

Section C

Cette section de la recherche théorique vise à exposer les bénéfices retirés d'un enseignement de la traduction en cours de FLE en termes de progression communicative des apprenants. Au cours des prochains chapitres, nous nous interrogerons principalement sur l'origine des insuffisances d'expression chez les étudiants, avant de proposer des solutions pour remédier à ce problème. Nous nous pencherons tout d'abord sur le caractère idiomatique de la langue et la capacité du sujet non autochtone à évaluer cet aspect. Puis, nous nous intéresserons au processus mental qui s'apparente à la traduction, à savoir la traduction mentale. Ensuite, nous passerons en revue une série de stratégies possibles, assorties d'un schéma récapitulatif. Nous analyserons chacune de ces stratégies en les classant selon leur intérêt potentiel pour les apprenants, en allant des stratégies les plus préjudiciables jusqu'à celles que nous souhaitons développer en priorité. Pour finir, nous ferons des prévisions quant au rôle joué par le profil de l'apprenant et son niveau linguistique dans le recours à ces stratégies. Ces suppositions nous aideront par la suite à évaluer l'emploi réel des différentes stratégies par les apprenants au sein de la partie empirique.

11. Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

Au fur et à mesure que la connaissance du français, c'est-à-dire la compétence linguistique (ce que Noam Chomsky¹ définit comme « ce qu'il sait implicitement ») augmente chez l'apprenant, sa performance (la mise en œuvre de cette compétence) devrait s'améliorer au même rythme. Force est de constater que la courbe de sa performance ne suit pas celle de sa compétence en langue étrangère. Or, si une langue était un système purement formel, ces deux courbes seraient identiques. L'apprenant qui connaît les règles fondamentales des deux langues devrait pouvoir passer d'une langue à l'autre en appliquant les règles respectives pour former des phrases, mais son appropriation incomplète et son expérience limitée de la langue ne lui permettent pas encore de disposer de cette *intuition linguistique* dont bénéficie le fameux *native speaker* de Chomsky.

Faute d'intuition linguistique suffisante dans la langue étrangère, les apprenants font de fausses généralisations dues aux interférences avec leur langue de référence et toute autre langue tierce qui les induisent en erreur. Contrairement à l'autochtone qui *acquiert* la langue de manière naturelle, il s'agit bien d'un *apprentissage* pour nos étudiants, processus progressif où l'intuition n'est pas le résultat automatique d'une accumulation du vocabulaire et de règles de grammaire. De ce fait, elle ne constitue pas toujours un support fiable, mais elle peut se développer grâce à une attention explicite à l'écoute ou à la lecture ou, de préférence, à une immersion linguistique totale. En attendant, le manque d'intuition peut toutefois être compensé, compensation qui fait l'objet d'un apprentissage explicite dans les cours de traduction à vue que nous proposons aux étudiants.

Avant d'examiner cette question de l'intuition, il convient de tirer au clair deux concepts, à savoir celui de *l'autochtone* et celui de *l'intuition parfaite*. Le premier perd tout son sens dans le contexte plurilingue que représente l'Afrique du Sud. Une très large proportion de la population sud-africaine maîtrise plusieurs langues, certes parfois de manière imparfaite, mais ils disposent d'une certaine intuition (ou de « représentation

¹ Chomsky, 1966 : 9-10

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

métalinguistique »¹⁾ plus ou moins bien développée des langues dans lesquelles ils communiquent. Ainsi, très peu de locuteurs peuvent être considérés comme de vrais locuteurs natifs, ce qui ne les empêche pas pour autant de formuler des énoncés idiomatiques. Dans le cas de l'appropriation du français toutefois, les circonstances sont toutes autres : il s'agit d'une langue étrangère apprise en situation exolingue. Cette situation requiert un effort supplémentaire pour développer l'intuition en français car en règle générale les apprenants ne peuvent pas immédiatement mettre en œuvre ce qu'ils ont appris en cours, sauf avec l'enseignant et les quelques francophones présents sur le campus.

Cette réflexion nous amène à la seconde précision : l'intuition d'une langue est acquise progressivement et elle augmente avec le temps de contact avec cette langue. En effet, l'apprenant débutant dispose déjà d'une intuition en français, même si elle est très approximative, voire inexacte. Son répertoire langagier lui fournit déjà une certaine perception de la langue, perception qu'il perfectionnera probablement tout au long de sa vie s'il le souhaite. Cette perception du français vue par le non natif constitue son interlangue², un système incomplet qui peut se perfectionner au fur et à mesure que son intuition se développe, comme nous le verrons par la suite. En situation exolingue, l'apprenant doit cependant faire un effort supplémentaire pour poursuivre un français idiomatique, sans se référer constamment aux autres langues.

La préférence de l'auteur M.-T. Vasseur pour le terme « situation interlingue »³ fait ressortir une perception dynamique de l'apprentissage qui se doit d'être *interaction langagière* ou *activité interlingue*. Dans une situation interlingue, l'apprenant doit donc constamment rectifier sa perception du français, et l'amener à ressembler au français du francophone, au lieu de se contenter d'un transfert de son propre système, car le résultat de ce transcodage ne sera ni correct ni idiomatique. C'est la raison pour laquelle nous rejetons toute hypothèse selon laquelle le français de nos étudiants ne deviendra jamais idiomatique, parce qu'ils se trouvent en situation exolingue, et par conséquent ils feraient

¹ El Fitouri, 2003 :26

² Cf. le chapitre 13.3

³ Vasseur, 2005 : 69

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

mieux de calquer leur langue maternelle ou une autre langue pour tenter de compenser ce manque d'exposition au parler authentique de l'autochtone. Une telle supposition constitue une erreur à nos yeux et nous considérons cette attitude comme hautement préjudiciable aux étudiants. Nous estimons que l'enseignant ne doit pas sanctionner une production peu idiomatique, ni une expression contenant quelques erreurs de langue, mais il se doit de sanctionner une démarche de transfert récurrente qui favorise une expression décevante et fait obstacle à une expression idiomatique. Nous allons à présent étudier les facteurs dont dépend cette intuition.

Une fois que l'apprenant sait faire abstraction de la structure de sa/ses langue(s) de référence et parvient à ne traduire que le sens, il doit théoriquement être en mesure de réussir sa traduction, pourvu que sa compétence linguistique soit suffisante. Malheureusement, le produit de cette *invention* de phrases qu'il n'a pas encore entendues est souvent artificiel, faute de connaître toutes les associations des mots et autres contraintes qui dépendent plus de l'usage ou du caractère idiomatique que de la grammaire.

Lorsqu'il traduit vers la langue étrangère, sa maîtrise du caractère idiomatique de l'anglais assure justement une parfaite compréhension du texte source en anglais, du moins en théorie. Or, on a beau dire qu'une fois le sens saisi, l'apprenant est libre de choisir les équivalences les plus appropriées à la situation contextuelle, il reste que des lacunes au niveau de sa perception de la langue étrangère font obstacle à une production d'énoncés idiomatiques, voire au respect des normes stylistiques et grammaticales. La perception chomskyenne de la compétence d'un sujet parlant, selon laquelle il peut produire un nombre infini d'énoncés à partir d'un nombre fini d'éléments (mots et règles) appris, semble n'être que l'apanage des autochtones.

De même, la faculté langagière dont dispose l'être humain, semble ne pas permettre à l'apprenant de français de se transformer en véritable francophone. V.J. Cook¹ constate que si l'on atteint en règle générale « *l'état final* » (c'est-à-dire une connaissance

¹ Cook, 1988 : 175

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

complète) de sa langue maternelle à l'âge adulte, on ne l'atteint pratiquement jamais en langue étrangère. Cependant, et fort heureusement, une maîtrise parfaite ne constitue pas une condition préalable à la communication. D'ailleurs, dans une approche plurilingue¹, la notion de « maîtrise idiomatique » ou de « maîtrise parfaite » d'une langue s'avère plus complexe. Nos apprenants, du fait de leur plurilinguisme généralisé, semblent nourrir une conception plus large de ce qui est idiomatique dans une langue, surtout en anglais (principale langue de référence de nos apprenants). La grande variété linguistique qu'ils rencontrent avec la langue anglaise pourrait rendre moins nette leur vision de ce qui est « acceptable » dans une langue. Ils auraient sans doute tendance à admettre une plus grande souplesse dans leur expression en français, ce qui peut être bénéfique ou préjudiciable selon les cas.

Quoi qu'il en soit, les exercices de traduction que nous proposons n'ont pas pour objectif principal une expression idiomatique. Dans un premier temps, il est plus important de désapprendre aux étudiants à calquer leur français sur l'anglais. D'ailleurs, tout effort dans ce sens leur ferait automatiquement gagner en authenticité et donc éventuellement en idiomaticité. Une phrase grammaticalement acceptable qui fait passer un message équivalent en français est souvent suffisante dans le cadre de l'étude. Les étudiants gagneront en intuition au fur et à mesure qu'ils apprendront à mettre en œuvre leur compétence linguistique, ce qui leur permet d'abandonner la démarche de transfert.

En revanche, l'intuition peut se développer plus vite que la connaissance linguistique, notamment dans le cas où un apprenant se trouve dans le pays de la langue qu'il étudie. Dans une telle situation endolingue, l'immersion linguistique apporte cette capacité intuitive, autrement dit, cette connaissance implicite, sans que la grammaire de cette langue lui soit explicitement dévoilée². Donc, en situation endolingue l'apprenant semble dépendre davantage de son environnement et de ce qu'il arrive à *absorber* que de son intuition innée, comme dans le cas de sa langue maternelle.

¹ Cf. chapitre 17.2

² C'est d'ailleurs le cas de l'apprenant F qui a vécu plusieurs années dans des pays francophones, sans pour autant avoir appris la langue explicitement.

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

Plusieurs pédagogues et linguistes se sont intéressés à ce sujet de l'appropriation d'une langue, qu'elle soit acquise de manière naturelle ou apprise dans le cadre d'un enseignement. Pourtant, beaucoup de questions restent en suspens. D'une part, comment l'apprenant peut-il s'approprier ce qui est inné chez le locuteur natif ? D'autre part, comment l'apprenant peut-il apprendre ce que l'autochtone ou l'étudiant en situation endolingue acquiert naturellement ? Pour J.V. Cook, l'apprentissage d'une langue étrangère en cours est en principe « *non naturel* »¹, et si « interaction sociale » il y a, elle reste malheureusement « artificielle »², malgré l'effort de l'enseignant pour adopter une approche communicative. Une absence de séjour linguistique dans les pays de la langue étudiée et un manque de documents authentiques constituent sans doute une entrave majeure au développement de cette intuition. Le niveau linguistique de l'enseignant et sa maîtrise idiomatique du français entrent également en jeu.

