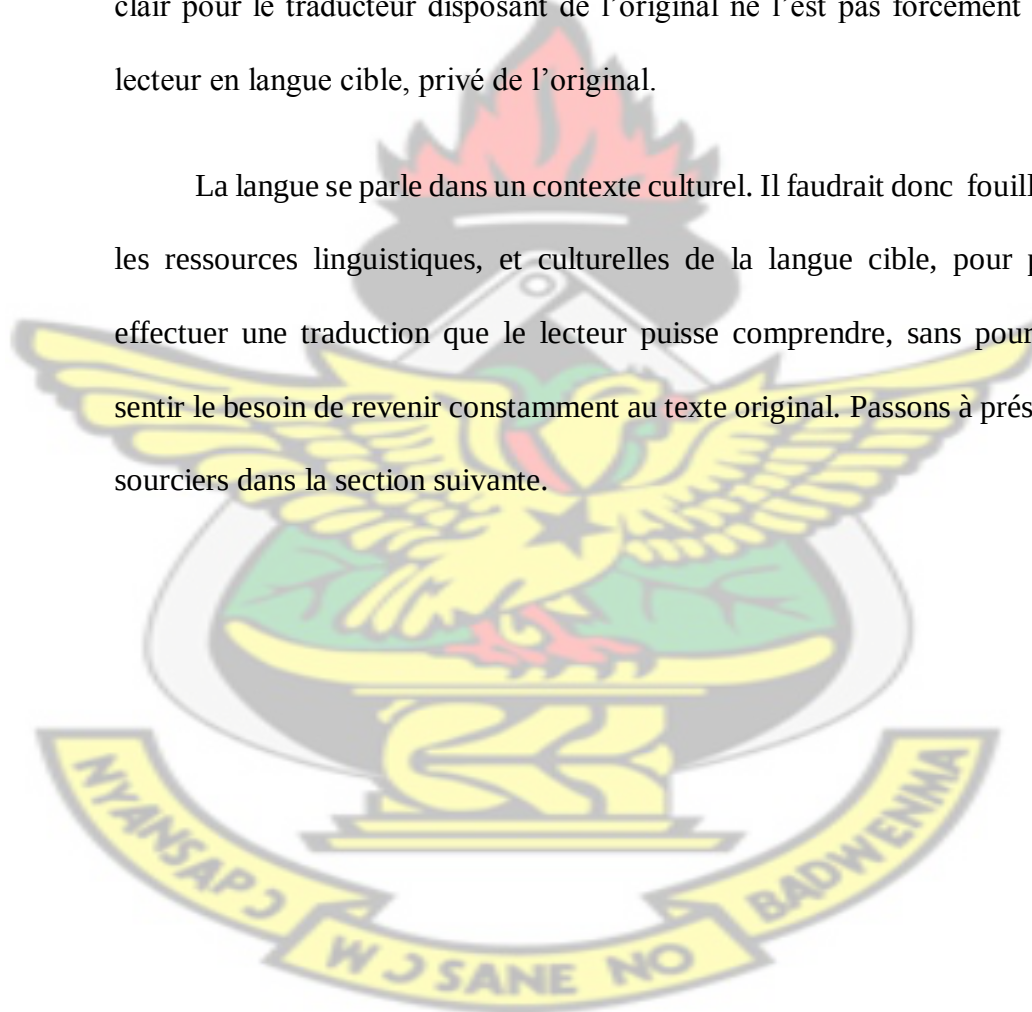
Texte de type *opératif* : texte dans lequel l'information est présentée et organisée à des fins de persuasion et est conçue pour pousser le récepteur à agir.

1.5.4 Jean-René LADMIRAL

LADMIRAL (1992), ne renie en aucun cas le rôle de la langue dans la traduction. C'est qu'il ne la considère pas comme le seul agent qui intervient dans le mécanisme de la communication, ni dans la traduction. En effet, c'est l'un des défenseurs du concept langue/culture aux côtés de Colette LAPLACE (1994), qui trouve que le métier de traducteur est fait de choix orientés *par la fonction de la traduction, le public visé et le niveau culturel*, des choix qui

doivent avoir une certaine cohérence stylistique et conceptuelle entre eux en fonction d'un projet de traduction. Ainsi, tout traducteur, même débutant, sait qu'on ne peut traduire la moindre phrase si on ne conçoit pas son « contexte », c'est-à-dire sa situation. Paradoxalement le traducteur doit aussi posséder une riche imagination, sans toutefois se laisser dominer par elle pour pouvoir se mettre non seulement à la place de l'auteur afin de saisir l'énoncé à transmettre dans son intégralité, mais aussi à la place de ses propres lecteurs car ce qui est clair pour le traducteur disposant de l'original ne l'est pas forcément pour le lecteur en langue cible, privé de l'original.

La langue se parle dans un contexte culturel. Il faudrait donc fouiller dans les ressources linguistiques, et culturelles de la langue cible, pour pouvoir effectuer une traduction que le lecteur puisse comprendre, sans pour autant sentir le besoin de revenir constamment au texte original. Passons à présent aux sources dans la section suivante.



1.5.5 Les sourciers

Antoine BERMAN

Newmark (1982) pose le binôme de la traduction sémantique et de la traduction communicative. Pour lui, la Traduction sémantique doit produire le même effet sur les lecteurs en langue cible que sur les lecteurs de la langue source. Elle est donc une forme d'équivalence. Or, la Traduction communicative vise le récepteur de l'énoncé en langue d'arrivée. Ce postulat selon notre entendement, fait de Newmark à la fois cibliste et sémanticiste. Newmark (1988) postule encore qu'on ne doit traduire que les mots, vu qu'il n'y a rien d'autres à traduire, il n'y a que des mots sur la page et rien d'autre. Mais Berman (1999) va plus loin, car, selon lui, la langue « n'est pas qu'un simple moyen de transport. » Car le sens et l'adage « *traduttore traditore* » ne vaut que pour la traduction ethnocentrique et hypertextuelle, la première étant celle qui exalte sa propre culture au détriment de celle de l'étranger, ce qui a donné au 17^e et 18^e siècle naissance aux Belles Infidèles en France, et la seconde est celle qui a recours dans son processus aux différents types de transformations formelles (imitation, parodie, pastiche, plagiat,...).

En effet, BERMAN a revisité la traduction littérale et le rôle qu'elle joue dans l'échange interculturel et l'enrichissement des langues. D'ailleurs, il va même jusqu'à sortir la traduction littérale de son ancienne conception de traduction « mot à mot pour lui donner une nouvelle dimension qui est celle de la traduction « de la lettre ».

Henri MESCHONNIC

Les idées d'Henri MESCHONNIC (1999), sont fondées principalement sur la traduction de la Bible, la traduction littéraire ou la traduction philosophique, mais cela ne signifie guère qu'elle ne peut être applicable à d'autres domaines de traduction malgré la distinction qui a toujours existé, entre la traduction littéraire et la traduction pragmatique.

Selon MESCHONNIC, l'auteur d'un texte poétique ou littéraire peut s'inscrire dans le mouvement de son écriture pour exprimer l'élaboration de sa pensée. D'après lui, la typologie textuelle n'a rien à voir avec le rythme, mais la présence du sujet. Le Rythme, telle est la devise de MESCHONNIC dans l'ensemble de son œuvre. A première vue, ce mot ne peut sembler d'aucune pertinence dans le domaine de la traduction. En effet, le sens est indissociable de la forme, et tout changement au cours de l'activité traduisante signifie une modification des relations textuelles entre le texte original et sa traduction, ainsi qu'une complète ignorance du rythme du texte à traduire, un rythme qui ne devrait être brisé par aucun génie d'aucune langue.

Il résulte de ce qui précède que la libération des structures linguistiques du sens constitue un problème majeur dans l'opération traduisante. Le sens pertinent des signes linguistiques constitue donc l'essentiel de la traduction et c'est pour cela que le contexte ou l'environnement cognitif du mot détermine son vouloir-dire. Il est incontestable que distinguer entre la linguistique et la traduction, connaître bien le sujet, le sens, construire le sens parmi d'autres est très important. Les littéralistes (sourciers) et les sémantistes (ciblistes) ont des points de vue opposés mais c'est le sens qui prime dans la traduction, en prenant

en compte le contexte. La traduction à notre sens, porte sur le message et non sur une comparaison inter-linguale comme l'avançaient Vinay et Darbelnet. Traduire n'est donc pas transcoder mais comprendre, déverbaliser et réexprimer le sens. Il va de soi donc que pour traduire un texte ou un énoncé, on doit faire face à deux systèmes culturels et à deux systèmes linguistiques. Laissons de côté les théories des ciblistes et des sourciers pour aborder la différence entre traductologie et traduction dans le chapitre suivant.



CHAPITRE DEUX : TRADUCTION ET TRADUCTOLOGIE

2.1.1 Catégories de traduction

Comme il y a deux formes de langue, la langue orale et la langue écrite, il nous incombe de distinguer deux formes de traduction, à savoir, la traduction écrite et la traduction orale appelée (interprétation). Chacun comprend des sous-types qui varient en fonction de la situation et le besoin de la traduction.

Selon Ballard :

L'opposition entre l'utilisation orale de la langue et son utilisation écrite correspond à celle entre les fonctions d'interprète et de traducteur. La forme première du langage est orale, et l'interprétation est la fonction médiatrice la plus ancienne qui ait accomplie pour le compte de deux groupes celui qui connaît deux langues. Il a fallu attendre la naissance de l'écriture pour qu'apparaisse le traducteur. En outre, l'interprétation se distingue de la traduction par la rapidité du débit auquel elle est soumise (2004 : 9 – 10)

L'interprète en tant que facilitateur, permet aux interlocuteurs de se comprendre et donc de communiquer oralement alors que le traducteur fait la même chose par écrit. Il y a donc deux formes d'interprétation : l'interprétation simultanée et celle dite consécutive. Commençons par examiner l'interprétation simultanée dans la sous-section suivante, avant d'aborder la consécutive.

2.1.2 Interprétation simultanée

L'interprète travaille dans une cabine avec au moins un collègue. Le locuteur dans la salle de réunion, souvent au cours d'une séance plénière, parle dans un microphone, l'interprète reçoit les sons par le biais d'un casque et rend le message dans un microphone presque simultanément. Un délégué à la réunion sélectionne le canal pertinent pour entendre l'interprétation dans la langue de son choix. Cette catégorie de traduction est souvent exercée lors des grandes conférences internationales, ainsi que dans les congrès scientifiques et techniques. À juste titre, Lederer précise que : « *la traduction simultanée porte*

la marque de ses spécialités, elle n'en produit pas moins les mécanismes normaux du langage. Elle est effectuée par un individu qui serait dans des circonstances normales d'échanges verbaux » (1981 : 13).

Ainsi, la compréhension du discours du locuteur original est censée être capitale dans l'interprétation simultanée. C'est pour cela que Lederer a écrit :

on ne dira jamais assez que pour l'interprète de simultanée l'alternative est entre comprendre et être incohérent. Si élémentaire que puissent être les compléments cognitifs qui s'associent aux paroles qu'il entend, si réduite que soit l'épaisseur de sa compréhension, elle permet à l'interprète de dire des choses sensées (ibid. : 52).

L'interprète simultanée comprend le sens et s'exprime au fur et à mesure qu'il entend l'orateur mais il lui arrive quelque fois de devoir résumer, voire d'omettre des incidents. Par contre quand il ne saisit pas bien le message, il a tendance à s'exprimer de manière confuse mais le cas de l'interprétation consécutive que nous évoquons ci-dessous, est différent.

2.1.3 Interprétation consécutive

L'interprète écoute le locuteur s'exprimer en langue source. Lorsque celui-ci marque une pause, l'interprète gardant en mémoire ce qui vient d'être dit, prend la parole pour réexprimer en langue cible, ce que le locuteur a dit. Pour s'aider à se rappeler le message, l'interprète prend parfois des notes pour lui permettre de restituer le sens des mots du locuteur sans trop de ratés.

Il est indéniable qu'aucun individu ne peut enregistrer tous les détails d'un discours de quelques minutes dans la mémoire, puisque la mémoire humaine reste limitée à cet égard, sauf dans le cas de certains interprètes considérés comme « extraordinaires ». Ainsi, l'interprète consécutif prend des notes sur ce qu'il considère comme pertinent. Or, parfois, la note prise pourrait incarner une idée erronée, due au temps réduit entre le temps consacré à la parole de l'orateur et le temps de la traduction par l'interprète.

Il est vrai encore que contrairement à ce que subit son homologue simultané, l'interprète consécutif se trouve dans des situations psychologiques astreignantes, parce qu'il exerce son travail devant un public dont certains participants savent interpréter. Il craint donc souvent de commettre des fautes pour lesquelles d'ailleurs, certains participants essaient de le corriger, tandis que l'interprète simultané travaille dans des conditions plus favorables à l'intérieur d'une cabine (à huis clos), loin des regards du public. La traduction à vue que nous abordons dans la sous-section suivante est différente.

2.1.4 Traduction

La traduction vise à réexprimer dans la langue d'arrivée, le message de la langue de départ, en employant l'équivalent le plus proche et le plus naturel, d'abord en ce qui concerne le sens et ensuite en ce qui concerne le style.

Dans un chapitre intitulé « qu'est-ce que la traduction ? », Taber et Nida (1971) définissent la traduction non en termes de passage d'un texte en LD vers un texte en LA (dite aussi langue de départ ou LD et langue d'arrivée ou LA)

mais en termes de reproduction du message de LD (dite aussi LS ou langue source) en LA (dite aussi LC ou langue cible) :

Cette définition insère la traduction dans le domaine de la cognition. Selon Kambaja (2009), en parlant de « la reproduction », elle pose que le traducteur comprend d'abord le message avant de le « réexprimer » en langue cible.

2.1.5 Traduction à vue

Ce type de traduction exige que le traducteur emploie les deux catégories de traduction : orale et écrite. En d'autres termes, l'interprète ou le traducteur suit des yeux un texte écrit dans une langue source qu'il reproduit oralement et simultanément dans une langue cible.

La traduction à vue se pratique dans les conférences et les congrès scientifiques et techniques. Par exemple, on peut demander à l'interprète de traduire des mots de bienvenue ou des paroles d'accueil et pour ce faire, il interprète le message de la langue de départ, en langue d'arrivée quand l'orateur aura terminé son discours en langue source. D'après Le Féal par rapport à la traduction à vue, : « *elle participe souvent de la simultanée, alors que du point de vue méthodologique, elle s'apparente à la consécutive* ». (1981, ibid. 95).

Donc, la traduction à vue, après examen rigoureux s'avère doublement hybride parce que d'une part, considérant sa pratique, elle se déroule de manière simultanée lors des congrès scientifiques ou techniques. D'autre part, du point de vue processus, elle s'apparente à la consécutive ; la forme du message original est à l'écrit mais l'oralité provenant de l'interprète cadre bien avec le processus de l'interprétation, à savoir, l'appréhension du message, la

compréhension et la reformulation des éléments cognitifs aussi bien que l'instantanéité de l'interprétation. Or, l'appréhension du sens au moyen de la perception visuelle des énoncés peut poser des problèmes pour ce qui concerne la réexpression du sens. Car l'influence de la langue de départ et les interférences linguistiques sont plus marquées qu'en simultanéité. L'interprète a l'avantage de s'attarder sur le texte comme il le veut mais il n'a pas la même possibilité sur la perception auditive, ce qui l'aide à ne pas oublier la forme originale.

2.1.6 Traduction spécialisée

C'est une traduction dont le contenu présente des éléments de la technologie de pointe et exige donc une connaissance approfondie dans un domaine donné. Le monde est l'objet d'une évolution phénoménale sur le plan des échanges technologiques. Par conséquent, cette évolution exige des efforts pour répondre à certains besoins. C'est pour cela qu'on ne parle plus souvent de nos jours de traducteurs généralistes, mais plutôt de traducteurs techniques et spécialisés dans un domaine de connaissance humaine (médecine, foresterie, pêche, économie, science nucléaire, etc.), d'où la création d'un lexique ou terminologie précise. Durieux écrit ceci dans ce sens :

la traduction de textes techniques ou scientifiques, outre le déroulement de ce processus commun, implique un plus, notamment une recherche documentaire approfondie, une recherche terminologique ponctuelle, une mobilisation de connaissance encyclopédique et un effort d'intégration constante au bagage cognitif des connaissances acquises au fur et à mesure de l'exécution de la traduction... (Durieux, 1988 : 28).

Une remarque importante que l'on peut faire porte sur l'adjectif « spécialisé » qui représente des concepts relatifs à la spécialisation. Pour faire de la traduction spécialisée, il faut une formation spéciale qui permet au traducteur de régir sa profession. Il est vrai que le traducteur généraliste ne peut

pas traduire tout texte. Il en va de même pour le traducteur spécialisé qui peut avoir du mal à traduire des termes dans un autre domaine de spécialisation que le sien.

C'est ce que Ladmiral affirme à juste titre lorsqu'il écrit :

on distingue traditionnellement traduction littéraire et traduction technique. Cela correspond à une différence entre les types de textes à traduire mais aussi à des clivages d'ordre économique : les littéraires traduisent des livres et sont rétribués, assez modestement, selon le régime des droits d'auteur (avec en principe un a – valoir forfaitaire) ; les techniques reçoivent le plus souvent des honoraires, lesquels sont notablement plus substantiels. (1979 : 14)

De ce qui précède, nous pensons que la traduction technique va de paire avec la traduction spécialisée parce que les deux écartent tout ce qui est général. Le traducteur qui traduit ou interprète pour un congrès scientifique doit au préalable visiter le site web du groupe dont il est question ou doit avoir accès à certains documents récents du groupe. Il existe des acronymes dont les correspondances sont toutes faites dans les langues de travail. Ainsi, si le traducteur essaie de les traduire sans prendre en compte le statut quo, sa traduction est vouée à l'échec. En pêcheurie par exemple « *Illegal, Unreported and Unregulated Fishing* » a pour acronyme en anglais (IUU). Or, en français, c'est la pêche « *Illicite, Non-déclarée et Non-réglémentée* » (INN). (NAPIAFA 2008 : 2) Le traducteur ou l'interprète qui travaille pour le secteur de la pêche doit savoir ceci et ne doit en aucun cas traduire à sa manière. Prenons encore une phrase tirée de la même source :

“The FV Putra Jaya No.33, an Indonesian flagged fishing vessel was arrested by the Mauritian National Coast guard (NCG) in January 2008 for fishing illegally in the Mauritian EEZ about 132 nautical miles south east of the island” (idem, : 6)

La traduction en français de cette phrase est la suivante :

Le Putra Jaya no 33, un navire de pêche battant pavillon indonésien fut arraisonné par les gardes côtes Mauriciens (NCG) en Janvier 2008 alors qu'il pêchait illégalement dans la ZEE Mauricienne à environ 132 milles nautiques au Sud-Est de l'île.

Décidément il faut des recherches dans le domaine pour savoir par exemple que ZEE veut dire Zone Économique Exclusive. Un traducteur généraliste aurait utilisé le terme « drapeau » au lieu de « pavillon » et « arrêter » au lieu de « arraisonner » qui sont des termes spéciaux pour le domaine.

Il y a certes des traductions pour lesquelles le traducteur peut recourir à des logiciels, donc, à la machine telle que la traduction assistée par ordinateur dont nous discutons dans la sous-section suivante.

2.1.7 Traduction assistée par l'ordinateur (TAO)

La traduction assistée par ordinateur (désormais T.A.O.) nous intéresse parce que de nos jours, nos étudiants à qui nous dispensons des cours à Central University utilisent Google par exemple pour effectuer des traductions. Non seulement ceci mais aussi c'est très usité chez les étudiants, d'aujourd'hui.

Soulignons que les logiciels marchent suivant deux principes ; d'une part, l'on peut observer que les versions des textes techniques répertorient de nouveaux passages similaires par rapport à la documentation. D'autre part, il y a le principe qui a trait à la possibilité de mesurer un indice de similarité entre un texte déjà traduit et le texte en cours de traduction. Il est question d'une traduction humaine assistée par ordinateur. C'est un processus de traduction engagé par le traducteur humain, assisté par les logiciels. Le traducteur insère le texte dans un espace réservé au texte source et le texte cible sort d'un autre espace. Le processus fournit un gain de temps par rapport à la traduction humaine et diminue le coût de traduction. Mais il faut dire que le gain économique est au détriment de la qualité de traduction. Il convient de noter que dans cette catégorie de traduction, le logiciel n'est pas à même de

reconnaître le sens des mots ayant plusieurs acceptions. Grosso modo, la T.A.O. ne peut faire que de la traduction littérale. Etant donné que la traduction constitue un processus cognitif où interviennent la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique, si la T.A.O. ne peut pas identifier ni résoudre les nuances liées au contexte des énonces, la traduction assistée par ordinateur, reste lacunaire. Dans la sous-section suivante nous allons discuter du problème de la terminologie qui est de nos jours une préoccupation majeure pour les linguistes dans le domaine de la traduction.

2.1.8 Terminologie

On appelle terminologie, l'ensemble des activités ayant trait à la collecte, le traitement, la gestion, la diffusion, l'organisation et l'exploitation des terminologies et le stockage des terminologies. C'est l'étude des termes et leur emploi. Les termes sont des mots et des mots-composés dans des contextes spécifiques avec des sens spécifiques. Les termes peuvent avoir des sens différents dans certains contextes voire dans l'emploi normal. La terminologie est une discipline qui étudie le développement des termes et l'emploi dans des domaines spécialisés. Elle implique l'étude des concepts, des systèmes conceptuels. Elle concerne aussi la recherche et l'analyse des termes en vue de la documentation et de la promotion de l'usage. Elle peut être limitée à une ou plusieurs langues. (Par exemple, terminologie multilingue ou terminologie bilingue) ou bien elle peut porter sur l'interdisciplinarité. La terminologie a sa part dans la traduction où la traduction d'un terme spécifique ou groupe de termes sont requis pour résoudre rapidement un problème de traduction. La terminologie fait partie intégrante du cursus dans certaines universités où la traduction est enseignée. Il y a même des bureaux de traduction qui ont une

section pour la terminologie. Il est important de signaler que la place de la terminologie en traduction est capitale. L'emploi des dictionnaires, glossaires et terminologies spécialisées pour aider le traducteur et l'interprète dans leur tâche, leur permet de valoriser la productivité et également d'évaluer la qualité de la traduction dans les domaines spécialisés. Il y a donc des terminologies informatisées sous forme de banques de données, accessibles en ligne et même disponibles sur cédéroms. (Par exemple : Termium plus). On parle beaucoup de nos jours dans la taxinomie universitaire du terme « traductologie. » Comme de nombreux chercheurs ignorent ce que le mot veut dire, nous allons essayer d'en discuter dans la sous-section suivante.

2.1.9 Traductologie

Le concept 'traductologie' qui selon Gile est créé par le québécois Brian Harris, remonte à l'année 1972 et il couvre ce qui est désigné en Anglais par Translation Studies. On peut se mettre d'accord avec Gile (2004) qu'en dehors des traductologues eux-mêmes, beaucoup de membres de la communauté universitaire ignorent ce qu'est la traductologie.

Généralement, l'on a l'habitude de définir la traductologie comme la science de la traduction ou un discours sur la traduction. La science de la traduction a plusieurs aspects : *littéraires, professionnels, psychologiques, pragmatiques, sociolinguistiques, linguistiques, ethnographiques* ou *cognitifs*. On peut dire qu'elle remplit les trois fonctions majeures de toute discipline scientifique : faire, transmettre, rechercher.

Il y a une littérature qui comporte des réflexions sur les bonnes manières de traduire mais elles sont du domaine de la philosophie du langage.

La traductologie est une matière universitaire ayant pour objet la traduction. En d'autres termes, lorsque le raisonnement est une exploration de la traduction fondée sur l'observation systématique du phénomène de traduction et ses différents aspects sur la recherche des régularités, l'explication des faits observés, l'observation des modèles ou théories (explicatives et prédictives) ainsi que la vérification de ces dernières, on a affaire à la traductologie. Il est donc indéniable qu'en ce sens, la traductologie n'existe qu'au niveau universitaire. En outre, elle se pratique dans des centres de recherche et sa pratique s'observe dans des associations internationales.

Ce n'est que dans les années 1950 que la traduction deviendra objet de recherche pour les linguistes à l'instar de Jakobson, Catford, Mounin, Vinay et Darbelnet. James Holmes en 1972, à la première vision de la traductologie comme une discipline indépendante et empirique qui a deux buts : a) *décrire les phénomènes traductionnels* b) *proposer des théories explicatives et prédictives*.

Par conséquent, il divise la traductologie en deux branches : la *traductologie fondamentale* et la *traductologie appliquée*. La traductologie fondamentale à son tour se divise en deux sous-branches :

1. La traductologie fondamentale (dite 'pure') : qui comprend deux branches : a.) La traductologie descriptive qui se divise en traductologie 'orientée produit' (ou traductologie textuelle) concentrée sur les textes produits dans la société d'arrivée, et en traductologie 'orientée processus' ou 'traductologie cognitive' axée sur les processus cognitifs sous-tendant l'activité traduisante.

b. La traductologie théorique qui élabore des modèles à partir des résultats de la traductologie appliquée et de l'évolution scientifique dans les disciplines connexes.

2. La traductologie appliquée. Elle se divise en didactique de la traduction, en production d'outils linguistiques, lexicologiques, terminologiques, lexicographiques bilingues en critique de la traduction (ou évaluation de la traduction) en politique de la traduction, en sociologie ou ethnographie de la traduction, en traduction spécialisée. Mutatis Mutandis, nous pouvons représenter la traductologie par le schéma ci-après comme il est conçu par John Holmes :

Cartographie de la Traductologie selon James Holmes (1972)



Figure 2. Schéma de traductologie

Notre contribution dans cette thèse donc, se situe dans la traductologie fondamentale orientée vers la production des modèles, et la traductologie appliquée, orientée vers la didactique et la critique de la traduction.

En outre, on observe que la Théorie du sens avancée par Seleskovitch et Lederer est tirée des idées de Mounin (ibid. : 94) qui soutient que : « ...la traduction part du sens, et effectue toutes ses opérations de transfert à l'intérieur du domaine du sens. »

Une idée très importante émane de ces observations faites par Mounin et c'est l'universalité de l'expérience humaine et même celle des formes de la connaissance.

D'aucuns soutiennent que la démarche scientifique en traductologie est récente et qu'il n'y a rien comme intérêt scientifique de la traduction. Ceux qui sont de cet avis pensent qu'il n'y a rien d'autre que ce qu'étudie déjà la linguistique. Puisque la traductologie comme matière est interdisciplinaire, il n'y a pas que la linguistique qui intervient en traduction. C'est pour cela que la traductologie comme discipline a pour objet d'études la traduction. Mais, sa nature multi disciplinaire fait qu'elle englobe la communication, la langue, la sémiotique, la culture, la pragmatique, la psychologie cognitive, pour ne nommer que ce qui précède. La traductologie est donc hétérogène du fait de son caractère multidisciplinaire et du fait de la variété des domaines de traduction qu'elle étudie. Selon Gile, (2009), il y a une certaine segmentation en traductologie qui fait que les objectifs et les méthodes de recherche diffèrent entre les scientifiques et les littéraires. Toutefois, il y a un besoin d'avoir une méthode qui puisse fournir des outils d'analyse susceptibles d'aider à cerner les problèmes auxquels les étudiants en traduction se trouvent confrontés. De ce point de vue, dans cette thèse, nous nous inspirons de la traductologie, vue sa nature interdisciplinaire, pour mener à terme ce travail. Ainsi, pour identifier les problèmes de traductions des étudiants à Kwame Nkrumah University of

Science and Technology, nous avons choisi une méthode scientifique pour signaler les problèmes traductionnels. Pour ce faire, nous entrons dans le domaine de la pédagogie ou la didactique ou nous appliquons une évaluation formative en utilisant un modèle de compétence qui renferme des sous-compétences qu'on verra plus loin dans le corps du travail. Après une analyse de trois manuels, on fait le tri pour choisir un qui est usité dans l'établissement et qui répond le mieux aux attentes pour les objectifs fixés. Nous osons donc croire que cette méthode est scientifique du fait que nous employons une méthode quantitative et qualitative avec un manuel : *Les règles d'or de la traduction* comme corpus. Nous employons un échantillon de 181 répondants sur deux années consécutives. Donc, 362 répondants dans l'ensemble avec 41 variables, à l'aide du logiciel 'Statistical Package for Social Sciences' SPSS 20.0. En outre, il y a le test de Chi carré qui est employé pour confirmer ou infirmer la fiabilité de la méthode.

Ainsi se justifie l'inscription de notre étude en traductologie, comme la traductologie n'existe que dans des centres de recherche et à l'université. L'état des lieux étant le bien-fondé de ce travail, nous en discutons dans la sous-section suivante.

2.2 État actuel de la traduction au Ghana

Avec la résurgence des activités économiques qui datent des années 90 et la première moitié des années 2000, les traducteurs ont reçu beaucoup de documents émanant de voyageurs et d'importateurs. Mais, dès le début de la conjoncture économique mondiale, il y a une baisse considérable en volumes de documents à traduire. Un autre coup dur à l'endroit des traducteurs au Ghana est le fait que certaines ambassades dont l'ambassade de France, avaient

préconisé que leurs nationaux et tout voyageur désirant effectuer un séjour dans leurs pays, fasse ses traductions auprès des ambassades désignées.

Cet état de choses met en cause la capacité des écoles de traduction au Ghana à former les traducteurs requis pour le marché au Ghana. Il est important de souligner que depuis un certain temps, les traducteurs ghanéens étaient des spécialistes dans quelques langues spécifiques (les pigistes et les professionnels confondus) surtout dans leurs langues de formation. À présent, comme il y a une diminution importante dans les volumes de transactions, de nombreux traducteurs au Ghana qui auparavant se limitaient à leurs langues de spécialisation, traduisent des langues inconnues à l'aide des logiciels ou des Traducteurs Assisté par Ordinateur. On peut dire qu'ils sont poussés par l'esprit de débrouillardise, Il n'existe plus d'éthique ni de déontologie dans une telle ambiance, il ne reste pas moins vrai que les gens sans scrupules sont entrés dans le marché de traduction.

Prenons l'exemple d'un professeur de français qui n'a aucune connaissance des langues romanes (portugais, italien, espagnol qui s'apparentent au français et sont distinctes) mais qui essaie de traduire des documents de ces langues vers le français. Il y a des ou quelques professeurs qui traduisent même vers les langues germaniques (le hollandais, l'allemand) voire même des langues scandinaves. (le norvégien, le suédois et le danois) Il va de soi, que les traductions produites sont des sous-traductions et que parfois le résultat est du baragouin. Souvent, ce sont des documents « formatés » dont les points essentiels pour les clients sont des détails comme : le nom, date de naissance, date de délivrance, date de divorce et on en passe. Tout autre information est superflue.

C'est cet état de choses par rapport à la traduction au Ghana qui, semble-t-il a poussé l'ambassade de France au Ghana à proscrire tous les traducteurs. Ladite ambassade a donc sélectionné un ou deux traducteurs dont le cachet était acceptable pour toute traduction pour son compte. De nombreux traducteurs ont protesté contre cette occurrence mais le problème est dû aux gâtes-métiers.

Dans de cas pareils, il faut un organisme de gestion mais malheureusement, la seule association au Ghana qui est capable de réguler les travaux des traducteurs et qui aurait pu prévenir ce phénomène dans l'industrie, la Ghana Association of Translators and Interpreters, (désormais GATI) est quasiment moribonde depuis des années au lieu d'être progressive. Pour l'instant, nous allons discuter de cette association dans les lignes qui suivent.

La Ghana Association of Translators a été établi en 1992 avant la fameuse conférence du Mouvement des pays Non-Alignés qui s'est tenue à Accra. Par ailleurs, peu après sa création, GATI est restée moribonde pour un certain nombre de raisons :

La première remarque importante est que les membres eux-mêmes étaient égoïstes parce que les anciens étudiants de la School of Translators (SOT) voulaient en faire une association d'anciens étudiants et par conséquent, ne voulaient pas que d'autres y adhèrent. En plus, encore que même, ils ne voulaient pas accepter les traducteurs spécialisés dans des langues qui ne sont pas enseignées à SOT, telles que le chinois, le hollandais, l'italien, le portugais et ainsi de suite.

Deuxièmement, il n'y avait pas de culture d'alternance démocratique. Donc, les membres du bureau exécutif sont restés au pouvoir pendant très

longtemps. La feuille de route sera de former une nouvelle association qui va élargir ses champs afin d'inclure les diplômés d'autres écoles de traduction et même des pigistes. Un comité d'action peut être mis en place pour soumettre les nouveaux membres à des tests de vérification ou des revues de paires pour ceux qui sont spécialisés dans les langues qui ne sont pas enseignées à SOT, University of Ghana, University of Cape Coast ou Kwame Nkrumah University of Science and Technology.

Pour ce faire, il va falloir respecter les normes internationales pour régir le travail des traducteurs. Par exemple, les documents traduits devraient passer par un traducteur préliminaire, un traducteur principal et un réviseur comme il est d'usage, pour obtenir un haut niveau de fiabilité et de fidélité ou précision afin de garantir 0% de rejet.

C'est donc avec l'esprit de coopération que ce serait possible pour un traducteur de réviser le travail d'un autre collègue.

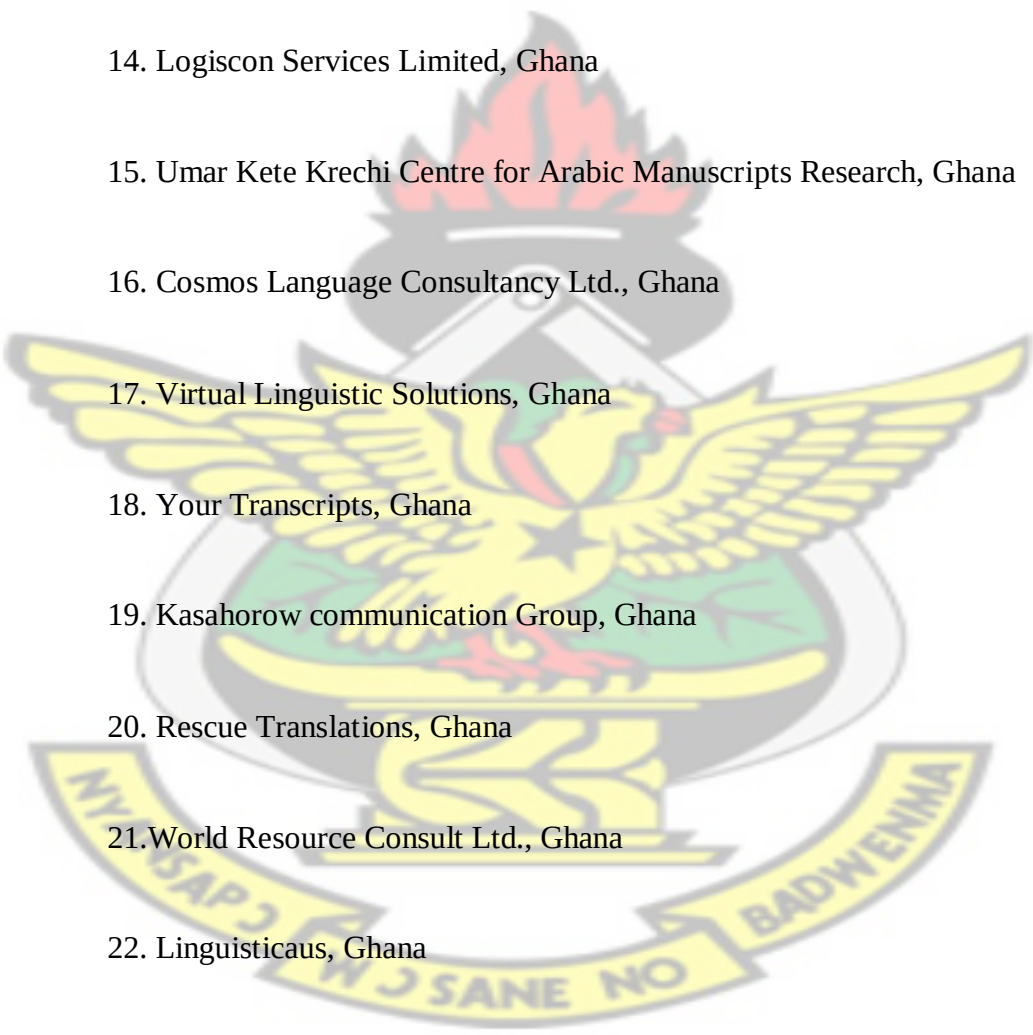
Une autre recommandation serait d'établir un comité de déontologie qui aurait le pouvoir de sanctionner les brebis galeuses comme il est en vigueur dans d'autres associations.

On peut aussi solliciter la reconnaissance formelle du Ministère des Affaires Etrangères, les ambassades, la Cour de première instance. Dans cette mêlée, il convient de noter l'existence des agences de traduction dont les rôles sont importants et on ne peut pas se passer de leurs activités dans le pays. Nous en discutons dans les lignes qui suivent.

2.2.1 Agences de Traduction au Ghana

Avant l'avènement de la démocratie au Ghana en 1992, il y avait le Transbureau de l'institut des langues (Ghana Institute of Languages) qui était l'endroit principal pour toutes les traductions. A l'époque, il y avait un nombre restreint de langues, comme le français, l'allemand, l'espagnol et le russe tout au plus. Tout autre langue en dehors de la liste qui précède, était gérée audacieusement par quelques traducteurs. Avec le passage du temps, la première agence privée a ouvert ses portes et dès lors plusieurs autres se sont ouvertes y compris des agences de voyages et de tourisme. En outre, elles ont commencé à arranger des conférences tout en gérant des traductions dans leurs locaux ou en les approvisionnant de l'extérieur. À présent, avec les moteurs de recherche sur internet, on peut répertorier une vingtaine d'agences de traduction :

1. Nivovon translation, Ghana
2. Parrot Translation, Ghana
3. LANGSMARK TRANSLATION BUREAU
4. Precision translation services, Ghana
5. Golden ink translation services
6. Bilingual exchange limited, Ghana
7. Kali Trans, Ghana
8. Accentglobe Language Consult, Ghana

9. African Bureau limited Ghana
 10. Begmali Institute of Applied Linguistics, Ghana
 11. Hope Life Translation Services, Ghana
 12. Alpha Media Consult and Services, Ghana.
 13. Sky-Lim Ghana
 14. Logiscon Services Limited, Ghana
 15. Umar Kete Krechi Centre for Arabic Manuscripts Research, Ghana
 16. Cosmos Language Consultancy Ltd., Ghana
 17. Virtual Linguistic Solutions, Ghana
 18. Your Transcripts, Ghana
 19. Kasahorow communication Group, Ghana
 20. Rescue Translations, Ghana
 21. World Resource Consult Ltd., Ghana
 22. Linguisticaus, Ghana
 23. Rescue The Perishing Souls Int., Ghana
- 

2.2.1 Perspectives d'avenir

Le Ghana en tant que pays émergeant a certainement besoin de plus en plus de traducteurs dans les différentes langues. Les développements récents en

sont des preuves, avec des requêtes pour des traducteurs en hindou, ourdou, hébreu et vietnamien parmi d'autres. Suite à la découverte de gisements de pétrole et la production de pétrole au Ghana, de nombreuses personnes venues d'un peu partout veulent en profiter en étudiant les lois régissant l'exploitation du pétrole. Des cursus relatifs à l'industrie sont élaborés par les universités. Il va de soi donc que dans un tel environnement cosmopolite, ce serait bénéfique pour les jeunes traducteurs de maîtriser autant que faire se peut, plusieurs langues afin de pouvoir se lancer dans la compétition. Certes il y a quelques exemples de polyglottes dans le monde qui sont des excellents traducteurs. Dans les paragraphes qui suivent nous examinons les exploits de quelques-uns d'entre eux dont un Ghanéen.

Commençons avec le traducteur multilingue grec de l'Union Européenne, (UE) Ioanis Ikonou par exemple. C'est un homme qui parle 32 langues couramment et il est le directeur du bureau de la commission Européenne pour la traduction. (CE) Il est le seul traducteur en qui la CE a confiance pour la traduction. Non seulement ceci mais aussi, on lui confie la traduction des documents chinois classés et de surcroît, de représenter la CE en Chine. Grâce à cela, il passe la moitié de l'année en Chine. Toutefois, il est important de remarquer qu'il a étudié la linguistique pour l'obtention de la licence et un Masters en langues et cultures, avec un doctorat en linguistique. Il n'est donc pas un traducteur formé mais il peut compter parmi les meilleurs sur le terrain pour être reconnu par l'Union Européenne (désormais EU) comme celui en qui elle a toute confiance voire le chef de tous leurs traducteurs.

Ensuite, le Ghana aussi peut se vanter de la prouesse du Dr Kofi Yakpo, qui est de nationalité allemande certes mais on se réfère à lui comme un

germano-ghanéen. Il est à présent, professeur au Japon et il parle plusieurs langues y compris celles parlées dans les îles du Pacifique. C'est un chercheur en langues et cultures. Tout comme le grec Ioannis Ikononou, Kofi Yakpo n'est pas formé comme traducteur mais il est l'un des meilleurs traducteurs que l'on puisse trouver.

Puis, il y a aussi certains produits de la « School of Translators » (SOT), surtout ceux des promotions initiales comme James Arthur qui travaille pour le compte du Programme des Nations Unies Pour le Développement (PNUD), et Ebenezer First-Quao qui travaille comme traducteur reviseur au siège de l'Union Africaine à Addis Abéba.

En somme, on peut dire que pour le futur traducteur, l'obtention d'un diplôme universitaire en soi ne signifie rien mais plutôt, le fait de se cultiver, de s'adonner à la lecture de toutes sortes de littérature. Car il faut une connaissance acquise sur une matière pour pouvoir en traduire fidèlement des documents. De plus, les futurs traducteurs et les traducteurs contemporains devraient maîtriser leurs langues afin de mieux gérer des recettes en faisant de l'interprétation. L'interprétation est un domaine qui ne peut pas être affectée par le développement de logiciels et leur usage comme il a fait aux traducteurs. Si l'on veut atteindre les objectifs que le Président Kwame Nkrumah s'est fixé pour le Ghana en tant que pays émergent, le gouvernement ghanéen doit soutenir les écoles de traduction au Ghana. Tous les pigistes et les professionnels doivent s'unir pour donner un coup de main au « Ministry of Foreign Affairs », « Ghana Tourist Board », « Ministry of Tourism », the « Ghana Investment Promotion Centre », « Ghana Export Promotion Council », the « Ghana Standards Board »

et « Ministry of Trade » et tous les organes de l'état qui ont besoin du concours des traducteurs et des interprètes.

KNUST



CHAPITRE TROIS : PEDAGOGIE ET SON OBJECTIF EN TRADUCTION

3.1.1 Pédagogie et son objectif

Pour Legendre (2005), la pédagogie, est un art d'enseigner ou des méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation.

Mais le *Dictionnaire culturel en langue française* (2005 : 1493) définit la pédagogie comme : « science de l'éducation, de la formation intellectuelle des adultes (ou andragogie). La pédagogie utilise les données de la psychologie et de la physiologie de l'enfant. Méthode d'enseignant, d'instruction. »

Deux concepts importants interviennent dans cette définition et cadrent avec l'angle sous lequel nous approchons notre sujet d'étude. Le premier, *l'art d'enseigner* peut à notre sens, être envisagé en fonction de l'individualité de celui qui prodigue l'enseignement et de la liberté qu'il possède de faire des choix, selon sa vision ou sa conception de l'enseignement. Il concerne également les moyens ou *méthodes* que le formateur décide de mettre en application pour faciliter l'apprentissage de ses étudiants. Par ailleurs, l'adjectif *pédagogique* renvoie à l'enseignement. Selon Danvers (2003), le prédicat appliqué à l'acte, à l'innovation ou aux technologies qui qualifient l'art d'élaborer les circonstances convenables pour que le désir de savoir d'un élève puisse devenir un apprentissage réussi.

Dans le contexte des manuels et de la traduction en général, il est important de faire état des technologies puisque les traducteurs sont de plus en plus appelés à recourir à un ensemble d'outils informatiques dans le cadre de leur travail, que ce soit en tant que traducteurs en entreprise, en cabinet ou à la

pige. Pour déployer un enseignement que l'on qualifiera de nouveau, on ne peut pas ignorer les considérations pédagogiques issues des réflexions des principaux chercheurs qui s'intéressent aux meilleures pratiques en enseignement de la traduction. A cet égard, le chercheur canadien Delisle (2005), propose une définition de la pédagogie qui provient de son expérience de formateur spécialisé dans l'étude de la traduction. Pour lui, La pédagogie est la recherche de l'adéquation entre l'acte d'enseigner et les objectifs d'apprentissage poursuivis et définis à partir des besoins des étudiants. Et on peut voir dans la conception et la rédaction d'un manuel la manifestation concrète de ce désir d'adéquation entre enseignement et poursuite d'objectifs de formation.

De la définition de Delisle, trois éléments importants nous permettent de mieux cerner le concept de contenu pédagogique ; il s'agit de l'acte d'enseigner, des besoins des étudiants et des objectifs de formation ou d'apprentissage. Comme on peut le remarquer, le premier thème peut être perçu dans un sens large; il comprend notamment des aspects tels que le style d'enseignement, la conception de l'enseignement, la méthode et les stratégies ; d'un autre côté, il semblerait que l'accent est mis sur l'aspect relationnel de l'activité d'enseignement. L'acte d'enseigner intervient au deuxième thème, c'est-à-dire les autres participants à l'activité, les étudiants, et accentuer leur prise en compte dans l'axe d'enseignement, en particulier en ce qui a trait à la structure de la formation et aux objectifs qui la sous-tendent. Delisle fait état du fait que l'emploi des manuels pour l'enseignement de la traduction est une représentation du désir d'avoir un lien entre l'enseignement et les objectifs d'une formation.

Dans le contexte des manuels de traduction, nous pouvons envisager le contenu pédagogique comme l'ensemble des éléments qui portent les idées de l'auteur, c'est-à-dire la façon dont il voit sa relation avec les apprenants et comment il s'y prend pour leur faire apprendre la traduction, soit son approche soit sa méthode. À ces considérations on pourrait évidemment ajouter l'influence qu'a eue sur lui une théorie de la traduction particulière, ou les fondements théoriques de l'ouvrage, lesquels transparaissent dans cet acte d'enseigner. Il paraît ainsi, que le contenu pédagogique d'un manuel de traduction peut être exploré sous plusieurs angles. Celui que nous avons choisi concerne les approches en pédagogie de la traduction. Il va sans dire que cet angle de recherche touche aux considérations d'ordre théorique ou pédagogique applicables de façon générale à l'enseignement universitaire. Cependant, dans le cadre de notre étude, le contenu pédagogique sera analysé à la lumière de constats établis par des auteurs et pédagogues qui s'intéressent spécifiquement à l'enseignement de la traduction. Commençons par examiner la faute et l'erreur qui sont deux concepts importants que les enseignants de la traduction tiennent à cœur. Dans la sous-section suivante, nous présentons ce qui constitue la différence entre les deux termes, selon quelques érudits.

3.1.2 La faute et l'erreur en traduction

D'abord, on peut dire que la faute est un élément important dans l'apprentissage de la traduction. Comme preuve, on en trouve dans les glossaires des manuels où cette tendance est mise en exergue dans la manière dont les exercices des étudiants sont évalués. La peur de commettre une faute peut être à l'origine de découragement pour l'apprenant et peut contribuer à créer une ambiance démotivante à l'apprentissage. Il est donc nécessaire de

discriminer la faute et l'erreur. La faute est considérée comme un échec, tandis que l'erreur peut servir de fondation à une 'reconstruction.' L'erreur est due à une relation entre un énoncé source et un énoncé cible, un message source et un message cible. La perception et l'évaluation d'une erreur en traduction dépend de l'approche théorique et des normes de l'évaluateur par rapport à la traduction. Par exemple, les théories qui se basent sur l'équivalence entre texte source (TS) et texte cible (TC) considèrent la non-équivalence entre TS et TC comme étant des erreurs. L'erreur peut être définie en termes de l'accomplissement des attentes du destinataire. Dans cette perspective, on peut dire que la notion d'erreur dépend de l'orientation théorique de l'évaluateur, de ses attitudes par rapport à la fidélité, la précision et les normes en ce qui concerne le sens. En traduction, l'enseignant n'est pas souvent à même d'aider l'étudiant dans sa progression dans l'apprentissage s'il ignore la nature des fautes que celui-ci est susceptible de commettre. Il est donc opportun pour l'enseignant de sanctionner les fautes, et de guider l'apprenant, de sorte qu'il puisse comprendre l'origine de ses erreurs afin d'en éviter la récurrence. Gouadec (1989), déclare que la notion d'erreur en traduction est omniprésente dans les arrières-pensées du traducteur, du pédagogue et du chercheur.

Ainsi, la faute est souvent au centre de notre perception de l'apprentissage de la traduction. La lecture des glossaires, des manuels de traduction est significative : faux sens, contresens et autres termes désignant des « fautes » y occupent une place importante. Cette vision de la traduction se manifeste clairement dans la manière dont on évalue généralement les travaux des étudiants. Certains pédagogues, à l'instar d'Astolfi, (1997) et Brunette, (1998) montrent par l'expérience que la peur de commettre une faute peut être source

d'anxiété pour l'apprenant, ce qui peut contribuer à créer une ambiance défavorable à l'apprentissage. Dans ce chapitre, nous nous attacherons à montrer qu'à condition de différencier la faute de l'erreur et de modifier notre perception de cette dernière, celle-ci a tout à fait sa place dans une perspective constructiviste de l'enseignement de la traduction. Toutefois si l'erreur s'avère un précieux outil pédagogique, il convient de la manier avec soin afin qu'elle remplisse bien son objectif de reconstruction chez l'apprenant. Puisque cette thèse que nous cherchons à soutenir porte sur les problèmes de traduction, nous jugeons opportun de tourner notre discussion vers les sources d'erreurs dans la sous-section suivante.

3.1.3 Sources d'erreurs

Il y a trois grandes catégories de sources d'erreurs (Fayol 1995 : 138 ; Reason 1990) : la première a un lien avec la grammaire, la deuxième dépend du savoir-faire et du savoir-agir, et la troisième relève de la mise en application, en situation, des deux premières catégories. Au niveau de la traduction, il est certain que les erreurs des étudiants proviennent des prémisses (savoirs antérieurs inadaptés) tandis que d'autres ressortent du raisonnement, en d'autres termes, la logique de la transition entre langue de départ et langue d'arrivée. Il est intéressant de noter que les erreurs augmentent quand il y a un lien entre des prémisses erronées et un raisonnement biaisé. Pour Daniel Gile (2009 : 214), en traduction, les fautes de sens peuvent avoir huit origines possibles :

- a) Une insuffisance dans la connaissance de la langue de départ ;
- b) Une lecture inattentive de la langue de départ ;
- c) La mauvaise qualité du texte de départ ;
- d) La reformulation indifférente du texte de départ ;

- e) Une erreur ‘mécanique’ au moment de l’écriture ;
- f) Une erreur d’appréciation par rapport à la norme de fidélité applicable ;
- g) La connaissance insuffisante de la langue d’arrivée ;
- h) Un problème d’acquisition d’informations ad hoc.

Les fautes et maladresse de langue, quant à elles, sont attribuées à quatre facteurs par Gile et ils sont les suivants :

- a) Une maîtrise insuffisante de la langue d’arrivée ;
- b) Une contamination momentanée de la langue d’arrivée par la langue de départ ;
- c) Une incapacité plus fondamentale du traducteur de se distancier des structures linguistiques du texte de départ lors de la reformulation en langue d’arrivée ;
- d) Une reformulation insuffisamment attentive, et l’absence de vérification de l’acceptabilité de l’énoncé produit en langue d’arrivée.

Il semblerait que la liste couvre dans son ensemble les caractéristiques qui sont à l’origine de la commission des erreurs et des fautes. Ainsi, l’on peut ordonner les facteurs en fonction des grandes catégories de sources d’erreurs qui sont les facteurs structurels (connaissances antérieures insuffisantes), des facteurs aléatoires (fautes d’attention) – soit les erreurs et les fautes, selon la distinction établie plus haut -, car l’origine de ces fautes ou erreurs, leurs mécanismes et les conséquences de leur manifestation diffèrent tellement qu’elles ne sauraient être traitées sur le même plan. Par ailleurs certaines de ces causes sont générales : elles semblent se manifester dans le sens d’une maîtrise

insuffisante des langues d'arrivée et de départ et est potentiellement source d'erreurs. On peut y noter essentiellement l'interprétation insuffisante, la méconnaissance de la langue d'arrivée. Cependant, Delisle (2013) les recense plus spécifiquement comme « causes fréquentes d'un foisonnement excessif ».

Dès 1990, pédagogues et enseignants conjuguent leurs efforts pour diminuer la confusion entre faute et erreur et à faire valoir les vertus de cette dernière en tant qu'outil pédagogique. De ce fait, de nombreux érudits ont publié des articles et des dossiers dans des revues destinées aux enseignants et militant en faveur de la réhabilitation de l'erreur. De cette mise en valeur de l'erreur dans le processus pédagogique, la conception négative de celle-ci et sa confusion avec la faute est effacée.

Pour donner des exemples significatifs, qui aboutissent à l'erreur, Collombat, (2009) nous présente à juste titre, les cas suivants :

« *to be on a committee* » par « être sur un comité ».

Cette traduction, selon elle, est un calque fautif, résultant de l'acceptation d'une équivalence entre « *to be* » et « être », entre « *on* » et « sur », et entre « *committee* » et « comité ». Dans cette logique, il y a trois paires d'équivalents tenus pour normaux. Tout professeur de traduction peut facilement identifier ici la logique du débutant, qui commet des erreurs de débutant. L'apprentissage visera à apprendre à l'étudiant que la traduction de cet énoncé entre dans le cadre d'une autre sorte de logique. Chaque langue est sui generis et a son fonctionnement propre et, en l'occurrence, « *to be on a committee* » pourrait se traduire de diverses manières, par exemple : « siéger dans un comité, » « siéger à un comité, » « siéger dans une commission, » « siéger à une

commission, » ou encore « être membre d'un comité » « être membre d'une commission. » Il est souvent difficile de discriminer l'erreur et la faute. C'est ce que nous entendons faire dans la section suivante.

3.1.4 Distinction entre la faute et l'erreur

Il y a une différence élémentaire entre la faute et l'erreur. Astolfi (1997) et Spilka (1984), avancent que la faute, qui peut être due à un élément contingent (négligence passagère, distraction, fatigue, etc.), est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. La faute, d'après Corder (1999) « n'est pas un problème de l'ignorance mais celui de l'application » [Traduction]. Par conséquent, la faute est un problème qui émane de l'application incorrecte de la règle, tandis que l'erreur est un problème dû à l'apprentissage incorrect de la règle à appliquer « La connaissance acquise est stockée dans le cerveau de façon incorrecte. » Harmer, (1989) [Traduction]. L'enseignant la corrige afin de la sanctionner. La correction des fautes et des erreurs aide l'enseignant tout comme l'apprenant à corriger les travaux oraux et écrits, et à les analyser afin de les contrôler.

L'erreur, quant à elle, reflète les lacunes dans la connaissance des apprenants. Elles se produisent lorsque les apprenants ne savent pas ce qui est juste. Corder (1999) postule que « *une connaissance insuffisante de la règle appropriée ou la structure à employer dans la langue d'arrivée est à l'origine de la commission des erreurs* » [Traduction] Les sources des erreurs sont importantes. Car, une connaissance de ces sources permet à l'enseignant d'être à même de fournir des solutions aux problèmes liés aux erreurs. L'évaluation étant une partie importante dans ce travail, surtout celle dite formative, il nous

importe à ce stade, de tourner notre attention sur l'évaluation dans l'enseignement de la traduction dans la sous-section qui suit.

3.1.5 Évaluation en didactique de la traduction

Selon Wang (2012). « Scriven a introduit en 1967 le concept de l'évaluation formative pour s'opposer à l'évaluation sommative, en soulignant dans son article intitulé 'The methodology of evaluation' que cette évaluation vise à améliorer un programme quand il est encore en voie de réalisation. » Dans cette même optique, Allal (1991) cité par Wang (op.cit. 2012) dit que Bloom (1971) et son équipe ont repris ce concept dans le contexte de l'enseignement et l'ont intégré à leur modèle de « pédagogie de maîtrise. » Cette évaluation s'est ensuite appliquée aux procédés utilisés par l'enseignant dans le but d'adapter son enseignement en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez les élèves. Toutes les définitions semblent avoir un point commun sur certaines caractéristiques essentielles. Scallon (1998, cité par Abrecht, 1991 : 26), dans Wang (ibid. 2012) en propose la définition suivante : « l'évaluation formative est un système d'évaluation qui consiste à recueillir, à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un programme d'étude ou d'un cours, des informations utiles dans le but de vérifier périodiquement la qualité de l'apprentissage des étudiants. L'évaluation formative a pour but de dépister des déficiences ou des difficultés éventuelles dans l'apprentissage. » Dans les années 1970 et 1980, les recherches ont porté sur les différences entre évaluation sommative et évaluation formative. Les différences entre ces deux évaluations se trouvent au niveau de l'objectif, au moment du déroulement et à l'effet au sein du système éducatif. À titre illustratif, nous présentons le tableau suivant :

Tableau 2 : Différences entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative (d'après Allal, 1991 ; Cuq, 2008 ; Scallon, 1988)

	Évaluation sommative	Évaluation formative
Objectif	Vérifier l'atteinte des acquisitions visées.	Donner des renseignements sur des acquis et des difficultés rencontrées
Décision à prendre	Aboutir à un classement, à une sélection ou à une certification.	Apporter des régulations pédagogiques adaptées par une rétroaction qualitative
Moment d'insertion	En fin d'enseignement/apprentissage	Pendant l'enseignement/apprentissage
Objectifs pédagogiques évalués	Des objectifs définis dans le programme de formation	Chaque objectif important de l'unité

Depuis les années 1990, de nombreux chercheurs s'intéressent à l'intégration des méthodes d'évaluation formative dans le processus enseignement/apprentissage. Il semblerait que cette évaluation est un atout important pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage. Black et William (1998) auraient consulté pas moins de 681 articles traitant de l'emprise de l'évaluation formative sur la réussite de l'apprenant et sont arrivés à la conclusion suivante : « *l'évaluation formative améliore effectivement l'apprentissage. Les progrès semblent tout à fait considérables [...] ils figurent parmi les plus importants dont il ait jamais été fait état pour des interventions pédagogiques.* » (Black et William, 1998, p.61 cité par OCDE, 2005 : 23) Tout porte à croire que ces constats ont retenu l'attention des chercheurs du milieu politique et représente une base solide pour des recherches sur les stratégies devant améliorer l'enseignement. Le centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique. (Désormais OCDE) a étudié les procédés d'évaluation dans huit

pays dès 2002. L'organisation d'ores et déjà a observé que d'une part, l'évaluation formative encourage une équité appréciable des résultats scolaires. D'autre part, sa pratique permet aux étudiants de se perfectionner. (OCDE, 2005). On peut donc conclure que l'évaluation formative qui nous intéresse dans cette thèse, est : « *recommandée par les didacticiens, grâce à sa fonction didactique qui permet à l'enseignant de repérer les erreurs de l'apprenant et les difficultés qu'il rencontre, afin d'y remédier* » (Cuq, 2007).

Dans la sous-section suivante nous discutons de l'évaluation comme représentation de la méthode d'enseignement.

3.1.6 Évaluation comme représentation de la méthode d'enseignement

Gile (1992 : 252) nous rappelle que : *dans la pédagogie de la traduction, nous cherchons à proposer aux étudiants non pas une description complète du processus, mais des modèles méthodologiques susceptibles de les orienter vers des applications pratiques.* »

Il recommande comme ressort, le « compte rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD). C'est un système qui aide l'étudiant à donner libre cours à son raisonnement, tout en exposant le bien fondé de ses choix de traduction. Selon Gile, (2004), ce genre d'évaluation permet à l'étudiant d'élaborer le processus suivi. Gile pense que c'est aberrant de donner aux étudiants des procédés qu'ils doivent apprendre par cœur et employer plus tard. Il préconise plutôt que l'enseignant s'associe au processus exhibé par les apprenants, tout en aidant ces derniers à mettre en œuvre des procédés qui vont leur permettre d'effectuer des traductions satisfaisantes. Comme chaque individu est doué d'une intelligence innée, progressivement, l'enseignant peut inculquer certaines

méthodes aux étudiants pour les aider à résoudre des problèmes auxquels ils se trouvent confrontés. Puisque la traduction est une activité qui vise à résoudre des problèmes, il est important de laisser les étudiants découvrir eux-mêmes les problèmes et non d'en écouter des discours abstraits par l'enseignant en classe. Pour Porcher, (1977 : 111), « *aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage* » De ce fait, on comprend que la notation doit être une péréquation relative aux objectifs définis et la performance de l'apprenant. Ainsi, à notre entendement, l'évaluation a un lien étroit avec l'approche théorique employée par l'enseignant, aussi bien qu'avec le progrès que fait l'étudiant dans son apprentissage. De ce qui précède, on comprend bien qu'on peut observer deux formes d'évaluation. Dans l'une, appelée sommative, on obtient un bilan des connaissances acquises des apprenants après une évaluation pour l'obtention d'un diplôme. Dans l'autre, formative, c'est un bilan qui intervient au cours de la formation et qui vise à diagnostiquer les difficultés de chaque apprenant, en établissant un relevé des erreurs. De facto, c'est cette dernière démarche qui nous intéresse dans ce travail. Nous abordons la notion de compétence et celle de critique de la traduction de cette thèse dans le quatrième chapitre.

CHAPITRE QUATRE : MODÈLE DE COMPÉTENCE ET CRITIQUE EN TRADUCTION

4.1.1 Définition de compétence en traduction

La compétence en traduction ne semble pas avoir provoqué l'intérêt qu'elle devrait avoir et si certains érudits en discutent dans leurs publications, Wills (1989) et Lörscher (1991), sont de l'avis que les spécialistes en offrent rarement une définition. D'autres ne font que proposer des modèles basés sur l'observation de l'activité du traducteur. Mais peu de travaux sont consacrés à des travaux de recherche empirique.

La compétence selon Parry est définie comme suit :

“A cluster of related knowledge, skills and attitudes, that affect a major part of one's job (a role or responsibility), that correlates with performance on the job, that can be measured against well-accepted standards and that can be improved via training and development.” (Parry, 1996, p. 50)

Les Remarques les plus importantes que l'on peut faire par rapport à la définition ci-dessus c'est que, les compétences sont liées à l'attitude des personnes qui agissent de manière à ce que leur performance soit conforme à des normes établies. À notre appréciation, quelqu'un peut être compétent s'il est en mesure de résoudre des problèmes ou effectuer des tâches dans des situations qui exigent le recours à des ressources pertinentes en rapport avec une certaine vision de la qualité.

Dès 1980, Delisle revendique qu'un traducteur digne de son nom doit maîtriser cinq sortes de compétences, notamment :

- 1- La compétence linguistique qui exige que l'apprenant ait une connaissance des codes linguistiques.
- 2- La compétence encyclopédique qui constitue une connaissance des choses du monde et de notre univers physique ou mental.

3- La compétence de compréhension ou l'habilité de comprendre ou d'interpréter un énoncé.

4- La compétence de réexpression ou l'aptitude de redire dans la langue d'arrivée ce qui a été compris en employant des techniques d'expression et de rédaction.

5- La compétence de réexpression ou l'habilité de réexprimer dans la langue cible, ce qui a été compris en langue de départ par le biais des techniques d'expression et de rédaction.

Un autre spécialiste dont l'analyse mérite d'être considérée, c'est Lowe (1987). Ce dernier a effectué une analyse, introduisant des barèmes pour ACTFL/ETS (désormais, American Council on the Teaching of Foreign Languages / Education Testing Service). Dans ladite analyse, il a mis en place 7 critères, faisant fonction de l'évaluation des compétences de lecture et d'écriture dans la langue étrangère. Ces composants qui constitueraient la compétence de traduction sont les suivants : 1. Habilité de rédiger dans la langue cible ; 2. Compréhension du style de la langue source ; 3. Maîtrise du style dans la langue cible ; 4. Compréhension de lecture dans la langue source ; 5. Compréhension des perspectives sociolinguistiques ou culturelles dans la langue cible ; et 6. Maîtrise des perspectives sociolinguistiques et culturelles dans la langue source.

Quant à Bell (1991), il déclare que la compétence en traduction comporte quatre types de compétences dont les suivants : une compétence stratégique ; une compétence discursive ; une compétence sociolinguistique et une compétence grammaticale.

Pour Hewson et Martin (1991) la compétence en traduction est l'ensemble de 3 compétences : une de transfert qui comprend deux aspects : la capacité de transfert, acquise par le biais de la documentation et le potentiel de transfert du traducteur ; une compétence de dérivation et une compétence linguistique.

Kiraly (1995), de son côté, envisage la compétence de la traduction sous 3 aspects qui sont des connaissances et des aptitudes linguistiques, culturelles et thématiques.

Finalement, Hurtado (1996), élabore de son côté 5 compétences traductionnelles : une sur la communication, une autre qui est extralinguistique (connaissances culturelles, thématiques, encyclopédiques), une autre encore sur le transfert, une compétence professionnelle et une compétence dite stratégique.

Pour définir la compétence de traduction, on peut dire que qui dit compétence, dit savoir, pouvoir et vouloir. La compétence n'est donc pas uniquement un savoir-faire parce qu'elle ne se réduit pas à des connaissances opérationnelles et ne s'acquiert pas uniquement par la pratique. La compétence est en effet, une intégration de différentes sortes de capacités, d'habiletés et de connaissances.

Par ailleurs, Hurtado (op.cit. 2008) affirme que la compétence traductionnelle se compose de cinq sous-compétences et éléments psychophysiologiques. Autrement dit, ce sont les sous-compétences qui sont regroupées dans la compétence traductionnelle. Ces sous-compétences s'entremêlent les unes dans les autres durant l'opération traduisante. Abboud (2011) a réuni les sous-compétences selon les connaissances auxquelles elles

font appel. Les deux tableaux ci-dessous représentent ce qu'elle schématise comme sous-compétences en traduction :

Tableau 3 : Schéma des sous-compétences en traduction selon Abboud (2011)

Connaissances opérationnelles	Sous-compétence bilingue	Connaissances pragmatiques et sociolinguistiques.
	Sous-compétences instrumentale	Connaissances relatives à l'emploi des sources de documentation et les technologies de l'information.
	Sous-compétence stratégique	Connaissances concernant le rendement du processus traductionnel et la résolution des problèmes rencontrés.
Connaissances déclaratives, implicites et explicites	Sous-compétences en traduction	Normes qui régissent la traduction et les aspects professionnels.
	Sous-compétence extralinguistique	Connaissances biculturelles, encyclopédiques, thématiques...

Pour ce qui est des composantes psychophysiologiques, elles comprennent les composantes cognitives, les aspects comportementaux de toute sorte et les mécanismes psychomoteurs.

Tableau 4 : Composantes psycho-physiologiques

Composantes psychophysiologiques	Composantes cognitives	Aspects comportementaux	Mécanismes psychomoteurs
----------------------------------	------------------------	-------------------------	--------------------------

En gros, on peut dire que lorsque le traducteur dispose d'une capacité à utiliser les diverses aides à la traduction (compétence technique), il l'investit dans l'utilisation des sources de documentation (sous-compétence

instrumentale). Quand il est bilingue, il doit être capable de comprendre la langue source et de s'exprimer dans la langue cible. Ainsi, il acquiert la compétence linguistique. Mais lorsque l'apprenant est capable de communiquer en deux langues, (sous-compétence bilingue). Quand il est capable de dégager le sens du texte (le message) et de le rendre correctement dans la langue d'arrivée (compétence de transfert). Lorsqu'il est capable de maîtriser les principes qui régissent la traduction (sous-compétence de connaissances en traduction). Par ailleurs, quand le traducteur est capable de traduire différents genres de textes ; (compétence disciplinaire), s'il possède des connaissances encyclopédiques, biculturelle ; (sous-compétence extralinguistique). Finalement, la bonne méthodologie dans le travail ; (compétence méthodologique) qui consiste en bonne documentation sur le sujet traité dans le texte, est responsable de la productivité du processus de la traduction et de la résolution des problèmes rencontrés ; (sous-compétence stratégique).

Avant de clore ce chapitre, nous proposons un modèle de compétence de traduction. Nous entendons par "modèle de compétence" l'ensemble des capacités, habiletés et capacités nécessaires pour traduire, lesquelles, ensemble, deviennent la compétence de traduction. Il sera question de déterminer si le modèle proposé cadre bien avec les compétences exhibées à travers l'analyse de notre échantillonnage que nous entendons faire. La compétence traductionnelle à notre entendement, se rapporte aux aptitudes, connaissances et habiletés que le traducteur possède concernant la langue source et la langue cible, alors que la compétence du traducteur se résume à l'ensemble des connaissances des langues de départ et d'arrivée, en plus des connaissances générales ou "connaissances du monde réel" et de la compétence en communication, ce qui

la rend plus complète. On peut dire que la compétence dite traductionnelle est une partie de la compétence du traducteur. Le modèle que nous proposons illustre tous les aspects mentionnés plus haut et fait la même distinction entre la compétence du traducteur, qui représente l'acte de traduire dans son ensemble, et la sous-compétence traductionnelle qui est considérée comme la composante clé de la compétence du traducteur. Ce modèle comprend divers éléments qui dépendent les uns des autres et présente les connaissances à acquérir du niveau le plus bas, élevant jusqu'à la compétence du traducteur, qui est le but à atteindre dans cette thèse. Les six sous-compétences sont en fait le savoir-faire nécessaire à l'accomplissement de la tâche. A elles seules, elles ne représentent qu'une partie de l'acte de traduire, mais ensemble, elles deviennent un savoir-agir. Chaque connaissance, habileté et capacité renforce ce savoir-faire, qui à leur tour permettent de maîtriser l'art de la traduction. Chaque sous-compétence est dotée d'une capacité, d'une habileté et de connaissances. Les connaissances incarnent le but de l'apprentissage. Sans elles, l'étudiant ne peut développer les habiletés nécessaires à la compréhension de la tâche. Les habiletés se développent par les agissements, en fonction des connaissances acquises. C'est en mettant en pratique ce qu'il a appris que l'étudiant peut réellement comprendre ce qu'il fait et développer les habiletés voulues. Ces habiletés sont les éléments qui composent chaque capacité. C'est la maîtrise de ces habiletés qui donne à l'étudiant les capacités requises. Ces capacités sont à leur tour à la base des sous-compétences qui touchent les principaux domaines que doit maîtriser le traducteur pour faire son travail.

Finalement, ces savoir-faire, une fois réunis deviennent le savoir-agir recherché. Ce savoir-agir mobilise une gamme de connaissances, d'habiletés et de capacités

qui peuvent permettre au traducteur d'accomplir son travail. Ce n'est qu'une fois tous ces éléments réunis que la compétence du traducteur prend tout son sens. Dans la section suivante nous discutons de la critique de la traduction, un élément clé de cette thèse.

4.1.2 Concept de critique de la traduction

L'expression « critique de traduction » peut provoquer un malentendu puisqu'elle semble se référer aux évaluations négatives des traductions.

Depuis l'âge des lumières, il semblerait que la critique a toujours porté sur le côté négatif des œuvres. Critiquer une traduction consiste à critiquer un texte qui est une œuvre de critique. Bien que la critique de traduction sous forme de jugement date de très longtemps, elle n'a jamais été si développée que celle des œuvres originales. La forme moderne de critique existe sous deux formes ; d'une part, l'œuvre de la critique prend la forme d'un essai. D'autre part, c'est une analyse scientifique. La critique littéraire aussi existe sous ces deux formes.

D'après Newmark « la critique », c'est une analyse en détail, évaluant des anciennes et nouvelles traductions, supposant que les lecteurs connaissent la traduction. La critique de traduction doit prendre en compte tous les facteurs et éléments constituant le processus de la traduction (la traduction comme acte de communication : intentionnalité, fonction, type de texte, registre, stratégies, principes, règles, contraintes, audience) Elle comprend des activités relatives au processus de traduction (analyse et interprétation du TS).

En outre, la critique d'une traduction ne doit pas être une simple identification d'erreurs ou une évaluation des traductions comme 'bons', 'mauvais', ou 'fidèles' (Newmark, 1998 : 75). Dans cette optique, nous analysons trois modèles de textes à traduire. Ces modèles, élaborés dans les

années 90, et employés dans la didactique de la traduction : le modèle dit « interprétatif », dont Lederer (1994) nous donne quelques repères : le modèle « fonctionnel » inventé par Nord (1991) et le modèle fourni par Grellet (1991).

Rappelons qu'il existe trois termes que les spécialistes utilisent pour avancer leurs préoccupations. Ce sont les termes ; **théorie**, **approche** et **modèle**. Nous estimons que ces termes méritent d'être expliqués dans le contexte de ce travail. D'abord, nous entendons par théorie, « *un discours organisé* » qui vient expliquer des faits ou des phénomènes observés dans un domaine particulier, un : « *ensemble organisé d'idées, de concepts abstraits pour objet un domaine particulier qu'il décrit et qu'il explique* »

(synonyme : conception, doctrine, système, thèse). (Le Robert Micro Poche, 1993 : 1269). Puis vient le terme 'approche' qui est la « *manière d'aborder l'étude d'une question* » (Le Robert Micro Poche, 1993 : 60). Une théorie est donc une « explication », et le modèle, une représentation superficielle de l'explication, une matérialisation de la théorie. Grosso modo, une démonstration de l'explication d'un phénomène.

Après cette explication portant sur ce que comporte le modèle de textes élaborés par les spécialistes, l'étape suivante nous mène à voir comment ils peuvent être appliqués dans l'enseignement de la traduction. Des modèles identifiés, il y a des approches théoriques qui décrivent le processus de traduction : l'approche fonctionnelle et l'approche interprétative, tandis que le troisième est inventé pour rendre compte des activités d'apprentissage dans le domaine de la traduction. Pour l'instant, nous laissons de côté ces conceptions pour passer à la section suivante où nous examinons les modèles des textes analytiques pour la traduction.

4.1.3 Precepte d'analyse des énoncés à traduire

L'examen des trois modèles mentionnés sera effectué par la prise en compte de huit niveaux d'analyse :

1. Fondements théoriques : appartenance du modèle à une théorie distincte ou fondement sur des principes théoriques, pédagogiques ou méthodologiques ;
2. Objectifs : but ou visée du modèle ;
3. Domaines d'application : contexte didactique (enseignement de la traduction générale et / ou spécialisée) et contexte professionnel (milieu professionnel) ;
4. Public ; apprenants (catégories d'apprenants) enseignants, traducteurs, professionnels ;
5. Exploitation didactique : exploitation du modèle dans des activités d'apprentissage, de contrôle et / ou d'évaluation ;
6. Modalités pratiques : étapes poursuivies par les apprenants et / ou par les enseignants ;
7. Contenu : éléments composants du modèle, du schéma ou de la grille d'analyse.
8. Le modèle interprétatif d'analyse du texte à traduire.