Or, en tant qu'enseignant non natif, nous rejetons toute conception fataliste, sachant qu'il est tout à fait possible de développer et de transmettre aux étudiants un français idiomatique, et surtout d'autres compétences, dont une compétence stratégique qui leur permet même d'aller au-delà de leur compétence linguistique. En outre, la pléthore d'outils pédagogiques disponibles de nos jours permet en grande partie de combler ce manque.

D'une part, une solution pour faire progresser les étudiants pourrait se trouver en dehors de la salle de classe. Des bourses mises à disposition par l'Ambassade de France pour financer les séjours linguistiques constitueraient le moyen idéal, mais leur nombre reste largement insuffisant. Pour tenter de compenser cette pénurie de bourses, nous devons exploiter toutes les ressources. Toujours avec le soutien de l'Ambassade, nous avons notamment constitué un centre de documentation où une large sélection de revues, de magazines, de DVDs et de livres en langue française est mise à la disposition des étudiants. De plus, nos étudiants ont accès toute la semaine à la chaîne francophone *TV5MONDE*. En effet, les médias constituent une ressource fabuleuse : ils représentent

¹ Cook, 1988 : 176

² Ibid. : 178

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

non seulement le support de base de notre enseignement, mais ils méritent aussi d'être exploités en tant que support « non pédagogique », c'est-à-dire les apprenants doivent lire et regarder la télévision en langue française pour le plaisir. Il est important d'amener les apprenants à se rendre compte que non seulement ils consultent la presse et regardent la télévision pour apprendre le français, mais aussi et surtout ils apprennent le français pour pouvoir accéder aux informations, aux connaissances et au divertissement qu'offrent les médias et la littérature francophones. Nous encourageons également des échanges entre nos étudiants et les nombreux francophones que nous avons le privilège d'accueillir au sein de notre département. Nous mettons notamment des salles de réunion à disposition à cet effet dans l'enceinte de notre établissement.

D'autre part, nous considérons que la première responsabilité de l'enseignant consiste à trouver une solution en cours de langue. Faute d'intuition en français, l'étudiant anglophone mise naturellement sur sa langue maternelle ou une langue qu'il maîtrise bien, si l'enseignant ne le met pas en garde contre cette pratique. Face à cette réalité, il ne serait pourtant pas légitime de déclarer notre impuissance à amener les apprenants à atteindre un parler non contaminé par leurs autres langues. En revanche, l'enseignant se doit de mobiliser tous les moyens pour y parvenir, voire changer de pédagogie. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons fournir aux étudiants les outils avec lesquels ils pourront s'exprimer pour de vrai, tout en développant une véritable intuition en français, sans laisser transparaître leurs autres langues. L'enseignant doit leur faire comprendre l'inutilité de transcoder ce qui ne doit pas l'être, car le fait de laisser passer de telles reproductions ne rend nullement service aux étudiants. Si nous n'accordons que peu d'importance à ce manque d'intuition au début de l'enseignement de la traduction à vue, nous en prenons conscience. Nous comptons sur notre approche axée sur le sens pour amener les étudiants à s'exprimer dans un français authentique, qui aura toutes les chances de devenir idiomatique par la suite.

En effet, la « créativité du langage » que N. Chomsky définit comme *la capacité du locuteur à produire de nouvelles phrases qui soient immédiatement comprises par*

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

*d'autres, bien qu'elle ne ressemblent aucunement aux phrases habituelles*¹, appartient également à l'apprenant d'une langue étrangère, qui ne devrait donc en aucun cas se contenter d'une reproduction formelle de sa langue de référence. Le CECR tient compte justement de cette attitude de l'apprenant qui doit devenir responsable de son apprentissage. Ayant compris la méthode, il s'exercera aux différentes stratégies en déployant toutes les ressources linguistiques à son actif. Il prendra des risques pour développer un parler authentique. Finalement, il écouterá les autochtones de manière intelligente pour élargir sa réserve lexicale et grammaticale.

Tout en s'inspirant des structures qu'il a entendues chez des autochtones, l'apprenant doit réaliser un effort pour exprimer ses propres idées, et c'est précisément ce procédé qui devrait triompher chez lui. Ainsi, au lieu de vouloir imiter, en vain, son système linguistique de référence, l'apprenant doit se forger un nouveau système en puisant dans des ressources authentiques qui sont à sa disposition. Il ne peut pas se contenter de répéter passivement des énoncés tout faits qu'il a entendus auparavant ou puiser dans « une réserve de modèles appris par une constante répétition et un minutieux entraînement »², comme le croyaient les structuralistes. Une telle démarche se ferait de nouveau au mépris du contexte et de la dimension culturelle du message. En l'absence d'une intuition suffisante en français, il faut à notre sens mettre en jeu cette *cohérence* déterminée par le contexte pour former le cadre qui permettra de développer la créativité du langage chez nos apprenants. Si les étudiants arrivent à aller au-delà de la forme de la langue pour que le sens prédomine, l'imitation des autochtones deviendra un aspect positif. En situation réelle de communication, ils pourront réagir à ce qu'ils sont en train de dire et d'entendre, entrer en interaction et ainsi reconceptualiser la langue étrangère. Si toutes ces conditions sont réunies, ce mimétisme peut effectivement constituer un moyen d'accroître la performance de l'apprenant.

Notre dessein quant à la traduction vers le français s'inscrit parfaitement dans cette optique, dans la mesure où nous préconisons justement que les apprenants mettent à

¹ Chomsky, 1966 : 11 (traduction libre effectuée par nos soins)

² Chomsky, 2001 : 37

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

profit l'ensemble de leurs compétences pour traduire le sens et ne se contentent pas de calquer les formes de la langue de départ. En effet, plus ils tentent de copier leurs énoncés sur des formules originales de la langue maternelle, moins leurs énoncés seront idiomatiques, et ce même s'ils sont parfaitement acceptables d'un point de vue grammatical.

De plus, l'idiomaticité s'évalue souvent d'après une abondance de formules relatives à un phénomène de mode, ce qui rend d'autant plus difficile pour l'apprenant en situation exolingue (et même pour des francophones expatriés) d'en estimer le caractère idiomatique ou de juger de l'acceptabilité de leurs énoncés. Citons à titre d'exemple, le terme *blogueur* qui est apparu il y a peu ou encore celui de *la fracture sociale* mis à la mode par Jacques Chirac lors de sa campagne électorale de 1995 ; n'importe quel francophone qui a accès aux médias reconnaîtrait aujourd'hui dans ce terme la traduction consacrée de l'anglais *the social divide*. Malgré une compétence linguistique quasi-parfaite, en effet seul l'autochtone est en mesure d'émettre des jugements exacts sur l'idiomaticité. Il s'agit ici d'un point essentiel que l'apprenant et, plus encore, l'enseignant doivent prendre en compte. Le caractère idiomatique et grammatical d'une langue relève fortement du domaine de l'affectif, ce qui est en général acquis implicitement à un très jeune âge chez l'autochtone, et il est impossible d'acquérir cette faculté simplement en prenant connaissance du système formel de la langue. D'où la définition généralement admise d'une langue maternelle : langue que l'on apprend avant l'âge de cinq ans au sein de la famille. Or, dans le cas de nos apprenants plurilingues, il est clair que cette notion de langue maternelle n'a plus lieu d'être, car nombre d'entre eux disposent d'une intuition très développée dans les langues qu'ils ont apprises par la suite, et ils ne disposent pas toujours de cette intuition dans la langue qu'ils définissent comme leur langue maternelle.

En effet, si on peut acquérir une intuition, ce n'est en aucune manière en s'appuyant sur une autre langue. Beaucoup de nos apprenants ont acquis l'anglais grâce à un contact très poussé avec cette langue (notamment en tant que langue d'instruction). Une telle acquisition se faisait donc aussi par immersion et grâce à l'usage quotidien de la langue

Partie I, Section C, Chapitre 11 : Intuition linguistique et caractère idiomatique d'une langue

pour exprimer et comprendre le sens, et non pas par un apprentissage formel hors contexte. Ainsi, pour reprendre les termes de Saussure, il ne suffit pas de se servir des « combinaisons ... [du] code de la langue »¹ déjà entendu, mais bien au contraire il importe de véhiculer du sens à travers un « acte de parole » (qui, au sens saussurien, désigne « un acte individuel de volonté et d'intelligence »²).

Tout locuteur, plurilingue ou monolingue, qui apprend une langue réunit en principe des capacités intellectuelles qui lui permettent de mettre en place un nouveau système langagier. Or, pour ce faire, il doit savoir que ce système ne ressemblera à aucune autre langue, d'où l'avantage des plurilingues qui sont sans doute déjà passés par ce constat. Outre une faculté de langage, tout étudiant est en effet doté d'une faculté intellectuelle qui lui permet de penser. Et c'est justement la cumulation de langage et de pensée qui lui permet d'exprimer du sens. Sur ce point, les non autochtones se trouvent évidemment sur un pied d'égalité avec les natifs. Sachant exprimer du sens dans leurs autres langues, ils doivent également le faire en langue étrangère dans un vrai but communicatif. Pour toutes ces raisons, nous constatons que l'accumulation des règles et structures ne suffit pas pour l'apprentissage, que ce soit d'un point de vue linguistique ou intellectuel.

Le procédé traité ci-dessus est donc en rupture totale avec la tendance naturelle qui incite les apprenants à tout exprimer à travers le filtre de la langue maternelle en la traduisant mentalement. Considérons maintenant de plus près cette traduction mentale pour voir en quoi elle consiste.

¹ Saussure, 1995 : 31

² Ibid. : 30

12. Traduction mentale

La tendance à traduire mentalement s'explique par le fait que l'apprenant d'une langue étrangère dispose déjà de son propre système langagier qui englobe l'ensemble des concepts à son actif, contrairement à l'enfant chez qui la verbalisation et la conceptualisation s'effectuent simultanément. Lorsqu'il apprend la deuxième langue, il ne reconceptualise pas nécessairement et de ce fait, il est tenté par la traduction des mots et des phrases qui lui sont familiers pour parler des concepts qu'il connaît déjà. De plus, comme le suggère B. KIRSTEIN, l'apprenant préfère visiblement traduire un terme nouveau vers sa langue plutôt que d'en inférer le sens à partir des différents contextes dans lesquels le terme apparaît¹. Quand l'apprenant ne peut pas s'exprimer à haute voix, cette traduction reste mentale. Luc STEELS parle d'une « *inner voice* »² (voix intérieure) qui s'active pour nous aider à « conceptualiser » ce que nous venons d'entendre ou à « verbaliser » nos pensées avant de les communiquer. Tandis que l'autochtone peut oser formuler des énoncés automatiquement et ne prendre conscience de ce qu'il dit qu'au moment où il prend la parole, il n'est pas rare que l'apprenant ressente le besoin de simuler ses propos mentalement avant de les prononcer.

L'enseignant ne peut nier cette stratégie de traduction (souvent une démarche inconsciente) que les étudiants mettent en œuvre. Loin de proscrire la traduction, il doit l'exploiter avec les étudiants pour éviter une production dénaturée sous l'influence de la langue maternelle. Bien que l'anglais et le français soient des langues proches, elles ne sont pas isomorphes. Aucune langue ne saurait être réduite à une simple traduction d'une autre, car outre les différences structurelles, chaque langue possède sa propre manière de conceptualiser. Ainsi, les tentatives de traduction aveugle et irréfléchie produisent souvent des énoncés syntaxiquement faux ou peu idiomatiques. De plus, si le natif qui apprend sa langue maternelle apprend cette langue en contexte (la verbalisation se fait pour parler des situations réelles de la communication), l'apprenant, quant à lui, qui traduit tout simplement entre sa langue maternelle et la langue étrangère, néglige souvent

¹ KIRSTEIN, 1972 : 76

² STEELS, 2003a : 11

la dimension culturelle et le contexte de l'énoncé. Bien que le contexte situationnel n'influence guère la traduction de certains termes que l'on peut simplement transcoder de la langue source, il est primordial pour la traduction des énoncés entiers, comme nous le démontrerons dans le chapitre 13 ci-après.

Lors de la traduction à vue, l'apprenant traduit directement à haute voix au lieu de traduire mentalement ou de *préparer* les propos avant de les communiquer. A ce moment-là, l'enseignant pourra accompagner les apprenants et il attirera leur attention sur les calques à éviter et sur la manière de limiter l'influence linguistique préjudiciable en tenant compte du contexte et du sens à transmettre.

Ce procédé étant évidemment difficile, l'apprenant a besoin de s'entraîner et d'être guidé lors des exercices de traduction à vue. C'est bien sûr le rôle de l'enseignant qui doit avoir été formé à cet effet¹. Malheureusement, pour l'apprenant de français, il existe bien une limite à sa capacité à faire abstraction de sa langue maternelle, étant donné ses lacunes linguistiques en français. Nous tenterons d'en tirer des conclusions à la fin de cette recherche. Néanmoins, bien que cette expression soit très imparfaite, l'apprenant gagnera peu à peu en grammaticalité et en idiomaticité à mesure qu'augmente son intuition du français. Au début de l'enseignement, nous attachons une grande importance à la méthode : apprendre aux étudiants à se faire comprendre en mettant à profit les moyens linguistiques réduits dont ils disposent, sans faire de blocage s'ils ne trouvent pas les correspondances pour un mot ou une formule, c'est-à-dire à éviter les interférences linguistiques et à se faire comprendre grâce à des équivalences sémantiques.

¹ Cf. chapitre 24 ci-dessous

13. Transfert et interférences

13.1 Mise au point terminologique

Etant donné que notre sujet englobe plusieurs disciplines, le métalangage employé dans cette thèse se rapportant aux spécificités des processus cognitifs que constitue l'opération traduisante, comprend une terminologie très vaste tirée à la fois du domaine de la traductologie et de celui de la didactique. Nous estimons que l'usage qui en est fait dans les diverses disciplines n'est toutefois pas incompatible et l'emploi de ces termes est nécessaire, surtout dans la situation qui est la nôtre où les deux disciplines se rencontrent lors de l'enseignement de la traduction en cours de FLE à des fins pédagogiques. Plus généralement, nous souhaiterons promouvoir un enrichissement mutuel entre ces disciplines, car cet échange a malheureusement été négligé par le passé, comme le remarque à juste titre M. Lederer¹. En effet, la théorie interprétative de D. Seleskovitch datant de 1968 précède l'entrée de la pragmatique en didactique (qu'a permis l'avènement de l'approche communicative) d'une dizaine d'années, alors que la rupture conceptionnelle qui s'est incontestablement opérée dans ces deux disciplines est analogue.

Avant de poursuivre notre analyse des phénomènes du transfert et de l'interférence, certaines précisions s'imposent pour élucider certains termes qui se trouvent au centre de cette thèse, à savoir *correspondance*, *équivalence*, *transfert*, *interférence*, *transcodage* et (dans une moindre mesure) *marque transcodique*. Il ne s'agit pas d'une tentative de normalisation terminologique, nous souhaitons seulement préciser l'usage que nous faisons de ces termes. Nous estimons qu'il est bénéfique de les employer dans n'importe quel cours qui se rapporte à la traduction, que ce soit dans le cadre d'une formation en traduction professionnelle ou d'un cours de FLE. Nous recommandons donc à tout enseignant de traduction de les réemployer à bon escient.

Commençons par le couple *correspondance-équivalence* pour lequel nous adoptons la

¹ Lederer, 1998 : 25

distinction faites par les tenants de la méthode interprétative. M. Lederer¹ définit la traduction linguistique comme une traduction par correspondances et la traduction interprétative comme celle qui opère par équivalences. Une traduction linguistique (appelée aussi traduction pédagogique ou linéaire dans cette recherche) se préoccupe donc d'établir des correspondances formelles (terme à terme) entre le texte source et le texte cible. Une traduction du sens (traduction interprétative ou verticale) exclut au contraire une telle pratique, dans la mesure où sa forme (c'est-à-dire les mots choisis, le registre, le style) n'est en aucune manière déterminée par la forme du texte source, mais uniquement par le sens de celui-ci et tous les autres paramètres référentiels et pragmatiques. La prise en compte de ces facteurs implique donc une forme linguistique forcément nouvelle, bien que le sens soit équivalent.

Nous avons déjà évoqué la distinction faite par J.-C. Gémar² entre une « équivalence formelle » et une « équivalence fonctionnelle ». E. Nida établit une distinction similaire en opposant une équivalence formelle à une équivalence « dynamique »³, cette dernière visant en priorité une production qui respecte l'authenticité de la langue et de la culture ciblées. Dans un souci de simplification, nous réserverons le terme *correspondance* pour désigner toute ressemblance formelle et le terme *équivalence* pour désigner une équivalence fonctionnelle ou une équivalence de sens.

Nous citons à titre d'illustration un paragraphe tiré d'un texte traité en cours :

President Thabo Mbeki has joined other world leaders in calling for the immediate cessation of hostilities in the Middle East. Speaking at the G8 Summit in St Petersburg, Russia, Mbeki described the situation as dangerous.⁴

Les mots soulignés sont les seuls qui peuvent être traduits par des correspondances, tandis que le reste doit faire l'objet d'une reformulation. Une traduction (qui a nullement

¹ Lederer 1998 : 24

² Gémar, 1995 : 163

³ Nida, 1964 dans Venuti, 2004 : 156-167

⁴ www.sabcnews.com, *Mbeki calls for stop to hostilities in the Mideast*, 17 July 2006

la prétention d’être la meilleure possible) de ce passage serait :

Lors du Sommet du G8 qui s’est tenu à Saint Petersburg en Russie, le Chef de l’Etat sud-africain Thabo Mbeki et ses homologues ont parlé d’une seule voix au sujet du conflit au Proche Orient. Dans son discours, le président Mbeki a qualifié la situation d’inquiétante et il a lancé un appel en faveur d’un cessez-le-feu sans délai.

Dans le cadre de l’évaluation de la qualité, J. House¹ revient sur ce terme d’*équivalence* qu’elle considère comme le *critère de base* pour évaluer la qualité d’une traduction². Elle précise qu’il s’agit de l’équivalence de sens, ce sens étant non seulement sémantique (se limitant à des signes et à ce qu’ils désignent), mais aussi et surtout pragmatique, car le contexte situationnel particulier impose une traduction pragmatiquement équivalente³. Roberts et Pergnier n’en disent pas moins quand ils écrivent au sujet de l’équivalence que « la traduction n’est pas la recherche d’équivalences statiques au niveau des signes et de leurs signifiés [...] il s’agit d’un phénomène pragmatique mettant en jeu des facteurs extralinguistiques dynamiques. »⁴.

Les trois termes *transfert*, *interférence* et *marque transcodique* appliqués à la didactique des langues nous fournissent les définitions suivantes que nous empruntons respectivement à V. Castellotti⁵ et à R. Porquier & B. Py⁶.

R. Porquier & B. Py fournissent des définitions suivantes du transfert et de l’interférence :

Nous désignerons par transfert le processus psychologique consistant à utiliser dans la construction de l’interlangue des ressources tirées de L1. Et par interférence les manifestations formelles de ce processus.

Ces auteurs définissent la marque transcodique comme

toute forme dénotant d’une façon ou d’une autre la présence d’une autre langue dans le répertoire du locuteur et/ou de ses partenaires, quelle qu’en soient la nature exacte, la cause ou la fonction.

¹ House, 1997 : 31, 32

² Ibid. : 31 “fundamental criterion”

³ Ibid. : 32 “Thus, an adequate translation text is a pragmatically and semantically equivalent one.”

⁴ Roberts & Pergnier, 1987 : 392

⁵ Castellotti, 2001 : 115, 116

⁶ Porquier & Py, 2004 (pages non numérotées)

La définition de V. Castellotti à propos de l'interférence est la suivante :

Phénomène désignant l'incursion, à l'intérieur d'une production dans une langue, de formes appartenant à une autre langue.

Elle qualifie les marques transcodiques ainsi :

Marques qui, dans un discours, renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques.

En revanche, l'acception plus large du terme *interférence* généralement admise par la traductologie, nous convient davantage. Pour cette branche, une interférence désigne toute contamination linguistique, que ce soit la présence formelle d'un élément d'une langue dans une autre ou tout écart de la norme d'une langue sous l'influence d'une autre. De la même manière, le terme de *transcodage* appartenant en particulier au domaine de la traductologie a également une acception très large. Pouvant désigner à la fois une traduction littérale, une substitution mécanique d'un terme à l'autre et n'importe quelle opération de transfert, ce terme s'applique donc au processus de transcodage, ainsi qu'à sa manifestation. Compte tenu qu'un transcodage convient dans certains cas de traduction, nous distinguons les transcodages intempestifs des transcodages qui ne sont en réalité que de simples correspondances légitimes.

Ces correspondances, tels les termes techniques, ont besoin d'être transcodées. Il ne faut donc éviter que les transcodages intempestifs et la traduction littérale. Par exemple, la traduction consacrée de *greenhouse effect* est bien la correspondance du terme *effet de serre*. Ici il ne s'agit ni d'un transcodage intempestif ni d'une traduction littérale. Cependant, le fait de traduire *greenhouse gas* par **gaz à serre* à la place de *gaz à effet de serre* constitue un transcodage intempestif commis sous l'influence de la langue source. De même, le fait de traduire *gaz à effet de serre* par l'anglais **greenhouse effect gas* serait un transcodage et en l'occurrence une surtraduction.