La description du « modèle interprétatif » s'appuie sur les informations fournies par Lederer (1994 : 142-145) dans le chapitre « La pédagogie de la traduction » de son livre *La traduction aujourd'hui*. Le modèle ou schéma d'analyse est examiné suivant les huit niveaux mentionnés plus haut.

Fondements théoriques : approche interprétative de la traduction.

Objectifs : analyse du texte à traduire (TAT) en vue de sa compréhension

Domaines d'application : enseignement de la traduction (niveau initiation)

Public : étudiants de première année.

Exploitation didactique : activités d'apprentissage (étape préparatoire à la traduction), activités d'évaluation (vérification de la compréhension)

Modalités pratiques : Lecture active du TD ; réexpression du sens afin de vérifier la compréhension ; analyse des causes des erreurs.

Contenu : Analyse des paramètres macro textuels ; auteur, lecteur, macrocontexte, situation de production, visée du texte. Méthode ; analyse détaillée de chaque paramètre et synthèse de l'ensemble.

Lecture active : « synthétique » (idée principale, idées secondaires, liens de causalité, etc.) et « analytique » (identification des effets stylistiques ou des impropriétés, explication des allusions, des sigles, du non-dit du texte).

Ce schéma présente l'avantage de pouvoir être appliqué en classe de traduction au niveau initiation, dans des activités d'apprentissage et d'évaluation. S'adressant à des apprentis-traducteurs, le modèle peut être facilement assimilé par les étudiants et suivi par les enseignants dans des activités de contrôle des connaissances ou d'évaluation.

4.1.4 Formule fonctionnelle d'analyse du texte à traduire

La formule fonctionnelle d'analyse du texte à traduire est décrite de manière détaillée par Christiane Nord dans son ouvrage, *Text in Analysis Translation* (1991 : 35 – 140). Ce modèle est structuré par Mirela Pop dans son article : *Modèles des textes à traduire* (TAT), appliqués dans l'enseignement de la traduction (2011 : 117).

Fondements théoriques : approche fonctionnelle de la traduction.

Objectifs : assurer la compréhension du TAT et l'interprétation correcte (compréhension de la fonction des éléments textuels), étayer les décisions prises par le traducteur pendant le processus de traduction.

Domaines d'application : enseignement et milieu professionnel : analyse de textes divers (généraux et spécialisés, littéraires et non littéraires)

Public : apprentis- traducteurs, enseignants, traducteurs professionnels.

Exploitation didactique : activités d'apprentissage (étape préparatoire à la traduction « pre-translation course »)

Contenu : Facteurs extratextuels ou situationnels (« extratextual factors »)

- Émetteur (« sender ») : la personne (ou institution qui utilise le texte pour transmettre un message à autrui et pour produire un certain effet.
- Intention de l'émetteur (« sender's intention ») : le point de vue de l'émetteur du texte, résultat de la configuration de tous les facteurs situationnels (y compris l'intention de l'émetteur, ainsi que les attentes du récepteur basées sur la connaissance de la situation.
- Récepteur (« recipient ») : caractéristique du public visée par le texte d'origine (âge, sexe, formation, origine, statut social, etc.).
- Moyen de communication (« medium », « channel ») : textes transmis par voie orale ou écrite.
- Dimension spatiale (« place ») : lieu de parution (production/ réception) du texte.
- Dimension temporelle (« time ») : date de parution du texte.
- Dimension de la raison (« motive ») : motivation de la production / réception du texte.
- Fonction (« text function ») : analysée en relation avec l'orientation que le traducteur considère comme étant compatible avec la fonction du texte cible, orientation qui découle des « instructions de traduction » ou

d'autres facteurs relatifs à l'intention de l'émetteur ou aux attentes du public.

- Facteurs intratextuels (« intratextual factors ») ; sujet (« subject matter ») : sujet du texte source.
- Contenu (« content ») ; cohésion (anaphores, cataphores), connotations, présuppositions, structures textuelles (« text composition ») ; macrostructure (sémantique), microstructure (structure formelle et structure fonctionnelle), organisation thématique des unités informationnelles (thème-rhème), délimitation de la structure textuelle (numérotation des chapitres)
- Éléments non-verbaux (« non-verbal elements ») : photos, illustrations, éléments supra segmentaux (ponctuation, nature et taille des caractères), etc.
- Lexique (« lexis ») : analyse du lexique du point de vue sémantique et stylistique (connotation, champs sémantiques, registres, sens figurés, expressions idiomatiques, etc.) et morphologique (dérivation, composition, acronymes, etc.)
- Structures des phrases (« sentence structure ») : types de phrases, constructions syntaxiques, coordination et subordination.
- Éléments suprasegmentaux (« supra segmental features ») : sélection des mots, ordre des mots, onomatopées, caractères spéciaux, déviations orthographiques, ponctuation.

Comme Christiane Nord (1991), soutient que, « l'analyse détaillée des facteurs extratextuels » est censé livrer la fonction dominante du texte.

L'analyse des facteurs extra et intra textuels est censé indiquer l'effet du texte et le choix de la stratégie de traduction.

Ce modèle présente deux avantages. D'une part, il peut être utilisé dans le milieu académique et professionnel et d'autre part, il peut être appliqué sur des textes littéraires et non littéraires. Les étudiants et les praticiens peuvent étayer leurs décisions, alors que les enseignants peuvent utiliser le modèle pour élaborer des critères de sélection des textes, systématiser les problèmes de traduction, assurer la progression des connaissances des apprenants et concevoir des instruments d'évaluation.

En revanche, l'analyse de certains facteurs extratextuels exige de la part du traducteur un effort de documentation qui, dans certaines conditions, est supérieur aux résultats obtenus. De même, le traducteur n'a pas toujours accès aux conditions de production du texte. Le modèle didactique d'analyse du texte à traduire, est discuté dans la section suivante.

4.1.5 Modèle didactique d'analyse du texte à traduire

La description se fonde sur la grille de lecture proposée par Grellet (1991 : 105 – 107) dans le chapitre « Exercices d'entraînement à la traduction » de son livre Apprendre à traduire. Ce modèle est appelé « didactique » car la grille se compose également des instructions censées guider les réponses des étudiants.

- Fondements théoriques : principes pédagogiques (« enseignement plus varié, plus structuré, plus méthodique »)
- Objectifs : lecture-analyse du texte à traduire en vue de sa traduction.
- Domaines d'application : enseignement de la traduction générale.
- Public : apprenants et enseignants.

- Exploitation didactique : activités d'apprentissage (étape préparatoire à la traduction), activités d'évaluation (« lecture de contrôle »), activités d'enseignement. Modalités pratiques ;
- Activités des apprenants : lecture du texte, réponse aux questions (individuellement ou par groupes de deux), discussion collective, justification des réponses.
- Activités des enseignants : comparaison des réponses fournies par les étudiants.
- Contenu : grille de lecture, cadre énonciatif. Source (article de journal, rapport officiel, publicité, extrait de romans etc.
- Destinataire (écrit pour quel type de lecteur ? grand public, cultivé, spécialiste, etc.
- L'intention de l'auteur (convaincre, informer, frapper l'attention du lecteur, amuser, exprimer son émotion...etc. ?
- Le texte, sa nature (narration, dialogue, description etc. Idées-clé du texte : ou ?, Qui ?, Quand ?, comment ?, Pourquoi ?...
- Cohérence interne : Soulignez les mots-charnière ainsi que tous les mots et expressions qui marquent l'articulation du texte.
- Quel type d'organisation interne caractérise le texte : logique, chronologique, argumentatif... ?
- Niveau de langue (langue parlée ou écrite ? langue familière, soutenue, argotique, etc. ?)
- Ton (sérieux, amusé etc.)

- Style (phrases courtes, complexes ? Utilisation d'un certain type de vocabulaire ? etc.
- Allusions et métaphores (sont-elles isolées ou forment-elles un réseau significatif ?)
- Références extralinguistiques nécessaires à la compréhension du texte.

Problèmes d'interprétation et de traduction :

- Y a-t-il certains passages ou expressions que vous avez du mal à interpréter ?
- Y a-t-il certains passages ou expressions qui semblent devoir vous poser des problèmes de traductions. Lesquels ? Pourquoi ?

L'utilisation des manuels dans l'enseignement comporte des avantages pour l'enseignant et pour l'apprenti-traducteur. L'enseignant ayant un document sous les yeux, avec des objectifs précis, peut recourir au manuel tout le temps pour y choisir des exercices en fonction de son objectif. Les apprenants aussi ont un ouvrage de référence à partir duquel ils peuvent exercer leurs connaissances dans le domaine. Ce sont les raisons pour lesquelles nous estimons que le manuel mérite d'être étudié dans le chapitre suivant.

CHAPITRE CINQ : MANUEL DE TRADUCTION ET GUIDE POUR PROFESSEURS

5.1.1 Importance du manuel de traduction pour les universitaires

Selon le *Le Dictionnaire culturel en langue française*, on entend par « manuel » : *un ouvrage didactique qui présente, sous un format pratique, maniable, les notions essentielles (d'une science, d'une technique, d'un art) et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires* » (2005 : 339).

Il est indéniable que ce ne sont pas tous les formateurs qui utilisent un manuel pour enseigner la traduction. Pour Gouadec (2003) le manuel doit être utilisé dans un contexte bien délimité, mais que l'on devrait s'en servir pour enseigner la traduction. Pour sa part, Kelly (2005) pense que majoritairement les enseignants préfèrent utiliser leur propre matériel plutôt que d'avoir recours à un manuel. Selon elle, quatre raisons expliquent cet état de fait :

- 1) la durée de vie des manuels est limitée;
- 2) le manuel est conçu en fonction d'un contexte spécifique (pays, région) et son emploi est parfois difficile à l'extérieur de celui-ci ;
- 3) les instructeurs qui sont aussi traducteurs professionnels préfèrent tirer avantage du matériel qu'ils ont déjà traduit plutôt que de s'en remettre à des textes produits par d'autres ;
- 4) la plupart des manuels semblent avoir été conçu pour enseigner la langue plutôt que la traduction professionnelle (Kelly, 2005, p. 84). Mais il est question d'affirmations qui exigeraient des enquêtes ciblées et plus approfondies pour qu'on puisse conclure à un besoin pressant de manuels chez les formateurs.

On peut dire que l'une des meilleures façon de déterminer précisément la place qu'occupe le manuel dans l'enseignement universitaire serait sans doute de s'adresser aux principaux intéressés – en l'occurrence, les enseignants – et de procéder à des études statistiques des manuels utilisés et de leur niveau d'appréciation chez leurs utilisateurs, par région ou par pays, par exemple (en effet, la présence d'un manuel dans une bibliothèque universitaire ne constitue pas en soi une preuve incontestable de sa popularité auprès des instructeurs). Ceci dit, l'importance du manuel ne pourrait non plus être réduite à sa popularité actuelle au sein du personnel enseignant ; le manuel constitue un outil pédagogique qui peut être modifié en fonction de l'époque et des besoins changeants des apprenants et des enseignants. En fait, si en tant que pédagogue, on ne veut pas se faire dicter une manière d'enseigner ou suivre un programme déjà mis en place qui ne laisse aucune place à la créativité, on pourra toutefois apprécier la présence d'ouvrages qui facilitent l'enseignement ou qui mettent de l'avant des principes auxquels on adhère et qu'on souhaite faire partager aux étudiants. Des manuels pertinents pour l'enseignement de la traduction ont leur place dans la formation professionnelle des traducteurs. Kelly précise d'ailleurs qu'il est possible d'adapter les exercices au besoin :

Textbooks in the traditional sense of a course-book to be followed from beginning to end as the basis for a module are, therefore, in fact a little-used resource in translator training. This does not of course mean that no appropriate textbooks are available on the market, nor that existing textbooks do not offer useful suggestions for activities which you can adapt to your particular module and context. (Kelly, 2005, p. 84).

Il y a de grandes chances pour que certaines personnes fassent valoir comme argument le fait que le choix d'une approche revient à l'enseignant. Bien entendu, celui-ci est un professionnel qui, toutes choses étant égales, a des moyens lui permettant de valoriser au maximum l'apprentissage chez ses

étudiants. Mais si nous tournons notre attention sur le contenu pédagogique des manuels de traduction, c'est que nous sommes convaincu que le manuel peut être plus qu'une simple collection de textes ou d'exercices duquel l'enseignant en manque de temps ou en panne d'inspiration fait le tri de son matériel. Compagnon de l'étudiant comme de l'enseignant, cet outil peut, s'il est conçu sur des bases solides, renforcer l'approche et les méthodes préférées par l'enseignant et rassurer l'étudiant que son professeur possède une méthode et une conception partagées par d'autres spécialistes du domaine. Comme nous l'avons vu, dans la perspective d'une approche centrée sur l'étudiant, l'enseignant se voit investi du rôle de guide où il insiste sur la collaboration entre les étudiants dans la situation d'apprentissage. De la même manière, le manuel peut à son tour devenir le guide de l'enseignant, un collaborateur, qui, sans forcer un savoir ou une façon de faire, propose des stratégies et des outils qui rendent son expérience pédagogique plus efficace, ou du moins, plus agréable.

5.1.2 Transformations dans les manuels de traduction

Selon Marchand (2011), jusqu'à présent, une seule analyse comparative importante des manuels de traduction du domaine anglais-français a été réalisée au Canada ; celle de Jean Delisle, auteur et professeur émérite de l'université d'Ottawa. Intitulée « *Les manuels de traduction : essai de classification* » (1992), celle-ci est centrée sur les manuels de traduction anglais-français et français-anglais publiés en France, en Angleterre et au Canada entre 1952 et 1992. Quarante-neuf manuels de traduction, ont été recensés par le chercheur, y compris des ouvrages sur la traduction spécialisée (technique, médicale et économique). Delisle, grâce à cette étude a pu relever certains traits

caractéristiques des manuels de traduction et mettre en exergue les différences existant entre la traduction universitaire (visant la didactique et le perfectionnement des langues) et la traduction professionnelle (visant la formation des futurs traducteurs). Il a également mis les manuels en catégories tout en exposant l'approche qu'il comptait adopter dans un manuel aujourd'hui reconnu dans le cercle de la formation en traduction : « *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français* », (pour écourter le titre de l'ouvrage, nous employons dans le reste de cette étude le titre abrégé, « *La traduction raisonnée* », lorsque nous faisons référence au manuel de Jean Delisle). Après avoir mis en lumière le bien-fondé de son approche dans « *l'Analyse du discours comme méthode de traduction* » (1980), Delisle vante les mérites des manuels qui se trouvent sous l'une des catégories qu'il a recensés, soit *l'enseignement par objectifs d'apprentissage*. En 1996, le chercheur reprend son étude avec une recension dans laquelle il porte le nombre de titres à quatre-vingt-huit. Cette mise à jour lui permet en outre de fournir une définition du manuel et d'apporter des précisions sur sa méthodologie. L'angle de recherche que nous avons retenu pour cette étude s'insère dans le contexte de la traductologie, et passe par une observation des correspondances existant entre le contenu pédagogique des manuels et les recherches faites dans le domaine, dans le cadre de la didactique de la traduction. Après l'étude classificatoire des manuels de traduction anglais-français et français-anglais effectuée par Delisle et une étude qualitative de quatre manuels en fonction des critères de qualité proposés par le chercheur. C'est ainsi qu'une étude comparative focalisée sur les manuels professionnels de traduction dans un sens (anglais-français) en fonction des approches de onze

chercheurs en pédagogie de la traduction est proposée. Dans le souci de présenter un aperçu général de la situation des manuels à partir de l'analyse de Delisle jusqu'à ce jour, nous entamons dans un premier temps une synthèse de l'essai de classification de Delisle en abordant notamment les catégories de manuels recensés par le chercheur. Dans un deuxième temps, nous examinons les différences entre les systèmes d'éducation canadiens et français en ce temps, à la détermination des critères permettant d'identifier les manuels de traduction à visée professionnelle.

5.1.3 Caractéristiques d'un manuel pour une formation professionnelle en traduction

Le manuel pertinent pour la formation professionnelle a un certain nombre de caractéristiques qui lui sont spécifiques. En effet les distinctions faites par les chercheurs nous permettent de déterminer avec plus de précision lesquels, parmi les manuels de traduction, sont davantage axés sur une formation professionnelle en traduction et de les évaluer sur cette même base. En examinant les descriptions qui précèdent, on constate d'abord que certaines distinctions entre les deux orientations ont trait au fonctionnement du programme (admission) ou à l'enseignant (traducteur professionnel ou professeur de langue), d'autres à l'objectif (apprentissage des langues) ou à l'approche d'enseignement (orientée processus) et d'autres encore aux théories sous-tendant la méthode de traduction (sens et fonction du texte). Parmi les sujets facilement identifiables dans le manuel, on trouvera la recherche documentaire, les langues de spécialité, les considérations se rattachant à l'exercice du métier, les types de textes, la méthode de traduction et le métalangage. Au terme de ces classements, il est important de savoir comment

arriver, à partir de ces distinctions, à déterminer les ouvrages qui se classent dans la catégorie des manuels de formation à la traduction professionnelle. Ces manuels devraient-ils répondre à tous les critères mentionnés précédemment ou seulement à une proportion d'entre eux ? Existe-t-il un ou des critères particuliers qui l'emportent sur les autres et nous permettent de repérer plus facilement les manuels de traduction professionnelle ? En bref, comment tracer le portrait du manuel de traduction professionnelle ?

Bien que les deux orientations d'enseignements comportent plusieurs différences, on remarque que ce sont souvent les termes *version* et *thème* qui servent à en faire la distinction, comme en font foi les affirmations suivantes :

Dans le monde universitaire français, la traduction est enseignée dans deux orientations générales. On qualifiera ici la première, qui se situe dans la tradition du thème et de la version, d'universitaire, et la seconde, celle du traducteur non littéraire professionnel, de professionnalisante. Ces deux manières d'enseigner correspondent à des principes et des méthodes différentes, voire opposées. (Gile, 2005, p. 7-8).

Le but des « versions » et des « thèmes », comme il convient d'appeler ces exercices, a toujours été d'apprendre ou de perfectionner les langues desquelles et vers lesquelles on traduit, et non pas de former des traducteurs professionnels capables de transposer d'une langue en une autre des textes variés sur l'économie, la gestion, l'informatique ou les techniques (Delisle, 2005, p. 45).

On peut conclure en disant que les distinctions établies entre les orientations professionnelle et didactique de la traduction sont nombreuses et que notre choix de critères pour déterminer ce qui constitue un manuel consacré à l'enseignement de la traduction professionnelle aurait pu être différent. Il nous semble pertinent de considérer les termes *version* et *thème* et leur présence sous forme d'exercices dans les manuels comme un critère de classification principal

dans une catégorisation qui distingue les *manuels de traduction à visée didactique* des *manuels de traduction à visée professionnelle*. On s'attendra donc à ce que les inventeurs de manuels de traduction à visée professionnelle ne fassent mention ni de thème ni de version, mais qu'ils emploient le mot *traduction* ou *traduction professionnelle* pour qualifier l'opération dont ils visent à faire acquérir les compétences à l'apprenti traducteur.

5.1.4 Analyse des manuels de traduction

D'entrée de jeu, il nous incombe de définir le concept de manuel. La définition que nous avons retenue est celle proposée par Legendre dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* :

Tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels, logiciels ou didacticiels, des outils d'auto-évaluation, des illustrations et d'autres moyens pédagogiques qui présentent l'ensemble des éléments majeurs d'un programme d'études. (Legendre, 2005, p. 853-854).

La remarque la plus importante que l'on peut faire à partir de cette définition, porte sur les caractéristiques suivantes :

- a. destinataire : élève (apprenant)
- b. contenu : ensemble des éléments majeurs du programme d'études.
- c. format : ouvrage imprimé accompagné ou non de documents audiovisuels, logiciels et didacticiels.
- d. moyens : outils d'évaluation, illustrations et autres moyens pédagogiques.

En ce qui concerne le manuel de traduction, quelques chercheurs en ont proposé une définition, dont celle de Delisle. La définition de ce dernier retient notre attention parce qu'elle est issue d'une étude sur les manuels de traduction dans la paire de langue anglais-français. Elle cadre bien avec le contexte de

notre étude. Par ailleurs, elle est fondée sur les sept catégories répertoriées par le chercheur dans son essai de classification (1992) :

Tout instrument pédagogique, à l'exclusion des ouvrages de consultation ou de destinée à faciliter l'apprentissage de la traduction, qu'il s'agisse des notes consignées par un traducteur de métier, de recueils de textes (annotés ou non), de manuels alliant théorie et pratique et structurés autour d'objectifs d'apprentissage, de manuels de révision, d'ouvrages de stylistique comparée, fiches de travail ou de cahiers d'exercices (Delisle, 2005, p. 146).

Cependant, il faut que nous fassions la distinction entre les ouvrages dont l'objectif est de former l'apprenti traducteur et ceux qui s'adressent spécifiquement aux formateurs. Il existe bien entendu des corrigés ou ce que les auteurs appellent parfois le « livre du maître », c'est-à-dire un ouvrage accompagnant le manuel et indiquant aux formateurs des pistes à suivre. Il convient de dire qu'on trouve également un autre type d'ouvrage, qu'on pourrait classer dans la catégorie « guide du formateur ». Dans ce dernier, les auteurs mentionnent bien souvent qu'ils s'adressent à un lectorat assez large incluant autant les pédagogues que les apprenants. Toutefois, précisons que les apprenants en question sont souvent ceux qui ont acquis assez de connaissances dans le domaine pour profiter des modèles, concepts ou descriptions théoriques et informations pédagogiques mis de l'avant dans les ouvrages et non pas des étudiants qui s'initient à la traduction ; il pourra s'agir d'étudiants avancés ou d'aspirants chercheurs ou professeurs, par exemple. Parmi les guides pour les formateurs, on trouvera entre autres ceux de Kelly (2005), de Gile (1995, 2005, 2009) ou de Kiraly. (1995, 2000). Ceci étant, nous voyons l'émergence des ouvrages visant deux destinataires à la fois (l'enseignant et l'étudiant) qui puissent un jour constituer une nouvelle forme de manuel de traduction portant sur un enseignement centré sur l'étudiant.

5.1.5 Inventaire de Delisle : le classement de manuels

Depuis le premier inventaire de Delisle et la parution de son ouvrage, *La traduction raisonnée* (1993), dans lequel l'auteur a présenté les principes qu'il avançait, il est juste de s'attendre à une évolution dans le domaine des manuels, attribuable, d'une part, aux conclusions tirées par Delisle dans son recensement et à l'outil de comparaison qu'il offre depuis 1993 aux autres concepteurs de manuels, et d'autre part, aux changements survenus au domaine lui-même – en l'occurrence, aux avancées technologiques (accès facile à l'internet, outils de recherche terminologique tels que les mémoires de traduction et concordances) – ainsi qu'à l'intérêt croissant pour le domaine de la traductologie.

Dès la parution de *l'Analyse du discours comme méthode de traduction* (1980), Delisle énonce un principe important ; celui de l'établissement d'objectifs d'apprentissage. Il discutera de ce principe dans son essai de classification, puis le mettra en pratique dans *La traduction raisonnée* (1993, 2003), manuel dans lequel il proposera une méthode par objectifs d'apprentissage. L'enseignement qui porte le même nom, représente l'une des catégories de manuels recensés par Delisle. Les manuels qui entrent dans cette catégorie sont des ouvrages dont les « objectifs sont clairement définis et ordonnés selon une séquence progressive » et dont l'auteur « précise le public visé, son niveau, la langue d'arrivée et le domaine d'étude (traduction générale, technique, administrative, économique, etc.) » (Delisle, 1992, p. 37). En se référant à l'analyse comparative de Jean Delisle, on constate qu'un manuel de traduction peut être présenté sous d'autres formes. Dans son essai de classification, le chercheur a en fait établi sept catégories pour classer les

manuels de traduction anglais-français. Le tableau qui suit, adapté du texte de Delisle (1992, p. 24-41), en présente les principales caractéristiques :

Tableau 5 :-Les 7 catégories de manuels recensés par Delisle (1992, p. 24-41) cité par Marchand (2011, p. 22)

Catégories	Caractéristiques
Les notes d'un traducteur de métier.	i. Absence de cadre théorique ; ii. Compilation des difficultés de traduction rencontrées par l'auteur –traducteur ; iii. Les faits de langues retenus sont classés par catégories ; iv. L'étudiant apprend par imitation ou déduction.
recueils de textes (annotés ou non)	v. « Méthode classique » en enseignement de la traduction ; vi. Suite de textes annotés ou commentés à traduire ; vii. N'a aucune place pour la diversification des stratégies pédagogiques ; viii. Ne porte pas sur une difficulté précise de traduction ; ix. Pas d'objectifs clairs ou de progression dans le niveau des difficultés ; x. Les annotations et commentaires servent à faire réfléchir les étudiants sur les solutions retenues.
La révision didactique.	xi. Les exercices sont un bon moyen de formation et affinent le jugement linguistique ; xii. La consolidation des connaissances se fait au hasard des textes ; xiii. Les objectifs sont très généraux.
La démarche comparative.	xiv. Observation et classement des faits de langue ; xv. Comparaison des langues sur les plans linguistique, syntaxique, stylistique et culturel ; xvi. Pas d'interprétation du sens à des fins de communication.
L'approche linguistique.	xvii. Description des aspects lexicaux, sémantiques et morphosyntaxiques de la langue à l'aide de la linguistique (générale ou transformationnelle) ; - xviii. Plusieurs domaines et paires de langues sont abordés xix. Ne favorise pas l'acquisition d'un savoir-faire chez le traducteur
Les manuels du maître et cahiers d'exercices.	xx. Peu de textes ; xxi. Mots isolés ou phrases hors contexte ; xxii. Outils linguistiques préparant à l'exercice de la traduction.
L'enseignement par objectifs d'apprentissage.	- xxiii. Objectifs formulés à l'aide de verbes d'action (ex. : définir) ; xxiv. Aide à structurer l'enseignement au moyen d'exercices appropriés ; xxv. Facilite la communication entre le professeur et ses étudiants ; xxvi. Permet une évaluation précise des traductions.

5.1.6 Critères d'évaluation d'un bon manuel

Les critères d'évaluation d'un bon manuel sont au nombre de 35 selon le chercheur Jean Delisle et nous présentons ci-dessous lesdits critères.

A. Orientation générale du manuel

Le bon manuel doit idéalement :

1. Faire savoir au lecteur l'orientation générale du manuel.
2. Écarter les titres trompeurs.

B. Objectifs

Le bon manuel doit idéalement :

3. Différencier les objectifs généraux des objectifs spécifiques.
4. Faire de fréquents rappels aux objectifs vus.

C. Public

Le bon manuel doit idéalement :

5. Définir son public cible.
6. Éviter de cibler un public trop vaste.
7. Cibler un public défini pour chaque texte.
8. Éviter d'utiliser des exemples dans une ou plusieurs langues étrangères qui peuvent être non pertinentes pour certains étudiants.

D. Organisation

Le bon manuel doit idéalement :

9. Présenter les objectifs de façon progressive.
10. Être structuré autour d'objectifs d'apprentissage.

E. Cohérence

Le bon manuel doit idéalement :

11. Classer les textes à traduire selon leur degré de difficulté.

12. Présenter les difficultés de traduction de façon systématique.
13. Eviter de contenir trop de pratiques et pas assez de théorie, et vice versa.

F. Présentation

Le bon manuel doit idéalement :

14. Présenter clairement le plan du manuel.
15. Faire place à l'humour afin de compenser l'aridité du sujet.
16. Eviter d'être trop normatif et trop prescriptif

G. Contenu

Le bon manuel doit idéalement :

17. comprendre un exposé détaillé de la méthode de travail du traducteur et du processus de traduction.
18. Inclure des corrigés.

H. Exercices

Le bon manuel doit idéalement :

19. Travailler sur des textes et non sur des mots hors contexte ou des phrases isolées.

I. Aspects pédagogiques

Le bon manuel doit idéalement :

20. Livrer l'expérience professionnelle de l'auteur comme traducteur et pédagogue.
21. Faire appel à différents procédés pédagogiques.
22. Mettre l'accent davantage sur les procédés suggérés pour résoudre les difficultés que sur les erreurs.
23. Proposer un mode pour évaluer les progrès de l'étudiant.
24. Éviter de trop prendre les étudiants par la main.

J. Assises théoriques

Le bon manuel doit idéalement :

- 25. Définir ce qu'est une bonne traduction.
- 26. Faire référence fréquemment aux concepts théoriques.

K. Métalangage

Le bon manuel doit idéalement :

- 27. Utiliser un métalangage.
- 28. Savoir vulgariser certaines notions du métalangage.

L. Choix des exemples

Le bon manuel doit idéalement :

- 29. Contenir une grande richesse d'exemples.

M. Glossaires

Le bon manuel doit idéalement :

- 30. Inclure un glossaire.

N. Suggestions de lecture

Le bon manuel doit idéalement :

- 31. Proposer des suggestions de lecture.

O. Sources

Le bon manuel doit idéalement :

- 32. Inclure une bibliographie annotée.
- 33. Indiquer la source précise des textes.

P. Documentation supplémentaire

Le bon manuel doit idéalement :

- 34. Traiter de la documentation utile au traducteur et enseigner l'utilisation des dictionnaires.

5.1.7 Application des critères à l'examen du premier manuel : Newmark, (1998), *A textbook of Translation*

Aspects positifs

- Le manuel renferme un texte d'introduction et une préface. Le premier chapitre intitulé « Introduction » présente l'orientation générale du manuel et quelques indications méthodologiques.
- Les textes sont généralement pragmatiques et appartiennent à des domaines assez variés (politique, médical, etc.)
- Les textes sont mis en situation. L'auteur mentionne leur source, leurs destinataires et leur année de publication dans la plupart des cas. Il mentionne également parfois l'intention du texte, le type et le contexte. (p.232)
- Le manuel renferme un glossaire des 76 principaux termes utilisés par l'auteur.
- L'ouvrage contient beaucoup d'exemples de haute qualité. Il s'agit de phrases et de séries de phrases et parfois de paragraphes entiers.
- L'auteur fonde sa méthode sur une théorie particulière de la traduction : la traduction littérale. Dès le départ, dans sa préface l'auteur nous avertit qu'il est « littéraliste » élément que l'on peut constater dans le reste de son ouvrage.
- Newmark fait référence à des concepts théoriques. Dans le troisième chapitre par exemple, il y a une partie intitulée "The relation of translation to translation theory". Il fait également référence à des principes ou à des règles de traduction. En fait, il a intitulé la première partie de son ouvrage

« *principles* ». La première phrase de l'introduction commence ainsi: « *My purpose in this book is to offer a course in translation principles [...]* (p. 3).

- Le chapitre 3 de l'ouvrage est intitulé « The process of translation ». L'auteur décrit le processus de traduction tel qu'il le conçoit dès le premier paragraphe. Cependant, le processus aurait gagné à être rédigé de manière plus claire. Le style « dur » de l'auteur rend, ici encore, le processus de traduction décrit difficile à comprendre.

Aspects négatifs

- L'auteur n'a pas inclus d'exercices sur des difficultés précises de traduction. Seuls les textes de la deuxième partie du manuel offrent quatre types d'exercices d'après l'auteur, à savoir, une analyse « traditionnelle » d'un texte de départ, des traductions du même texte servant à illustrer différents types de traductions, des traductions commentées et des exemples de critique de la traduction. (Toutefois, ces exercices ne sont pas variés et certainement pas assez nombreux).
- Le manuel contient en tout trois textes à traduire seulement. Les dix autres textes sont présentés avec leur traduction et dans certains cas, avec deux ou trois traductions. Dans l'ensemble, on peut considérer que treize textes à traduire ne suffisent pas pour un manuel de traduction. Et si parmi ces treize textes, il n'y en a que trois à traduire, il n'y a simplement pas assez de matériel pour donner des exercices de traduction aux étudiants.
- L'auteur décrit vaguement la méthode de travail qu'il préconise à la page 51. Il demande au traducteur de lire deux ou trois paragraphes du texte avant d'entreprendre une traduction phrase par phrase :

- “Translate by sentences wherever you can (and always literally or as closely as you can), whenever you can see the wood for the trees or get the general sense, and then make sure you have accounted for (which is not the same as translated) each word in the SL text.” (p. 51).
- Ces indications ne suffisent pas vraiment pour développer, chez l’étudiant, une façon systématique d’aborder les textes à traduire.
- L’auteur traite de la documentation utile au traducteur dans le chapitre 16. Le titre du chapitre est très prometteur « *Reference Books and their Uses : Tracing the Unfindable Word* ». Mais bien que Newmark déclare lui-même : “As a translator you have to know where as well as how to find information.” (p. 174), il ne propose pas vraiment de méthode pour trouver et utiliser ces ouvrages de référence. Une omission plutôt étonnante pour un ouvrage qui vise à offrir une « orientation utile » La liste des ouvrages proposés n’est pas exhaustive pour l’étudiant d’aujourd’hui, mais l’était peut-être pour celui de 1987. Pour ce qui est de la méthode d’utilisation des dictionnaires, l’auteur est resté très superficiel sur le sujet.
 - Le manuel ne contient pas de suggestions de lecture, ce qui présente une lacune importante surtout pour les autodidactes faisant partie du public cible du manuel.
 - Les difficultés de traduction ne sont pas présentées de façon systématique. Elles sont plutôt abordées au hasard des textes de la deuxième partie et dans la première partie. Elles ne sont pas faciles à repérer en raison du style lourd et désordonné de l’auteur, surtout dans la première partie.
 - Le manuel n’est pas structuré autour d’objectifs d’apprentissage clairement définis, mais présente plutôt une mauvaise structuration et un déséquilibre marqué entre les deux parties

principales de l'ouvrage. La première partie « *Principles* » comprend 20 chapitres (225 pages) de théorie difficile à comprendre et qui ne fournit pas beaucoup de renseignements précis. La deuxième partie « *Methods* » comprend un chapitre (48 pages) de pratique (13 textes avec seulement trois textes à traduire).

- L'une des plus grandes lacunes de ce manuel est le manque de clarté dans la présentation de la matière. Newmark est très difficile à lire. On ne sait parfois pas ce qu'il veut dire. Ses chapitres théoriques peuvent être considérés comme étant « dénués d'information », car ils sont « pleins de jargons mélangés à un style désordonné ». Le manque de clarté nuit fortement à l'enseignement, même si le public cible est constitué d'étudiants en dernière année ou du deuxième cycle.
- L'auteur utilise des moyens d'apprentissage peu variés dans la deuxième partie et propose quatre types différents d'exercices pour les 13 textes présentés dans cette partie pratique. Pour ce qui est de la partie théorique, le moyen d'apprentissage est le même : des exposés de la matière.
- Le contenu du manuel soutiendra difficilement l'intérêt et la motivation des étudiants, car l'auteur (étant un théoricien), n'a su adopter l'approche d'un bon pédagogue lors de la rédaction de son manuel. (ce qui ne veut pas dire que tous les théoriciens sont de mauvais pédagogues). La matière a été présentée de manière

démotivante (surcharge de jargon et de passages flous dans les exposés).

- Le manuel contient beaucoup trop de théorie et pas assez de pratique. Il n'est pas original, mais plutôt plus ennuyeux encore que normale. Sa principale lacune se manifeste sur le plan de la qualité de l'exposé. Il y a beaucoup de fautes et de coquilles dans les exemples. Par exemple, il ne prête pas attention à l'orthographe du nom de Danica qu'il écrit comme suit : 'Danila' , et le style de l'exposé laisse également à désirer.
- L'auteur n'a également pas su structurer son manuel. La bibliographie n'est pas annotée et plutôt « pauvre » pour un manuel de traduction.

COMMENTAIRES

Il est important de faire un commentaire au sujet du titre même du manuel de Peter Newmark : *A Textbook of Translation* . Ce titre est trompeur et un peu trop ambitieux. En effet, la particularité d'un « textbook » est qu'il sert à enseigner. Il va de soi que dans l'enseignement, la clarté est de rigueur- chose qui manque de manière flagrante dans le manuel de Newmark. Qu'est-ce que la traduction d'après Newmark ? “ *What is translation ? Often, though not by any means always, it is rendering the meaning of a text into another language in the way that the author intended the text.*” (p.5) L'auteur propose une définition de la traduction au début de son ouvrage. Il est resté très général, certes, mais il a formulé une seule définition qui donnera le ton de sa démarche pédagogique. Par contre, il présente plusieurs méthodes de traduction (huit) mais qui peuvent

être résumées en deux méthodes majeures : la traduction littérale et la traduction libre. Newmark est évidemment partisan de la méthode de la traduction littérale.

Il adopte un style très compliqué dans l'exposition de la matière de son manuel. Lorsque l'on aborde l'introduction par exemple, on croit comprendre ce qu'il veut dire jusqu'à ce que l'on se perde à un certain moment dans le texte. A partir de ce moment-là, on doute d'avoir compris même la partie que l'on a lue au début et que l'on a cru comprendre. C'est la confusion totale.

Newmark pourrait dire qu'il a défini son public dès le départ quand il écrit :

"My purpose in this book is to offer a course in translation principles and methodology for final- year degree and post-graduate classes as well as for autodidacts and home learners. Further, I have in mind that I am addressing non-English as well as English students, and I will provide some appropriate English texts and examples to work on" (p.3)

Ce n'est pas parce qu'on a affaire à des étudiants de dernière année ou du deuxième cycle que l'on doit être compliqué.

Newmark a cependant bien fait de définir son public cible qui n'est pas trop vaste. Il a également présenté l'orientation générale de son manuel au début.

"I am somewhat of a 'literalist', because I am for truth and accuracy. I think that words as well as sentences texts have meaning, and that you only deviate from literal translation when there are good semantic and pragmatic reasons for doing so, which is more often than not, except in grey texts" (p. xi).

L'auteur dans ce cas-ci n'aurait pas pu être plus clair. Mais bien que l'auteur puisse donner l'orientation générale de son manuel, il ne devrait pas prescrire l'approche littérale.

L'absence d'objectifs d'apprentissage contribue à la mauvaise structuration du manuel de Newmark et à son manque de clarté. Les vingt premiers chapitres ne sont pas présentés de façon progressive et donnent

l'impression au lecteur de s'embourber dans des éléments incompréhensibles. Newmark a tenté de clarifier certains concepts à l'aide de tableaux et de diagrammes, mais ces derniers, étant compliqués, n'ont pas amélioré la situation.

Somme toute, ce manuel contient une troisième et une quatrième langue : l'allemand et l'italien. Il ne faudrait pas tenir pour acquis que tous les étudiants de dernière année, du deuxième cycle ou les autodidactes possèdent nécessairement une troisième langue, et encore moins que celle-ci est nécessairement l'allemand. On pourrait donc trouver discutable l'utilisation de cette troisième langue dans le texte (le corps de son exposé) de Newmark et surtout dans le tiers des textes servant d'exercices pratiques. Ces parties du livre seraient donc non pertinentes pour les étudiants qui ne comprennent pas. Il y a de grandes chances pour que l'enseignant utilisant le manuel de traduction pour son cours ne possède pas les compétences requises pour enseigner la traduction à l'aide de cette troisième langue. Parfois, les auteurs eux-mêmes ne maîtrisent pas parfaitement toutes les langues, ce qui explique dans le cas de Newmark par exemple, les erreurs qui se sont glissées dans son manuel.

5.1.8 Deuxième manuel : Delisle, J. (1993) *La traduction raisonnée*.

Aspects positifs

- Le manuel possède un texte d'introduction comprenant toute la démarche entreprise lors de la rédaction du manuel. C'est-à-dire qu'il nous présente de nombreux points importants à connaître avant d'aborder la lecture ou l'utilisation de son manuel. L'auteur définit, dans son introduction, le public cible qui sont les futurs traducteurs et en l'occurrence, les étudiants inscrits au baccalauréat ou à la

licence en traduction. Il présente également l'orientation générale du manuel. L'auteur a conçu son manuel sous forme de réflexion sur la démarche cognitive du traducteur et son souhait est d'apprendre aux novices à traduire. Ainsi, il guide les futurs traducteurs en leur expliquant le rouage de la traduction. Les fondements théoriques sont également présentés dans cette introduction, à savoir, la théorie interprétative des textes à la linguistique différentielle. L'auteur donne la définition de la traduction qui influence la conception de son manuel. L'introduction contient également des indications méthodologiques importantes.

- Dans ce manuel, les exercices sur des difficultés précises de traduction sont variés et nombreux. Par exemple, certains exercices d'application consistent à traduire des phrases, d'autres à répondre à des questions, donner des exemples, définir des termes, trouver des ouvrages en bibliothèque, traduire des textes entiers, etc.
- Le manuel contient 60 textes à traduire, ce qui représente un nombre entièrement suffisant pour servir à bien « exercer » les étudiants. Ce sont des textes pragmatiques et généraux pour apprendre aux étudiants à traduire de l'anglais vers le français. Ces textes sont mis en situation. Pour chaque texte, il cite : le nom de l'auteur, la source du texte, le genre de publication, la date de parution, le domaine, le public visé et même le nombre de mots.
- Dans un souci de faire un exposé sur les phénomènes de la traduction, l'auteur a placé en tête de l'ouvrage un glossaire du métalangage de l'initiation à la traduction comptant quelques 180

termes. Ceux-ci sont présentés avec leur définition ainsi que l'objectif spécifique auquel il se rapporte.

- L'auteur consacre un objectif général entier (le troisième) à la description d'une méthode de travail du traducteur. Il offre également des exercices d'application qui consistent à traduire des textes en appliquant cette méthode.
- Le deuxième objectif général traite de la documentation utile au traducteur. L'auteur présente une liste de documents de base ainsi que les limites des dictionnaires bilingues. Cet objectif est appuyé par des exemples et des exercices qui permettront à l'étudiant d'apprendre où et comment chercher les renseignements dont il a besoin.
- L'auteur propose après chaque objectif spécifique un choix d'au plus cinq à six suggestions de lecture. Donc pour chaque objectif, l'étudiant soucieux d'approfondir ces connaissances peut en faire autant.
- Les difficultés de traduction sont abordées de façon systématique. Elles font l'objet de quatre objectifs généraux et sont classées de la manière suivante : les codes de l'écriture, les difficultés du lexique (ex. : available, challenge, control, development, etc.), les difficultés de la syntaxe (ex. : les faux comparatifs, les structures ordinales, when, while, etc.) et les difficultés d'ordre rédactionnel (ex. : La voix passive, la concision, les allusions, les métaphores, etc.).
- La méthode d'enseignement utilisée par l'auteur est celle par objectifs d'apprentissage. Le manuel est structuré autour d'objectifs

d'apprentissage clairement définis. Il y a huit objectifs généraux (1. Initiation à la métalangue en traduction, 2. Documentation élémentaire du traducteur, 3. Approche du travail, 4. Procédure cognitive de la traduction, 5. Codes de l'écriture, 6. Difficultés relatives au lexique, 7. Difficultés d'ordre syntaxique, 8. Difficultés concernant la rédaction). Ces objectifs sont décomposés en 56 objectifs spécifiques se présentant comme suit : exposée de la règle ou du problème de traduction ; des suggestions de lecture ; des exemples ; des exercices d'application ; des textes renfermant le phénomène étudié.

- Lorsque l'on considère la liste des objectifs généraux, il n'est pas difficile de voir que l'enseignement suit une certaine progression. Par exemple, on n'utilise pas le métalangage de la traduction avant d'avoir défini chaque terme constituant celui-ci. On prescrit une méthode qui peut être utilisée pour la traduction de textes, avant d'avoir présenté la documentation utile pour le faire.
- La matière est présentée de manière claire.
- Les exposés sont enrichis par de nombreux exemples. L'auteur a tiré ces exemples de textes traduits par des traducteurs professionnels. L'utilisation de ces exemples authentiques permettent à l'étudiant d'être exposé aux réalités du monde de la traduction professionnelle. Ces exemples ont donc la qualité d'être proches de la réalité. Il s'agit de phrases souvent avec solutions, ce qui permet de ne pas seulement mettre l'accent sur les erreurs, mais également sur les solutions.

- Comme il a été dit plus haut, l'auteur fonde sa méthode sur une théorie particulière de la traduction : la théorie interprétative des textes et la linguistique différentielle.
- Le manuel fait référence à des principes et des règles de traduction. Comme le dit l'auteur : « Au lieu de lui donner [le manuel] la forme d'un cahier de prescriptions et d'interdits, nous avons préféré axer son contenu sur l'assimilation progressive et méthodiques des principes, règles et procédés régissant l'art de traduire » (p. 13).
- Dans le quatrième objectif général du manuel, l'auteur décrit la procédure cognitive de la traduction dans des perspectives différentes, soit, le report, la remémoration, la création discursive, la correspondance des mots, les équivalences, les correspondances des phrases, les compléments cognitifs et la créativité du traducteur. Le contenu du manuel est susceptible de soutenir l'intérêt de l'étudiant, car en plus d'avoir utilisé un style d'exposition clair, l'auteur a su inclure une matière qui ne pourra qu'intéresser l'étudiant en raison de sa pertinence dans l'activité de traduction. On y trouve de nombreux éléments auxquels on peut se référer ultérieurement, comme par exemple les listes d'équivalences proposées pour des termes à problèmes tels que **development, available, control, pattern**, etc.
- Le manuel contient juste assez de théorie pour ne pas « ennuyer » l'étudiant et pour ne pas contenir d'éléments superflus. Il établit la relation entre théorie et pratique. Il y a beaucoup de pratique, ce qui est souhaitable pour un manuel de traduction. Le manuel est

original, car il est parmi les premiers à employer la méthode d'enseignement par objectifs d'apprentissage. Le manuel contient deux appendices (liste des textes et lectures complémentaires).

Aspects négatifs

- La bibliographie n'est pas annotée.
- La police des caractères aurait gagné à être un peu plus « voyante ». L'auteur ayant couvert beaucoup de matière n'a sans doute pas pu éviter cette situation de peur de publier un manuel gros comme un dictionnaire.
- Les suggestions de lecture ne sont propres qu'à une seule « école de pensée » (ESIT).

5.1.9 Troisième manuel : Hiernard, J.-M. (2003) *Les règles d'or de la traduction*

Aspects positifs :

- Le manuel renferme un avant-propos qui propose de passer en revue quelques-unes des différences essentielles entre l'anglais et le français. L'auteur nous présente son objectif qui est d'apporter les techniques qui permettront aux apprentis-traducteurs de combler leurs lacunes méthodologiques et grammaticales. Tout porte à croire que les fondements théoriques sont la théorie interprétative.
- L'auteur donne la définition de la traduction qui influence la conception de son manuel lorsqu'il dit que « traduire c'est trahir ».
- Dans ce manuel, les exercices sur des difficultés précises de traduction sont variés et nombreux. (104 exercices) La première partie guide les

apprentis sur les étapes à suivre, indiquant les erreurs à ne pas commettre et comporte 13 chapitres.

- La méthode utilisée par l'auteur est celle par objectifs d'apprentissage : la méthode de travail, difficultés relatives au lexique, difficultés au niveau de la rédaction, la documentation de base, convention de l'écriture.
- Les objectifs : exposé de la règle ou du problème de traduction ; des suggestions de lecture ; des exemples ; des exercices d'application ; des textes renfermant le phénomène étudié.
- L'enseignement suit une certaine progression.
- La matière est présentée de manière claire.
- Les exposés sont enrichis par beaucoup d'exemples. Ce sont des phrases avec solutions, ce qui permet de ne pas seulement mettre l'accent sur les erreurs, mais également sur les solutions.
- Le manuel fait référence à des principes et des procédés de la traduction.
- Le contenu du manuel est susceptible de soutenir l'intérêt de l'étudiant, encore que même son style d'exposition clair et la pertinence de l'activité de traduction, thème et version aide l'apprenti à comprendre les mécanismes de la traduction.
- L'apprenant est initié au métalangage de la traduction et le manuel contient assez de théories.
- L'auteur établit le rapport entre théorie et pratique et il y a beaucoup de pratique, ce qui est adéquat pour un manuel de traduction.

- Le manuel contient une bibliographie, un index de termes métalangagiers, grammaticaux, qui renvoient à des pages où l'on peut faire des références, et une table des matières.
- La police des caractères est claire.
- Le manuel s'adresse à un public vaste et varié : les élèves se préparant pour le baccalauréat, les élèves des classes préparatoires scientifiques ou économiques, littéraires ou aux anglicistes et à toute personne reprenant des études et désireuse d'approfondir ses connaissances en traduction.
- Le manuel aide l'apprenti traducteur à se servir efficacement du dictionnaire, traduire les mots ou des phrases, construire une phrase anglaise, déchiffrer les titres de la presse (la traduction pragmatique), traduire un prétérit, les modaux et les principaux temps français et comment approfondir ses connaissances grammaticales.

Aspects négatifs.

Une bibliographie qui n'est pas annotée.

La police des caractères pour les corrigés est minuscule par rapport au reste du manuel.

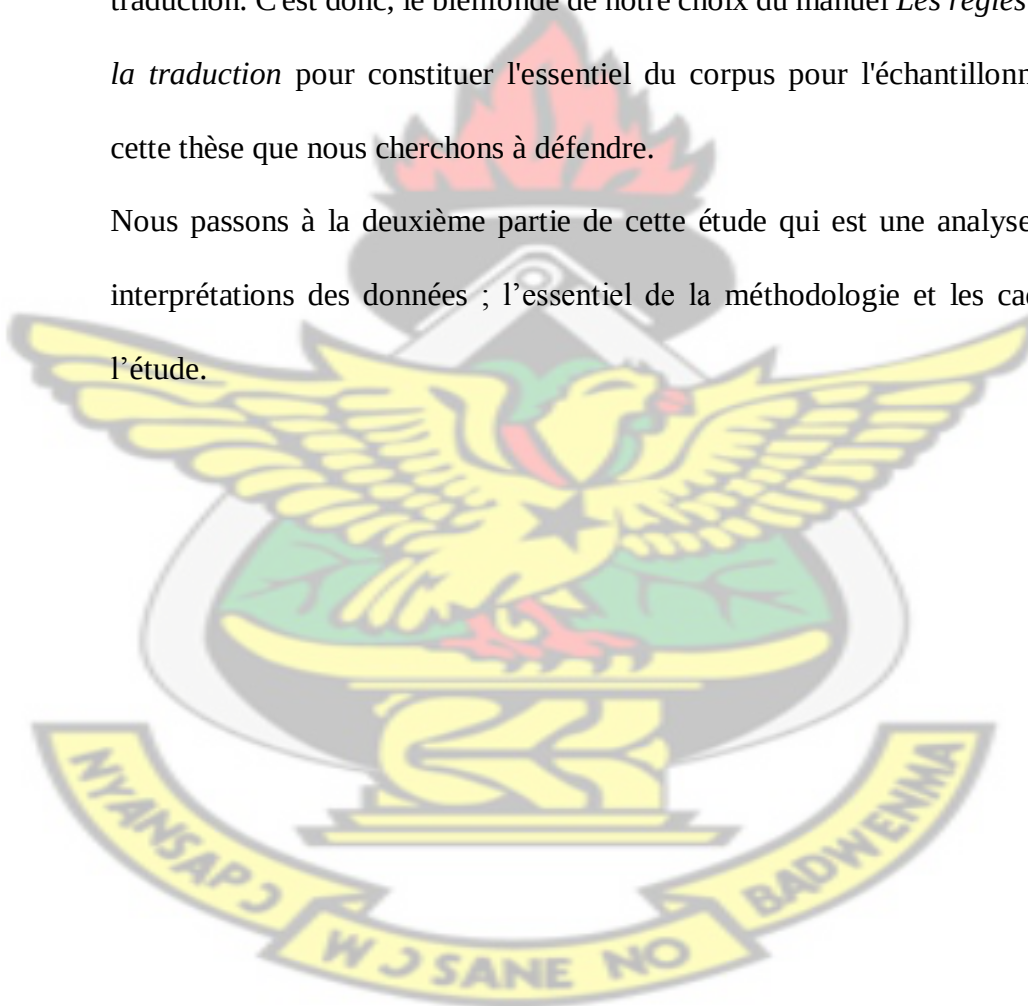
Tableau 6:- Grille Sommaire.

	Newmark (1988)	Delisle (1993)	Hiernard, J.- M. (2003)
A. Orientation générale du manuel	✓	✓	✓
B. Objectifs		✓	✓
C. Public défini	✓	✓	✓
D. Organisation		✓	✓
E. Cohérence		✓	✓
F. Présentation		✓	✓
G. Contenu		✓	✓
H. Exercices		✓	✓
I. Aspects pédagogiques		✓	✓
J. Assises théoriques	✓	✓	✓
K. Métalangage		✓	✓
L. Choix des exemples		✓	✓
M. Glossaires.	✓	✓	
N. Suggestions de lecture		✓	
O. Sources		✓	
P. Documentation supplémentaire		✓	✓

Le Tableau 6 ci-dessus présente une grille sommaire de notre analyse des trois manuels des auteurs cités plus haut. Il montre que le manuel *Les règles d'or de la traduction* de Jean-Marc Hiernard contient des aspects positifs qui méritent notre attention dans le choix d'un manuel. D'abord, l'auteur y présente des objectifs précis avec un public défini. Ensuite, ledit manuel est bien organisé avec une cohérence remarquable. Non seulement ceci mais aussi, dans chaque

chapitre, il y a une présentation des exercices traitant certains aspects pédagogiques de la traduction. Quand on ajoute enfin le fait que le métalangage de la traduction est utilisé avec des exemples, on ne peut que conclure que l'utilisation de ce manuel pour la didactique de la traduction à l'université ne comporte que des avantages. Le manuel de Delisle s'avère le meilleur ouvrage et celui de Newmark, le moins bon. Mais *La traduction raisonnée* de Delisle ne fait pas partie des manuels utilisés à KNUST pour l'enseignement de la traduction. C'est donc, le bienfondé de notre choix du manuel *Les règles d'or de la traduction* pour constituer l'essentiel du corpus pour l'échantillonnage de cette thèse que nous cherchons à défendre.

Nous passons à la deuxième partie de cette étude qui est une analyse et des interprétations des données ; l'essentiel de la méthodologie et les cadres de l'étude.



KNUST

**DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE ET
INTERPRÉTATION DES DONNÉES**



CHAPITRE SIX : MÉTHODOLOGIE ET CADRES DE L'ÉTUDE

6.1.1 Conception de la recherche

Dans ce chapitre, nous expliquons comment l'enquête a été menée, la population et l'échantillonnage. La collecte des données et les techniques d'analyses sont expliquées en détail.

L'étude a été celle d'une enquête **descriptive simple**. Selon Fraenkel et Wallen (2000), une enquête descriptive simple vise à obtenir des informations à partir d'un groupe important de personnes, au moyen d'un **questionnaire**, minutieusement préparé. Ainsi, une enquête descriptive simple est utilisée pour mesurer la fréquence d'un fait observé au sein d'une **population**. Souvent, il est impossible de mesurer ce fait sur l'ensemble des individus qui constituent cette population. L'ensemble d'unités statistiques ayant une caractéristique commune et sur lesquelles une particularité peut être mesurée, constitue la population. Lorsqu'on veut évaluer la prévalence d'un phénomène, le travail se fait sur un sous-ensemble de la population appelé **échantillon**. C'est cet échantillon qui est à la base de l'évaluation du phénomène qui nous intéresse. La population qui est l'objet de l'étude, et de laquelle on relève l'échantillon est la **population source** et la population d'où on généralise les résultats en utilisant des données recueillies sur l'échantillon est la **population cible**. Le choix de l'échantillon est capital dans la mesure où l'interprétation correcte du résultat doit être propre à représenter la population cible. C'est-à-dire, tous les individus de la population ont la **probabilité non nulle** d'être partie intégrante.

L'enquête descriptive, implique donc la collecte de données en vue de satisfaire aux questions de recherche, par rapport au sujet de l'enquête. Elle dévoile l'état réel des choses et elle dirige la recherche vers la nature d'une

situation telle qu'elle existe au moment où la recherche est menée. Gay (1992) est de l'avis que l'enquête descriptive simple soit une technique très utile lorsqu'on a affaire à des problèmes relatifs à l'éducation. On peut donc dire que l'emploi de l'enquête descriptive pour cette thèse que nous cherchons à soutenir, est justifié parce que l'étude vise à chercher et à analyser une situation courante dans une institution d'enseignement supérieure, en l'occurrence, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi.

Cette conception a été choisie parce qu'elle a le mérite de regrouper des réponses variées émanant de plusieurs groupes. Elle nous a permis d'avoir une vision claire des événements et les comportements des personnes sur la base des données recueillies durant deux années scolaires.

D'ailleurs, des questions de suivi peuvent être posées et certains phénomènes pourraient être expliqués en utilisant cette enquête descriptive.

En outre, l'enquête descriptive aide le chercheur à présenter le vrai état des choses d'une situation après la collecte des données d'un certain nombre de personnes qui répondent au même ensemble de questions concernant la situation.

Par ailleurs, il a fallu veiller à ce que les questions soient claires afin de dégager toutes sortes d'ambiguïtés de la part des répondants, qui puissent produire des résultats peu fiables. Certes, certaines questions relatives à l'âge et au sexe touchaient à l'intimité de l'individu et par conséquent, certains n'y ont pas apporté leurs concours comme il fallait. En dépit de ces limitations, nous avons cru choisir la conception de recherche la plus appropriée qui nous a aidé à contacter directement les étudiants de Kwame Nkrumah University of Science and Technology, inscrits en licence de français, au Département de Langues

Modernes, à Kumasi au Ghana, afin de mener une enquête sur une les problèmes de traduction. Cette conception nous a permis de tirer des conclusions utiles émanant de cette étude.

6.1.2 Population source

Nous avons recueilli les données auprès du Département à Kwame Nkrumah University of Science and Technology, inscrits en licence de français. Ceux qui ont participé à l'enquête sont ceux qui étaient présents lors de l'enquête. Nous présentons dans le tableau suivant, la répartition des effectifs selon les niveaux pour l'année scolaire, 2015/2016. Il est important de noter que les tableaux numérotés avec petit « a » présentent les résultats pour l'année scolaire 2015/2016 tandis que ceux qui sont numérotés avec petit « b » se rapportent à l'année scolaire 2016/2017. Ainsi, Tableau 7a est pour 2015/2016, et Tableau 7b est relatif à l'année scolaire 2016/2017 et ainsi de suite.

Tableau 7a : Répartition des étudiants selon les niveaux 2015/2016
Tableau de Fréquence.

	Fréquence	Pourcentage %	pourcentage valide %	
niveau 100	90	49,7	50	
niveau 200	38	21	21,1	
niveau 400	52	28,7	28,9	
total	180	99,4	100	
taux de non-réponse	1	0,6		
Total	181	100		

Selon le Tableau, nous recensons 90 étudiants inscrits au niveau 100, soit 49,7% du public et 38 étudiants au niveau 200, soit 21% du public. Le niveau 300 est exclu au moment de l'étude puisque ce groupe se trouvait au Bénin dans le cadre du stage de perfectionnement linguistique, généralement appelé "Year

Abroad". En ce qui concerne le niveau 400, il compte 52 étudiants au moment de l'enquête, soit 28% de la population. Dans l'ensemble il y a 181 enquêtés qui constituent la population source. Le choix de cet échantillon a été influencé par l'assertion faite par Nwana (1992) selon laquelle, si la population source ne constitue que quelques centaines de personnes, un échantillon de 40% ou plus suffit pour une enquête; si elle constitue plusieurs centaines, un échantillon de 20 % sera approprié; mais pour quelques milliers de personnes, 10% suffit. Mais si elle comporte plusieurs milliers de personnes, 5% suffira. C'est ainsi que nous sommes persuadé que le nombre de répondants pour notre échantillon est justifiable.

Tableau 7b Répartition selon les niveaux 2016/2017

	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
niveau 100	107	59,1	62,6
niveau 200	31	17,1	18,1
niveau 400	33	18,2	19,3
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Le Tableau 7b affiche 107 répondants pour le niveau 100, 31 enquêtés pour le niveau 200 et 33 étudiants pour le niveau 400. De ce fait, ceux qui ont indiqué leur niveau sur le questionnaire sont au nombre de 171, soit 94,5% de la population. 10 personnes n'ont pas indiqué les niveaux auxquels ils appartiennent, cela constitue le taux de non-réponse, de l'ordre de 5,5%.

6.1.3 Outils de recherche

Deux questionnaires ont été privilégiés pour la collecte des données. Selon Sarantakos (1998), l'utilisation de questionnaires comme outils de recherche est utile dans la mesure où elle standardise le recueil de données et assure une haute

confidentialité des répondants. Les questionnaires comprennent une approche mixte, qualitative et quantitative. Le but de ces questionnaires consistait à recenser les opinions des répondants sur un certain nombre de variables devant permettre une confirmation ou infirmation de leurs connaissances, habileté ou capacités en traduction. Les deux types de questionnaires sont structurés presque de la même manière : la première partie du questionnaire couvrant les données personnelles des enquêtés (par exemple, sexe, niveau d'études, francophone ou non francophone). Soulignons que ce genre de questions était important pour nous parce que les réponses avaient tendance à lever le voile sur le niveau de compréhension des répondants par rapport au sujet à l'étude. Dans la première partie du premier questionnaire, nous avons proposé la question de savoir si les répondants, quels qu'ils soient, communiquent avec des francophones. Pour cela, ils devaient cocher des cases pour indiquer s'ils communiquent 2 à 3 fois par an, 2 à 3 fois par mois, 2 à 3 fois par semaine, chaque jour ou autre. Le Tableau numéro 8 nous indique le modèle de Tableau de compétences que nous adoptons pour cette thèse. Sous la rubrique "Sous-compétence traductionnelle", le traducteur est censé connaître des techniques de traduction et donc le métalangage relatif au domaine de traduction. Ainsi, dans la deuxième partie du premier questionnaire, nous posons la question de savoir lesquelles des expressions suivantes les répondants n'ont jamais vu. i.e. équivalence, adaptation, traduction littérale, emprunt, modulation, transposition et calque. Ce sont les procédés techniques énumérés par Vinay et Darbelnet dans l'ouvrage : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*.

La troisième question visait à confirmer si oui ou non les répondants utilisent un dictionnaire bilingue, en l'occurrence, anglais/français ou

français/anglais lorsqu'ils traduisent. C'est pour évaluer la "Sous-compétence méthodologique. Sous cette rubrique, les répondants devraient avoir la capacité de recherche. Pour ce faire, ils devraient avoir une connaissance des ressources et outils mis à la disposition du traducteur. (Dictionnaire, encyclopédies).

La quatrième question qui consistait à savoir si les répondants suivaient des cours de grammaire avait pour objectif de confirmer s'ils connaissaient les règles à suivre pour parler et écrire correctement le français, et par là, évaluer la "Sous-compétence linguistique" qui exige une connaissance des règles de grammaire et de syntaxe de la langue source et de la langue cible.

La cinquième question proposée consistait à évaluer la "sous-compétence technique." Sous cette rubrique, les répondants étaient présumés avoir une capacité technique qui leur donne une connaissance des outils informatiques et logiciels d'aide à la traduction.

D'autre part, il est vrai que la traduction assistée par ordinateur est bonne, mais il n'en reste pas moins vrai qu'elle comporte des inconvénients. En outre, nous posons la sixième question pour recenser les opinions des répondants quant aux traductions proposées par Google. Qu'elles soient extrêmement utiles, très utiles, assez utiles, peu utiles ou pas du tout utiles. Les réponses pourraient confirmer l'habileté de la part des répondants à utiliser ce logiciel et surtout le nombre de personnes qui auraient eu cette expérience dans la pratique de la traduction.

La question suivante était pour connaître les niveaux de satisfaction. Car après l'utilisation de Google, les corrigés des professeurs et les notes obtenues par les répondants, au fur et à mesure qu'ils utilisent Google, détermineraient le genre de réponses attendues.

La dixième question est pour vérifier s'il est difficile d'accéder aux manuels (livres) nécessaires pour apprendre la traduction à KNUST.

En ce qui concerne le deuxième questionnaire, la première question posée est pour tester l'utilisation du dictionnaire comme outil pour la traduction. Rappelons que cela est du cadre de la "sous-compétence" disciplinaire où les répondants devraient exhiber une capacité de compréhension du domaine, une habileté à utiliser le dictionnaire comme il faut et une connaissance de la terminologie propre au domaine spécifique. Ainsi, les répondants, à l'aide d'un dictionnaire devaient trouver le registre équivalant à chacun des quatre énoncés suivants :

- i. Elle a vomi sur la moquette.
- ii. Elle a dégobillé sur la moquette.
- iii. Elle a gerbé/dégueulé sur la moquette.
- iv. Elle a régurgité son lait.

(Tous ces énoncés sont extraits de l'ouvrage : « *Les règles d'or de la traduction* » de Hiernard, manuel utilisé à KNUST pour la didactique/apprentissage de la traduction). Les registres sont les suivants : médical, courant, familier, vulgaire. En effet dans la plupart des cas, les registres sont indiqués dans les dictionnaires. Il faut que les répondants soient suffisamment conscients de cela pour pouvoir identifier les réponses escomptées.

Le même type de question est posé pour la deuxième question mais cette fois-ci, il s'agit des énoncés anglais dont ils doivent choisir les registres équivalents pour correspondre à chaque énoncé en anglais. Les registres sont les suivants : soutenu, argotique, courant, journalistique, administratif et religieux. En voilà les énoncés :

- i. Brother Bob, would you please close that door ?
- ii. Jesus Christ, shut that door Bob, can't you ?
- iii. Bob, would you be so kind as to close the door ?
- iv. Shut that door Bob, will you ?
- v. Bob asked to shut door.
- vi. Bob is requested to close the door.

Soulignons que l'une des compétences requises pour la traduction, c'est celle de posséder une connaissance biculturelle. Il y a donc une rubrique baptisée : "sous-compétence" interculturelle. Dans le cadre de cette rubrique, les répondants devraient avoir une connaissance et une compréhension des cultures, donc, une connaissance des cultures de départ et d'arrivée. La troisième question met les répondants à l'épreuve pour observer comment ils traduiraient et combien d'entre eux pourraient traduire correctement les énoncés suivants vers l'anglais :

- i. Ils ont filé à l'anglaise.
- ii. Une personne sans emploi.
- iii. Je la connais depuis 25 ans.

La quatrième et la cinquième question ont été proposées pour évaluer la "sous-compétence méthodologique" où les répondants étaient censés avoir la capacité d'adaptation et une connaissance des besoins particuliers à une situation et le vouloir dire contextuel des énoncés. Par exemple, les répondants devraient s'inspirer du contexte de chaque énoncé en anglais, pour déterminer le sens du mot "station". Un prétest a été organisé où l'explication a été faite en classe durant les cours. Donc, les enquêtés ont bien compris ce qui était attendu d'eux. Ils devaient écrire ce qu'ils entendaient par "station" dans chacun des cas. Ils

avaient la liberté d'écrire en anglais tout comme en français. Les énoncés sont les suivants:

- i. Meet you at the **station** at 5, platform 3.
- ii. A busker got on at the next **station** and started playing the guitar.
- iii. Classes have been cancelled because our school is going to be a polling **station**.
- iv. The man was taken to the **station** for questioning.

Les répondants sont ainsi, invités à émettre des inférences pertinentes par rapport au contexte.

Pour que les apprenants possèdent la "sous-compétence linguistique" comme nous l'avons dit plus haut, il faudrait prendre en compte, la capacité de rédaction, où est exigée une connaissance des règles de grammaire et de syntaxe des langues de départ et d'arrivée. Pour confirmer ou infirmer cette compétence chez les répondants, ils devraient traduire les locutions suivantes vers le français

- i. Dear Sir.
- ii. No Parking.
- iii. You may go.
- iv. Mount Everest.
- v. Cape of Good Hope.
- vi. Men at work.

Quant à l'analyse des données recueillies, nous avons adopté une approche mixte à savoir l'analyse qualitative et quantitative. Ainsi, nous avons présenté les données sous forme de tableaux de fréquence générés à l'aide de l'outil SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences)

Les données de chaque tableau sont ensuite commentées et analysées. Les données recueillies pour le premier questionnaire contiennent 26 variables. Ajoutons que les variables de 27 à 41 comptent pour le deuxième questionnaire. Chaque variable est codée et entrée dans la base de données.

Grosso modo, les réponses aux questions ouvertes dans les deux catégories de questionnaires nous ont fourni les données qualitatives nécessaires pour la discussion des données quantitatives. Cependant, nous les avons catégorisées puis interprétées en vue d'en tirer des conclusions, devant améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la traduction.

6.1.4 Sources de données

Au cours de cette enquête, nous nous sommes inspiré de sources primaires et secondaires pour les données. Les données primaires étaient recueillies sous forme de questionnaires. Les sources secondaires étaient recueillies sous forme de littérature à partir de l'Internet, des périodiques, articles, livres, manuels, encyclopédies et des thèses et mémoires non publiées sur la traduction.

6.1.5 Processus de la collecte de données

Nous avons proposé les deux questionnaires au directeur de thèse, faisant état du bien-fondé desdits questionnaires, afin d'en obtenir l'approbation. Le directeur de thèse étant lui-même membre du département des Langues Modernes à KNUST, l'obtention de la permission a été faite auprès dudit département et les professeurs chargés de dispenser des cours en traduction ont consenti à nous accorder une demi-heure ou plus pour un prétest dans un premier temps et l'application des questionnaires. Il faut admettre que le premier questionnaire a été rempli sur place et que tous les questionnaires ont

donc été retournés. Par contre, en ce qui concerne le deuxième que les étudiants devaient remplir chez eux, certains n'ont pas retourné les leurs. La collecte de données a duré 3 semaines.

6.1.6 Plan pour l'analyse des données

Deux procédures d'analyse ont été adoptées pour l'étude. Des questionnaires dans lequel une liste des réponses est proposée, donc à choix multiples, des questions auxquelles on ne peut répondre que par oui ou par non, donc des questions ouvertes et des questions assorties des réponses entre lesquelles le répondant doit choisir, dites 'fermées' où une liste de réponses était proposée et des questions à choix multiples. Les questions étaient codées et entrées dans le logiciel SPSS 20.0 Il est à noter que dans la mesure où on s'intéressait à des réponses spécifiques, il y avait deux catégories de réponses ; correctes et incorrectes. Des tableaux de fréquence ont été générés à partir des entrées faites en fonction du niveau d'études.

6.1.7 Modèle des compétences en traduction

Nous proposons un modèle de compétences en traduction. Nous entendons par 'modèle de compétence' l'ensemble des capacités, habiletés et connaissances pour traduire, lesquelles, ensemble, deviennent la compétence de traduction. Il a été question d'analyser l'échantillonnage afin de déterminer la correspondance des résultats avec chaque sous-compétence du modèle. Ainsi, la compétence de traduction dans cette thèse se rapporte aux connaissances et aux habiletés que le traducteur possède concernant la langue source et la langue cible. Cette compétence du traducteur se résume en l'ensemble des connaissances des langues de départ et d'arrivée, en plus des connaissances

générales ou 'connaissances du monde réel' et de la compétence en communication ; ce qui la rend plus complète. On peut dire que la compétence dite traductionnelle est une partie de la compétence du traducteur. Le modèle que nous proposons pour l'évaluation des compétences des étudiants inscrits en licence de français à Kwame Nkrumah University of Science and Technology, illustre tous les aspects mentionnés plus haut et fait la même distinction entre compétence du traducteur, qui représente l'acte de traduire dans son ensemble, et la sous-compétence traductionnelle qui est considérée comme la composante clé de la compétence du traducteur, sans pour autant en être la seule. Le modèle comprend divers éléments qui dépendent les uns des autres et présente les connaissances à acquérir du niveau le plus bas remontant jusqu'à la compétence du traducteur, qui est le but à atteindre dans cette thèse. Les six sous-compétences sont en fait le savoir-faire nécessaire à l'accomplissement de la tâche. A elles seules, elles ne représentent qu'une partie de l'acte de traduire, mais ensemble, elles deviennent un savoir-agir. Chaque connaissance, habileté et capacité renforce ce savoir-faire, et permet de maîtriser l'art de la traduction. Soulignons que chaque sous-compétence est dotée d'une capacité, d'une habileté et de connaissances. Les connaissances incarnent le but de l'apprentissage. Il s'agit de théories enseignées en classe, de la matière retenue et des connaissances générales du monde. Les habiletés se développent par la pratique, en fonction des connaissances acquises. C'est en appliquant ce qu'il a appris que l'étudiant peut réellement comprendre ce qu'il fait et développer les habiletés voulues. Ces habiletés sont les éléments qui composent chaque capacité. C'est la maîtrise de ces habiletés qui donne à l'étudiant les capacités requises. Ces capacités sont à leur tour à la base des sous-compétences qui

touchent les principaux domaines que doit maîtriser le traducteur pour faire son travail.

En gros, ces savoir-faire, une fois réunis deviennent le savoir-agir recherché. Ce savoir-agir implique une gamme de connaissances, d'habiletés et de capacités qui peuvent permettre au traducteur d'accomplir son travail. Ce n'est qu'une fois tous ces éléments réunis, la compétence en traduction prend tout son sens.

Le tableau ci-dessus constitue le modèle dont nous venons de discuter dans la section qui précède. 6.1.7 Modèle des compétences en traduction.

Tableau 8 : - Tableau de compétence en traduction (Modèle de cette thèse)

Sous-compétence linguistique	Sous-compétence traductionnelle	Sous-compétence méthodologique	Sous-compétence disciplinaire	Sous-compétence technique	Sous-compétence interculturelle
Capacité de rédaction	Capacité de transfert	Capacité de recherche	Capacité de compréhension du domaine	Capacité technique	Capacité de compréhension des cultures
Connaissance des règles de grammaire et de syntaxe des langues source et cible	Connaissance des techniques de traduction et compréhension du message de départ	Connaissance des ressources et outils mis à la disposition du traducteur (dictionnaire, encyclopédies)	Connaissance de la terminologie propre au domaine spécifique	Connaissance des outils informatiques et logiciels d'aide à la traduction	Connaissance des cultures de départ et d'arrivée.
Habilité à appliquer les règles de grammaire et de syntaxe des langues source et cible	Habilité à rendre le message de la LD dans la LA sans changement de signification	Habilité à utiliser les ressources et outils mis à la disposition du traducteur	Habilité à utiliser la terminologie propre à un domaine spécifique	Habilité à utiliser les outils informatiques et logiciels d'aide à la traduction	Habilité à tenir compte des particularités propres à la culture de départ et d'arrivée

6.1.8 Résultats qualitatifs

L'enquête était destinée à identifier les problèmes de traduction au Ghana, le cas des étudiants inscrits en licence de français à KNUST.