Pour résumer, nous retenons de ces définitions les termes suivants : *le transfert*, pour désigner le processus qui consiste à se servir d'une (des) autre(s) langue(s) et *l'interférence*, pour décrire l'influence des autres langues. Par *marque transcodique*, nous

entendons le terme générique qui désigne toute trace d'interférences, d'emprunts et autres calques. En revanche, le terme *transcodage*, de par son application et sa large portée, fera référence à toute activité traduisante qui s'effectue par correspondances formelles.

13.2 Transcodage ou équivalence

Nous avons délibérément décidé de ne pas élaborer de typologie des interférences que les apprenants ont rencontrées lors de la traduction à vue des textes d'actualité, ni de dresser une taxonomie de termes ou expressions susceptibles d'entraîner des interférences. Ce choix se justifie par l'impossibilité de rendre ces mots dans leur contexte situationnel précis, au risque de laisser de côté le caractère polysémique de certains de ces termes et expressions, ainsi que l'importance que revêt la contextualité lors de toute traduction ou toute comparaison. Une telle démarche irait par ailleurs à l'encontre de l'intérêt sous-jacent de cette étude qui est de partir du contexte pour s'approprier le sens. De plus, ces glossaires ne manquent pas, plusieurs études de stylistique comparée ont examiné une telle comparaison entre l'anglais et le français¹ et, comme nous l'avons déjà indiqué, nous ne préconisons pas un enseignement de la traduction au niveau universitaire qui s'inspire d'une comparaison linguistique des langues.

De surcroît, une tentative d'établir un glossaire des équivalences n'aurait aucun intérêt, car le terme équivalence sous-entend qu'il y a une pléthore de possibilités et seul le contexte énonciatif dans lequel un mot et une tournure se trouvent pourrait valider telle ou telle équivalence. Il est vrai que certains termes sont complètement transparents et l'apprenant peut s'appuyer sur ses langues de référence pour les traduire. Or, un tel transfert doit toujours faire l'objet d'une réflexion métalinguistique, car certains termes et formules peuvent s'avérer trompeurs, notamment ceux où la polysémie n'est pas partagée de la même manière par les deux langues. Citons à titre d'exemple le problème posé par les mots français *premier* et *important*, qui ne se traduiraient pas automatiquement par les

¹ Cf. par exemple les œuvres citées au chapitre 5.1 dont la plus connue est sans doute celle de Vinay et Darbelet, 1958

adjectifs anglais *first* et *important* (cf. *la ville la plus importante de la région* ou *le premier constructeur automobile de France*). Selon les langues et les cultures, des mots identiques peuvent aussi avoir des connotations différentes, et seule une équivalence peut rendre ces différences. A titre d'exemple, comparons la connotation que peut prendre le mot *déporter* en français. Si le terme anglais *deport* est approprié pour parler des sans-papiers qui sont contraints de quitter le pays d'accueil, le français préfère le terme *rapatrier*, *expulser*, *reconduire à la frontière*, *renvoyer dans le pays d'origine* ou encore l'euphémisme *éloigner de la France*... Pensons aussi par exemple à ce qu'évoque le mot *hijack* en Afrique du Sud ; connotation que ne sauraient rendre le terme *détournement de la route* proposé par le dictionnaire français, ni d'ailleurs les expressions employées dans les médias francophones, à savoir *carjacking*, *vol à la portière*. La paraphrase *vol de voiture avec agression du conducteur* serait sans doute plus adaptée.

Néanmoins, nous ne nions pas l'intérêt certain de réaliser des glossaires ou des fiches terminologiques (à l'instar des fameux glossaires thématiques des interprètes et des traducteurs professionnels) pour les nombreuses correspondances de termes dont la traduction ne pose aucun problème méthodologique. Il en va ainsi pour les termes consacrés que Seleskovitch et Lederer appellent aussi « invariables »¹. Ces auteurs précisent que ces termes qui englobent notamment les noms propres, les chiffres et les termes techniques sont en règle générale monosémiques. Certains de ces termes peuvent cependant prendre plusieurs acceptions selon les contextes à la fois extralinguistique et linguistique.

A titre d'exemple, le terme *développement durable* se traduit exclusivement par *sustainable development*, au même titre que *Pékin* se dit *Beijing* en anglais. Ces termes doivent donc se retrouver tels quels dans la traduction. Néanmoins, Seleskovitch et Lederer nous mettent en garde contre toute traduction automatique pour éviter que les correspondances de ces termes ne soient connues sans véritablement en avoir saisi ou interprété le sens. Par exemple, le fait de savoir que le terme français *ESB* se dit *BSE* en anglais va bien sûr nous permettre de traduire ce terme transcodable, mais si l'on ignore,

¹ Seleskovitch et Lederer, 2002 : 51

par exemple, qu'il s'agit de la maladie couramment appelée *maladie de la vache folle*, il sera difficile de rester fidèle au sens dans le reste du texte.

En revanche, si les ouvrages lexicographiques sont utilisés de manière intelligente, ils deviennent un outil qui assure un gain de temps indispensable pour tout traducteur ou interprète professionnel, surtout lorsque celui-ci est amené à traduire dans un domaine hautement spécialisé. Pour l'enseignant de la traduction, ces glossaires sont également d'un grand intérêt et nous invitons tous futurs enseignants de cette technique à se constituer de tels glossaires assortis de leurs propres exemples. Nous citons ci-dessous à titre d'exemple quelques termes plus ou moins consacrés fréquemment rencontrés dans l'enseignement de cette étude :

Des noms propres :

IMF	Le FMI
WTO	L'OMC
WHO	L'OMS
NHS	Le NHS (prononcé à la française) ou le Service de santé national de la Grande Bretagne (et non pas SSN)
FBI	Le FBI (prononcé à l'anglaise)
CIA	La CIA (prononcé à la française)
(Health) Department	Ministère (de la Santé)

Les toponymes :

West Bank	La Cisjordanie
CEEC	Les PECO

Des fonctions politiques :

European Commissioner (in charge of Enlargement)	Le Commissaire européen (à l'élargissement)
Secretary of State	Secrétaire d'état ou Ministre des Affaires étrangères

Autres termes :

General elections	Les élections législatives
Human Rights	Les Droits de l'Homme
Suspended sentence	Peine de prison avec sursis
Fingerprints	Les empreintes digitales
Bird flu	La grippe aviaire
Senior citizen	Le troisième âge
Value for money	Un bon rapport qualité-prix
Community service	Travaux d'intérêt général
Tax payer	Contribuable
Forensic doctor	Médecin légiste

Ces termes transcodables possédant un concept identique dans les deux langues conservent donc un sens unique hors contexte. Ils se trouvent en principe tels quels dans les dictionnaires ou les glossaires et sont invariables. Le traducteur et l'interprète apprennent à les connaître au fur et à mesure qu'ils travaillent et que leur culture générale s'enrichit. Par ailleurs, les médias constituent en principe une meilleure source d'appropriation de ces termes qu'un dictionnaire. Ces termes doivent être pris dans leur ensemble et leur traduction ne s'invente pas, autrement dit une traduction littérale est impossible puisqu'en règle générale, ils font l'objet d'une traduction consacrée.

Les termes transcodables pour lesquels on trouve normalement une correspondance dans le dictionnaire sont les seuls à être *traduisibles*. Tous les autres mots ou groupes de mots qui ne se prêtent pas à une traduction *automatique* seraient donc *intraduisibles*. Ce concept d'intraduisibilité prend ainsi un nouveau sens dans la mesure où tout ce qui est *apparemment* intraduisible doit être rendu par d'autres formes et doit donc plutôt être considéré comme *intranscodable*. Si « les correspondances répondent à des besoins ponctuels »¹, les mots intraduisibles constituent la « quasi-totalité de mots »² qui doivent ainsi être rendus par des équivalences. Dans la mesure où ces « mots » deviennent « intraduisibles », c'est le contexte à lui seul qui fait ressortir le sens, et tout sens peut être restitué d'une manière ou d'une autre. Il n'est donc pas question pour le traducteur professionnel de *mots intraduisibles*. Nous préférons les considérer comme des *idées réexprimables*.

Afin de bien réussir leur traduction, les étudiants doivent donc toujours considérer ces termes dans leur contexte interlocutif et chercher le *vouloir dire* de l'auteur pour leur attribuer le sens approprié à la langue et culture cibles. Puis, au moment de la réexpression, ils doivent se garder d'une *traduction linguistique* influencée par la langue de départ qui en serait une équivalence formelle, mais ils doivent au contraire rendre le message par une équivalence de sens. Ils sont libres ensuite de restituer le sens à l'aide des équivalences qui conviennent à la situation d'élocution.

¹ M. Lederer, 1994 : 51

² D. Seleskovitch, 1968 : 142

Pour ne citer qu'un bref exemple élémentaire rencontré dans un texte traité au cours de notre enseignement : si l'anglais parle du *price of a loaf of bread*¹ pour indiquer le prix d'une denrée quotidienne, le français dirait plutôt *le prix d'une baguette*. Or, dans un contexte asiatique par exemple, aucun de ces deux termes ne constituerait de référence parlante pour un Chinois... A ce sujet, Lederer² parle d'« une part de liberté, c'est-à-dire d'invention d'équivalences discursives » dans la traduction, touchant ainsi à un thème important. Bien que la traduction impose certaines contraintes, elle permet et requiert aussi une grande liberté d'expression. C. Thiery³ affirme à juste titre que ce jeu entre contrainte et liberté est nécessaire pour assurer l'impératif de fidélité au sens désigné de la traduction. Cependant, au même titre qu'une traduction littérale, une adaptation excessive ne permet pas d'être fidèle au sens, et entre ces deux extrêmes, une traduction équivalente ou une *paraphrase*⁴ permet, selon M. Snell-Hornby, *d'exprimer la pensée ou le sens de l'original sans reproduire les mots servilement*⁵.