Tableau 9a :- Anglophones et Francophones année scolaire 2015/2016

	Fréquence	pourcentage	pourcentage valide
anglophone	169	93,4	96,0
francophone	7	3,9	4,0
Total	176	97,2	100
taux de non-réponse	5	2,8	
Total	181	100	

Le tableau 9a présente le nombre de francophones par rapport aux anglophones. Les francophones sont au nombre de 7, ce qui constitue 3,9% de la population, tandis que les anglophones sont au nombre de 169, soit 93,4%. Cinq personnes n'ont pas indiqué leur appartenance à l'un ou l'autre des deux groupes mentionnés, Cela représente 2,8% du public.

Tableau 9b : Anglophones et francophones année scolaire 2016/2017

anglophone	165	91,2	97,6
francophone	4	2,2	2,4
Total	169	93,4	100
Taux de non-réponse	12	6,6	
Total	181	100	

Le tableau ci-dessus présente les résultats pour le nombre de francophones par rapport aux anglophones pour l'année scolaire 2016/2017. L'effectif des francophones diminue de 7 pour l'année précédente, à 4 pour l'année scolaire, 2016/2017. Le même résultat se produit concernant le nombre d'anglophones où ce tableau affiche 165 qui est une diminution de 5 par rapport à l'année précédente. Ce qui est encore remarquable c'est le taux de non-réponse qui

remonte à 12%. 2015/2016 a enregistré 5 fréquences, soit 2,8%. Ainsi, avec un pourcentage valide de 97,6% d'anglophones et 2,4% de francophones, on peut dire que la quasi-totalité des étudiants sont anglophones. Ce qui nous intéresse dans le Tableau 9b, c'est le fait de savoir si l'essentiel de cet échantillon est relatif au cas des Ghanéens apprenant la traduction. En effet, au cours de l'apprentissage de la traduction, nous pensons que lorsque les étudiants ghanéens côtoient des francophones, il y a de grandes chances pour que ces derniers les influencent positivement.

Tableau 10a :- Fréquence de communication avec des francophones 2015/2016

	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
2-3 fois par an	30	16,6	17,1
2-3 fois par mois	22	12,2	12,6
2-3 fois par semaine	53	29,3	30,3
chaque jour	28	15,5	16,0
Autre	42	23,2	24,0
Total	175	96,7	100
taux de non- Réponse	6	3,3	

Selon le Tableau 10a nous voulions savoir combien de fois par an chaque répondant communique avec des francophones. On voulait supputer le taux de fréquence afin de disposer d'une idée claire du genre de français que les répondants pouvaient avoir l'habitude de parler. Côtoyer des francophones offre la possibilité d'apprendre inconsciemment quelques registres de la langue française, i.e. le français de la rue, le français relâché etc. Le Tableau 9a nous présente 30 répondants qui communiquent avec des francophones 2 à 3 fois par

an, soit 16,6% du public. 22 personnes, soit 12,2% estiment qu'elles communiquent avec des francophones 2 à 3 fois par mois. 53 personnes encore affirment qu'elles communiquent 2 à 3 fois par semaine avec des francophones. Ce groupe constitue 29,3% du public. 28 répondants estiment qu'ils communiquent chaque jour avec des francophones. Ce groupe constitue 15,5% du public. 42 autres, soit 23,2% avaient d'autres périodes ou fréquences qui ne sont pas indiquées dans le tableau. Au total, on a recensé 175 répondants qui ont donné leurs réponses au questionnaire, avec 6 personnes qui n'ont donné aucune réponse, soit 3,3% du public visé.

Tableau 10b :- Fréquence de communication avec des francophones 2016/2017

	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
2-3 fois par an	28	15,5	16,9
2-3 fois par mois	11	6,1	6,6
2-3 fois par semaine	38	21	22,9
chaque jour	30	16,6	18,1
Autre	59	32,6	35,5
Total	166	91,7	100
Taux de non-réponse	15	8,3	
Total	181	100	

Le Tableau 10b ci-dessus est conçu pour déterminer la fréquence de communication avec des francophones. On observe que 28 répondants estiment qu'ils communiquent au moins 2 à 3 fois par an avec des francophones. Soit 15,5% du public ciblé. Pour 11 étudiants, qui représentent 6,1% de la population, 2 à 3 fois par mois, ils parlent avec des francophones. Un autre groupe affirme qu'il parle français avec des francophones, 2 à 3 fois dans la semaine. Le groupe en question constitue 21% avec une fréquence de 38. Il y a un autre groupe dont les membres indiquent qu'ils parlent chaque jour le

français. Ils sont au nombre de 30 et ils comptent pour 16,6%. Ceux d'entre les répondants qui ont choisi la rubrique marquée 'Autre' constituent le plus grand nombre des catégories affichées, avec une fréquence de 59, qui comptent pour 32,6%. Le taux de non-réponse quant à lui, s'élève à 8,3% avec un nombre supérieur à celui de l'année précédente. En associant les données du Tableau 9a, et le Tableau 9b, on observe une marge d'erreur ou un écart très minime. Par exemple : ceux qui parlent français tous les jours en 2015/2016 sont au nombre de 28, soit 15,5% et par conséquent 16%, alors qu'en 2016/2017, 30 enquêtes admettent qu'ils parlent eux aussi, du français chaque jour avec des francophones. Ils constituent 16,6% et le taux de non-réponse est évalué à 15 fréquences qui comptent pour 8,3%, le pourcentage valide est 18,1%

Tableau 11a :- Connaissance du métalangage de la traduction

Sous-compétence traductionnelle 2015/2016

Nombre de métalangage	fréquence	Pourcentage %	pourcentage valide
Un	65	35,9	53,7
Deux	24	13,3	19,8
Trois	20	11	16,5
Quatre	2	1,1	1,7
Cinq	5	2,8	4,1
Six	5	2,8	4,1
Total	121	66,9	100
taux de non-réponse	60	33,1	
Total	181	100	

Dans le Tableau 11a, la question posée par le chercheur est de savoir si les répondants n'ont jamais vu les expressions suivantes : équivalence, adaptation, traduction littérale, emprunt, modulation, transposition et calque. Le traducteur est censé connaître des techniques de traduction. Donc, le

métalangage relatif au domaine de traduction. En effet, ce sont les procédés techniques énumérés par Vinay et Darbelnet dans l'ouvrage : "Stylistique comparée du français et de l'anglais" Ouvrage, qui est le vademécum pour la traduction. 35,9% des étudiants affirment avoir vu ou entendu parler d'une seule expression d'entre les 7 expressions, alors que 13,3% ont vu deux. 11% ont vu trois expressions, tandis que 1,1% ont vu deux expressions. 2,8% affirment avoir vu 5 expressions et le même pourcentage reconnaît avoir vu 6 expressions. Nous avons noté cependant qu'au total 121 répondants ont donné leur avis sur ce sujet, alors que 60 étudiants n'ont donné aucune indication sur le nombre d'expressions qu'ils ont jamais vu, soit 33,1% du public source. Il est évident que ce dernier groupe n'a ni vu ni entendu parler de ces expressions. On peut donc dire qu'un tiers du public source ne connaît rien par rapport au métalangage de la traduction.

Tableau 11b :- Connaissance du métalangage de traduction 2016/2017
Sous-compétence traductionnelle

Nombre de Métalangage	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
Un	52	28,7	34,9
Deux	29	16,0	19,5
Trois	16	8,8	10,7
quatre	17	9,4	11,4
Cinq	19	10,5	12,8
Six	13	7,2	8,7
Sept	3	1,7	2,0
Total Connai	149	82,3	100
Taux de ssance nulle	32	17,7	
Total	181	100	

Le Tableau 11b est conçu pour évaluer la connaissance du métalangage de traduction. Ainsi, pour l'année scolaire 2016/2017, sous la rubrique de sous-

compétence traductionnelle, on y fait la remarque suivante : 32 enquêtés, soit 17,7% ont une connaissance nulle du métalangage de traduction. Donc, ceux d'entre eux qui ont une connaissance d'un certain nombre de termes métalangages sont au nombre de 149, qui constituent 82,3% du public. De ce nombre et ce pourcentage, 52 personnes ou 28,7% ont vu un seul terme. 29 répondants ou 16% connaissent deux termes, et 16 enquêtés ou 8,8% connaissent trois des termes métalangages qui constituent les procédés de traduction présentés par Vinay et Darbelnet dans l'ouvrage *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Il faut remarquer aussi que 17 étudiants qui représentent 9,4 % affirment qu'ils connaissent au moins quatre procédés de traduction. 19 personnes encore, soit 10,5% déclarent avoir vu cinq termes et 13 ou 7,2% ont vu six procédés. Une remarque importante que l'on peut faire en associant les résultats des deux échantillons, c'est-à-dire les deux années scolaires, c'est la diminution du nombre dans certains cas. Par exemple, les résultats de l'année 2015/2016 montrent que 65 personnes ou 35,9% ont vu un seul procédé alors que pour l'année scolaire suivante, pour le même questionnaire, 52 ou 28,7% des étudiants affirment avoir vu un seul procédé ; une différence de 13 personnes. Il est à noter en outre qu'en 2016/2017 le nombre qui a vu deux procédés, est monté de 24 à 29 donc, un progrès par rapport à l'année précédente. Le nombre de répondants qui a vu quatre procédés, a augmenté de 2 pour 2015/2016, à 17 pour l'année suivante. Ceux qui ont vu cinq procédés ont augmenté aussi de 5 à 19. Si l'on ajoute enfin, ceux qui ont vu six procédés, on constate une augmentation de 5 répondants à 13. On peut conclure en faisant les remarques suivantes : 1. Il est évident que les professeurs ont commencé à introduire les procédés de traduction dans l'enseignement de

la traduction. 2. La preuve est que le nombre de personnes ayant une connaissance nulle du métalangage a diminué de 60 à 32.

**Tableau 12a :- Emploi des dictionnaires bilingues pour la traduction.
Sous-compétence méthodologique. 2015/2016**

Emploi de dictionnaire	fréquence	Pourcentage %	pourcentage valide
Oui	168	92,8	93,9
Non	11	6,1	6,1
Total	179	98,9	100
taux de non-réponse	2	1,1	
Total	181	100	

Dans le cadre de la Sous-compétence méthodologique, le chercheur voulait confirmer ou infirmer si oui ou non, les répondants utilisent des dictionnaires bilingues. Le Tableau 12a ci-dessus, montre que 92,8% des étudiants affirment qu'ils emploient des dictionnaires bilingues pour la traduction, alors que 6,1% affirment ne pas utiliser des dictionnaires bilingues pour effectuer la traduction. Par contre, deux étudiants, soit 1,1% n'ont donné aucune indication.

Une connaissance des règles qui régissent comment on forme des phrases en français est importante. Le chercheur donc, voulant recenser l'avis des répondants sur ce sujet a généré un autre tableau de fréquence qui est présenté ci-dessous :

Tableau 12b :- Emploi des dictionnaires bilingues pour la traduction 2016/2017

Sous-compétence méthodologique

Emploi de Dictionnaire		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
Valide	Oui	166	91,7	92,7
	Non	13	7,2	7,3
	Total	179	98,9	100
Taux de	Non-réponse	2	1,1	
Total		181	100	

Le Tableau 12b présente les résultats pour les usagers de dictionnaires bilingues pour la traduction. Dans ce tableau, 166 personnes, soit 91,7% affirment qu'ils emploient des dictionnaires bilingues pour effectuer des traductions alors que pour l'année précédente, ils étaient au nombre de 168, soit 92,8%. D'après le tableau, 13 personnes ou 7.2% n'utilisent pas des dictionnaires pour la traduction. Ainsi on peut dire que le nombre de personnes utilisant le dictionnaire est encourageant mais il faudrait peut-être revoir l'enseignement de son utilisation pour la recherche du sens contextuel des énoncés, afin d'améliorer leur compétence en traduction. Tout porte à croire que les répondants qui n'utilisent pas de dictionnaires bilingues, utilisent une autre alternative qui est censée être le logiciel d'aide à la traduction comme Google, pour la traduction. Pour ce groupe en question, les enseignants pourraient leur apprendre les avantages et les inconvénients de son emploi. Ainsi, les apprenants en faisant leur choix sauront la différence entre le dictionnaire et le logiciel. Nous passons au tableau suivant qui vise à confirmer ou infirmer si oui ou non les répondants ont appris comment on forme les phrases en français. C'est-à-dire, la successivité des mots dans une phrase, et même la nature des mots.

Tableau 13a :- Connaissance de la grammaire avant KNUST
Sous-compétence linguistique 2015/2016

	fréquence	Pourcentage %	pourcentage valide
Oui	149	82,3	89,2
Non	18	9,9	10,8
Total	167	92,3	100
taux de non-réponse	14	7,7	
Total	181	100	

Le Tableau 13a présente le nombre de personnes et le pourcentage de répondants ayant appris la grammaire avant l'admission à KNUST. On constate que 82,3 % des étudiants affirment avoir appris la grammaire avant leur admission à KNUST. C'est intéressant de noter que 9,9% des étudiants, quant à eux, ont appris le français à l'école sans pour autant avoir appris la grammaire alors que 7,7% des répondants n'ont pas indiqué si oui ou non ils ont appris la grammaire. Le tableau suivant porte sur l'emploi de Google pour la traduction.

Tableau 13b :- Connaissance de la grammaire avant KNUST 2016/2017
Sous-compétence linguistique

	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
Oui	168	92,8	97,1
Non	5	2,8	2,9
Total	173	95,6	100
Taux de Non-réponse	8	4,4	
Total	181	100	

D'après le Tableau 13b, on constate que majoritairement 168 ou 92,8% des enquêtés affirment avoir suivi des cours de grammaire avant d'être admis à l'université. Pour la même question 5 personnes disent non, avec 8 ou 4,4% comme taux de non-réponse. Par rapport à l'année précédente donc, on constate

un progrès relatif au nombre qui estime avoir fait de la grammaire. 149, pour 2015/2016 et 168 pour 2016/2017

Tableau 14a :- Emploi de Google pour la traduction
Sous-compétence technique 2015/2016

Emploi de Google	fréquence	pourcentage	pourcentage valide
Oui	127	70,2	71,3
Non	51	28,2	28,7
Total	178	98,3	100
taux de non-réponse	3	1,7	
Total	181	100	

Pour acquérir la "sous-compétence technique", il faut que les apprenants aient la capacité technique et une connaissance des outils informatiques et logiciels d'aide à la traduction. Le chercheur voulait confirmer ou infirmer si (oui ou non) les répondants savaient employer Google pour traduire. D'après le Tableau 14a, 70,2% des étudiants estiment qu'ils savent employer Google pour traduire. Ils sont en majorité. Mais, 28,2% eux n'en savent rien. Ils sont au nombre de 178 répondants. 1,7% n'ont rien indiqué. Il semblerait donc que la majorité des étudiants ont acquis une connaissance des outils informatiques. Le tableau qui suit présente les données recueillies concernant les avis des répondants sur les propositions faites par Google en matière de traduction. Le tableau suivant présente les résultats de l'année 2016/2017.

14b :- Emploi de Google pour la traduction 2016/2017**Sous-compétence technique**

Emploi de Google	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	160	88,4	89,4
Valide Non	19	10,5	10,6
Total	179	98,9	100
Taux de Non-réponse	2	1,1	
Total	181	100	

Le Tableau 14b ci-dessus montre que 160 répondants estiment qu'ils savent utiliser Google pour effectuer la traduction et cela représente 88,4% du public. D'autre part, en 2015/2016, 51 répondants ne savent pas employer Google alors qu'en 2016/2017, 19 personnes, représentant 10,5% n'en savent rien. On observe ainsi, une augmentation remarquable du nombre de personnes qui utilisent Google. En outre, 127 ou 70,2% en 2015/2016 s'élève à 160 ou 88,4% en 2016/2017. On comprend bien alors la raison partielle pour laquelle la majorité sont susceptibles d'effectuer des traductions où ils ratent le sens des énoncés. Cette augmentation est positive. Car, la majorité utilise des téléphones portables qui les aident à effectuer des traductions en utilisant « Google translate. »

Tableau 15a : Avis des répondants sur les propositions faites par Google. Sous-compétence technique- (connaissance des outils informatiques) 2015/2016

utilité de Google	fréquence	pourcentage	pourcentage valide
extrêmement utiles	14	7,7	9
très utiles	41	22,7	26,5
assez utiles	42	23,2	27,1
peu utiles	50	27,6	32,3
pas du tout utiles	8	4,4	5,2
Total	155	85,6	100

taux de non-réponse	26	14,4	
Total	181	100	

Selon Wikipedia, « la traduction assistée par ordinateur (TAO) est un domaine qui est à cheval sur la traduction et l'informatique. C'est bien un humain qui traduit, mais avec un support informatique la tâche est réalisée. Les logiciels de traduction assistée par ordinateur sont des logiciels dits à mémoire de traduction, car ils tirent parti de la récurrence de mots dans un document pour assurer une cohérence terminologique et syntaxique dans la traduction. » Selon la même source, « parmi les logiciels les plus connus et les plus performants, on peut noter, STAR Transit et SDL Trados, couramment utilisés par les traducteurs professionnels. »

L'utilisation d'un traducteur automatique donne le plus souvent un résultat tout à fait artificiel et non idiomatique dans la langue d'arrivée. Pour certaines langues de départ, le résultat peut être totalement incompréhensible. Il est à noter que le logiciel ne tient pas compte du contexte pour traduire un mot, ce qui peut résulter en des faux-sens ou des contresens flagrants. C'est pour solliciter les avis des répondants par rapport à ce phénomène que le chercheur a posé cette question.

Ainsi, le Tableau 15a est consacré aux avis des répondants sur les propositions faites par Google. 7,7% du public pensent que les propositions faites par Google sont extrêmement utiles. 22,7% eux, croient que les traductions proposées par Google sont très utiles, alors que 23,2% affirment qu'elles sont assez utiles. En revanche, 4,4% estiment qu'elles ne sont pas du tout utiles. Pour 50 personnes qui constituent 27,6 % du public, elles sont peu utiles. 14,4%, quant à eux n'ont rien indiqué sur cette partie du questionnaire et

cela prête le flanc à la supposition qu'ils n'en savent rien. Nous allons à présent, présenter le taux de satisfaction, relatif à l'emploi de Google, dans le Tableau 15b.

Tableau 15b :- Avis des répondants sur les propositions faites par Google. Sous-compétence technique (connaissance des outils informatiques) 2016/2017

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
extrêmement utiles	9	5.0	5.5
très utiles	20	11.0	12.1
Valide assez utiles	65	35.9	39.4
peu utiles	62	34.3	37.6
pas du tout utiles	9	5.0	5.5
Total	165	91.2	100.0
Taux de Non-réponse	16	8.8	
Total	181	100.0	

Le Tableau 15b affiche un degré de satisfaction de l'ordre de 156 qui représentent 86,2%. De ce nombre, les données recueillies montrent que 9 répondants estiment que les propositions faites par Google sont extrêmement utiles. 20 personnes aussi disent qu'elles sont très utiles alors que 65 enquêtés trouvent les propositions assez utiles. Quand on ajoute le nombre qui estiment que les propositions sont peu utiles, c'est-à-dire 62, on peut dire que les résultats corroborent notre assertion selon laquelle le logiciel d'aide à la traduction, bien qu'il soit bon comme outil, doit être employé à bon escient et qu'il faudrait prévenir les apprentis traducteurs, des avantages et les inconvénients de son utilisation et les encourager de plus en plus à utiliser les dictionnaires et les encyclopédies. Il y en a qui préfèrent cet outil parce qu'ils font valoir comme argument que les dictionnaires sont trop lourds à porter en classe et malheureusement, ceux qui les utilisent ne savent pas comment les employer

pour chercher le sens contextuelle des énoncés à traduire, lorsqu'ils se trouvent face à des mots polysémiques.

Tableau 16a :- Google satisfaction
Sous-compétence technique. (Connaissance des logiciels d'aide à la
traduction) 2015/2016

	Fréquence	Pourcentage %	pourcentage valide
extrêmement insatisfait	11	6,1	7,4
très satisfait	28	15,5	18,8
assez satisfait	47	26,0	31,5
ni satisfait ni insatisfait	36	19,9	24,2
assez insatisfait	15	8,3	10,1
très insatisfait	11	6,1	7,4
extrêmement insatisfait	1	0,6	0,7
Total	149	82,3	100
taux de non-réponse	32	17,7	
Total	181	100	

Le Tableau 16a présente les résultats de différents degrés de satisfaction que les répondants estiment avoir avec Google. 6,1% sont extrêmement insatisfaits des traductions obtenues en utilisant Google. 15,5% affirment être très satisfaits. 26% sont assez satisfaits. 19,9% ne sont ni satisfaits ni insatisfaits. 8,3% disent qu'ils sont assez insatisfaits. 6,1% sont très insatisfaits et une seule personne constituant 0,6% estime être extrêmement insatisfaite. Il est intéressant de noter que 17,7% ne savent pas utiliser Google pour traduire. Le Tableau 16a contient le taux de connaissance des registres de la langue.

Tableau 16b : Google satisfaction 2016/2017**Sous-compétence technique. (Connaissance des logiciels d'aide à la traduction)**

	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
extrêmement insatisfait	13	7,2	8
très satisfait	28	15,5	17,2
assez satisfait	63	34,8	38,7
ni satisfait ni insatisfait	19	10,5	11,7
assez insatisfait	27	14,9	16,6
très insatisfait	13	7,2	8
Total	163	90,1	100
Taux de non-réponse	18	9,9	
Total	181	100	

Le Tableau16b présente tout comme le Tableau 16a, les différents degrés de satisfaction que les répondants prétendent éprouver à la suite de l'utilisation de Google comme outil de traduction. 8% sont extrêmement insatisfaits, alors que 17,2% en sont très satisfaits des traductions proposées par Google. Mais 11,7% estiment qu'ils ne sont ni satisfaits ni insatisfaits. 16,6% de la population en revanche, sont assez insatisfaits. 8% des répondants sont très insatisfaits. Le total est au nombre de 163, avec 18 personnes constituant le taux de non-réponse évalué à 9,9% pourcent de la population total de181.

En comparant les deux années scolaires, l'on peut dire que pour l'année scolaire 2015/2016, ceux qui expriment un certain degré de satisfaction avec les traductions proposées par Google, en comptent pour 75 personnes, soit 50,3% toutes choses égales par ailleurs, lorsqu'on écarte le taux de non-réponse, qui est estimé à 32, on obtient 17,7%.

Pour ce qui concerne le Tableau 16b où sont présentés les résultats du premier semestre de l'année scolaire 2016/2017, les enquêtés qui expriment des

degrés de satisfaction en comptent pour 91 personnes d'un effectif de 181, avec 18 personnes qui n'ont pas répondu à cette partie du questionnaire. Ainsi, on a obtenu 55,9% comme pourcentage valide. En comparant les deux années scolaires, les résultats obtenus sont les suivants :

Emploi de Google	satisfaits	insatisfaits
2015/2016	50,3%	49,7%
2016/2017	55,9%	44,1%

Il est important de noter que les deux tableaux visaient à évaluer la sous-compétence technique ou la connaissance des logiciels d'aide à la traduction. Le nombre affiché donc par les deux groupes est impressionnant dans la mesure où on aurait cru avoir plutôt un taux de satisfaction inférieur au taux d'insatisfaction. De toute façon, l'écart entre les pourcentages des deux années présente une similitude remarquable par rapport au taux de satisfaction. Quoiqu'il en soit, les résultats corroborent notre position que les logiciels sont peu utiles lorsqu'on cherche le vouloir dire contextuel d'un énoncé. Les degrés d'insatisfaction dans ce cas selon nous, sont tels quels probablement parce que la majorité des enquêtés ne se sont pas encore trouvés face à des problèmes de intraduisibilité contextuelle.

Tableau 17a : - Connaissance des ressources et outils comme dictionnaires, registres de langue. 2015/2016
Sous-compétence méthodologique

Registre de langue	fréquence	Pourcentage %	pourcentage valide
Un	53	29,3	55,8
Deux	16	8,8	16,8
Trois	11	6,1	11,6
Quatre	3	1,7	3,2
Cinq	9	5,0	9,5
Six	3	1,7	3,2
Total	95	52,5	100
taux de non-réponse	86	47,5	
Total	181	100	

Le Tableau 17a ci-dessus nous présente le nombre de registres que chaque répondant est censé connaître. Car, une connaissance du registre de la langue aide l'étudiant à faire le tri en déterminant le sens de l'énoncé d'arrivée ou le vouloir-dire contextuel.

Nous avons obtenu les résultats suivants : 29,3% connaissent un seul registre. 8,8%, deux registres. 6,1%, trois registres. 1,7%, quatre registres. 5%, cinq registres. 1,7% encore, estiment connaître six registres. 86% n'ont aucune idée sur les registres de la langue.

Dans le Tableau qui suit, nous voulions savoir les moyens par lesquels les étudiants ont appris le français et le résultat est ce qui est présenté ci-dessous dans le tableau.

Tableau 17b :- Connaissance des ressources et outils comme dictionnaires, registres de langue 2016/2017 Sous-compétence méthodologique

Connaissance de Registre de langue

Registre de langue	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
Un	61	33,7	46,9
Deux	21	11,6	16,2
Trois	23	12,7	17,7
quatre	17	9,4	13,1
Cinq	6	3,3	4,6
Six	2	1,1	1,5
Total	130	71,8	100
Taux de non-réponse	51	28,2	
Total	181	100	

Dans le Tableau ci-dessus, le Tableau 17b on observe le nombre de registres que les répondants devraient connaître. Pour l'année 2016/2017 33,7% connaissent un seul registre de langue parmi ceux qui ont été testés. 11,6% connaissent deux registres. 12,7% connaissent trois registres. 9,4% aussi connaissent quatre registres. 3,3% ont vu cinq registres. 1,1% connaissent six registres. Au total, 130 personnes, soit 72,8% connaissent les registres de langue, tandis que 51 personnes, soit 28,2% n'en savent rien du tout. Une synthèse des observations expose les résultats suivants :

Année universitaire	Étudiants munis de registre	Étudiants démunis de registre
2015/2016	52,5%	47,5%
2016/2017	71,8%	28,2%

On remarque que l'année 2016/2017 connaît une progression par rapport à la connaissance des ressources et outils comme dictionnaires et registres de langue, donc la sous-compétence méthodologique, selon le sondage

Tableau 18a :- Mode d'apprentissage 2015/2016

Mode d'apprentissage	fréquence	Pourcentage %	pourcentage valide
exercices de grammaire	75	41,4	41,9
Lecture de livre	49	27,1	27,4
le cinema	12	6,6	6,7
radio ou television	11	6,1	6,1
communication avec francophones	27	14,9	15,1
Autre	5	2,8	2,8
Total	179	98,9	100
taux de non-réponse	2	1,1	
Total	181	100	

Pour ce qui concerne le mode d'apprentissage, nous avons obtenu les résultats suivants : 41,4% affirment avoir fait des exercices de grammaire, tandis que 27,1% ont appris le français à l'aide de livres. 6,6% eux, affirment avoir appris le français par le cinéma. 6,1% l'ont appris par la radio ou la télévision. 14,9% des répondants estiment qu'ils ont eu à communiquer avec des francophones. 2,8% ont appris le français par un autre moyen qui n'est pas mentionné. Au total donc, il y a eu 179 répondants soit 98% du public qui ont rempli cette partie du questionnaire, laissant ainsi, 1,1% qui n'ont rien indiqué. Le tableau suivant porte sur les données recueillies sur l'accès aux manuels de traduction à KNUST par le public source.

Tableau 18b :- Mode d'apprentissage 2016/2017

Mode d'apprentissage	Fréquence	Pourcentage %	Valide Pourcentage
exercices de grammaire	76	42,0	42,5
lecture de livres	16	8,8	8,9
le cinéma	4	2,2	2,2
comm. avec francophone	7	3,9	3,9
Autre	76	42,0	42,5
Total	179	98,9	100
Taux de Non-réponse	2	1,1	
Total	181	100	

Le Tableau 18b affiche les résultats ci-dessus. Étrangement, on a obtenu le même chiffre pour le taux de non-réponse. Point de différence entre les deux années qui sont le sujet de cette enquête. Même avec les autres questions, nous estimons que la marge d'erreur est minime. Les répondants qui affirment avoir appris le français en suivant des cours de grammaire sont au nombre de 76 avec un pourcentage valide de 42,5%. Il est à souligner que dans chaque tableau affiché dans cette thèse, le pourcentage valide constitue la réalité, en dehors du taux de non-réponse. Donc, la lecture de livres : 8,9%. Le cinéma : 2,2%. Mais, 42,5% apprennent la langue par d'autres moyens.

Tableau 19a :- Accès aux manuels de traduction à KNUST. 2015/2016

Accès aux manuels	fréquence	pourcentage	pourcentage valide
extrêmement difficile	16	8,8	9
très difficile	31	17,1	17,4
assez difficile	34	18,8	19,1
peu difficile	65	35,9	36,5
pas du tout difficile	32	17,7	18
Total	178	98,3	100
taux de non-réponse	3	1,7	
Total	181	100	

Les manuels sont très importants dans l'apprentissage de la traduction. Le chercheur a voulu savoir si c'est facile d'accéder aux manuels de traduction dans la bibliothèque de la salle multimédia à KNUST. Voici les résultats obtenus: 8,8% estiment que c'est extrêmement difficile d'accéder aux manuels de traduction. 17,1% trouvent cela très difficile et c'est assez difficile pour 18,8% des répondants. 35,9% estiment que c'est peu difficile et 17,7% affirment que ce n'est pas du tout difficile d'accéder aux manuels. 1,7% n'ont pas donné leur avis concernant ce sujet.

Tableau 19b :- Accès aux manuels de traduction à KNUST 2016/2017

Acces aux manuels	Fréquence	Pourcentage	Valide Pourcentage
extrêmement difficile	42	23,2	23,5
très difficile	49	27,1	27,4
assez difficile	42	23,2	23,5
peu difficile	29	16,0	16,2
pas du tout difficile	17	9,4	9,5
Total	179	98,9	100
Taux de Non-réponse	2	1,1	
Total	181	100	

Le Tableau 19b évalue les degrés de difficultés pour l'obtention de manuels des bibliothèques universitaires pour l'apprentissage de la traduction. Les apprenants qui se trouvent confrontés à des difficultés sont au nombre de 133. Ce chiffre représente 74,4%. Ceux qui estiment que c'est facile d'y trouver des manuels en comptent pour 25,6%. En comparant les deux années scolaires, notre analyse pour l'accès aux manuels est la suivante :

Année universitaire	Accès difficile	Accès facile
2015/2016	74,4%	25,6%
2016/2017	45,5%	54,5%

En comparant les deux années à l'étude, on constate une régression par rapport aux degrés de difficultés de la part de l'apprenant, pour l'obtention des manuels de traduction. Par contre, on observe un taux de croissance de l'ordre de 28,9%. Cette croissance prête le flanc à la supposition qu'il y aurait eu une augmentation du nombre de manuels aux bibliothèques universitaires, à en croire les avis des enquêtés.

6.1.9 Résultats quantitatifs

Le Tableau 21a jusqu'à 46b présente les résultats des données du deuxième questionnaire qui est un test sur les sous-compétences en traduction, pour le premier semestre des années scolaires 2015/2016 et 2016/2017, selon les différents niveaux. Les réponses souhaitées pour les questions sont indiquées en gras. Les tableaux contiennent également les fréquences des réponses correctes (représentant le nombre d'étudiants ayant bien répondu aux questions). Celles des réponses incorrectes représentant le total des étudiants qui ont choisi des options autres que la bonne dans certains cas et celles des répondants qui n'y ont pas répondu.

Tableau 20a :- Fréquence des niveaux 2015/2016

	fréquence	pourcentage	pourcentage valide
niveau 100	102	56,4	64,2
niveau 200	30	16,6	18,9
niveau 400	27	14,9	17
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

D'après le Tableau 20a, le niveau 100 compte 102 répondants, soit 56,4% de l'effectif, alors que le niveau 200 présente 30 étudiants, qui constituent 16,6%

de la population. Quant au niveau 400, 22 étudiants ont retourné leurs questionnaires, ce qui en compte pour 12,2% de la population. Au total, on a recensé 159 répondants, soit 87,8% du public source. Il est à noter que 22 répondants ont manqué d'indiquer leur appartenance à quelque niveau que ce soit. Nous présentons ci-dessous les fréquences des niveaux.

Tableau 20b : - Fréquence des niveaux 2016/2017

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
niveau 100	107	59,1	62,6
niveau 200	31	17,1	18,1
niveau 400	33	18,2	19,3
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Le Tableau ci-dessus, présente les fréquences des niveaux pour l'année scolaire 2016/2017. Le niveau 100 compte pour 107, soit 59,1%. Le niveau 200 pour sa part, affiche 31, représentant 17,1%. Le niveau 400 quant à lui, a recensé 33, ce qui représente 18,2% avec au total 171 répondants sur 181. Les variables manquantes dans cet échantillon étaient au nombre de 10, soit 5,5%. Ce sont ceux qui n'ont pas indiqué leur appartenance à un niveau quelconque. Le pourcentage valide ne prend pas en compte ledit taux de non-réponse. En 2015/2016, le niveau 100 compte 102 personnes. L'année suivante, l'effectif est de 107. Le niveau 200 en 2015/2016 a un effectif de 30 alors qu'en 2016/2017, il est estimé à 31. Quant au niveau 400, le nombre est 27 pour 2015/2016. Pour le même niveau, on affiche 33 en 2016/2017. Il est important de noter que dans un cas comme dans l'autre, il y a eu des absents et ceux qui

étaient au cours lors du sondage constituent le nombre employé pour cette enquête.

Tableau 21a : - Tranche d'âge. 2015/2016

Intervalles	fréquence	pourcentage	pourcentage valide
17-21	116	64,1	80,6
22-25	22	12,2	15,3
26-28	1	0,6	0,7
29-31	1	0,6	0,7
32-35	4	2,2	2,8
Total	144	79,6	100
taux de non-réponse	37	20,4	
Total	181	100	

Le Tableau 21a présente les données recueillies par rapport à l'âge. C'est donc une question numérique dont les réponses sont chiffrées. Dans chaque grille est présenté un intervalle de classe. La taille de l'échantillon étant 181 répondants, 116 ont entre 17 et 21 ans, soit 64,1% de la population. 22 personnes sont âgées de 22 à 25 ans soit 12,2% du public source. De 26 à 28 ans, et entre 29 et 31ans, il y a une personne dans chaque catégorie. Au total nous avons recensé 144 répondants soit 79,6% avec un taux de non-réponse partielle de 37 répondants, soit 20,4%. C'est-à-dire que l'unité statistique a participé mais n'a pas répondu à la question. Le Tableau 21b qui est le suivant porte sur les sexes.

Tableau 21b Tranche d'âge 2016/2017

Intervalle	Fréquence	pourcentage %	pourcentage valide
16-21	86	47,5	81,9
22-25	13	7,2	12,4
26-28	1	0,6	1,0
29-31	2	1,1	1,9
32-35	3	1,7	2,9
Total	105	58	100
Taux de non-réponse	76	42	
Total	181	100	

Le Tableau 21b est une distribution de fréquence par rapport à l'âge. Il présente un intervalle de classe pour l'année scolaire 2016/2017. Les enquêtés sont au nombre de 181. De ce nombre, 86 ont entre 16 et 21 ans, représentant 47,5 % des répondants. 13 personnes ont entre 22 et 25 ans, ce qui vaut 7,2%. Entre 26 et 28 ans, il y a une personne. Deux personnes encore, ont entre 29 et 31 ans, tandis que 3 personnes ont entre 32 et 35 ans. C'est très étonnant de constater que 76 personnes n'ont pas indiqué leur âge et cela constitue des variables manquantes de l'ordre de 42%. C'est ainsi que l'on observe que hormis les non-répondants, la majorité des apprenants du niveau 100 jusqu'à 400 ont entre 16 et 25 ans. 99 des répondants constituent majoritairement cette catégorie qui représente un pourcentage valide de 94,3%. Le taux de non-réponse étant élevé, on croirait que le nombre aurait changé si la taille des variables manquantes était inférieure à celle qui est présentée. Mais, en comparant la taille à celle de l'année précédente, on observe un phénomène récurrent, c'est-à-dire, en 2015/2016, 138 répondants ont entre 16 et 25 ans, affichant ainsi, un pourcentage valide de 95,9% et un taux de non-réponse estimé à 37 personnes soit 20,4% de la population. De ce qui précède, il est évident que nonobstant le pourcentage des variables manquantes, il n'en reste pas moins vrai que la majorité des apprenants de part et d'autre ont entre 16 et 25 ans. Les femmes constituent la majorité. De ce fait, il est évident que d'année en année les femmes s'intéressent plus à l'apprentissage du français que les hommes.

Tableau 22a :- Fréquence pour les sexes 2015/2016

	Fréquence	Pourcentage %	pourcentage valide
Hommes	43	23,8	27,4
Femmes	114	63	72,6
Total	157	86,7	100
taux de non-réponse	24	13,3	
Total	181	100	

Le tableau ci-dessus nous présente 43 hommes, soit 23,8% de la population et 114 femmes qui constituent 86,7 % avec un pourcentage de non-réponse de l'ordre de 13,3% soit, 24 personnes. Le Tableau 23 qui suit, contient le nombre de personnes qui sont francophones et anglophones.

Tableau 22b :- Fréquence pour les sexes 2016/2017

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Hommes	32	17,7	18,7
Valide Femmes	139	76,8	81,3
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Le Tableau 22b présente les résultats des données recueillies pour les sexes. 17,7% de la population sont des hommes, tandis que 76,8% en comptent pour les femmes. Si l'on écartait le taux de non-réponse, qui est de l'ordre de 5,5%, on aurait 18,7% pour l'effectif des hommes et 81,3% pour les femmes sur un total de 171. Il est à noter que la taille de l'échantillon est 181 pour les deux années scolaires enquêtées. Il est donc évident que les femmes ont un penchant pour l'apprentissage du français au Département des Langues Modernes à KNUST.

Tableau 23a :- Fréquence groupes d'apprenants 2015/2016

groupe d'apprenant	Fréquence	Pourcentage %	pourcentage valide
anglophone	149	82,3	96,1
Francophone	6	3,3	3,9
Total	155	85,6	100
taux de non-réponse	26	14,4	
Total	181	100	

Le Tableau 23a nous présente 82,3% du public qui sont anglophones et 3,3% sont francophones avec 14,4% comme taux de non-réponse. Ce constat nous montre que la présence des francophones parmi les anglophones n'a pas beaucoup influence ces derniers en ce qui concerne l'apprentissage du français.

Tableau 23b :- Fréquence groupe d'apprenants 2016/2017

	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
Anglophone	172	95	97,2
Francophone	5	2,8	2,8
Total	177	97,8	100
Taux de non-réponse	4	2,2	
Total	181	100	

L'observation suivante est faite du Tableau 23b. 4 personnes ont manqué d'indiquer leur appartenance à un groupe quelconque. Elles représentent 2,2% de la population. Ce nombre mis à part, on constate que la quasi-totalité de la population est anglophone, avec 172 personnes, soit 97,2% valide. 5 étudiants, constituant 2,8% sont francophones. On suppose que le fait de côtoyer les francophones, pourrait aider les anglophones à améliorer leur connaissance de la langue, en dehors de la contribution du corps enseignant dans les salles de classe. Mais le résultat montre que nous établissons plus haut montre que bien qu'il y ait une présence francophone, l'influence de ce dernier groupe sur les

anglophones n'est pas remarquable.

Tableau 24a:- Le registre de "vomir" 2015/2016
Sous-compétence méthodologique

Registre de langue	fréquence	Pourcentage %	pourcentage valide
Courant	23	12,7	14,6
Incorrecte	135	74,6	85,4
Total	158	87,3	100
taux de non-réponse	23	12,7	
Total	181	100	

Dans le Tableau 24a, les étudiants devaient accoler l'étiquette appropriée. Ils devaient trouver l'équivalent en anglais en s'aidant du dictionnaire. Dans l'énoncé suivant, "Elle a **vomi** sur la moquette" le mot en caractère gras est du registre **courant**, qui est la réponse souhaitée. Selon les résultats, 12,7% des répondants ont fourni la réponse juste, alors que 135 étudiants n'ont pas pu donner la réponse escomptée, soit 74,6%. On remarque que le pourcentage de non-réponse est de 12,7%.

Tableau 24b :- Le registre de « vomir » 2016/2017
Sous-compétence méthodologique

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Courant	31	17,1	18,1
Incorrecte	140	77,3	81,9
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Dans le tableau 24b, tout comme le tableau analogue, le Tableau 24a, les étudiants devaient trouver l'équivalent en anglais de l'énoncé suivant : « Elle a **vomi** sur la moquette. » Le mot en caractère gras, étant du registre « courant », est la réponse souhaitée. Selon les résultats, 31 étudiants, soit 17,1% ont fourni

la réponse juste alors que 140 représentant 77,3% ont donné la réponse incorrecte avec un taux de non-réponse estimé à 5,5% dont dix répondants. Si on écarte les variables manquantes, on obtient 18,1% de réponses justes et 81,9% de réponses incorrectes. Ce tableau a pour but d'évaluer la capacité de recherche, la connaissance des ressources comme le dictionnaire et l'habileté des répondants à les utiliser à bon escient. Un test similaire a été fait dans le tableau suivant.

Tableau 25a :- Registre de "dégobillez" 2015/2016
Sous-compétence méthodologique.

	fréquence	pourcentage	pourcentage valide
Familier	26	14,4	16,5
Incorrecte	132	72,9	83,5
Total	158	87,3	100
taux de Non-réponse	23	12,7	
Total	181	100	

Dans le Tableau 25a, on constate que le taux de réussite est réalisé par 26 répondants, soit 14,4% du public source. Or, 72,9% ont fourni des réponses incorrectes. 12,7% constituent le taux de non-réponse. On peut conclure à la lumière de ce constat que les acquis relatifs aux compétences méthodologiques chez les étudiants manquent. Comme solution, nous suggérons que des cours sur les registres de langue soient dispensés.

Tableau 25b :- registre de « dégobillez » 2016/2017
Sous-compétence méthodologique

Registre	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
Familier	39	21,5	22,8
Incorrecte	132	72,9	77,2
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Il est fait état dans le Tableau 25b, le même test pour les étudiants de l'année suivante, relatif au registre de langue. En utilisant le dictionnaire, les enquêtés devaient trouver le registre du mot « dégobillez », un synonyme du verbe « vomir ». La bonne réponse est le registre familial. 22,8% ont réussi. 77,2% ont fourni la réponse fautive. De ce fait, on peut dire que la majorité des étudiants ne savent pas employer le dictionnaire pour chercher le registre des mots. Le tableau suivant vise le même but.

Tableau 26a :- Le registre de gerber/dégueuler. 2015/2016
Sous-compétence méthodologique.

gerber/dégueuler	Fréquence	Pourcentage %	pourcentage valide
Vulgaire	31	17,1	19,7
Incorrecte	126	69,6	80,3
Total	157	86,7	100
Taux de Non-réponse	24	13,3	
Total	181	100	

Selon le Tableau 26a plus de la moitié du nombre ont fourni des réponses fausses. Ainsi, 69,6% des réponses sont incorrectes, alors que 17,1% ont choisi la réponse juste, affichant un pourcentage de non-réponse, de l'ordre de 13,3% du public source. Cette observation nous montre que les étudiants n'ont pas maîtriser l'utilisation du dictionnaire pour identifier les registres de langue. De

ce fait, nous sommes d'avis que les enseignants feraient bien de guider les étudiants en introduisant des exercices de cette nature dans leur cours. A force de faire des exercices de ce genre, ils pourront acquérir les compétences requises.

Tableau 26b registre de gerber/dégueuler 2016/2017
Sous-compétence méthodologique

	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
Vulgaire	51	28,2	29,8
Incorrecte	120	66,3	70,2
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

D'après les résultats du tableau plus haut, encore on demande aux répondants de citer le registre de « gerber » ou « dégueuler » et c'est toujours un test de la sous-compétence méthodologique. Le registre « vulgaire » est la réponse souhaitée et pour cela, 29,8% ont réussi, avec 70,2% d'échecs. On peut conclure que les enquêtés manquent la connaissance au niveau des registres. Nous proposons donc que les enseignants veillent à ce qu'ils apprennent comment les identifier dans un dictionnaire. Par exemple : arg. signifie argot. Pop. Signifie le langage populaire et on en passe.

Tableau 27a :- Registre de "regurgiter" 2015/2016
Sous-compétence méthodologique.

regurgiter	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
Médical	34	18,8	21,5
Incorrecte	124	68,5	78,5
Total	158	87,3	100
taux de non-réponse	23	12,7	
Total	181	100	

Le Tableau affiché plus haut, c'est-à-dire, le tableau 27a présente 18,8% des réponses bonnes. Les réponses fausses quant à elles, constituent 68,5%. Au total, 158 personnes ont fourni des réponses, soit 87% du public, avec 12,7% comme taux de non-réponse.

Tableau 27b registre de « régurgiter » 2016/2017
Sous-compétence méthodologique

	Fréquence	Pourcent age	Pourcentage valide
Médical	56	30,9	32,7
Incorrecte	115	63,5	67,3
Total	171	94,5	100
Taux de non- réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Dans le tableau ci-dessus, on exige que les enquêtés citent le registre de régurgiter. C'est le même exercice dans les tableaux précédents. Le mot « Médical » en caractère gras est la réponse bonne. Dans le cas présent aussi, 32,7% ont réussi, laissant un taux d'échecs de l'ordre de 67,3%. Les tableaux suivants présentent des résultats pareils où le taux de réussite est inférieur à 50%

Comme solution à ce problème, il est suggéré à l'endroit des professeurs, que ces derniers fassent des efforts pour expliquer aux étudiants, les registres de langues et les niveaux de la langue. En plus les enseignants pourront inculquer aux étudiants, la manière dont on cherche les mots correspondant dans le dictionnaire. Par ailleurs, les enseignants pourraient faire faire des exercices et même, faire construire des phrases. Les étudiants peuvent même faire une liste d'un nombre déterminé de mots relatifs au registre, tiré du dictionnaire.

Tableau 28a :- Registre "religieux" 2015/2016
Sous-compétence méthodologique

	fréquence	pourcentage	pourcentage
Religieux	53	29,3	33,5
Incorrecte	105	58	66,5
Total	158	87,3	100
taux de non-réponse	23	12,7	
Total	181	100	

Pour ce qui concerne le Tableau 28a, les résultats montrent que 29,3% ont obtenu la réponse bonne, tandis que la majorité qui constitue 58% a eu la réponse fausse, avec 12,7% comme taux de non-réponse.

Tableau 28b Registre « religieux » 2016/2017
Sous-compétence méthodologique

	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
Religieux	41	22,7	24.0
Valide Incorrecte	130	71,8	76.0
Total	171	94,5	100.0
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Le tableau 28b montre que 24% ont obtenu la réponse bonne et 76% qui constituent la majorité, n'ont pas réussi. En comparant le Tableau 28a et le Tableau 28b, il y a une régression par rapport au pourcentage valide. L'enseignement de registres de langue n'est pas à écarter dans l'enseignement. Comme solution, nous pensons que l'emploi de manuels renfermant des exercices de ce genre pourrait aider les étudiants.

Tableau 29a :- Registre argotique 2015/2016**Sous-compétence méthodologique**

	fréquence	pourcentage	pourcentage valide
Argotique	67	37	42,4
Incorrecte	91	50,3	57,6
Total	158	87,3	100
taux de non-réponse	23	12,7	
Total	181	100	

D'après les résultats du Tableau 29a qui porte sur le registre argotique, 37% ont fourni la bonne réponse et 50,3% ont eu la réponse fausse. Le taux de non-réponse est estimé à 12,7%. Mais si l'on mettait le taux de non-réponse à l'écart, on aurait les résultats suivants: La réponse bonne, 42,4% et la réponse fausse, 57,6%

Tableau 29b :- Registre argotique 2016/2017**Sous-compétence méthodologique**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Argotique	37	20,4	21,6
Incorrecte	134	74,0	78,4
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Le Tableau 29b aussi porte sur le registre argotique. Le pourcentage valide pour les réponses souhaitées est estimé à 21,6%. Les réponses fausses quant à elles, constituent 78,4%. Les résultats pour le Tableau 29a et le Tableau 29b ne font que renforcer notre position sur l'enseignement de l'identification du registre de mots à partir du dictionnaire. Nous proposons donc comme solution, des cours sur les registres au niveau des deux langues en présence.

Tableau 30a :- Registre soutenu 2015/2016**Sous-compétence soutenu**

	fréquence	Pourcentage %	Pourcentage
Soutenu	42	23,2	26,4
Incorrecte	117	64,6	73,6
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Le Tableau 30a présente le registre soutenu comme réponse souhaitée et 23,2% du public ont choisi la réponse bonne. 64,6% ont choisi la réponse fausse. 12,2% constituent le taux de non réponse avec au total 159 répondants mais 181 participants, donc si l'on mettait à l'écart le taux de non-réponse, on obtiendrait les résultats suivants : 26,4% de réponses bonnes et 73,6% de réponses fausses.

Tableau 30b :- Registre soutenu 2016/2017**Sous-compétence méthodologique**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage
Soutenu	41	22,7	24
Valide Incorrecte	130	71,8	76
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Le Tableau 30b a comme réponse juste, le registre soutenu. 41 personnes représentant 24% ont réussi, tandis que 76% ont échoué.

Tableau 31a :-Registre courant 2015/2016**Sous-compétence disciplinaire**

	fréquence	pourcentage	Pourcentage
Courant	30	16,6	18,9
Incorrecte	129	71,3	81,1
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

D'après le Tableau 31a, la plupart des répondants ont fourni des réponses fausses, soit 71,3%, alors que 16,6% ont eu la réponse juste. Le taux de non-réponse est toujours 12,2%

Tableau 31b :- Registre courant 2016/2017
Sous-compétence disciplinaire

	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
Courant	37	20,4	21,6
Valide	134	74	78,4
Incorrecte	171	94,5	100
Total	10	5,5	
Taux de non-réponse	181	100	
Total			

Le Tableau 31b aussi présente des résultats dont la majorité des enquêtés ont choisi des réponses fausses. 78,4% d'échecs, contre 21,6% de réussites.

Tableau 32a :- Registre journalistique 2015/2016
Sous-compétence disciplinaire

	Fréquence	pourcentage	pourcentage valide
Journalistique	37	20,4	23,3
Incorrecte	122	67,4	76,7
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Le Tableau 32a présente les résultats suivants: 20,4% pour les réponses bonnes et 67,4% pour les réponses fausses. Le taux de non-réponse est toujours le même, i.e., 12,2% avec au total 159 répondants.

Tableau 32b :- Registre journalistique 2016/2017
Sous-compétence disciplinaire

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Journalistique	56	30,9	32,7
Incorrecte	115	63,5	67,3
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

D'après le Tableau 32b encore, on observe 32,7% de réussites et 67,3 % d'échecs.

Tableau 33a :- Registre administratif 2015/2016
Sous-compétence disciplinaire

	Fréquence	pourcentage	pourcentage valide
Administratif	33	18,2	20,8
Incorrecte	126	69,6	79,2
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Concernant le nombre total des réponses bonnes, le Tableau 33a, présente 18,2%, et les réponses fausses s'élèvent à 69,6%. Il est question ici du registre administratif en anglais.

Tableau 33b :- Registre administratif 2016/2017

Sous-compétence disciplinaire

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
administratif	53	29,3	31
Valide incorrecte	118	65,2	69
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Le Tableau 33b présente un test relatif à la sous-compétence disciplinaire. C'est pour évaluer la connaissance de la terminologie propre au domaine spécifique et l'habileté à utiliser la terminologie propre à un domaine spécifique. Le mot en caractère gras dans le tableau, est la réponse souhaitée. Dans ce cas encore, 31% des répondants ont eu la réponse bonne, alors que 69% ont obtenu la réponse fausse.

Tableau 34a :- to take a French leave- 2015/2016

Sous-compétence interculturelle et sous-compétence traductionnelle.

	fréquence	pourcentage	pourcentage Valide
to take a french leave	44	24,3	27,7
Incorrecte	115	63,5	72,3
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Dans le Tableau 34a, les étudiants devaient traduire l'expression suivante vers l'anglais : "filer à l'anglaise" l'équivalent étant "to take a french leave" en anglais. Le Tableau plus haut affiche 24,3% comme taux de réussite et 63,5% comme taux d'échec.

Tableau 34b :- to take a french leave 2016/2017
Sous-compétence interculturelle et sous-compétence traductionnelle

	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide
To take a french leave	44	24,3	25,7
incorrecte	127	70,2	74,3
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100,0	

Le Tableau 34b affiche les résultats suivants : 25,7% du public ont pu écrire « to take a french leave » comme l'équivalent anglais de l'expression française : « filer à l'anglaise ». La plupart qui constitue 74,3% n'ont pas réussi. Il faudrait comme solution, enseigner aux apprenants des exercices sur la sous-compétence interculturelle et quelques procédés traductionnels. Il convient de noter par ailleurs que la littéralité « énerve » le sens en affaiblissant celui-ci et en privant l'énoncé de sa vigueur, sa force, voire sa sublimité. (Yennah 2013 :44)

Tableau 35a:- Une personne sans emploi 2015/2016
Sous-compétence interculturelle et sous-compétence traductionnelle

	fréquence	pourcentage	pourcentage valide
a jobless person	107	59,1	67,3
Incorrecte	52	28,7	32,7
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Dans le Tableau 35a les répondants devaient traduire l'énoncé suivant : "une personne sans emploi" dont l'équivalent en anglais c'est, "a jobless person". 59,1% constituent la réponse juste et 28,7% représentent la réponse fautive.

Tableau 35b :- Une personne sans emploi 2016/2017
Sous-compétence interculturelle et sous-compétence traductionnelle

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
a jobless person	133	73,5	77,8
Valide Incorrecte	38	21	22,2
Total	171	94,5	100
Taux de Non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Pour ce qui concerne le tableau ci-dessus, les répondants devaient traduire l'énoncé suivant : « une personne sans emploi » Il est intéressant de noter que les répondants ont eu majoritairement la réponse bonne : 77,8% et 22,2% ont échoué.

Tableau 36a:- Je la connais depuis 25 ans. 2015/2016
Sous-compétence interculturelle et sous-compétence traductionnelle

	fréquence	Pourcentage	pourcentage valide
I have known her for 25 years	70	38,7	44,0
Incorrecte	89	49,2	56,0
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Le Tableau 36a présente les résultats de la traduction de l'énoncé suivant vers l'anglais: "Je la connais depuis 25 ans" La réponse souhaitée c'est : "I have known her for 25years". Les données recueillies montrent que 38,7% ont eu la traduction recevable et 49,2% n'ont pas pu traduire comme il fallait. Passons à présent au tableau qui suit, où les répondants devaient déterminer le vouloir dire ou le sens contextuel du mot "station" dans un énoncé.

Tableau 36b :- Je la connais depuis 25 ans. 2016/2017
Sous compétence interculturelle et sous-compétence traductionnelle

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage
Valide I have known her for 25 years	94	51,9	55
Incorrecte	77	42,5	45
Total	171	94,5	100
Taux de Non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Dans le Tableau 36b, « Je la connais depuis 25 ans » est l'énoncé que les enquêtés devraient traduire vers l'anglais. On a obtenu 55% de réussites et 45% d'échecs.

Tableau 37a :- Meet you at the station at 5, platform 3. 2015/2016
Sous-compétence méthodologique

	Fréquence	pourcentage	pourcentage valide
la gare	58	32	36,5
Incorrecte	101	55,8	63,5
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Dans le Tableau ci-dessus, 58 personnes, soit 32% du public ont choisi la réponse bonne, alors que 101 étudiants, qui représentent 55,8% du public source ont eu des réponses incorrectes. Le pourcentage de non-réponse affiché est de l'ordre de 12,2%. La solution à ce problème, selon nous est méthodologique. Les enseignants pourraient employer des manuels dans lesquels se trouvent des exercices qui se rapportent à des cas de mots polysémiques afin d'inculquer aux étudiants, la capacité de déterminer le sens contextuel des énoncés.

Tableau 37b :- Meet you at the station at 5, platform 3. 2016/2017
Sous-compétence méthodologique

	Fréquence	Pourcent age	Pourcentage valide
la gare	61	33,7	35,7
incorrecte	110	60,8	64,3
Total	171	94,5	100
Taux de Non- réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Comme le titre du tableau 37b l'indique, c'est une détermination du sens du mot « station » dans l'énoncé suivant : « Meet you at the station at 5, platform 3 » Les répondants devaient émettre des inférences à partir de l'environnement cognitif du mot pour en déterminer le sens contextuel. « platform 3 », c'est le quai numéro 3. La gare est donc la réponse juste. Le tableau présente le bilan suivant : 35,7% de réussites et 64,3% d'échecs.

Tableau 38a: A busker got on at the next station and started playing the guitar.

Sous-compétence méthodologique 2015/2016

	fréquence	pourcentage	Pourcentage
la station	54	29,8	34,0
Incorrecte	105	58,0	66,0
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Le Tableau 38a affiche les résultats suivants: 29,8% ont choisi la réponse bonne. Donc, le sens contextuel du mot "station" dans l'énoncé. Par contre, 58% ont proposé des réponses incorrectes, avec un pourcentage de non-réponse qui constitue 12,2% des répondants. Le tableau suivant contient le résultat d'un

autre énoncé en anglais dont les étudiants devaient déterminer le vouloir dire contextuel du même mot "station"

Tableau 38b :- A busker got on at the next station and started playing the guitar.

Sous-compétence méthodologique

	Fréquence	Pourcent age %	Pourcentage valide
la station	46	25,4	26,9
incorrecte	125	69,1	73,1
Total	171	94,5	100
Missing System	10	5,5	
Total	181	100	

Le Tableau ci-dessus affiche les résultats relatifs au sens du mot « station » dans la phrase qui porte le titre du tableau. Le mot « busker » se traduit comme musicien ambulant ou musicien des rues. Logiquement, la station est la réponse juste pour le vouloir dire contextuel du mot. 26,9% des répondants ont réussi, tandis que 73,1 ont échoué. Logiquement, la compréhension est à la base du problème.

Tableau 39a :- Classes have been cancelled because our school is going to be a polling station

Sous-compétence méthodologique 2015/2016

	Fréquence	Pourcent age	pourcentage valide
bureau de vote	99	54,7	62,7
Incorrecte	59	32,6	37,3
Total	158	87,3	100
taux de non-réponse	23	12,7	
Total	181	100	

Dans le Tableau 39a, plus de la moitié des répondants ont eu un taux de réussite qui s'élève à 54,7 %. Le taux d'échec, étant 32,6% et le taux de non-réponse, 12,7% on peut noter une croissance dans le taux de réussite.

Tableau 39b : - Classes have been cancelled because our school is going to be a polling station.

Sous-compétence méthodologique 2016/2017

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
bureau de vote	146	80,7	85,4
Incorrecte	25	13,8	14,6
Total	171	94,5	100
Taux de Non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Le tableau ci-dessus est également conçu comme le précédent, afin de confirmer ou infirmer si les enquêtés sont en mesure de trouver le sens contextuel du mot « station » dans la collocation « polling station ». Cette fois-ci, la majorité, représentant 85,4% ont fourni la réponse bonne, laissant ainsi le taux d'échecs à 14,6%. Dans le cas présenté ci-dessus, on observe une amélioration considérable. L'enseignant, grâce à un manuel, pourra guider les apprenants en leur donnant beaucoup d'exercices de ce genre.

Tableau 40a :- The man was taken to the station for questioning

Sous-compétence méthodologique 2015/2016

	Fréquence	pourcentage	Pourcentage valide
poste de police	125	69,1	78,6
incorrecte	34	18,8	21,4
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Encore une fois, on constate une amélioration considérable dans le taux de réussite. Le Tableau 40a, affiche 69,1% comme taux de réussite. 18,8% constituent ceux qui ont fourni des réponses incorrectes, avec 12,2% représentant le taux de non-réponse.

Tableau 40b : - The man was taken to the station for questioning
Sous-compétence méthodologique 2016/2017

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
poste de police	161	89,0	94,2
incorrecte	10	5,5	5,8
Total	171	94,5	100
Taux de Non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Le Tableau 40b offre une autre opportunité pour la détermination du vouloir dire contextuel du mot « station ». Dans l'environnement cognitif, on entend par « taken to » que l'homme n'est pas allé de son gré mais qu'il y est allé malgré lui. C'est pourrait être la maison d'arrêt. Mais du moment où il s'agit d'un interrogatoire, la meilleure option est le poste de police. Car, il est question d'une interpellation. D'après les résultats de ce tableau, 94,2% ont eu la réponse bonne avec 5,8% d'échecs d'un effectif de 171 répondants. Du moins, c'est le pourcentage valide. La taille de l'échantillon étant toujours 181, il y a eu un taux de non-réponse de l'ordre de 5,5

Tableau 41a : - Dear Sir,
Sous-compétence interculturelle 2015/2016

	fréquence	pourcentage	pourcentage valide
Monsieur	50	27,6	31,4
Valide incorrecte	109	60,2	68,6
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Dans le Tableau 41a, on observe une diminution considérable du taux de réussite. En effet, les répondants devaient traduire l'expression mais la quasi-

totalité a effectué plutôt du transcodage et il semblerait que c'est la cause de ce résultat où on a enregistré 27,6% contre 60,2% d'échecs et 12,2% compte pour le taux de non-réponse.

**Tableau 41b : - Dear Sir,
Sous-compétence interculturelle 2016/2017**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Monsieur,	25	13,8	14,6
Valide Incorrecte	146	80,7	85,4
Total	171	94,5	100
Taux de Non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Pour ce qui concerne le Tableau 41b, l'évaluation porte sur la sous-compétence interculturelle où les répondants devaient traduire : « Dear Sir, » vers le français. Il est indéniable que c'est dans le contexte de l'écriture d'une lettre officielle. Il y en a qui ont écrit par exemple, « Cher Monsieur », qui n'est pas correcte. C'est ainsi que 14,6% ont réussi et 85,4% ont échoué.

**Tableau 42a : - No Parking. 2015/2016
Sous-compétence interculturelle**

	Fréquence	pourcentage	Pourcentage valide
stationnement interdit			
valide	89	49,2	56
Incorrecte	70	38,7	44
Total	159	87,8	100
Taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Le Tableau 42a montre que 89 étudiants, soit 49,2% ont traduit l'expression comme il fallait. 70 répondants ont eux aussi ont donné des

réponses incorrectes. Le taux de non-réponse reste toujours le même, c'est-à-dire, 12,2%

Tableau 42b : - No Parking. 2016/2017
Sous-compétence interculturelle

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage
stationnement interdit	89	49,2	52
Valide Incorrecte	82	45,3	48
Total	171	94,5	100
Taux de Non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Le Tableau 42b présente les résultats suivants : réponses bonnes -52% et réponses fausses 48%.

Tableau 43a :- You may go. 2015/2016
Sous-compétence interculturelle

	Fréquence	pourcentage	pourcentage valide
Vous pouvez partir, disposer, aller	68	37,6	42,8
Incorrecte	91	50,3	57,2
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Dans le Tableau affiché plus haut, les répondants étaient censés traduire la phrase écrite plus haut: "You may go" vers le français. Les réponses souhaitées sont en gras et les résultats montrent que 37,6% des répondants ont proposé les réponses souhaitées. Or, 50,3% ont donné des options autres. Le taux de non-réponse reste 12,2%

Tableau 43b :- You may go. 2016/2017
Sous-compétence interculturelle

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Vous pouvez partir, disposer, aller	67	37	39,2
	Incorrecte	104	57,5	60,8
	Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse		10	5,5	
Total		181	100	

Dans le Tableau 43b, le bienfondé de la réponse provient du fait qu'en français, quand on s'adresse à un inconnu, on vouvoie et on ne tutoie pas. Donc, « You may go » se traduit de la manière suivante : « Vous pouvez partir, vous pouvez aller ou bien vous pouvez disposer, dans le cas où un supérieur s'adresse à un inférieur. D'après le tableau, 39,2% ont proposé les réponses bonnes. 60,8% ont échoué.

Tableau 44a :-Mount Everest 2015/2016
Sous-compétence linguistique

	fréquence	pourcentage	Pourcent valide
le mont Everest	47	26,0	29,6
Incorrecte	112	61,9	70,4
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

En français, les mots relatifs à la géographie sont écrits en minuscule. Le Tableau 44 et le Tableau 45 visent à confirmer si oui ou non les répondants savent cela. Dans le Tableau ci-dessus, 26% ont eu la réponse souhaitée tandis que 61,9% ont proposé des réponses incorrectes. Le taux de non-réponse reste toujours 12,2% .

Tableau 44b : Mount Everest 2016/2017**Sous-compétence linguistique**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
le mont Everest	44	24,3	25,7
Valide incorrecte	127	70,2	74,3
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Pour le Tableau 44b, dont la réponse correcte est en caractère gras, 25,7% de la population ont réussi, laissant la majorité, constituant 74,3 à l'échec.

Tableau 45a :- Cape of Good Hope. 2015/2016**Sous-compétence linguistique**

	Fréquence	pourcentage	Pourcentage valide
le cap de Bonne Espérance	11	6,1	6,9
incorrecte	148	81,8	93,1
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Étrangement, le taux de réussite pour la traduction de ce mot géographique laisse beaucoup à désirer: 6,1% avec 81,8% d'échecs, car dans plusieurs cas on voit l'entrée dans les dictionnaires. Le taux de non-réponse est encore 12,2%. De ce qui précède, il semblerait que les étudiants ne sont pas suffisamment attentifs ou observateurs lorsqu'ils utilisent un dictionnaire pour effectuer la traduction ou bien ils ne savent pas utiliser le dictionnaire pour trouver le vouloir-dire contextuel d'un mot.

Tableau 45b :- Cape of Good Hope 2016/2017

Sous-compétence linguistique

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
le cap de Bonne	46	25,4	26,9
Valide Espérance			
incorrecte	125	69,1	73,1
Total	171	94,5	100
Taux de non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Dans le Tableau 45b, 26,9% ont réussi avec 73,1 d'échecs.

Tableau 46a :- Men at work 2015/2016

Sous-compétence interculturelle

	Fréquence	pourcentage	Pourcentage valide
Travaux en cours,	7	3,9	4,4
Attention travaux!			
Incorrecte	152	84	95,6
Total	159	87,8	100
taux de non-réponse	22	12,2	
Total	181	100	

Finalement, au Tableau 46a les répondants ont affiché une faiblesse inouïe : 3,9% comme taux de réussite et 84% comme taux d'échec, avec un pourcentage de non-réponse de l'ordre de 12,2% .

Tableau 46b :- Men at work 2016/2017

Sous-compétence interculturelle

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
travaux en cours,	1	0,6	0,6
Attention travaux!			
Incorrecte	170	93,9	99,4
Total	171	94,5	100
Taux de Non-réponse	10	5,5	
Total	181	100	

Le Tableau 46b présente des résultats décourageants. Parce qu'une seule personne a eu la réponse bonne, soit 0,6%. Le reste, 99,4% n'ont pas trouvé la réponse ; même les francophones qui sont censés connaître la réponse grâce à leur séjour en milieu francophone.

Tableau 47a :- Sous-compétence méthodologique 2015/2016

Test	Corrigé	Réponses Nombre	Correctes %	Réponses Nombre	Faussees %
Question No					
1	Courant	23	14,6	135	85,4
2	Familier	26	16,5	132	83,5
3	Vulgaire	31	19,7	126	80,3
4	Médical	34	21,5	124	78,5
5	Religieux	53	33,5	105	66,5
6	Argotique	67	42,4	91	57,6
7	Soutenu	42	26,4	117	73,6
8	La gare	58	36,5	101	63,5
9	La station	54	34	105	66
10	Bureau de vote	99	62,7	59	37,3
11	Poste de police	125	78,6	34	21,4

Tableau 47b : sous-compétence méthodologique 2016/2017

Test	Corrigé	Réponses Nombre	Correctes %	Réponses nombre	Fausse %
Question Numéro					
1	Courant	31	18,1	140	81,9
2	Familier	39	22,8	132	77,2
3	Vulgaire	51	29,8	120	70,2
4	Médical	56	32,7	115	67,3
5	Religieux	41	24	130	76
6	Argotique	37	21,6	134	78,4
7	Soutenu	41	24	130	76
8	La gare	37	21,6	134	78,4
9	La station	46	26,9	125	73,1
10	Bureau de vote	146	85,4	25	14,6
11	Poste de police	161	94,2	10	5,8

SYNTHÈSE

En gros, nous constatons que majoritairement, les étudiants obtiennent un résultat inférieur à 50% par rapport au registre de langue. La seule hypothèse que nous sommes en mesure de fournir est que les étudiants ignorent l'usage complet d'un dictionnaire. Soulignons qu'en dehors de la définition du sens des mots, le dictionnaire indique encore le cas d'emploi du mot selon les niveaux de langue, le sens propre et le sens figuré. Le test numéro 1 jusqu'au septième test était organisé pour supputer cette sous-compétence. Le Tableau 47 présente les

résultats et nous retenons que ces tests constituent un problème majeur à tous les niveaux : 85,4%, 83,5%, 80,3%, 78,5%, 57,6% et 73,6%. Par contre, lorsqu'un mot a plusieurs sens c'est-à-dire lorsqu'il est polysémique, le dictionnaire présente les différentes acceptions. C'est dans cette optique que les tests numéro 8, 9, 10 et 11 avaient pour but de mesurer la sous-compétence des étudiants dans le champ sémantique du mot "station" en anglais. Nonobstant le taux faible de réussite enregistré en ce qui concerne les tests 8 et 9, i.e. 36,5% et 34% de réussite respectivement, nous constatons que les tests 10 et 11 présentent des résultats qui incarnent une progression et on pourrait hasarder une explication par le fait que d'une part, l'énoncé "polling station" est commun au Ghana, où des élections présidentielles et législatives ont lieu très souvent dans des écoles. D'autre part, il en va de même pour les mots anglais "questioning" et police "station" où il y a une association fréquente de ces deux mots dans le discours, c'est-à-dire la collocation. Cela pourrait expliquer le taux de réussite qui remonte de 62,7% à 78,6%. À ce stade nous voudrions nous intéresser au résultat produit par le Tableau suivant.

Tableau 48a :- La sous-compétence disciplinaire 2015/2016

Test	Corrigé	Réponses Nombre	Correctes %	Réponses Nombre	Fausse %
Question Numéro					
1	courant	30	18,9	129	81,1
2	journalistique	37	23,3	122	76,7
3	administratif	33	20,8	126	79,2

Le Tableau 48a présente les données du test 1, 2 et 3. Lesdits tests ont examiné la sous-compétence disciplinaire des étudiants. Les étudiants ont

enregistré des échecs; 81,1%, 76,7% et 79,2%. La cause pourrait être à l'origine du fait qu'ils ignorent l'utilisation des différentes tournures et les disciplines y afférentes. Donc, on peut dire que c'est dû à une bévue de jugement, relative à la norme applicable. Mais c'est une indication pour une piste d'amélioration.

Tableau 48b : Sous-compétence disciplinaire 2016/2017

Test	Corrigé	Réponses Nombre	Correctes %	Réponses Nombre	Fausse %
Question numéro					
1	courant	37	21,6	134	78,4
2	journalistique	56	32,7	115	67,3
3	administrative	53	31	118	69

Le Tableau 48b ci-dessus affiche les mêmes résultats que ceux du Tableau 48a mais ce sont les résultats de l'année scolaire 2016/2017. Bien que les résultats pour les réponses correctes dans ce tableau soient une amélioration par rapport à ceux de l'année précédente, il n'en reste pas moins vrai que majoritairement, tout comme l'année d'avant, il y a eu des échecs remarquables. Par exemple, pour le registre « courant », question numéro 1, en 2015/2016, 30 répondants, constituant 18,9% ont fourni des réponses bonnes alors que 129 répondants, soit 81,1% ont fourni des réponses fausses. Pour ce qui concerne le registre « journalistique », un cas similaire s'est produit où, en 2015/2016, 37 sondés ont répondu correctement à la question représentant ainsi, 23,3% avec 122 enquêtés dont les réponses étaient fausses, soit 76,7% valides de la population pour l'année scolaire 2016/2017. Il est important de noter que ce test a pour but de confirmer ou infirmer si oui ou non les apprenants savent comment les gros titres des journaux sont écrits. C'est-à-dire, le style journalistique. Le tableau présente encore une fréquence de 53 avec un pourcentage correspondant

de 31% comme taux de réussite pour le registre « administratif ». Ici, le nombre d'échecs est de 118 sondés, soit 69%.

Tableau 49a: - La sous-compétence interculturelle et la sous-compétence traductionnelle 2015/2016

Test	Corrigé	Nombre de réponses	Correctes %	Nombre de réponses	Fausse %
1	To take a French leave	44	27,7	115	72,3
2	A jobless person	107	67,3	52	32,7
3	I have known her for 25 years	70	44	89	56
4	Travaux en cours, attention travaux!	7	4,4	152	95,6

Les données du Tableau 49a visaient à examiner les habiletés et les connaissances relatives à la sous-compétence interculturelle et la sous-compétence traductionnelle. Hormis le test numéro 2 où 67,3% des étudiants ont fourni les réponses souhaitées, la quasi-totalité a enregistré des échecs : 72,3%, 56% et 95,6%. Il est important de noter que ceux qui ont employé Google pour la traduction de l'énoncé suivant : "filer à l'anglaise" pourraient avoir la traduction suivante : "filer has the English" Ainsi, des réponses comme les suivantes ont été fournies par les répondants : "they spun English", "they are good in English", "they switched to English", "they have gone away to Britain", "they fled to the englishwoman", "they sped along at an englishwoman" et nous en passons. Pour l'énoncé suivant : "Je la connais depuis 25 ans", des réponses comme les suivantes ont été obtenues : "I know her for 25 years", "I know her since 25 years" au lieu de "I have known her for 25 years" La traduction de

Google pour l'énoncé suivant : "men at work", c'est "hommes au travail" au lieu des réponses suggérées dans le Tableau plus haut.

C'est ainsi que nous partageons l'avis de Gile (2004) op. cit. quand il postule qu'il y a huit raisons possibles pour les fautes de sens. C'est dans cette optique que nous recensons les causes suivantes comme étant les sources des erreurs commises par les étudiants: 1. Une déficience relative à la connaissance de la langue source ; 2. une lecture suffisamment inattentive de la langue source ; 3. une reformulation insuffisamment attentive de l'énoncé ou du mot à traduire ; 4. maîtrise incomplète de la langue cible ; 5. L'inaptitude essentielle du traducteur de s'écarter des structures langagières du texte source lors de la reformulation vers la langue cible, puisque chaque langue est sui generis et a son fonctionnement propre. Passons à présent au Tableau 49b.

Tableau 49b : Sous-compétence interculturelle et sous-compétence traductionnelle 2016/2017

Test	Corrigé	Réponses nombre	Correctes %	Réponses nombre	Fausse %
1	To take a french leave	44	25,7%	127	74,3
2	A jobless person	133	77,8	38	22,2
3	I have known her for 25 years	94	55	77	45
4	Travaux en cours, attention travaux	1	0,6	170	99,4%

D'après le Tableau 49b, les résultats suivants ont été obtenus : 44 personnes ont écrit l'énoncé suivant : « To take a French leave » comme l'équivalent anglais de l'énoncé : « filer à l'anglaise. » Ledit nombre représente

25,7% alors que 127 répondants, constituant 74,3% ont fourni des réponses fausses.