Similaire à la traduction littérale, toute conception linguistique ou comparative limite cette créativité de réexpression équivalente, réduisant la traduction à des formules toutes faites et peu heureuses. De plus, contrairement à la situation de « grande liberté d'expression » évoquée ci-dessus qui appartient à l'autochtone, l'apprenant de FLE auquel nous avons affaire, ne dispose pas de l'intuition nécessaire pour cerner les nuances subtiles des équivalences toutes faites qui s'offrent à lui⁶. Pensons seulement aux expressions imagées, dont le soi-disant équivalent ne convient que rarement à toute situation d'énonciation. En outre, l'apprenant est incapable de juger à quel point une tentative de reproduction serait empreinte d'erreurs dues à ce transcodage intempestif, et encore moins de repérer que telle traduction manquerait de naturel. Ainsi, la meilleure solution pour celui qui ne maîtrise pas parfaitement la langue serait de tenter une réexpression avec ses propres mots, peu importe si sa traduction comporte quelques

¹ Cf. www.newsademic.com, *Three zeros off Zimbabwe money*, 3 August 2006: « A Zimbabwean has to pay, for example, a five or six figure sum for something as small as a loaf of bread. »

² Lederer, 1991 : 305

³ Thiery, 1991 :231-238

⁴ Snell-Hornby, 1988 : 11 (terme que cet auteur emprunte à J. Dryden)

⁵ Ibid. (traduction J van Dyk)

⁶ Cf. chapitre 11 consacré à ce sujet.

imperfections d'ordre linguistique. Parallèlement, lorsqu'il s'exprime normalement en langue étrangère, il faut appliquer une démarche identique pour assurer une énonciation authentique et intelligible.

En bref, comme le rappelle fréquemment Seleskovitch et Lederer, l'emploi de transcodages doit donc se faire avec *circonspection* et non pas de manière *intempestive*. Le fait de transcoder dans le cas où des équivalences s'imposent est considéré comme une erreur commise « sous l'influence de la langue étrangère »¹, autrement dit, une erreur qui résulte d'une interférence linguistique. L'emploi de calques et de faux amis constitue souvent le premier symptôme d'une habitude déplorable des transcodages. Or, d'autres écarts interférentiels risquent de compromettre la qualité de la langue, voire d'entraver la communication. Bien que certains faux amis s'emploient de plus en plus par des francophones, nous avons jugé utile d'exiger que les étudiants évitent de tels transcodages. Ainsi, ce qui pourrait ressembler à de l'hypercorrection de notre part, est en réalité un effort tendant à développer chez les étudiants la dissociation formelle entre les langues.

Nous citons ci-dessous quelques exemples de faux amis ou de calques phonologiques sur lesquels les étudiants volontaires ont fréquemment butés durant cet enseignement. La traduction proposée, rappelons-le, n'est valable que dans un contexte interlocutif particulier pour remplir une fonction précise :

¹ Seleskovitch et Lederer, 2002 : 146

Anglais	Traduction sous l'influence de l'anglais	Traduction correcte
v. to affect	affecter	influencer, toucher
advice	avis	conseil
contain (a virus)	contenir	circonscrire
counterparts	aontreparties	homologues
subsidies	subsidés	subventions
adj. farm, comme dans <i>farm talks</i>	ferme	agricole
investigate	*investiguer	enquêter
global	global	mondial
n.m. supporter (of a politician)	supporter	sympathisant, partisan
v. support	supporter	soutenir
college	college	université
representative	*representative	représentant
official	*officiel/officier	responsable (ou les autorités, le gouvernement, etc. selon le contexte)
express	*exprimer	exprimer
concerns	*concernes	inquiétudes

Rappelons que même les termes *à priori* les plus transparents nécessitent une traduction intelligente. Citons à titre d'exemple la traduction d'un acte de naissance qui nous a été confiée récemment. Dans l'une des rubriques il fallait traduire l'énumération *city, town or village*. Dans un texte rédactionnel, il aurait été inapproprié de traduire cette énumération par leurs correspondances linguistiques des différents termes, notamment, *grande ville, ville et village*. Selon le contexte, nous ne pourrions en distinguer que deux catégories et un énoncé comme *Big discrepancies exist between British cities, towns and villages* pourrait être restitué par *La Grande Bretagne n'échappe pas aux inégalités réelles entre la ville et la campagne*. Or, dans un document officiel cette distinction est de taille. Si une distinction à trois éléments s'impose, il faut pourtant être certain que la distinction en français coïncide avec celle faite par l'administration anglo-saxonne...

Le traducteur doit aussi être très vigilant lorsqu'il a affaire à des expressions figées. La traduction des expressions imagées – même celles pour lesquelles il existe des équivalences non formelles (cf. *jeter un pavé dans la mare : to set the cat among the pigeons, to rock the boat, etc.*) – tout comme les jeux de mots n'ont rien d'automatique. C'est avant tout l'usage qui impose la traduction et une traduction littérale serait inadaptée, ce que prouvent ces quelques exemples : Quand le français dit *tu penseras à*

acheter du pain, par exemple, le traducteur doit interpréter le message *n'oublie pas d'acheter du pain* et le rendre en anglais avec une tournure qu'emploierait naturellement un anglophone dans cette situation particulière. Un apprenant de français ne traduira jamais automatiquement *It was worth the money* par la formule *J'en ai eu pour mon argent* s'il ne l'a jamais entendue auparavant et ne dira pas non plus *Fais comme chez toi* quand il reçoit un invité (cf. l'anglais *make yourself at home*), ou encore *it's about time*, en français *il est grand temps*, voire *c'est pas trop tôt*. Ces quelques exemples concourent donc à montrer que la capacité de réussir les traductions idiomatiques ne serait possible que pour une personne possédant une très grande expérience de la langue étrangère.

Bien qu'il n'existe aucune méthode miracle pour connaître toutes les expressions idiomatiques et bien que le non autochtone ne les connaîtra probablement jamais toutes, nous souhaitons à travers la traduction à vue attirer l'attention des apprenants sur ce problème afin qu'ils puissent mieux le contourner. Quoi qu'il en soit, dans le cas où on ignore si un terme est transcodable ou non, il est préférable de paraphraser ou de procéder par d'autres stratégies de compensation au lieu de tenter des traductions littérales ou des transcodages, opérations qui n'ont que peu de chances de rendre un sens équivalent.

13.3 Interférences ou interlangue

Nous avons déjà souligné la richesse indéniable que constitue la situation de plurilinguisme dans laquelle se trouvent nos étudiants. Or, contrairement à l'acquisition de la langue maternelle à un jeune âge où il s'agit d'une assimilation naturelle de la langue, l'appropriation d'une autre langue à l'âge adulte est plus fastidieuse. Le problème n'est pas tant lié à l'âge qu'à l'existence d'un autre système langagier déjà en place, et en apprenant une langue étrangère on part toujours de ce système linguistique (voire de deux ou trois comme c'est le cas pour un grand nombre de nos étudiants). Or, ces systèmes d'appui peuvent être perçus soit comme un élément positif (que nous appelons la compétence métacommunicative¹), soit comme un obstacle (synonyme d'interférence),

¹ Cf. chapitre 15

étant constamment en conflit avec un quelconque nouveau système que l'on tente de s'approprier.

A ce propos, nous citons à présent V. Castellotti¹ pour définir notre conception du rôle des autres langues en cours, qui à cause de notre attachement à la fois à la didactique et la traduction pourrait sembler ambiguë :

*Le choix de favoriser un certain type de démarche d'accès au sens, en effet, **impose** inévitablement de se poser la question du rôle de la (des) langue(s) déjà connue(s) dans cette approche des signes en langue inconnue. On peut, dans un premier temps, décider d'ignorer ce « déjà-là » ou d'en tenir compte ; on peut ensuite, si l'on accepte de reconnaître la réalité de sa présence, tenter de l'évacuer de la classe de langue étrangère, considérant qu'il fait obstacle ou, pour le moins, écran à l'appropriation d'une autre langue ; on peut, à l'inverse, s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une langue étrangère.*

En premier lieu, notre choix d'un recours à la traduction sous-entend déjà que nous reconnaissons la présence des langues de référence et d'autres langues tierces chez nos apprenants et que nous ne visons aucunement à les évacuer, entreprise contreproductive et illusoire, du fait de la traduction mentale qui s'opère inévitablement. Tout en encourageant une revalorisation de leurs connaissances langagières préalables, en tant que traducteur, nous ne pouvons tolérer ni des traductions littérales, ni une expression copiée sur d'autres langues pour la simple raison qu'une telle démarche n'est le fruit d'aucune opération langagière intelligente. En revanche, si nous en restons au constat que la communication plurilingue se définit par un transfert mécanique, notre apprentissage ne favoriserait jamais une communication authentique ni des traductions de qualité.

Il faut donc aller au-delà de cette revalorisation du répertoire langagier pour apprendre à en tirer de vrais bénéfices afin d'éviter que cette confluence de plusieurs langues ne débouche sur une contamination des langues les unes avec les autres. Nous constatons donc en conclusion que la référence à d'autres langues est nécessaire, à condition qu'elle soit contrôlée, afin de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle. Voici une

¹ Castellotti, 2001 : 7

définition de cette notion qui a depuis quelques années inversé la vision des langues et des êtres plurilingues, telle qu'elle est perçue par Coste, Moore & Zarate :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel¹. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut [sic] des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.²

Tout en louant les vertus de cette approche plurilingue³, nous constatons le défi énorme qu'implique cette *gestion* du répertoire plurilingue, d'où la préoccupation de cette recherche. Bien que l'on encourage nos étudiants à puiser dans leurs ressources langagières afin d'accélérer l'accès à la nouvelle langue, il faut impérativement leur enseigner comment et à quel moment faire abstraction de ce melting-pot linguistique. Et comme il s'agit d'un réflexe naturel que de se laisser guider par ces autres langues, les étudiants doivent apprendre en cours de FLE à lutter consciemment contre ces influences, pour que cette habitude devienne également un réflexe en dehors du cours.

Un autre aspect déjà évoqué qui ressort de la définition précitée et que l'on retrouve fréquemment dans les études qui entourent le CECR⁴ concerne la compétence « partielle » de ces langues, aspect très actuel en Afrique du Sud. En effet, plusieurs locuteurs ne maîtrisent les langues que partiellement, ce qu'illustre la fréquence importante du phénomène des « alternances codiques »⁵. Néanmoins, ces alternances peuvent également être volontaires, de même que l'emploi des emprunts. Ce mélange est très fréquent en Afrique du Sud dans le langage informel, où il est relativement bien toléré. Cependant, cette contamination est moins flagrante lors de la communication

¹ C'est nous qui soulignons

² Coste, Moore & Zarate, 1998 : 12

³ Cf. chapitre 17.2 ci-dessous

⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues, (Conseil de l'Europe, 2001)

⁵ L.-J. Calvet 2002 : 28 (Cf. l'anglais « code switching », par exemple chez Haugen, 1979 : 77)

formelle où un effort tout particulier est en principe exercé pour éviter les conséquences de ces interférences.