Par contre, en traduisant la locution suivante : « une personne sans emploi » vers l'anglais, 133 répondants ont écrit « a jobless person ». Ce chiffre équivaut 77,8% des répondants. Ce résultat est donc supérieur à celui de l'année d'avant et on y observe une amélioration considérable. Par ailleurs, un fait qui reste constant est que les deux résultats affichent des pourcentages de réussites qui sont en dessus de 50%. Les échecs de 2016/2017 sont au nombre de 38, soit 22,2%

De plus, une autre traduction qui connaît une traduction qui connaît un progrès considérable durant l'année scolaire 2016/2017 est la traduction de la phrase suivante : « Je la connais depuis 25 ans ». La traduction souhaitée étant : « I have known her for 25 years », 94 répondants, soit 55% ont obtenus la réponse bonne, tandis que 77 enquêtés équivalant 45% ont fourni des réponses fausses. Les résultats pour cette phrase symbolisent une amélioration remarquable par rapport à l'année précédente, c'est-à-dire, l'année scolaire 2015/2016.

Dans le test numéro 4, les répondants avaient pour tâche de traduire l'énoncé suivant : « men at work » qui paraît sur les écriteaux ou les pancartes de la route lorsque des travaux d'aménagement des routes sont en cours. En pays francophones, on voit souvent les équivalents suivants : « travaux en cours », ou bien « attention travaux ! ». Étrangement, pour l'année scolaire 2016/2017, une seule personne, symbolisant 0,6% a eu la réponse bonne, avec 99,4% de la population, ne sachant pas la réponse bonne. Il y a donc une différence de 3,8% constituant une régression dans les résultats de l'année précédente.

Tableau 50a : - Sous-compétence interculturelle 2015/2016

Test	Corrigé	Réponses Nombre	Correctes %	Réponses Nombre	Fausse %
1	Monsieur	50	31,4	109	68,6
2	Stationnement interdit,	89	56	70	44
3	Vous pouvez partir, disposer, aller	68	42,8	91	57,2

D'après le Tableau 50 les étudiants ont affiché les résultats suivants : 68,6% et 57,2% comme taux d'échecs et 56% comme taux de réussite. Le tableau suivant nous présente les résultats de la sous-compétence linguistique.

Tableau 50b : Sous-compétence interculturelle 2016/2017

Test	Corrigé	Réponses nombre	Correctes %	Réponses nombre	Fausse %
1	Monsieur	25	14,6	146	85,4
2	Stationnement interdit	89	52	82	48
3	Vous pouvez partir, disposer, aller	67	39,2	104	60,8

Dans le premier test du Tableau 50b, on exigeait des répondants, l'équivalent en français de « Dear Sir, ». La traduction étant un exercice où on émet des inférences, on s'attendait à ce que les répondants écrivent « Monsieur, » et non « Cher Monsieur » qui se heurte au génie de la langue française. Il est indéniable que « Dear Sir, » est employé dans les lettres officielles en anglais. Comment écrit-on le même énoncé en contexte français ? Dans le premier test, 25 personnes, équivalant 14,6% ont réussi tandis que dans l'année précédente, 50 personnes, symbolisant 31,4% ont réussi. En évaluant

les résultats des deux années à l'étude, on observe un écart de 16,8% étant une régression par rapport à l'année 2015/2016.

Le deuxième test porte sur un écriteau, à savoir, « No Parking » en anglais dont l'équivalent en français c'est : « stationnement interdit ». 89 étudiants qui représentent 52% ont réussi alors que 82 répondants, soit 48% ont échoué. Une comparaison des deux résultats montre une marge d'erreur de 4% qui constitue une diminution par rapport à l'année précédente.

D'ailleurs, c'est intéressant de noter que le test 3 dans ce tableau exigeait une traduction de la phrase suivante : « You may go », vers le français. Il est vrai que lorsque l'on s'adresse à un inconnu ou un étranger en français, selon la règle, on doit utiliser le « vous » et non le « tu ». En 2016/2017 on constate 39,2% de réussites par rapport à 42,8% de réussites pour l'année scolaire 2015/2016. On observe donc une différence de 3,6% qui est un taux de régression. Rappelons que les tests de ce tableau visaient à évaluer la sous-compétence interculturelle des enquêtés.

Tableau 51a :- La sous-compétence linguistique 2015/2016

Test	Corrigé	Réponses Nombre	Correctes %	Réponses Nombre	Fausse %
1	le mont Everest	47	29,6	112	70,4
2	le cap de Bonne Espérance	11	6,9	148	93,1

Les résultats affichés plus haut, au Tableau 51a présentent 70,4% et 93,1% d'échecs respectivement. L'on peut dire qu'une connaissance faible de la langue cible et une erreur « mécaniques » dans certains cas, au moment de l'écriture sont à l'origine du taux d'échecs. Par ailleurs, dans la plupart des cas,

il y a eu une bévue de jugement relative à la règle applicable. Le Tableau 52 qui donne les résultats de la sous-compétence technique, est le suivant.

Le Tableau 51b :- Sous-compétence linguistique 2016/2017

Test	Corrigé	Réponses nombre	Correctes %	Réponses nombre	Fausse %
1	le mont Everest	44	25,7	127	74,3
2	Le cap de Bonne Esperance	46	26,9	125	73,1

Suivant le Tableau 51b, les résultats ci-après ont été obtenus : 44 enquêtés, soit 25,7% ont réussi alors que 127 enquêtés représentant 74,3% ont échoué. Dans l'année d'avant, les réussites étaient de l'ordre de 29,6%. Ainsi, on obtient un pourcentage inférieur à celui de l'année précédente.

Dans le cas du deuxième test où les répondants devaient écrire l'équivalent en français de « Cape of Good Hope », on constate un taux de réussites estimé à 6,9% de l'année 2015/2016. C'est donc une amélioration remarquable par rapport aux résultats de l'année scolaire 2015/2016.

Tableau 52a :- Sous-compétence technique 2015/2016

Emploi de Google pour la traduction	Réponses Nombre	Réponses %	Réponses Nombre	Réponses %
Oui			Non	
	127	71,3	51	28,7

Finalement, le Tableau 52 présente 71,3% de réponses étant le taux pour l'emploi de Google pour la traduction. Ainsi, 28% ne savent pas utiliser Google pour la traduction.

De ce qui précède, on comprend pourquoi la majorité des étudiants ne réussissent pas à fournir les réponses souhaitées pour certains tests. Le vouloir-dire contextuel des énoncés ne peut pas être déterminé par les traducteurs automatiques.

Tableau 52b :- Sous-compétence technique 2016/2017

Emploi de Google pour la traduction	Réponses nombre Oui	Réponses %	Réponses nombre Non	Réponses %
	160	89,4	19	10,6

Le Tableau 52b est le résultat d'un sondage d'opinion et si on en croit les résultats, on comprend selon le tableau qu'en 2016/2017, 160 répondants qui représentent 89,4% des sondés estiment qu'ils savent employer Google pour effectuer des traductions, tandis que 10,6% n'en savent rien. Or, l'année 2015/2016 affiche 127 sondés, soit 71,3% étant le taux pour l'emploi de Google et 28,7% ou 51 personnes n'en sachant rien concernant l'utilisation du logiciel d'aide à la traduction.

VALIDATION DES HYPOTHÈSES

Les questions 4 et 5 de notre questionnaire étaient destinées à valider la première et la deuxième hypothèse de cette thèse qui sont les suivantes :

1. Le traducteur fait le choix des éléments informationnels à traduire suivant la pertinence contextuelle de l'énoncé.
2. La traduction est une suite ordonnée d'opérations, de nature différentielle ou les informations issues des éléments linguistiques ou culturels du texte de départ sont sélectionnées en fonction du principe de pertinence.

Les questions visent à déterminer si l'apprenti traducteur fait le choix des informations à traduire en prenant en compte la pertinence du contexte du mot ou de l'énoncé à traduire.

Il est indéniable que lorsque le traducteur effectue une traduction en tenant compte seulement de la signification linguistique, il finit par transcoder. Donc, si le traducteur ne prend pas en compte les implications du vouloir-dire de l'énoncé, il ne réénonce pas le sens, d'où l'échec de la traduction. Selon Kambaja M. (2009: 400) :

La meilleure traduction s'il y en a une est celle dont les énoncés traduits produisent le même effet contextuel d'implication dans l'environnement cognitif de ses lecteurs en langue cible. Toute implication contraire à celle de l'énonciateur entraîne l'échec de communication.

Lorsque nous avons soumis les étudiants à la question 4, les variables étaient les suivantes :

- a) Meet you at the **station** at 5, platform 3
- b) A busker got on at the next **station** and started playing the guitar.
- c) Classes have been cancelled because our school is going to be a polling **station**.
- d) The man was taken to the **station** for questioning.

Dans chacun des quatre énoncés le mot **station** qui est polysémique, change de sens en fonction de l'environnement cognitif du mot. Ainsi, pour le premier énoncé, "platform 5", évoque le fait que ce soit un quai dont on parle et qu'il s'agirait donc d'une gare ferroviaire.

Ensuite le deuxième énoncé, le mot "busker", veut dire musicien des rues, donc le mot "station" ne peut se référer qu'à une station routière.

En outre, en ce qui concerne le troisième énoncé, "polling station" se réfère à un bureau de vote mais le vouloir-dire est renforcé par le fait que l'action se passe dans une école où les cours sont annulés.

De ce qui précède, on peut dire que la traduction est une suite d'opérations qui requiert un certain nombre d'inférences. Nos observations à l'appui, nous avons prouvé que la traduction est une activité qui exige un certain nombre d'inférences (hypothèses) au cours de l'activité traduisante. La traduction est la transition d'une langue source à une langue cible. Cette conception se comprend, étant donné que la plupart des traductologues y compris Vinay et Darbelnet, étudient les difficultés contrastives et les similitudes générées par le contact entre une paire de langues. Or, l'essentiel de l'activité traduisante ne porte pas sur les langues mais plutôt sur l'information ou le message.

Cet ordre d'idées selon lequel le traducteur émet des inférences a été amplement soutenu par Sperber et Deirdre (1989 : 28), dans la *La Théorie de la Pertinence*. La seule raison qui puisse expliquer la traduction du mot "station" dans chacun des énoncés évoqués plus haut, c'est l'inférence.

Il est important de noter que l'idée selon laquelle la traduction serait un processus inférentiel n'est pas inhabituelle. Lederer (1980 :343) l'a déjà montré dans son analyse. Nous en faisons état comme preuve le passage suivant :

Tout message est constitué en partie d'un contenu transmis par les significations linguistiques et en partie d'un signal d'éveil mobilisant des connaissances antérieures. Lorsque le savoir mobilisé est pertinent, la jonction entre ces deux éléments aboutit à un sens juste. Chez l'interprète qui ne peut avoir la certitude du spécialiste, tout est, au départ, hypothèses de sens, mais hypothèse consciente et se prêtant en conséquence à des ajustements.

D'après l'analyse de Lederer, les fausses associations entre structures mentales sont à l'origine de beaucoup d'erreurs et de malentendus. Elle observe

que la difficulté au niveau de la compréhension des structures linguistiques ou grammaticales, à l'ambiguïté des phrases ou à l'ignorance d'un mot, font que les inférences émises par exemple chez l'interprète, est aléatoire et peut aboutir à des erreurs et des malentendus au cas où celui-ci n'est pas spécialiste et ignore le sens des mots.

La troisième hypothèse que nous avons cherché à soutenir dans cette thèse est la suivante : « Le fait de savoir décoder un texte à l'aide d'un dictionnaire ou une encyclopédie n'aboutit pas en soi à la découverte de l'intention de l'auteur d'un énoncé. » En d'autres termes, le décodage n'est pas suffisant pour réexprimer l'intentionnalité de l'auteur du texte de départ.

Notre position est prise dans ce sens parce que de nombreux traductologues pensent qu'à part le contexte, on ne peut pas effectuer une traduction. Le vouloir dire est contextuel dans un énoncé. Plusieurs linguistes partagent cet avis. Le contexte joue un rôle capital dans l'identification du sens. Le sens est donc contextuel dans un énoncé.

Quand bien même cette conception du contexte est rigoureuse, elle retient notre attention du fait que ce principe, incontestable ne peut se ramener qu'aux hypothèses, d'origine linguistique.

Pour valider la troisième hypothèse, nous avons soumis les étudiants aux tests suivants où ils devaient traduire les énoncés suivants vers le français.

- a) **Dear Sir**, qui se rend par, **Monsieur**.
- b) No parking → Stationnement interdit
- c) You may go → Vous pouvez partir
- d) Mount Everest → le mont Everest.

e) Cape of Good Hope → le cap de Bonne Espérance

f) Men at work → travaux en cours. Attention travaux !

Pour ce qui concerne le test (a), la plupart des répondants ont écrit "Cher Monsieur", ce qui était du transcodage ou traduction littérale. S'ils avaient pris en compte le contexte, i.e. "lettre officielle" ils auraient dû écrire "Monsieur"

Ce qui nous intéresse pour la validation de notre hypothèse c'est le test (f). Les étudiants ont émis plusieurs inférences dont les suivantes : "hommes à travaille", "les hommes du travaux", "hommes à travail", "les hommes travaillent", "les gens à travail", "hommes travailleur", "hommes au travail", "hommes à travail" et on en passe.

Certes, les étudiants ont émis des inferences mais elles n'étaient pas pertinentes par rapport au contexte.

Mounin (1976 : 61-62), touchant le problème de traduisibilité, tout en restant attaché à la langue (et non au message), accuse le fait d'ignorer la situation de communication au cours de l'apprentissage du traducteur comme cause de la difficulté de la traduction lorsqu'il affirme :

La traduction n'est difficile que lorsqu'on a appris une langue autrement qu'en la pratiquant directement en situation de communication. Ceci explique aussi qu'apprendre une langue signifie deux choses : apprendre la structure et les mots de cette langue, mais aussi apprendre la relation qu'il y a entre structures et mots et la réalité non linguistique, la civilisation, la culture de cette langue.

Le contexte dont nous parlons est la situation réelle dans laquelle se trouve un énoncé. Le contexte donc comprend les paramètres tels que le lieu, le temps, l'identité et le rapport entre énoncé et sa production. Comme il a été indiqué plus haut, le savoir de la culture de la langue facilite la compréhension.

Évidemment, le contexte est l'ensemble des hypothèses suivant lequel s'interprète l'énoncé à traduire. Il faut prendre en compte toutes ces hypothèses pour arriver à une traduction équivalente. En effet, à partir de nos analyses, nous avons établi que si le traducteur doit réussir dans l'activité traduisante, il doit tenir compte de toute information disponible dans le contexte. Car, l'absence d'une seule information ne peut qu'aboutir à un échec. Ainsi, le traducteur n'aura qu'une compréhension partielle du message de départ.

Toutefois, on peut considérer comme vrai que le traducteur, en entendant ou en lisant un énoncé, émet spontanément, une conjecture qui est censée être pertinente par rapport au contexte.



CONCLUSION

Au terme de ce parcours, nous rappelons que notre étude porte sur les problèmes de traduction, se fondant sur une évaluation formative des habiletés, des connaissances, des capacités et des savoir-faire des étudiants ghanéens en matière de traduction. L'étude porte sur un cas spécifique d'apprentissage qui est celui du Ghana où le français est une langue étrangère.

Cette étude est centrée sur les manquements ou les lacunes à combler dans le cadre de l'apprentissage de la traduction au niveau universitaire, plus précisément chez les étudiants inscrits en licence de français au Département de Langues Modernes à « Kwame Nkrumah University of Science and Technology » à Kumasi. C'est une université qui se trouve presque au centre du Ghana où sont admis des lycéens venus de toutes les régions du Ghana. Ainsi, elle est représentative du pays.

Pour présenter les difficultés des étudiants, deux questionnaires ont été utilisés pour collecter des données sur un échantillon de 181 étudiants en année scolaire 2015/2016 et le même nombre encore pour l'année scolaire 2016/2017. Donc, notre public cible étant 362 étudiants, avec 41 variables, des analyses qualitatives et quantitatives ont été faites.

À l'introduction générale nous avons fait état des quatre questions suivantes : la première question était de savoir si l'ouvrage, *Stylistique comparée du français et de l'anglais* pouvait passer pour une théorie visant la pratique de la traduction. La deuxième question était de savoir si la Théorie Interprétative de la traduction était suffisante pour élucider les rouages de la traduction en tant qu'interprétation d'une pensée. Nous avons voulu également savoir si la

traduction en général était un acte linguistique, communicatif ou pragmatique. En plus, nous avons voulu savoir si au cours du processus de traduction, le traducteur en tout premier lieu, fait du décodage du sens littéral d'un énoncé avant de saisir le sens contextuel.

Les interrogations mentionnées plus haut ont constitué la problématique de notre recherche avec comme mots-clés ; compréhension, contexte, vouloir-dire ou sens, transcodage et équivalence.

Trois théories, notamment : la *Théorie du Sens* par Seleskovitch et Lederer (1984), la *Théorie de la Pertinence* de Sperber et Deirdre (1986) et la théorie de la *linguistique contrastive* des linguistes, Vinay et Darbelnet (1958) ont constitué l'essentiel du cadre théorique.

Le centre d'intérêt de notre recherche est scientifique aussi bien que pratique. C'est ainsi que nous avons pu démontrer que l'idée avancée par Vinay et Darbelnet, dans *la Stylistique comparée du français et de l'anglais* selon laquelle toute comparaison doit porter sur des données équivalentes, avec les sept procédés de traductions comme base, est véridique. Grâce à cette thèse, nous avons découvert qu'en plus, leur méthode autorise l'emploi du sens et de la structure et que ladite théorie comprend elle aussi, la *Théorie du sens* : « il y a des cas [...] où la traduction ne ressort ni de la structure, ni du contexte, mais où le sens global et ultime n'est perceptible que pour celui qui connaît la situation. » (1958 : 173).

Notre recherche a montré que la Théorie Interprétative est à même d'appréhender le processus de la traduction comme interprétation d'une pensée. L'énoncé, étant un segment de discours produit par un locuteur avec l'intention

de communiquer, pour traduire, il n'est pas question de considérer les segments, même s'ils ont un sens mais l'ensemble de l'énoncé à laquelle l'on ajoute des données extralinguistiques. Même s'ils ont un sens, c'est la totalité de l'énoncé à laquelle l'on joint les données extralinguistiques qui est prise en compte. Ainsi, pour traduire, on doit tenir compte du sens qui ressort de l'ensemble, selon le contexte. La procédure par segment est susceptible de conduire à un transcodage. Ce dernier est loin d'être une traduction.

Notre étude a également la vertu de découvrir le fait que la linguistique et la traduction vont de pair, mais tantôt elles s'éloignent l'une de l'autre. À juste titre, les deux disciplines doivent être considérées comme distinctes l'une de l'autre : la linguistique est une étude scientifique du langage et la traduction est une réexpression, en langue d'arrivée, des informations énoncées en langue de départ. La traduction s'éloigne de la linguistique parce que cette dernière s'efforce de dégager les structures syntaxique, lexicale, phonétique, morphologique, sémantique de la langue source et/ou la langue cible. Or, pour la traduction, ce qui nous intéresse c'est la visée du sujet parlant, de l'auteur, le sens, à partir des données, qui dépassent les limites de la science linguistique. Lesdites données pour la traduction ne sont pas que linguistiques ; elles sont aussi culturelles, pratiques, psychologiques et cognitives.... La traductologie examine le mécanisme de réexpression et non le langage. Elle a pour objet d'identifier le vouloir-dire des énoncés et de sa transition vers une autre langue mais n'étudie pas la structure sémantique elle-même.

Dans cette ouverture, nous avons confirmé l'hypothèse selon laquelle le traducteur sélectionne les informations à traduire et que pour sélectionner bien, le traducteur ou l'apprenti traducteur emploie le principe de pertinence.

Les inférences proviennent des données linguistiques, perceptives, encyclopédiques, logiques, et mémorielles.

Ensuite nous avons confirmé que décoder n'est pas suffisant pour réexprimer l'intention de l'énonciateur du texte source et que le traducteur a besoin d'étudier l'environnement cognitif de l'énoncé, afin de déterminer le sens et que lorsque le traducteur considère seulement les informations linguistiques, il finit par faire du transcodage.

Le cadre méthodologique nous a permis de recueillir les résultats essentiels que nous rappelons :

Nous avons pu examiner l'évaluation comme objectif de recherche en traductologie et par là, nous pouvons affirmer que l'évaluation faite se situe au niveau de l'évaluation formative, qui vise à lever le voile sur les problèmes auxquelles les apprenants sont confrontés au cours de l'apprentissage, afin d'offrir des suggestions pour pallier les insuffisances.

A l'issue de l'analyse, notre étude a montré les différentes idées formulées autour de la discipline qu'est la traduction, en nous intéressant aux courants les plus répandus (les ciblistes et les sourciers.)

Au deuxième chapitre, la recherche a montré ce qu'on entend par traduction et traductologie dans la taxinomie universitaire. Nous avons discuté des catégories suivantes : interprétation simultanée, interprétation consécutive, traduction à vue, traduction spécialisée, traduction assistée par ordinateur et la terminologie et l'état de la traduction au Ghana.

Nous avons ensuite abordé la pédagogie et son objectif en traduction, la faute et l'erreur en traduction et les différences y afférentes, outre l'évaluation de la traduction dans le cadre de la didactique.

Le quatrième chapitre porte sur le modèle de la compétence en traduction dans cette thèse, le concept de critique de la traduction et les manuels de traduction. Nous avons mis en relief quelques concepts qui ont trait à l'enseignement professionnel de la traduction.

Les questionnaires qui ont constitué le corpus de cette thèse étaient issus de l'ouvrage : *Les règles d'or de la traduction* de Hiernard. Nous avons au préalable, soumis quelques manuels à une analyse pour affirmer leurs aspects positifs et négatifs. C'est-à-dire les objectifs généraux, spécifiques, les difficultés de traduction abordées et les méthodes d'enseignement parmi d'autres, tandis que dans le cinquième nous discutons du manuel de traduction dans une formation universitaire, l'évolution des manuels de traduction, les caractéristiques d'un manuel pour la formation professionnelle en traduction, l'analyse des manuels de traduction et les critères d'évaluation d'un bon manuel et une application des critères à l'examen de trois manuels. Les critères d'évaluation serviront de guide au professeur qui doit choisir un manuel pour son cours. Le professeur en manque de temps pourra choisir des exercices en fonction des objectifs fixes que ce soit sur les registre de langue, les faux amis, la nature du mot, les procédés de traduction et on en passe. Même s'il y a un nombre restreint de manuels dans la bibliothèque, les professeurs pourront toujours en faire des références. D'ailleurs, ce serait beaucoup plus souhaitable d'avoir dans la salle de classe, quelques étudiants qui ont des copies d'un manuel préconisé par l'enseignant. Comme c'est en forgeant qu'on devient

forgeron, à force de faire des exercices sur les compétences évoquées dans cette thèse, nous sommes d'avis que les étudiants pourraient améliorer leur connaissance de l'activité traduisante. En l'absence du professeur, les étudiants pourraient s'exercer.

Dans le sixième et dernier chapitre, sont présentés la méthodologie, la conception de la recherche, les outils employés, le procédé de la collecte de données, le modèle de compétence employé et les résultats de nos enquêtes. Nous y avons formulé également la validation de nos hypothèses de départ à partir des résultats obtenus avant de conclure la thèse.

Enfin nos critiques ont porté sur des énoncés dans les questionnaires. Les résultats ont démasqué la problématique et les hypothèses de base sous-tendant cette thèse. Car elles ont été toutes validées par nos résultats.

En raison de la connaissance insuffisante manifestée chez les étudiants concernant la compétence en traduction, il est inéluctable de chercher des moyens par lesquels les étudiants peuvent surmonter les difficultés. A cet égard, nous osons recommander les solutions suivantes :

- 1) Pour le niveau universitaire, l'enseignement/apprentissage de la traduction devrait commencer par l'utilisation du dictionnaire, afin de savoir comment déterminer les différentes acceptions des mots dans le cas des mots polysémiques par exemple. Parce que les enseignants aux lycées ne réussissent pas à inculquer une connaissance élémentaire de l'utilité du dictionnaire ou de l'encyclopédie aux étudiants, les professeurs à ce stade doivent consacrer beaucoup de temps à cela parce que la non-maîtrise par les étudiants, de l'emploi du dictionnaire, incontestablement a des conséquences malheureuses

dans la traduction. De plus, ils doivent connaître les registres de langue. Outre ceci, les étudiants en stage d'immersion linguistique devraient autant que faire se peut observer les écriteaux, les panneaux ou les pancartes en pays francophones afin de tenir compte des équivalences en pays anglophones.

2) Par ailleurs, nous sommes d'avis que la manière traditionnelle d'enseigner la traduction, en utilisant la méthode de la linguistique contrastive ou la méthode comparative, qui vise les différences et les similarités de la paire de langues en présence, n'est pas suffisante si l'on souhaite instruire nos étudiants, pour qu'ils puissent effectuer des traductions dans le monde du travail. Ainsi, en guise de solution, l'enseignement peut être modifié si les enseignants cherchent à utiliser des manuels de traduction. Les manuels ne comportent que des avantages : dans nombre de ces manuels, il y a des objectifs fixés dont les enseignants peuvent s'inspirer. En outre, certains ont des livres du maître et même des cahiers d'exercices que les professeurs, aussi bien que leurs étudiants peuvent utiliser pour maîtriser certaines sous-compétences en traduction. En plus de cela, le manuel peut être un recueil de textes ou d'exercices d'où l'enseignant en manque de temps ou d'inspiration, tire son matériel. D'ailleurs, il pourrait toujours y choisir des documents authentiques et même dans des cas où les manuels ne sont pas abondants, ils pourraient préconiser les manuels comme ouvrages de référence. Il est vrai encore que le manuel est un outil pédagogique qu'on peut adapter ou remanier en fonction des besoins des apprenants et des enseignants. Il n'en reste pas moins vrai que si on ne souhaite pas se faire dicter une façon d'enseigner ou suivre un programme déjà établi, on pourra apprécier l'existence d'ouvrages qui facilitent

l'enseignement ou qui mettent en avant des principes auxquels on adhère et qu'on veut faire partager aux étudiants.

3) Finalement, les enseignants feraient bien d'apprendre aux étudiants les avantages et les inconvénients de l'utilisation des logiciels d'aide à la traduction, tel que Google translate. De cette façon, les étudiants comprendraient que ces logiciels sont incapables de trouver le sens contextuel des énoncés en traduction et que c'est l'environnement cognitif de l'énoncé qui importe.

À la lumière de ce qui précède, nous ne prétendons pas avoir fait une étude exhaustive sur les problèmes de traduction des étudiants à KNUST. Il y a encore des problèmes relatifs à l'apprentissage de la traduction au Ghana, qui pourraient être l'objet d'autres études approfondies.

Nonobstant les limites de cette thèse, elle se justifie par l'intérêt porté sur la linguistique, la sociolinguistique, la didactique, la traductologie et l'apprentissage de la traduction par des étudiants du niveau universitaire au Ghana, voire même dans d'autres pays anglophones d'Afrique où la traduction est enseignée. Nous osons croire que notre étude pourrait contribuer à l'amélioration des programmes d'étude.

Somme toute, nos recherches ont montré qu'il reste un grand espace à combler par rapport aux problèmes traductionnels de nos étudiants et que les professeurs doivent de plus en plus tourner leur attention sur les impératives de notre époque ; des outils qui tout en étant représentatifs des besoins réels des étudiants, en fonction des compétences à acquérir, faciliteront leur intégration dans l'industrie de la traduction au terme de leurs études. Nous souhaitons qu'à

travers cette étude, d'autres chercheurs seront encouragés à employer cette méthode pour mener à terme et à bien, des travaux sur les problèmes de traduction, afin de contribuer leur part à la diffusion du bagage cognitif en matière de traduction.

KNUST



BIBLIOGRAPHIE

A. OUVRAGES PRINCIPAUX

ABRECHT, Roland, *L'évaluation formative : une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck, 1988, 144 p.

ALLAL, Linda, *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991, 155 p.

ASTOLFI, Jean Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Thiron, ESF éditeur, 1997, 117 p.

BALLARD, Michel, *La traduction de l'anglais au français*, 2e édition, revue et corrigée, Paris, Nathan/SEJER, 2004, 273 p.

BASSNET-MCGUIRE, Susan, *Translation Studies*, London, Methuen, 1980, 188 p.

BELL, Roger, *Translation and Translating. Theory and Practice*, London/New York, Longman, coll. Applied Linguistics and Language Study, 1991, 298 p.

BÜHLER, Karl, *Théorie du langage*, [trad. Par Samain, Agone, 2009.

CATFORD, John, Cunnison, A *linguistic theory of translation-an essay in Applied Linguistics*, London, Oxford University Press, 1965, 103 p.

CHESTERMAN, Andrew, WAGNER, Emma, *Can they help translators? A dialogue between the ivory tower and the word face*, Manchester, England; Northampton, MA: St Jerome Publishing, 2002, 156 p.

DANVERS, Francis, *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés, 1992-2002 (2ème éd.)*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2003, 698 p.

DARBELNET, Jean, VINAY, Jean-Paul, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier, 1958, 331 p.

DE LANDSHEERE, Gilbert, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986, 400 p.

DELISLE, Jean, FIOLO, Marco, *La traduction raisonnée, 3ème édition : Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2013, 720 p.

DELISLE, Jean, *L'Enseignement pratique de la traduction, École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth*, Beyrouth/Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Collection « Regards sur la traduction », 2005, 280 p.

DELISLE, Jean, *La traduction raisonnée*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1993, 604p.

DELISLE, Jean, *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980, 282p.

DURIEUX, Christine, *Fondement didactique de la traduction technique*, Paris, Didier Erudition, 1988, 173 p.

FRAENKEL, Jack, WALLEN, Norman, HYUN, Helen, *How to design and evaluate research in Education*. (7th Ed.). New York, McGraw-Hill Higher Education, 2014, 704 p.

GILE, Daniel, *La traduction. La comprendre, l'apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004a, 278 p.

GOUADEC, Daniel, *Comprendre et traduire*, Paris, Bordas 1974, 160 p.

GRELLET, Françoise, *Apprendre à traduire. Typologie d'exercices de traduction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1991, 217 p.

GUIDÈRE, Mathieu, *Introduction à la traductologie : penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. (1ère éd.), Bruxelles, De Boeck 2008, 176 p.

HIERNARD, Jean-Marc, *Les règles d'or de la traduction*, Paris, Ellipses, 2003, 240 p.

HOLMES, James, *Translated! Papers on literary translation and translation studies*, Amsterdam and Atlanta, Rodopi, 1988, 118 p.

KATHARINA, Reiss, VERMEER, Hans, Josef, *Towards a General Theory of Translation Action: Skopos Theory explained*, New York, St. Jerome Publishing, 1984, 222 p. [Traduction par Christiane Nord]

KELLY, Dorothy, *A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice*, Manchester, England, St Jerome Publishing, 2005, 186 p.

KELLY, Louis, *The true interpreter: A history of translation theory and practice*, Oxford, Blackwell, 1979, 282 p.

KIRALY, Donald, *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*, Manchester, St Jerome Publishing, 2000, 207 p.

KIRALY, Donald, *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*, Kent (Ohio), The Kent State University Press, 1995, 175 p.

KUSSMAUL, Paul, *Training the Translator*, Amsterdam, John Benjamin's Publishing Company, 1995, 176 p.

LADMIRAL, Jean-René, *Traduire : Théorèmes pour la traduction*, Paris, Payot, 1979, 267 p.

LAPLACE, Colette, *Théorie du Langage et Théorie de la Traduction*, Paris, Didier Edition, 1994, 312 p.

LARAMÉE, Alain, VALLÉE, Bernard, *La recherche en communication. Éléments de méthodologie*, Sainte Foy, Presses Universitaires du Québec, 1991, 378 p.

LAROSE, Robert, *Théories contemporaines de la traduction*, Québec, 2ème édition, Presses Universitaires du Québec, 1989, 360 p.

LEDERER Marianne, *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, Paris, Hachette, 1994, 224 p.

LEDERER, Marianne, *La traduction simultanée*, Paris, Lettres modernes, minard, 1981, 454 p.

LEDERER, Marianne, SELESKOVITCH, Danica, *Interpréter pour traduire*, 4ème édition revue et corrigée, Paris, Didier Erudition, 2001, 311 p.

MOESCHLER, Jacques, AUCHLIN, Antoine, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2000, 225 p.

MOUNIN, Georges, *Linguistique et traduction*, Bruxelles, Dessart et Pierre Mardaga, 1976, 276 p.

MOUNIN, Georges, *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963, 297 p.

N'DA, Pierre, *Guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat*, Paris, L'Harmattan, 2007, 242 p.

NEWMARK, Peter, *Approaches to Translation*, 2eme ed., Oxford-New York, Pergamon Press, 1988, 200 p.

NEWMARK, Peter, *A textbook of Translation*, London, Prentice Hall, 1988, 292 p.

NIDA, Eugene, *Toward a science of Translating*, Leiden, J. Brill, 1964, 331 p.

NORD, Christiane, *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam, Atlanta, Rodopi, 1991, 284 p.

OSÉKI-DÉPRÉ, Inês, *Théories et pratiques de la traduction littéraire*, Paris, Armand Colin, 1999, 283 p.

PERGNIER, Maurice, *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, 282 p.

REASON, James, *Human error*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, 302 p.

SCALLON, Gérard, « L'évaluation formative des apprentissages », Tome 1 : *la réflexion*, Québec, Presse de l'Université Laval, 1988, p. 263.

SELESKOVITCH, Danica et LEDERER, Marianne, *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Paris, Didier, 1989, 288 p.

SELESKOVITCH, Danica, LEDERER, Marianne, *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Érudition, 1984, 311 p.

SELESKOVITCH, Danica, *Interpreting for international conferences*, Arlington, Pen and Booth, VA.1978, 138 p.

SPERBER, Dan, DEIRDRE, Wilson, *La Pertinence, communication et cognition*, Paris, Editions de Minuit, 1989, 400 p.

SPERBER, Dan, DEIRDRE, Wilson, *Relevance: communication and cognition*, Oxford, Blackwell, 1986, 288 p.

STEINER, George, *After Babel: Aspects of language and translation*, Oxford, University Press, 1975, 507 p.

TABER, Charles, NIDA, Eugene, *La traduction : théorie et méthode*, Londres, Biblique Universelle, 1971, 179 p.

TOURY, Gideon, *Descriptive translation studies and beyond*, Amsterdam, Kümmerie Vertag, 1995, 311 p.

VINAY, Jean-Paul, DARBELNET, Jean, *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*, Paris, Didier, 1977, 331 p.

VINAY, Jean-Paul, DARBELNET, Jean, *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*, Paris, Didier, 1960, 331 p.

VINAY, Jean-Paul, DARBELNET, Jean, *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*, Laval, Groupe Beauchemin, 1958, 331 p.

DE WAARD Jan, NIDA, Eugene, *From one language to another: Functional equivalence in Bible translating*, Nashville, Thomas Nelson, 1986, 224 p.

WILSS, Wolfram, *Knowledge and Skills in Translator Behavior*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1997, 259 p.

B. ARTICLES DE REVUES, PÉRIODIQUES, OUVRAGES COLLECTIFS.

BELL, Roger, "Why translation theory is in a mess and what we can do about it." *Greek Applied Linguistics Association Congress*, Thessaloniki, GALA/AILA, Thessaloniki, 1986, pp. 280-287.

BERMAN Antoine, « la traduction et ses discours » *Meta*, décembre, 1989, n° 4, pp. 672-679.

BLACK, Paul, Wiliam, Dylan, "Assessment and Classroom Learning", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 1998, n°1, pp. 7-74.

BRUNETTE, Louise, « La correction des traductions pédagogiques » *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (dir.) Ottawa, Les presses de l'Université d'Ottawa, 1998, pp. 135-140.

COLLOMBAT, Isabelle, « La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction » *Journal of Specialised Translation*, vol. 12, juillet 2009, pp. 37 - 54.

DERRIDA, Jacques, "What is a 'relevant' Translation?" *Critical Inquiry*, 2001, vol.27, n°2. pp. 174-200.

DURIEUX, Christine, « Vers une théorie décisionnelle de la traduction », *Revue LISA/LISA ejournal* [en ligne] Vol vii – n° 3 / 2009, mis en ligne le 01 mars 2009, URL : <http://lisa.revues.org/119> ; DOI : 10.4000/lisa.119, pp. 349-367.

FAYOL, Michel, « La notion d'erreur : éléments pour une approche cognitive. » *Intelligences, scolarité et réussites*, Grenoble, Editions La pensée sauvage, 1995, pp. 137-152.

GAY, Lorrie, MILLS, Geoff, AIRASIAN, Peter, R.L. *Educational Research: Competencies for analysis and application*. (9th ed.), New York, Prentice Hall, 2008, 648 p.

GILE, Daniel, « La lecture critique en traductologie », *Meta*, 1995, vol. 40, n° 1, pp. 5-14.

GILE, Daniel, « Les fautes de traduction : une analyse pédagogique. » *Meta*, 1992, (37:2), pp. 251-262.

GOUADEC, Daniel, « Comprendre, évaluer, prévenir. », *Traduction, Terminologie, Rédaction, L'erreur en traduction*, 1989, vol. 2, n° 2, 2ème semestre, pp. 35-54.