Bien qu'elles soient en grande partie volontaires, les alternances codiques constituent tout de même une interférence dans la mesure où on s'accroche au système d'une autre langue qui sert de référence. Ce phénomène est semblable à ce qui arrive à nos étudiants lorsqu'ils tentent d'ordonner leurs idées en langue étrangère, s'ils n'ont pas appris à éviter ces influences. Etant donné que ces interférences sont susceptibles de s'accroître en cours de traduction à vue, nous nous sommes justement servi de cet exercice pour que les étudiants fassent attention à ce que leur plurilinguisme ne devienne pas une entrave à l'expression.

A ce sujet, C. Hagège¹ nous définit l'alternance codique comme « un procédé le plus souvent *conscient* », contrairement à l'interférence qui serait « un croisement *involontaire* entre deux langues »². Alors que nous ne nous préoccupons pas vraiment des alternances codiques qui ne se trouvent généralement pas dans les traductions de nos étudiants (bien qu'elles soient occasionnellement présentes dans leurs commentaires ou remarques qui se trouvent au sein des traductions à vue)³, les interférences se situent au cœur de notre intérêt. Si, comme le signale Hagège, les interférences sont involontaires, il est d'autant plus important d'attirer l'attention des étudiants sur ce problème dont la manifestation par des transcodages intempestifs peut quant à elle être soit volontaire soit involontaire.

C'est justement parce que ces interférences surviennent involontairement que l'apprenant doit constamment se garder de tout transfert, afin d'éviter un maximum d'interférences (d'autres influences, notamment des interférences au niveau phonétique et stylistique, sont plus difficiles à éviter). En effet, le risque d'interférences est trop réel et leurs effets tellement préjudiciables pour l'apprenant (lequel est rarement en mesure de juger si le résultat d'une opération de transfert est valable ou non), qu'il convient d'y remédier le

¹ Hagège, 1996 : 239

² Les mots en italique sont de notre fait.

³ Cf. chapitre 21

plus tôt possible. Si nous estimons qu'un niveau A2¹ est suffisant pour commencer la traduction à vue, nous commençons dès un niveau débutant à attirer l'attention des étudiants sur ce problème.

Cependant, nous aurions pu considérer ce processus de transfert comme une étape dans l'acquisition d'une langue, dans l'espoir que l'utilisation de cette stratégie s'atténue au fur et à mesure que s'améliore le niveau de l'apprenant. Toujours est-il qu'il s'agit d'une habitude préjudiciable et une telle démarche constitue une perte de temps pour l'apprenant, car à la place, l'étudiant aurait pu s'exercer à l'emploi des paraphrases, à une simplification des énoncés, etc. Nous sommes convaincus qu'il est de notre responsabilité, en tant qu'enseignants, d'inculquer aux apprenants les avantages liés à la recherche de solutions et à l'exercice d'un parler authentique. D'une part, le problème ne se règle que rarement avec le temps et les mauvaises stratégies ont tendance à persister et à créer trop souvent des « fossilisations », c'est à dire des erreurs qui ne sont plus reconnues comme telles². D'autre part, une telle démarche consistant à donner libre cours au transcodage abusif freine la progression et empêchera de nombreux étudiants d'atteindre un jour un niveau avancé.

Le simple fait d'éviter une démarche de transfert mécanique ne suffit toutefois pas et le problème du croisement entre les systèmes est beaucoup plus complexe. En effet, l'interlangue ne relève pas d'une accumulation de nouveau lexique et de règles chez l'apprenant pour finalement arriver à un français de plus en plus parfait. L'apprenant crée ses propres règles et son propre système français. S'il n'est pas entièrement basé sur celui de sa langue de référence (encore une forme de transfert) il est néanmoins défini par rapport à celle-ci. Il s'agit donc de son interlangue, terme que nous allons à présent élucider et distinguer de celui d'interférence.

J.-P. Narcy³ différencie justement « les stratégies basées sur la Lm [langue maternelle] et menant fréquemment à des erreurs d'interférence, des stratégies basées sur les

¹ Niveaux du CECR, Conseil de l'Europe : 2001

² Narcy, 1990 : 95

³ Ibid.

connaissances de la L2 [la langue étrangère dans notre cas], qui mènent en principe à des erreurs de surgénéralisation¹ » entre les langues. Dans un article datant des années soixante, D. Coste² reconnaissait déjà que les erreurs étaient aussi bien de nature « interlinguistiques » qu'« intralinguistiques » constatant que les fautes « ne résultent pas seulement d'un croisement entre deux langues et d'un simple jeu de transfert et d'interférences linguistiques, mais d'une activité généralisante du sujet [...] ».

Il faut donc remarquer avec V. Castellotti et M. De Carlo que les énoncés en langue étrangère ne sont pas toujours une traduction de la langue maternelle de l'apprenant, mais qu'il s'agit « d'hypothèses avancées par l'apprenant pour résoudre les problèmes que lui pose la faible connaissance du système linguistique étranger »³. Le concept d'« interlangue » a néanmoins besoin d'être approfondi davantage. D. Flamant-Boistrancourt définit l'interlangue comme un « système intermédiaire que se constitue un apprenant »⁴. G. Toury⁵ précise que ce système intermédiaire entre la langue source et la langue cible est susceptible d'entraîner des interférences lors de la prestation de l'apprenant. Pour ses besoins de communication, l'apprenant se crée ainsi son propre idiolecte qui n'est pas un système ou un code, mais plutôt une conception du français vu en l'occurrence par un anglophone, d'où la tendance à vouloir tout ramener à l'anglais. Or, nous verrons que l'anglais n'est pas la seule langue responsable des interférences chez nos apprenants. De la même manière, leur interlangue n'est pas influencée uniquement par l'anglais, mais elle est empreinte de toutes les langues qu'ils connaissent. D'ailleurs, l'interlangue n'entre pas en jeu uniquement chez les apprenants, puisque même les traducteurs professionnels maîtrisant parfaitement leurs langues subissent occasionnellement des influences qui apportent des traces de manifestations interférentielles à leur interlangue. Voici à présent une définition plus complète de V. Castellotti citant Vogel⁶ à propos de l'interlangue :

¹ Ce terme de surgénéralisation entre les langues source et cible ne doit pas être confondu avec les stratégies de généralisation lexicale dont il est question plus loin (cf. chapitres 15 et 16).

² Coste, 1975 : 17

³ Castellotti et De Carlo, 1995 :50-51

⁴ Flamant-Boistrancourt, 1987 : 67 (dans la collection de Blanc, Le Douaron et Véronique)

⁵ Toury, 1979 : 223

⁶ Castellotti, 2001 : 71 ; Vogel, 1995 : 19

[L]a langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible.¹

Or, l'interlangue contient non seulement certains éléments issus d'autres langues, mais elle est aussi souvent le résultat d'inférences biaisées de la part de l'apprenant. De plus, comme le souligne le terme *d'activité interlangagière*, employé par M.-T. Vasseur², cette interlangue n'est pas figée, elle est au contraire en constante évolution. Elle peut systématiquement s'aligner sur la langue cible, mais elle peut aussi bien se détériorer, faute de contact avec la langue, ou faute de recours aux bonnes stratégies de communication. Si l'apprenant conçoit la langue comme une version transcodée de sa langue de référence, son interlangue ne sera jamais correcte, et encore moins idiomatique.

A l'aide d'exemples, Boyer, Butzbach & Pندانx³ attribuent les interférences intempestives à l'absence de « parallélismes » entre la langue source et la langue cible. Ce constat (qui ne nous apprend rien de nouveau) explique certes pourquoi un simple transcodage donne des résultats catastrophiques, mais il ne dit pas pourquoi certains étudiants parviennent mieux que d'autres à faire abstraction de l'autre système. Au lieu de relever les dissimilitudes entre les différentes langues ou de les comparer (comme le fait d'ailleurs la stylistique comparée), il vaudrait mieux adopter une autre démarche. Faute de pouvoir connaître tous les « non parallélismes », il vaut mieux abandonner toute tentative de transcodage. C'est en ce sens-là que les sujets non anglophones sont sans doute « avantagés » dans nos cours de traduction à vue. S'ils doivent éventuellement faire un effort supplémentaire pour appréhender le sens d'un texte en anglais, ils ont l'avantage de ne pas avoir l'anglais comme seule langue de référence, ce qui pourrait réduire la tendance à tout vouloir transcoder. De plus, leur état de bilinguisme avéré, voire de multilinguisme, constitue en principe un atout dans l'apprentissage ultérieur d'une langue.

¹ C'est nous qui mettons en relief.

² Vasseur, 2005

³ Boyer, Butzbach & Pندانx, 1990 : 103

En revanche, l'apprenant non averti aurait tendance à se servir aveuglément de sa/ses langue(s) comme référence. Sous l'influence de ces langues, il serait moins réceptif aux nouvelles tournures et occasionnellement même tenté de rejeter toute forme déviante de celle qu'il connaît dans sa langue maternelle, à moins que l'enseignant ne sanctionne ces calques d'un système sur un autre. Nous connaissons sans doute tous cette réaction face à la découverte d'une nouvelle expression *ah, c'est comme en anglais*, donc c'est facile et l'apprenant arrive sans peine à l'assimiler à son vocabulaire en français. Dans le cas contraire où il n'y aurait aucune corrélation entre les deux systèmes la réaction est en revanche *ah, ce n'est pas comme en anglais*, donc ce n'est pas logique et l'apprenant est susceptible de le rejeter.

De telles réactions tiennent à nos sens à une comparaison métalinguistique destructive. Les auteurs V. Castellotti et M. De Carlo¹ insistent toutefois sur le fait que la comparaison n'entraîne pas systématiquement d'effets négatifs. Les apprenants qui connaissent bien le système de leur première langue comprendront mieux celui de la langue étrangère. Dans ce cas, « la langue maternelle ne constitue plus un obstacle ou une source de confusion », mais elle devient au contraire un élément positif². Ils considèrent alors la langue maternelle « comme point de départ pour l'accès à la langue étrangère » et elle peut devenir un moyen de réflexion comparative. Notre conception n'est pas étrangère à ce phénomène, et nous encourageons cette approche qui modifie la perception de la langue maternelle et surtout de la connaissance plurilingue dont dispose l'apprenant, négligées depuis trop longtemps, sous prétexte qu'elles perturbaient l'apprentissage. D'ailleurs, comme nous l'avons évoqué précédemment, nous n'assimilons pas cette langue de référence uniquement à une langue incontestablement maternelle. Dans notre situation multilingue, il peut s'agir également de l'anglais ou d'une combinaison de langues. Toutefois, il convient de préciser qu'une valorisation des langues de nos étudiants constitue une attitude et non pas une méthode d'apprentissage d'une langue étrangère.