HAGSTRÖM, Anne-Christine, *Un miroir aux alouettes ? Stratégies pour la traduction des métaphores*, Th : Etudes en langues romanes, Uppsala University, Uppsala, Uppsala : 2002, 172 p.

HURTADO, ALBIR, Amparo, « Compétence en traduction et formation par compétences » *Traduction, Terminologie, Rédaction. La formation en traduction : pédagogie*, 1^{er} semestre, 2008, vol.21 n° 1, p. 17-64.

JANY, Gilbert, « Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur », *Le Nouvel Educateur*, 1992, pp. 4-15.

KAISER-COOKE, Michèle, "Translational expertise- A Cross-cultural Phenomenon from an Interdisciplinary Perspective." Mary Snell-Hornby et coll. (eds). *Translation Studies, an interdisciplinary*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994, pp. 135-139.

KRINGS, Hans, "Translation problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2)" Juliane House, Shoshana Blum-Kulka, (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen, Narr, 1986, pp. 263-276.

LADMIRAL, Jean, René, « Epistémologie de la traduction », Sallah, M. (dir.), *Traduire la langue traduire la culture*, Paris, Maisonneuve et Lerose, 2003, pp. 147-165.

LAVONEN, Jari, MEISALO, Veijo, "Current Research Activities in The LUONTI Project." S. Tella (ed.) *Aspects of Media Education: Strategic Imperatives in the Information Age*. University of Helsinki, Department of Teacher Education, Media Education Centre Publications, Helsinki, 1998, n°8, pp. 307-341.

LEDERER, Marianne, « La Théorie Interprétative de la Traduction : un résumé. » *Revue des lettres et de traduction*, Kaslik, Université Saint-Esprit, 1997, n°3, 11-20.

LOWE, Peter, "Revising the ACTFL/ETS scales for a new purpose: Rating scales for a new purpose: Rating skill in translating", Rose, M.G. (ed.), *Translation excellence: Assessment, achievement, maintenance*. American Translators Association Series, SUNY New York, Binghamton Press, 1987, vol. n°1 pp. 53-61.

MACKEY, William, Francis, « Texte, contexte et culture », TTR : *Traduction, Terminologie, Rédaction*, 1988, vol. n°1, pp. 11-20.

MESCHONNIC, Henri, « Propositions pour une poétique de la traduction » *Langages. La traduction*, 1972, no 28, pp. 49-54.

Non à la Pêche Illégale, *Non à la Pêche Illégale en Afrique Australe*, Gaborone, Botswana, 2008, 85 p.

NWANA O. C. *Introduction to Educational Research for student teachers: Designing the study*. Nigeria : Heineman Educational Books (Nig.) PLC.1992.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2000. 'Des innovations dans l'enseignement : Motiver les élèves : L'enjeu de l'apprentissage à vie'. Paris : OCDE.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2005. L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires. Paris : OCDE.

PACTE, "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project", A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas, (eds.) *Investigating Translation*, Amsterdam, John Benjamins, 2000, pp. 99-106.

PARRY, S. R., "The Quest for Competence", *Training Magazine*, July, 1996, pp. 48-56

PERGNIER, Maurice, « Traduction et sociolinguistique » Ladmiral, J. R. (éd.), *La traduction, n° spécial langage*, n°28, 7ème année, 1972, pp. 70-74.

PORCHER, Louis, « Notes sur l'évaluation », *Langue française*, 1977, (36), pp. 110-115.

REUTER, Yves, « Pour une autre pratique de l'erreur » *Pratiques*, 1984, n°44, pp. 117-126.

SARANTAKOS, Sotirios, *Social Research*. 4th ed. Melbourne, Macmillan Education Australia, 1988, 488 p.

SCHULTE, Rainer, "Translation theory: A challenge for the future." *Translation Review*, 1987, 23, pp. 1-2.

SCRIVEN, Michael, "The methodology of evaluation", R. W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven, (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally, 1967, pp. 39-83.

SPIILKA, Irène, « Analyse de traduction. » Arlette Thomas, Jacques Flamand (dir.): *La traduction l'universitaire et le praticien*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1984, pp. 72-81.

TOURY, Gideon, "A rationale for descriptive translation studies" Theo Hermans (ed.) *The manipulation of literature: studies in literary translation*, London, Croom Helm, 1985, pp. 16-41.

VENUTI, Lawrence, "Strategies of translation" Baker, Mona, (ed.) *Encyclopedia of translation Studies*, London and New York, Routledge, 1998, pp. 240-244.

VERMEER, Hans, "Skopos and Commission in Translational Action." Lawrence, Venuti, (ed.), *The Translation Studies Reader*, London, Routledge, 2004, pp. 227-238.

YENNAH, Robert, "Voltaire et la traduction : tuer, énerver ou vivifier le sens du mot, de la phrase du texte." *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, vol. 37, pp. 44.

C. ESSAIS, TRAVAUX INÉDITS, THÈSES ET MÉMOIRES.

ABI ABOUD, Stéphanie, *Des compétences en traduction et en interprétation, on*, Mémoire de maîtrise ès arts en traduction, Université de Montréal, Département de linguistique et de traduction, novembre, 2010, 156 p. [Sous la direction du Pr. BASTIN, Georges].

ECHEVERRI, Alvaro, *Métacognition, apprentissage actif et traduction : L'apprenant de traduction agent de sa propre formation*, Thèse de doctorat en Faculté des arts et des sciences, option : linguistique et traduction, Université de Montréal, novembre 2008, 459 p. [Sous la direction du Pr. BASTIN Georges].

ERNST-AUGUST, Gutt, *Translation and Relevance*. Th : Phonetics and Linguistics, University College, London : 1989, 309 p.

KAMBAJA, Musampa, Emmanuel, *Approche pragmatique et son application au processus de la traduction français-cilubà*, Thèse de doctorat de 3^e cycle en Langues et Littératures, Université de Lubumbashi, avril, 2009, 449 p. [Sous la direction du Pr. MUYAYA, WETU, Maurice]

MARCHAND, Chantale, *De la pédagogie dans les manuels de traduction : Analyse comparative des manuels anglais-français publiés en Amérique du Nord et en Europe depuis 1992*, Mémoire de maîtrise en traduction, option recherche, Université de Montréal, Département de linguistique et de traduction, juin, 2011, 181 p. [Sous la direction du Pr. ECHEVERRI, Alvaro].

MARTINEZ, Melis, Nicole, *Évaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère*, Th : doctorat : Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Departament de Tradaccio I D'Interpretacio, 2001, 215 p. [Dirigida per AMPARO Hurtado Albir]

POP, Mirela, 2001 « Les compétences du traducteur » Repéré à [www.cls.upt.ro "files" bulletin](http://www.cls.upt.ro/files/bulletin/pop) pop [Consulté le 9 septembre, 2015]

SAINT-PIERRE, Carine, *Le modèle de compétences comme tronc commun des programmes de traduction*, Mémoire de maitrise en traductologie, Université d'Ottawa, École de traduction et d'interprétation, 2014, 119 p. [Sous la direction du Pr. MALCOLM, Williams].

TSHIBEMBA, LELA (2001). *Règles générales de rédaction d'un manuel d'initiation à la traduction*. (Mémoire de maîtrise). Accessible par ProQuest Dissertations & Thèses. (AATMQ58516)

D. DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPÉDIES.

BAKER, Mona, MALMKJAER, Kirsten, (eds.) *Encyclopedia of Translation Studies*, Routledge, London/New York. 1998, 654pp.

CAMBRIDGE DICTIONARIES online, en ligne. [Page consultée le 12 octobre 2012]

LEGENDRE, R, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3^e ed.), Montréal, Québec, Guérin, 2005,

MERRIAM-WEBSTER, Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (11th ed.), 2005, Springfield, MA

Oxford English Dictionaries online, en ligne. [Page consultée le 20 octobre 2012]

REY, Alain, (Dir.), (2005) : *Le Robert Dictionnaire culturel en langue française* (en quatre tomes) France.

Le trésor de la langue française informatisé (TLFI) [page consultée le 10 octobre 2012]

E. SITOGRAPHIE

BRODEUR, Jean, Paul, (2008) "Surveiller et punir" Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/029686ar>

CUQ, Jean-Pierre, « Évaluer l'apprentissage. L'évaluation formative », Journées de réflexion, *L'évaluation du français*, Egypte, 2008, http://cfcc-eg.org/IMG/pdf/Conference_JP_Cuq.pdf [Consulté le 3 novembre, 2016]

DANCETTE, Jeanne, (1992) *L'enseignement de la traduction: peut-on dépasser l'empirisme?* Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/037111ar> [Consulté le 19 février, 2015]

DELISLE, Jean, (1992) *Les manuels de traduction: essai de classification* Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/037105ar> [Consulté le 19 février, 2015]

ERNST-AUGUST, Gutt, (1989) "Translation and Relevance" Repéré à www.discovery.ucl.ac.uk. [Consulté le 17 avril, 2015]

FROELIGER, Nicolas, (2005). "Les points aveugles de la confiance dans la rédaction et la traduction des textes pragmatiques (part 2)." *Jostrans*, (3).http://www.jostrans.org/issue03/art_froeliger.php

GILE, Daniel, (2004b). "Integrated Problem and Decision Reporting as a Translator Tool." *Jostrans, The Journal of Specialised Translation* (2), 2-20. http://jostrans.org/issue02/art_gile.php

KUEPPER, Karl, (1977) "Literary translation and the problem of equivalency" *Meta*, vol. 22, no 4, décembre, pp. 243-245. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/003357ar>

LAROSE, Robert, (1998) "Méthodologie de l'évaluation des traductions" *Meta*, 43 (2), 163-186. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/003410ar> [Consulté le 15 novembre, 2015]

LOIOLA, Francisco, TARDIF, Maurice, « Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, 2001, 27 (2), 305-326 Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/009935ar>

MARTINEZ, Melis, AMPARO HURTADO, Albir, "Assessment In Translation Studies: Research Needs" Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/003624ar>

PROUVOST, Jean, (2013) « Avant-propos, - Vous avez dit traductologie ? », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4/2013 (n° 172), p.389-393 Repéré à www.cairn.info/revue-ela-2013-4-page-389.htm [page consultée le 27 février, 2017]

ROCHARD, Michel, « La révision: instrument essentiel de la pédagogie de la traduction. » Gouadec, Daniel, Olivier Collombat (dir.) *Formation des traducteurs*. Paris, La Maison du dictionnaire, 2000, pp. 77-79. (accessible en ligne à <http://pagesperso-orange.fr/michel.rochard/textes/rennes2d1999.pdf>

WANG, Xinyang, 'L'évaluation formative dans l'enseignement des langues étrangères en Chine' *Synergies Chine* n° 7, 2012, pp. 73-79. Repéré à <http://www.gerflint.fr> >Base>Wang_xinyan [consulté le 3 novembre, 2016]

KNUST

ANNEXES



ANNEXE 1
KWAME NKRUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY,
KUMASI

DÉPARTEMENT DE LANGUES MODERNES

QUESTIONNAIRE POUR ÉTUDIANTS INSCRITS EN LICENCE DE
FRANÇAIS

TITRE: PROBLEMES DE TRADUCTION : LE CAS DES ETUDIANTS À
KWAME NKRUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY,
KUMASI

Ce questionnaire a pour but de mener une enquête. L'information que vous fournissez sera gardée en toute confidentialité et sera utilisée uniquement pour cette étude.

S'il vous plaît, remplissez ce questionnaire et répondez à toutes les consignes comme il faut.

Âge.....

Sexe.....M/F

Niveau. 100, 200, 300, 400.

Francophone.....

Anglophone.....

1. Communiquez-vous souvent avec les francophones? Cochez, s'il vous plaît, la réponse correspondante.

☐	2 - 3 fois par an;
☐	2 - 3 fois par mois;
☐	2 - 3 fois par semaine;
☐	Chaque jour
☐	autre

2. Lesquelles des expressions suivantes avez-vous jamais vu? a) équivalence
b) adaptation c) traduction littérale d) emprunt e) modulation f) transposition
g) calque

3. Faites-vous la traduction de textes à l'aide d'un dictionnaire bilingue? Oui,
Non

4. Suiviez-vous des cours de grammaire avant votre admission à KNUST ?

5. Savez-vous employer Google pour traduire? Oui, Non

6. Comment sont les traductions proposées par Google?

a. Extrêmement utiles

b. Très utiles

c. Assez utiles

d. Peu utiles

e. Pas du tout utiles

7. Êtes-vous satisfait, insatisfait ou ni satisfait, ni insatisfait des traductions proposées par Google ?

a. extrêmement insatisfait b. très satisfait c. assez satisfait d. ni satisfait ni insatisfait e. assez insatisfait f. très insatisfait g. extrêmement insatisfait

8. Lesquelles des expressions suivantes avez-vous jamais entendu parler? a) français populaire b) argot c) français standard d) français soutenu e) français relâché f) français familier

9. Comment avez-vous appris le français jusqu'à maintenant? Cochez, s'il vous plaît la réponse, une ou plus.

a. par les exercices de grammaire

b. par la lecture de livres

c. par le cinéma

d. par la radio ou la télévision

e. par la communication avec les francophones

f. autre

10. Considérez-vous qu'il est difficile d'accéder aux manuels (livres) nécessaires pour apprendre la traduction à KNUST ?

a. Extrêmement difficile

b. Très difficile.

c. Assez difficile

d. Peu difficile

e. Pas du tout difficile.

ANNEXE 2
KWAME NKRUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY,
KUMASI

DÉPARTEMENT DE LANGUES MODERNES

QUESTIONNAIRE POUR ÉTUDIANTS INSCRITS EN LICENCE DE
FRANÇAIS

TITRE: PROBLEMES DE TRADUCTION : LE CAS DES ETUDIANTS À
KWAME NKRUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY,
KUMASI.

Ce questionnaire a pour but de mener une enquête. L'information que vous fournissez sera gardée en toute confidentialité et sera utilisée uniquement pour cette étude.

S'il vous plaît, remplissez ce questionnaire et répondez à toutes les consignes comme il faut, en utilisant votre dictionnaire.

Âge.....Sexe.....Niveau.....

Anglophone.....Francophone.....

1. Accolez à chacun des mots suivants l'étiquette appropriée. Trouvez l'équivalent en anglais en vous aidant du dictionnaire. a. médical b. courant. c.familier d. vulgaire

a. Elle a vomi sur la moquette.

b. Elle a dégobillé sur la moquette.

c. Elle a gerbé/dégueulé sur la moquette.

c. Elle a régurgité son lait.

2. À quel registre appartient chacune des phrases ci-dessous? Réfléchissez à une traduction.

a. soutenu b. argotique c. courant d. journalistique e. administratif f. religieux

i. Brother Bob, would you please close that door? →

ii. Jesus Christ, shut that door Bob, can't you? →

iii. Bob, would you be so kind as to close the door? →

iv. Shut that door Bob, will you? →

v. Bob asked to shut door. →

vi. Bob is requested to close the door. →

3. Traduisez l'expression suivante vers l'anglais :

a. Ils ont filé à l'anglaise.

b. Une personne sans emploi

c. Je la connais depuis 25 ans.

4. Quel sens a le mot **station**? Aidez-vous du contexte

a. Meet you at the **station** at 5, platform 3.

b. A busker got on at the next **station** and started playing the guitar.

c. Classes have been cancelled because our school is going to be a polling **station**.

d. The man was taken to the **station** for questioning.

5. Traduisez les expressions suivantes vers le français:

a. Dear Sir,

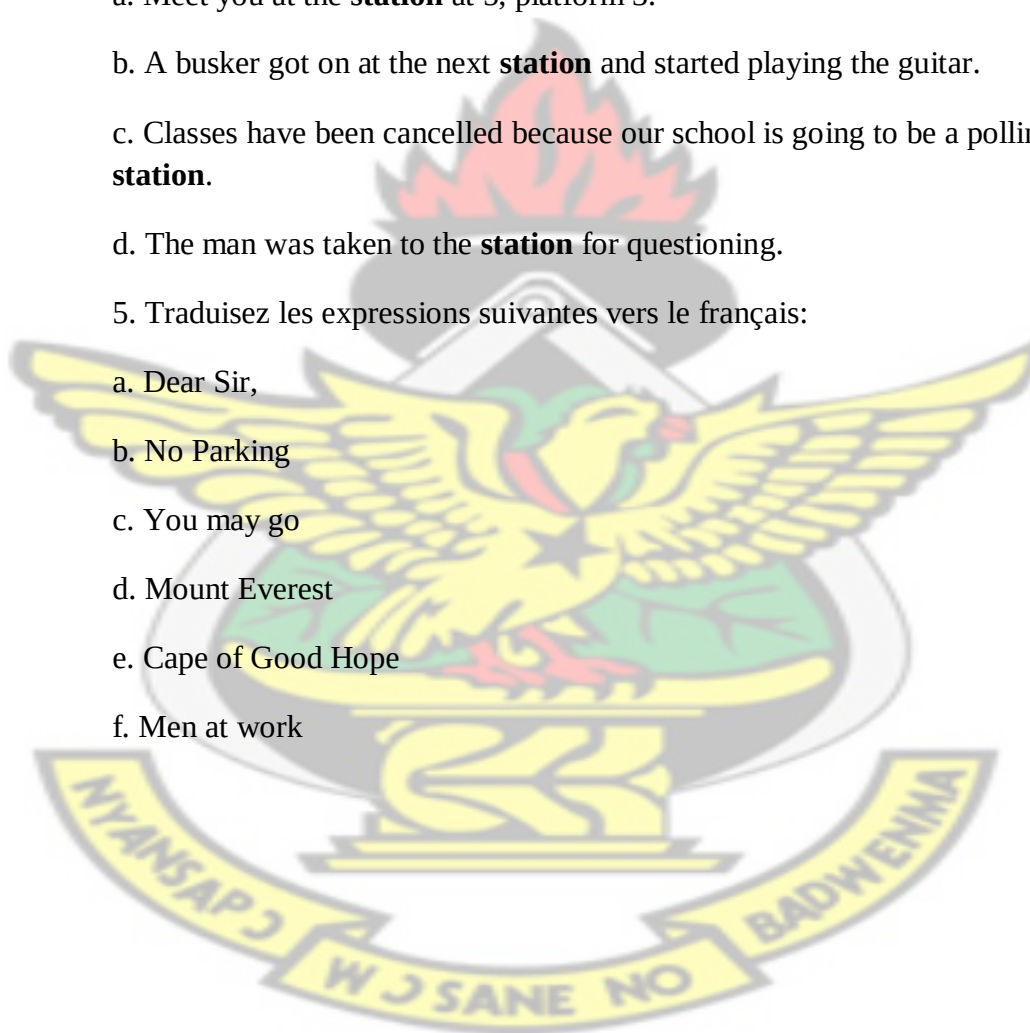
b. No Parking

c. You may go

d. Mount Everest

e. Cape of Good Hope

f. Men at work



ANNEXE 3 CORRIGÉS

82

EXERCICES DE TRADUCTION POUR TOUS LES NIVEAUX

Age 22 Sexe F Niveau 4

Anglophone ✓ Francophone

1. Accolez à chacun des mots suivants l'étiquette appropriée. Trouvez l'anglais équivalent en vous aidant du dictionnaire. a. médical b. courant c. familial d. vulgaire

- a. Elle a vomi sur la moquette. - familial ✗
- b. Elle a dégobillé sur la moquette. - vulgaire ✗
- c. Elle a gerbé/dégueulé sur la moquette. - médical courant ✗
- c. Elle a régurgité son lait. - médical ✓

2. A quel registre appartient chacune des phrases ci-dessous? Réfléchissez à une traduction.

a. soutenu b. argotique c. courant d. journalistique e. administratif f. religieux

- i. Brother Bob, would you please close that door? - soutenu ✗
- ii. Jesus Christ, shut that door Bob, can't you? - religieux ✗
- iii. Bob, would you be so kind as to close the door? - administratif ✗
- iv. Shut that door Bob, will you? - argotique courant ✓
- v. Bob asked to shut door. - administratif argotique ✗
- vi. Bob is requested to close the door. - journalistique ✗

3. Traduisez l'expression suivante vers l'anglais :

- a. Ils ont filé à l'anglais. - They speak English ✗
- b. Une personne sans emploi - An unemployed person ✓
- c. Je la connais depuis 25 ans. - I know her for 25 years ✗

4. Quel sens a le mot **station**? Aidez-vous du contexte

- a. Meet you at the **station** at 5, platform 3. - la gare ✓
- b. A busker got on at the next **station** and started playing the guitar. - post-employeur ✗
- c. Classes have been cancelled because our school is going to be a polling **station**. - centre de vote ✗
- d. The man was taken to the **station** for questioning. - poste de police ✓

5. Traduisez les expressions suivantes vers le français:

- a. Dear Sir, - Cher Monsieur ✓
- b. No Parking - Sans Parking Interdit ✓
- c. You may go. - Vous pouvez sortir ✓
- d. Mount Everest - Mont Everest ✓
- e. Cape of Good Hope - Cap de Bonne Espérance.
- f. Men at work - Homme aux travaux ✓

Cornelius Yaw Azasu,

KNUST, Kumasi.

2015.



ANNEXES

85

EXERCICES DE TRADUCTION POUR TOUS LES NIVEAUX

Age 22 Sexe F Niveau 110

Anglophone ☒ Francophone ☐

1. Accolez à chacun des mots suivants l'étiquette appropriée. Trouvez l'anglais équivalent en vous aidant du dictionnaire. a. médical b. courant. c. familial d. vulgaire

a. Elle a vomi sur la moquette. courant ✓

b. Elle a dégobillé sur la moquette. familial ✓

c. Elle a gerbé/dégueulé sur la moquette. vulgaire ✓

c. Elle a régurgité son lait. médical ✓

2. A quel registre appartient chacune des phrases ci-dessous? Réfléchissez à une traduction.

a. soutenu b. argotique c. courant d. journalistique e. administratif f. religieux

i. Brother Bob, would you please close that door? courant ✓

ii. Jesus Christ, shut that door Bob, can't you? argotique ✓

iii. Bob, would you be so kind as to close the door? courant ✓

iv. Shut that door Bob, will you? courant ✓

v. Bob asked to shut door. argotique ✓

vi. Bob is requested to close the door. soutenu ✓

3. Traduisez l'expression suivante vers l'anglais :

a. Ils ont filé à l'anglaise They are buzzing the english ✓

b. Une personne sans emploi an unemployed person ✓

c. Je la connais depuis 25 ans. I know him 25 years ago ✓

4. Quel sens a le mot **station**? Aidez-vous du contexte

a. Meet you at the **station** at 5, platform 3. lagare ✓

b. A busker got on at the next **station** and started playing the guitar ✓

c. Classes have been cancelled because our school is going to be a polling **station**. bureau de vote ✓

d. The man was taken to the **station** for questioning. commissariat de police ✓

5. Traduisez les expressions suivantes vers le français:

- a. Dear Sir, *Monsieur* ✓
- b. No Parking *Stationnement interdit* ✓
- c. You may go. *Vous pouvez aller* ✓
- d. Mount Everest *le Mont Everest* ✓
- e. Cape of Good Hope *Cap de bonne espérance* ✓
- f. Men at work *Les hommes au travail* ✓

Cornelius Yaw Azasu,

KNUST, Kumasi.

2015.



ANNEXES

80

EXERCICES DE TRADUCTION POUR TOUS LES NIVEAUX

Age 25 Sexe m Niveau 400

Anglophone ✓ Francophone

1. Accolez à chacun des mots suivants l'étiquette appropriée. Trouvez l'anglais équivalent en vous aidant du dictionnaire. a. médical b. courant c. familial d. vulgaire

a. Elle a vomi sur la moquette. Courant ✓

b. Elle a dégobillé sur la moquette. Familier ✓

c. Elle a gerbé/dégueulé sur la moquette. Familier ✓

c. Elle a régurgité son lait. Médical ✓

2. A quel registre appartient chacune des phrases ci-dessous? Réfléchissez à une traduction.

a. soutenu b. argotique c. courant d. journalistique e. administratif f. religieux

i. Brother Bob, would you please close that door? Courant ✓

ii. Jesus Christ, shut that door Bob, can't you? Religieux ✓

iii. Bob, would you be so kind as to close the door? Administratif ✓

iv. Shut that door Bob, will you? Argotique ✓

v. Bob asked to shut door. Journalistique ✓

vi. Bob is requested to close the door. Soutenu ✓

3. Traduisez l'expression suivante vers l'anglais :

a. Ils ont filé à l'anglaise That spined to the English woman ✓

b. Une personne sans emploi An unemployed person ✓

c. Je la connais depuis 25 ans. I know her since 25 years ✓

4. Quel sens a le mot **station**? Aidez-vous du contexte

a. Meet you at the **station** at 5, platform 3. un lieu / endroit ✓

b. A busker got on at the next **station** and started playing the guitar. une place / tour ✓

c. Classes have been cancelled because our school is going to be a polling **station**. Centre ✓

d. The man was taken to the **station** for questioning. bureau / lieu de travail ✓

5. Traduisez les expressions suivantes vers le français:

- a. Dear Sir, *Monsieur* ✓
- b. No Parking *Stationnement interdit* ✓
- c. You may go. *Vous pouvez partir* ✓
- d. Mount Everest *L'Everest* ✓
- e. Cape of Good Hope *promontoire de bon espoir*
- f. Men at work *Hommes au travail* ✓

Cornelius Yaw Azasu,

KNUST, Kumasi.

2015.



ANNEXES

79

EXERCICES DE TRADUCTION POUR TOUS LES NIVEAUX

Age...22...Sexe...F...Niveau...400

Anglophone...✓...Francophone.....

1. Accolez à chacun des mots suivants l'étiquette appropriée. Trouvez l'anglais équivalent en vous aidant du dictionnaire. a. médical b. courant c. familial d. vulgaire

- a. Elle a vomi sur la moquette. *current* ✓
- b. Elle a dégobillé sur la moquette. *familier* ✓
- c. Elle a gerbé/dégueulé sur la moquette. *vulgaire* ✓
- c. Elle a régurgité son lait. *médical* ✓

2. A quel registre appartient chacune des phrases ci-dessous? Réfléchissez à une traduction.

a. soutenu b. argotique c. courant d. journalistique e. administratif f. religieux

- i. Brother Bob, would you please close that door? *Courant* ✓
- ii. Jesus Christ, shut that door Bob, can't you? *argotique* ✓
- iii. Bob, would you be so kind as to close the door? *Courant* ✓
- iv. Shut that door Bob, will you? *Courant* ✓
- v. Bob asked to shut door. *argotique* ✓
- vi. Bob is requested to close the door. *Soutenu* ✓

3. Traduisez l'expression suivante vers l'anglais :

- a. Ils ont filé à l'anglaise *They are buzzing the eight*
- b. Une personne sans emploi *an unemployed person*
- c. Je la connais depuis 25 ans. *I have known her for 25 years*

4. Quel sens a le mot **station**? Aidez-vous du contexte

- a. Meet you at the **station** at 5, platform 3. *la gare* ✓
- b. A busker got on at the next **station** and started playing the guitar. ✓
- c. Classes have been cancelled because our school is going to be a polling **station**. *bureau de vote* ✓
- d. The man was taken to the **station** for questioning. *commissariat de police* ✓

5. Traduisez les expressions suivantes vers le français:

- a. Dear Sir, *Monsieur ✓*
- b. No Parking *Stationnement Interdit ✓*
- c. You may go. *Vous pouvez aller ✓*
- d. Mount Everest *le Mont Everest ✓*
- e. Cape of Good Hope *Défilé de bonne-espérance ✓*
- f. Men at work *les hommes au travail ✓*

Cornelius Yaw Azasu,

KNUST, Kumasi.

2015.



ANNEXES

105

EXERCICES DE TRADUCTION POUR TOUS LES NIVEAUX

Age 21 Sexe F Niveau 400

Anglophone ✓ Francophone

1. Accolez à chacun des mots suivants l'étiquette appropriée. Trouvez l'anglais équivalent en vous aidant du dictionnaire. a. médical b. courant c. familier d. vulgaire

- a. Elle a vomi sur la moquette. x
- b. Elle a dégobillé sur la moquette. x
- c. Elle a gerbé/dégueulé sur la moquette. x
- c. Elle a régurgité son lait. familier x

2. A quel registre appartient chacune des phrases ci-dessous? Réfléchissez à une traduction.

a. soutenu b. argotique c. courant d. journalistique e. administratif f. religieux

- S i. Brother Bob, would you please close that door? x
- 6 ii. Jesus Christ, shut that door Bob, can't you? x
- 9r iii. Bob, would you be so kind as to close the door? x
- 9e iv. Shut that door Bob, will you? 9r x
- J v. Bob asked to shut door. x
- 9 vi. Bob is requested to close the door. x

3. Traduisez l'expression suivante vers l'anglais :

- a. Ils ont filé à l'anglaise They took a french leave ✓
- b. Une personne sans emploi A jobless person ✓
- c. Je la connais depuis 25 ans. I know her since 25 years x

4. Quel sens a le mot **station**? Aidez-vous du contexte

- a. Meet you at the **station** at 5, platform 3. La Gare ✓
- b. A busker got on at the next **station** and started playing the guitar. Placer x
- c. Classes have been cancelled because our school is going to be a polling **station**. bureau de vote ✓
- d. The man was taken to the **station** for questioning. commissariat de police ✓

5. Traduisez les expressions suivantes vers le français:

- a. Dear Sir, *Monsieur* ✓
- b. No Parking *Stationnement Interdit* ✓
- c. You may go. *Vous pouvez aller* ✓
- d. Mount Everest *le Mont Everest* ✓
- e. Cape of Good Hope *Défilé de bonne-espérance* ✓
- f. Men at work *les hommes au travail* ✓

Cornelius Yaw Azasu,

KNUST, Kumasi.

2015.



Tests statistiques

Le test d'indépendance du Khi-carré de PEARSON

Le test d'indépendance du khi-carré (l'écriture anglaise est « chi-square ») a été développé par Karl PEARSON (1857-1936).

L'expression test du khi-carré recouvre plusieurs tests statistiques, trois principalement :

- a. le test d'ajustement ou adéquation, qui compare globalement la distribution observée dans un échantillon statistique à une distribution théorique, celle du khi-carré.
- b. le test d'indépendance du khi carré qui permet de contrôler l'indépendance de deux caractères dans une population donnée.
- c. le test d'homogénéité du khi-carré qui teste si des échantillons sont issus d'une même population.

Le test du khi-deux (χ^2) est couramment utilisé. Il cherche à tester si deux variables qualitatives (nominales ou ordinales) sont significativement associées. En effet, c'est l'indépendance des variables qualitatives, présentées dans un tableau croisé, qui est testée. On cherche à vérifier si l'association des deux variables est suffisamment forte pour que l'hypothèse de leur indépendance puisse être rejetée. C'est ce qui nous intéresse dans cette thèse.

Le principe est de comparer la distribution observée (O_{ij}), c'est-à-dire les effectifs que l'on peut lire dans le tableau croisé, à une distribution théorique (T_{ij}) qui correspond à l'hypothèse selon laquelle les deux variables sont

indépendantes. Normalement, si les variables étaient indépendantes, l'effectif observé ne devrait dépendre que des effectifs marginaux, c'est-à-dire de l'effectif total de chaque modalité.

La loi du khi-deux suit une distribution asymétrique dont la forme dépend du nombre de degrés de liberté n . Le nombre de degrés de liberté varie en fonction du nombre de modalités des variables et se calcule de la manière suivante : $(I-1) \times (c-1)$. On rejettera l'hypothèse nulle d'indépendance entre les variables si le X^2 calculé est supérieur à la valeur de référence du X^2 se trouvant dans la table de khi-deux pour n degrés de liberté (en lignes dans la table) et pour un α (niveau de risque de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle donnée en colonnes, fixée généralement à 5). Les logiciels statistiques, dont SPSS, donnent une signification ou p -value, s'interprétant comme le niveau risque de se tromper en rejetant H_0 . Ainsi, si elle est inférieure à 5%, on rejette l'hypothèse d'indépendance entre les deux variables, qui sont alors significativement associées.

Le test du khi-deux s'obtient par la procédure des **tableaux croisés** (**Analyse > Statistiques > Tableaux croisés**) et peut être sélectionné dans le menu **Statistiques** de la boîte de dialogue **Tableaux croisés**

Cas Sommaire de traitement

	Cas					
	Valide		Taux de non-réponse		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Sexe et Niveau	157	86,7%	24	13,3%	181	100,0%

Tableau croisé des variables niveau et sexe

Effectif

		Niveau			Total
		niveau 100	niveau 200	niveau 400	
Sexe	Mâle	21	13	9	43
	femelle	80	17	17	114
Total		101	30	26	157

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Chi-deux de Pearson	6,728 ^a	2	0,035
Rapport de vraisemblance	6,489	2	0,039
Association linéaire par linéaire	2,860	1	0,091
Nombre d'observations valides	157		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.

L'effectif théorique minimum est de 7,12.

$$\text{Chi}^2 = 6,728$$

$$0,0 > \text{prob.} > 0,05$$

2 fois 3 données (2 degrés de liberté)

Signification asymptotique = 0,35

On admet en général que si la probabilité est inférieure à 0,05 (=5%), on peut interpréter les écarts. Les effectifs des niveaux par rapport aux sexes est significativement inégale d'une année à l'autre.

Comme 3,5% est inférieur à 5%.

Cas de traitements Sommaires

	Cas					
	Valide		Taux de non-réponse		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Sous compétences Interculturelle et Niveau	158	87,3%	23	12,7%	181	100,0%

Sous-compétences Interculturelles et Niveau Tableaux croisés

Effectif

		Niveau			Total
		niveau 100	niveau 200	niveau 400	
Sous-compétences Interculturelle	bureau de vote	68	13	18	99
	Incorrecte	33	17	9	59
Total		101	30	27	158

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,915 ^a	2	0,052
Rapport de vraisemblance	5,739	2	0,057
Association lineaire par lineaire	,142	1	0,707
Nombre d'observations valides	158		

a. 0 cellules (0.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.
L'effectif minimum est de 10,08.

Chi2 = 5,919

0,0 > prob. > 0,05

Les limites permettant d'évaluer la probabilité d'un résultat varient selon le nombre de données. Il existe une table du X2 qui indique les probabilités en fonction des degrés de liberté. Le nombre des degrés de liberté est égal à (C-1) x (L-1), où c'est le nombre de colonnes de données (ici 2 : correcte et incorrecte) et L le nombre des lignes (ici 3), les niveaux d'études. Dans le cas présent,

2 fois 3 données (2 degrés de liberté)

Signification asymptotique = 0,052

Les effectifs des niveaux par rapport aux réponses est significativement inégale d'une année à l'autre.

Cas de traitements sommaires

	Cas					
	Valide		Taux de non-réponse		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Sous-compétences Interculturelle et Niveau	159	87,8%	22	12,2%	181	100,0%

Sous-compétences Interculturelles et Niveau Tableaux croisés

Effectif

		Niveau			Total
		niveau 100	niveau 200	niveau 400	
Sous-compétence	poste de police	87	20	18	125
Interculturelle	Incorrecte	15	10	9	34
Total		102	30	27	159

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	7,547 ^a	2	,023
Rapport de vraisemblance	7,293	2	,026
Association linéaire par linéaire	5,319	1	,021
Nombre d'observations valides	159		

a. 0 cellules (0.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.
L'effectif théorique minimum est de 5,77.

Chi2 = 7,547

0,0 > prob. > 0,05

2 fois 3 données (2 degrés de liberté)

Signification asymptotique 0,023

Comme 2,5% est inférieur à 5%, les effectifs des niveaux par rapport aux réponses, correctes et incorrectes est significativement inégale d'une année à l'autre.

KNI ICT

Cas de traitements Sommaires

	Cas					
	Valide		Taux de non-réponse		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Sous-compétence Interculturelle et Niveau	159	87,8%	22	12,2%	181	100,0%

Sous-compétence Interculturelle et Niveau Tableaux croisés

Effectif

	Niveau			Total
	niveau 100	niveau 200	niveau 400	
Sous-compétence la gare	41	4	13	58
Interculturelle incorrecte	61	26	14	101
Total	102	30	27	159

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	9,131 ^a	2	,010
Rapport de vraisemblance	10,237	2	,006
Association linéaire par linéaire	,138	1	,710
Nombre d'observations valides	159		

a. 0 cellules (0.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.

L'effectif théorique minimum est de 9.85.

Chi2 = 9,131

0,0 > prob. > 0,05

2 fois 3 données (2 degrés de liberté)

Signification asymptotique = 0,010

Etant donné que 1% est inférieur à 5%, les effectifs des niveaux par rapport aux réponses correctes et incorrectes est significativement inégale d'une année à l'autre.

Cas de traitements Sommaires

	Cas					
	Valide		Taux de non réponse		Total	
	Nombre	Pourcent age	Nombre	Pourcent age	Nombre	Pourcent age
Niveau et Sous-compétence Interculturelle	159	87,8%	22	12,2%	181	100,0%

Niveau et Sous-Compétence Interculturelle Tableaux croisés

Effectif

	Sous-compétence Interculturelle		Total
	poste de police	Incorrecte	
niveau 100	87	15	102
Niveau niveau 200	20	10	30
niveau 400	18	9	27
Total	125	34	159

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	7,547 ^a	2	,023
Rapport de vraisemblance	7,293	2	,026
Association linéaire par linéaire	5,319	1	,021
Nombre d'observations valides	159		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique minimum inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,77.

$\chi^2 = 7,547$

$0,0 > \text{prob.} > 0,05$

2 fois 3 données (2 degrés de liberté)

Signification asymptotique = 0,023

Comme 0,023 est inférieur à 5%, on peut interpréter les écarts. Les effectifs de niveaux par rapport aux réponses, correctes et incorrectes, est significativement inégale d'une année à l'autre.