¹ Castellotti et De Carlo, 1995 : 78

² Ibid. : 82

Par « réflexion comparative » nous entendons une activité métalinguistique intelligente favorisée par la connaissance des langues en règle générale. Or, si une telle comparaison translinguistique (que M. Okada et al. appellent « cross-language comparison »¹) et la capacité d'émettre des jugements grâce à cette connaissance métalinguistique s'avèrent fort bénéfiques pour l'appropriation du français², une comparaison et une focalisation excessive sur son propre système linguistique peuvent perturber son apprentissage. Bien que nous admettions qu'une telle comparaison intelligente est également intéressante pour la traduction, nous tenons à rappeler que nous ne la considérons pas comme une méthode de traduction.

Appliquée à notre situation plurilingue, cette activité interlangagière mérite d'être conçue comme une démarche positive au cours de laquelle l'apprenant fait appel à sa compétence plurilingue pour s'approprier le français. L'enseignant se doit d'accompagner les apprenants vers une autre conception de la langue et de leur transmettre les bonnes stratégies qui permettront à leur interlangue de s'aligner à terme sur le français, au lieu de se limiter à un système copié sur l'anglais. Par ailleurs, nous estimons que le transfert calqué dont se contentent certains étudiants ne devrait même pas être qualifié d'interlangue.

En revanche, une interlangue qui mérite d'être valorisée est celle d'un apprenant qui s'efforce de mettre en œuvre des stratégies de compensation intelligentes, et ce même s'il se trompe ou si le résultat de l'opération est imparfait, car il profitera ainsi de ses compétences métalinguistiques³, démarche par laquelle nous entendons une réflexion et non pas une opération de transfert. Nous citons de nouveau C. Hagège⁴, cette fois au sujet

¹ Okada et al., 1996 : 116

² L'enseignant peut jouer un rôle déterminant dans la stimulation d'une telle réflexion translinguistique. Par exemple, lorsqu'il aborde la différence entre « savoir » et « connaître », il n'y a rien de plus simple que de faire remarquer que c'est pareil en afrikaans. Même les étudiants possédant une faible maîtrise de l'afrikaans pourraient trouver cette comparaison utile. Ou encore, pour l'apprentissage des adjectifs possessifs, il peut faire la comparaison avec l'allemand, sachant qu'il y a un nombre important de germanophones présent et de nombreux étudiants apprennent l'allemand simultanément avec le français.

³ Cf. les chapitres 15 et 16 portant sur les stratégies

⁴ Hagège, 1996 : 59

de la « conscience métalinguistique » qui selon lui « peut être une bonne base de l'acquisition bilingue ». Sa définition de cette conscience métalinguistique, à savoir « l'aptitude à prendre une distance d'observation vis-à-vis des formes mêmes que l'on emploie en parlant », traduit à nos yeux de manière très efficace l'attitude intelligente que doit adopter l'apprenant. Le sujet plurilingue étant capable du recul par rapport à ce qui vient spontanément dans une langue, cela peut l'aider à s'approprier une autre langue, au lieu d'accorder la priorité à une attitude analytique vis-à-vis de la forme sous peine de négliger le sens.

Il ne faut donc pas se contenter de concevoir l'interlangue d'un Sud-africain plurilingue comme un système composé d'une combinaison de connaissances souvent calquées malencontreusement sur toutes les langues de référence (son éventuelle langue maternelle et avant tout l'anglais) et le français. Au contraire, il est question d'activité interlangagière où ce système imparfait et instable est confronté à des formes correctes. L'apprenant ne produit pas seulement dans la langue étrangère, il entend aussi cette langue, il la lit et la comprend. Il est donc question d'*interaction interlingue*¹ au cours de laquelle l'apprenant initié à l'approche du sens puise dans ses ressources langagières et les met en oeuvre à bon escient à l'aide de bonnes stratégies. Ces stratégies, nous le verrons par la suite, sont des stratégies que nous appelons *intralinguistiques*. Autrement dit, à l'intérieur du français, l'apprenant cherche des substitutions et des combinaisons pour véhiculer le sens, et non pas systématiquement des stratégies *interlinguistiques* ou *translinguistiques*², dans le sens où il fait appel aux ressources des autres langues.

Avant d'examiner ces stratégies de plus près, nous allons dans les pages suivantes approfondir notre description des interférences en tâchant de remonter à leur origine, avant d'examiner leur manifestation sous la forme de marques transcodiques. Pour finir,

¹ Vasseur, 2005 : 55

² Il convient de préciser que seuls les deux termes suivants ont été retenus : *stratégies interlinguistiques* et *stratégies intralinguistiques*. Par *stratégie interlinguistique*, nous entendons la démarche par laquelle le sujet non anglophone se réfère à la langue source ou n'importe quelle autre langue que le français, notre langue cible ; il ne s'appuie donc pas sur son *interlangue*, comme le laisse entendre le terme. En revanche, les *stratégies intralinguistiques* concernent pour nous la référence au français, que ce soit le français « standardisé » ou le français tel qu'il est vu par l'apprenant non francophone, c'est-à-dire son interlangue. Nous reviendrons là-dessus dans le chapitre 16.

nous proposerons une tentative de solutions pour atténuer leur influence.

13.4 Origine des interférences

Avant toute tentative d'identification de l'origine des interférences diverses et variées que nous rencontrons dans la situation plurilingue qui est la nôtre, il faut garder à l'esprit que l'interlangue même contient des interférences, ou plus précisément, de fausses généralisations qui sont dues à l'influence d'autres langues. Les interférences fleurissent durant l'activité interlinguistique, au point que l'on ne peut plus faire la distinction entre les interférences et l'interlangue imparfaite. Cela explique aussi pourquoi il est difficile, voire irréalisable en pratique de distinguer entre les erreurs dues à l'influence de l'interlangue encore incomplète et celles qui tiennent aux interférences linguistiques ponctuelles.

Citons à présent quelques interférences élémentaires pour appuyer ce constat, en commençant par quelques erreurs classiques chez les anglophones : l'absence d'accord entre l'adjectif et le sujet de la phrase ou encore l'absence d'accord de l'adjectif possessif avec le sujet de la phrase, ce qui donne notamment **Elle parle avec sa père*. Nous pouvons supposer qu'un sujet germanophone ne connaîtrait pas ce problème car en allemand, les adjectifs possessifs s'accordent avec leur nom, comme en français. Ce n'est pas parce que le germanophone ait déjà développé une certaine intuition en français pour ne pas énoncer une telle phrase, c'est son jugement intuitif de sa langue de référence qui lui *interdit* un énoncé pareil.

Il en va de même pour les pronoms personnels qui sont indirects dans une langue et directs dans l'autre, par exemple *je l'écoute* devient fréquemment **je lui écoute* dans la bouche d'un anglophone n'ayant pas pertinemment appris cette structure. Une autre erreur fréquente qui témoigne d'une interférence évidente de l'anglais serait par exemple de dire **le Prince Albert le deuxième* ou **le Pape Benoît le seizième*. Parfois ces interférences sont tellement légion lors de l'expression qu'il n'est pas rare que

l'interlocuteur francophone se dise *tiens, j'apprends l'anglais quand un tel ou un tel s'exprime en français*.

Lorsque l'étudiant hispanophone demande *Puis-je faire une question, s'il vous plaît ?*, nous pouvons supposer avec une quasi-certitude que le choix du verbe *faire*, inapproprié en français, provient de l'influence de sa langue maternelle et non de l'anglais ; en effet, on dit *faire une question* en espagnol, soit *hacer una pregunta*. En revanche, un énoncé parfaitement intelligible, mais grammaticalement incorrect d'un étudiant, par exemple **Je n'ai rien dormi*, pourrait s'avérer plus complexe. Cet énoncé émis par un afrikanophone est sans doute le résultat d'une interférence de sa langue maternelle, *Ek het niks geslaap nie* étant grammaticalement acceptable. Son intuition en français semble faire défaut et l'intuition de sa langue maternelle prend le dessus. En revanche, dans la bouche d'un anglophone, nous ne pouvons supposer une interférence, car **I did not sleep nothing* est également inacceptable en anglais standard, de même que l'allemand **Ich habe nichts geschlafen*. Leur intuition de la langue maternelle devrait les avertir de cette erreur. Cependant, cette tournure très courante chez les anglophones peut également tenir à une surgénéralisation du français ou même de sa langue maternelle où l'étudiant élabore ses propres règles sur le modèle *Je n'ai rien compris*, un énoncé avec une structure apparente identique, mais qui ne lui pose aucun problème de grammaticalité (l'apprenant ignore sans doute la qualité transitive du verbe *comprendre*, contrairement à *dormir* qui est un verbe intransitif). Quoi qu'il en soit, un francophone dirait plutôt *je n'ai pas fermé l'œil de la nuit*, l'anglophone *I didn't sleep at all*, le germanophone pourrait naturellement préférer *ich habe überhaupt nicht geschlafen* et même en afrikaans on pourrait dire *Ek het nie 'n oog toe gemaak nie...*

Ces exemples illustrent notre impuissance face à la désignation de l'origine de certaines erreurs et toute objection quant à notre capacité à juger s'il y a interférence ou non, quelle que soit son origine, serait entièrement légitime. Nous sommes bien obligés de le reconnaître, car ce processus mental s'avère trop complexe et nous ne pourrions jamais dire avec certitude ce qui a influencé l'apprenant à tel ou tel moment, et encore moins connaître ses stratégies de raisonnement, sauf si on l'interroge à ce sujet. Tout comme

c'est le cas pour les stratégies employées par l'apprenant¹, nous ne pouvons que supposer une influence particulière sur la base de son parcours et des langues auxquelles il a été exposé. Ceci serait d'ailleurs impensable dans un cas comme le nôtre où, en dehors des 11 langues officielles, certains étudiants d'origine étrangère sont sans doute influencés par d'autres langues encore. Comme il est impossible de tenir compte de toutes les langues des étudiants (que nous ne maîtrisons bien évidemment pas) et de toutes les influences dont ils sont susceptibles d'être victimes, nous ne pouvons identifier avec certitude ni la langue en cause, ni s'il s'agit véritablement d'une interférence. De manière plus générale, nous ne saurions quantifier de façon scientifique un processus cognitif hautement complexe. Au mieux, étant donné qu'un énoncé est rarement le fruit du hasard, nous ne pouvons que supposer que les interférences en sont probablement la cause.

Une telle entreprise d'identification et de classification des interférences s'avère donc injustifiée et vaine et nous sommes fondés à conclure que l'interlangue est selon toute évidence un système complexe. D'une part elle est encore en évolution, et d'autre part après un certain contact avec la langue les fausses généralisations ou transferts peuvent être corrigés. Or, certaines erreurs sont tellement ancrées qu'elles deviennent des erreurs « fossilisées ». Ce cas de figure qui tient d'abord au transfert non corrigé, est extrêmement fréquent, d'où l'intérêt de notre lutte constante contre les interférences.

Ainsi, pour les besoins de cette recherche nous allons cantonner notre commentaire aux interférences facilement identifiables ayant pour origine la langue de départ, en l'occurrence l'anglais. De plus, comme nous allons justifier plus loin² notre choix de se servir de l'anglais comme autre langue de travail en raison de sa grande diffusion, il serait légitime de supposer que cette langue est à l'origine de la grande majorité des interférences que nous souhaitons éviter chez nos apprenants.

¹ Cf. les chapitres 15, 16 et 21

² Cf. chapitre 17.3

13.5 Marques transcodiques

Dans ce qui suit, nous allons expliquer comment ces interférences se manifestent chez l'apprenant d'une langue étrangère. Constatons tout d'abord qu'elles opèrent sur plusieurs niveaux. Nous en évoquerons plus loin les influences socioculturelles qui risquent d'influencer les étudiants. Cependant, les niveaux les plus repérables sont les niveaux phonétique, syntaxique, lexical et stylistique. Bien que le premier niveau d'interférence puisse paraître le plus apparent à un non spécialiste qui ne remarquerait l'origine des étrangers que d'après leur accent, il nous semble peser moins lourd dans le cadre de cette étude. Tout d'abord, l'élimination de toute trace d'accent n'est pas un de nos objectifs identifiés. Si nous ne souhaitons nullement négliger la phonétique lors de l'apprentissage, nous constatons simplement lors de l'évaluation que cet aspect semble fort heureusement moins d'actualité dans notre situation plurilingue où l'accent n'empêche que rarement la communication, ce qui voudrait dire tout simplement que nos étudiants ont la chance d'échapper en règle générale aux problèmes liés à une mauvaise prononciation. C'est la raison pour laquelle nous avons délibérément choisi de ne pas insister sur ce point.

Il est évident que la situation linguistique particulière de l'Afrique du Sud joue un rôle positif chez nos étudiants. Grâce à leur plurilinguisme, la grande majorité de nos étudiants ont à leur actif une plus grande connaissance des langues, souvent très variées chez certains apprenants, et ils disposent déjà d'une plus grande gamme de sons, ce qui leur permet sans doute d'*imiter* l'accent français plus aisément que le ferait en moyenne un anglophone monolingue, par exemple. Néanmoins, dans d'autres situations d'enseignement, la grande diversité d'accents non francophones venant des quatre coins du monde peut faire l'objet de plus amples commentaires. Chez un très grand nombre de non francophones (qu'ils soient issus de pays anglo-saxons, des Balkans, d'Asie, etc.), l'accent est dans certains cas tellement marqué qu'il gêne la compréhension, malgré le niveau de français quasi parfait de ces locuteurs (donc nettement supérieur au niveau linguistique des apprenants soumis à cette étude).

Exception faite pour l'accent, la langue maternelle impose aussi ses structures (ordre des mots, relations logiques entre les idées) et son lexique si l'on ne fait pas d'effort conscient pour combattre ce phénomène. Ce sont justement ces interférences que nous souhaitons éviter, car à nos yeux, elles constituent l'entrave principale à la progression des étudiants. Ces interférences, dont la principale cause est la traduction mentale (à laquelle nous nous sommes intéressés précédemment¹), interviennent constamment au cours d'une expression en langue étrangère et elles s'accroissent dans les exercices de traduction orale ou écrite, étant donné la présence physique de l'anglais. Si l'effet de ces interférences peut se mesurer dans le cas d'une traduction orale ou écrite, celui d'une traduction mentale reste peu décelable, d'où la nécessité de faire faire de la traduction aux étudiants en langues étrangères pour pouvoir leur enseigner la manière de lutter consciemment contre les interférences, autrement dit de traduire intelligemment. Ainsi, nos étudiants apprennent explicitement à écarter leurs autres langues en cours de traduction, pour y parvenir lorsqu'ils s'expriment normalement en langue étrangère.

Pour cette raison, la lutte contre ces interférences se trouve au centre de notre étude empirique. S'il est possible de désigner *grosso modo* le niveau lexical ou syntaxique auquel l'interférence se manifeste, nous restons bien démunis devant l'identification de toutes les interférences les plus subtiles, notamment au niveau stylistique. Nous préférons donc identifier et commenter les interférences évidentes. Pour ce faire, nous avons inclus deux paramètres qui sanctionnent ces transcodages intempestifs, l'un au niveau des mots et des syntagmes (transcodages lexicaux) et l'autre au-delà des mots (transcodages syntaxiques). Nous en citons quelques exemples tirés de nos recherches empiriques :

Les transcodages lexicaux peuvent prendre la forme de faux amis (traduction du mot anglais *college* par le mot français *collège* alors que le sens ne coïncide pas), de calques (l'emploi de *markes* à la place de *notes* pour traduire *marks*), d'emprunts, de termes impropres, d'anglicismes, de barbarismes, etc. Il s'ajoute à cela tout transfert maladroit (cf. **représentatrice des étudiants* à la place de *représentante* pour traduire *representative*), des correspondances phonologiques (**les enfants attendent l'école* au

¹ Cf. chapitre 12

lieu de *fréquentent l'école* ou une version plus simple *les enfants vont à l'école* pour traduire *the children attend school*), etc. Les transcodages syntaxiques concernent une reprise inappropriée des structures et des tournures, souvent le résultat d'une traduction littérale (cf. *payeur d'impôts* au lieu de *contribuable* pour *tax payer*). D'autres exemples vont des solécismes (par exemple **j'ai très beaucoup mangé*, l'accumulation de *very much* étant possible en anglais) aux tournures dénaturées par la langue source ou calquées sur celle-ci (cf. *être dans le même bateau* à la place de l'équivalent français *être logé à la même enseigne*), en passant par des incohérences ou des lourdeurs au niveau du style ou du registre employé¹. Cependant, il n'est pas rare que ces transcodages syntaxiques concernent des phrases entières où l'ordre des mots est servilement reproduit, des phrases découpées à l'identique sans modification des liens logiques qui les enchaînent, etc.

Parmi ces marques transcodiques, certaines sont facilement décelables, comme les calques ou les transcodages de termes phonologiquement proches. En effet, les mots qui se ressemblent phonologiquement n'ont pas toujours des acceptions identiques. Il existe en outre une tendance que D. Gile appelle « naturalisation sauvage »², qui consiste à tenter de *franciser* les termes anglais : à titre d'exemple, on peut trouver **cloning* (le terme anglais identique, prononcé à la française) au lieu de *clonage*. Dans le cas de ces erreurs interférentielles typiques, l'origine du problème est évidente et l'on peut immédiatement y remédier. Or nous avons vu que dans la majorité des cas, il est véritablement impossible d'attribuer telle ou telle maladresse à des interférences, et ce d'autant moins si la langue source n'est pas en cause.

Nous n'avons pas fourni ces quelques exemples d'erreurs dans le but de les classer dans le cadre de la recherche empirique et encore moins de les sanctionner selon un système d'évaluation quantitatif³. En revanche, en les identifiant nous avons l'intention d'agir sur

¹ A cette occasion, il nous semble pertinent de préciser que notre vision est entièrement décalée par rapport à celle de certaines études comparatives, notamment celle qui est exprimée dans Vinay & Darbelnet (1958). Tandis que nous considérons les calques, les emprunts et la traduction mot à mot comme résultats des interférences qu'il faut justement combattre, ces auteurs, pour leur part, les voient (en plus des autres procédés comme la transposition, la modulation, l'adaptation, etc.) comme des solutions aux difficultés de traduction.

² Gile, 1995 : 133

³ Cf. chapitres 19.2 et 19.5

le comportement traduisant et sur la démarche profonde des étudiants, et non pas d'éliminer les manifestations interférentielles ponctuelles. Parmi ces écarts interférentiels, certains ne seront effectivement même pas remarqués en tant que tels par des autochtones, tandis que d'autres peuvent rendre l'énoncé inintelligible (sauf peut-être à l'oreille de l'enseignant expérimenté dans ce phénomène). Toujours est-il que l'étudiant pourrait éviter ces erreurs en changeant de stratégie de communication.

Nous avons vu dans les chapitres précédents que, faute d'intuition, l'apprenant peine à distinguer ce qui est français de ce qui ne constitue que des calques. Lorsque les apprenants proposent en français le mot *concernes* pour traduire l'anglais *concerns* ou *extendé* pour *extended*¹, ils estiment la plupart du temps que ces créations sont vraiment possibles. S'ils proposent ensuite le mot *expirer* pour traduire *expire* (traduction possible), la démarche est aussi condamnable car elle ne met en œuvre aucune réflexion. Il en ressort clairement qu'une telle stratégie de transfert systématique freine la progression des étudiants puisque ces derniers auraient certainement pu contourner le problème en ayant recours à d'autres stratégies, à savoir des stratégies de substitution.

Cependant, les influences des autres langues ne se limitent pas à des *interférences linguistiques* préjudiciables. L'apprenant est également doté dans sa langue maternelle des compétences autres que linguistiques, par exemple une compétence pragmatique, stratégique, sociolinguistique... Ces compétences ont en principe une influence positive pour tout type de communication, dans la mesure où l'énonciateur qui est capable de mettre en œuvre sa compétence pragmatique en situation dialogique le ferait sans doute lorsqu'il communique en langue étrangère. De même, la connaissance d'autres langues est indéniablement liée à la connaissance du monde, ce qui permet l'accès au sens.

Pour autant, toutes les compétences ne sont pas toujours transposables et elles peuvent avoir une influence qui pénalise l'énonciateur. Pour considérer les interférences non

¹ Cf. par exemple les traductions des apprenants C, F, N, O, P, V, AD et AE dans l'évaluation des stratégies au chapitre 21.2

linguistiques, D. Hymes¹ parle d'« interférences communicatives ». A l'instar des influences linguistiques, qui sont en quelque sorte l'option « par défaut » en l'absence de compétence en langue étrangère, l'énonciateur met aussitôt en jeu ses propres règles socioculturelles pour gérer ces interactions, faute de savoir socioculturel dans la langue étrangère. Ainsi, bien que l'expression en langue étrangère soit irréprochable du point de vue linguistique, certaines influences culturelles peuvent devenir un handicap. Prenons l'exemple classique du Français qui a l'habitude de couper la parole. Si son interlocuteur est issu d'une culture où ce comportement est jugé impoli, il devra transgresser sa propre loi socioculturelle pour s'imposer lors d'un débat. Imaginons donc le handicap pour un Japonais ou autre Asiatique, qui doit aller à l'encontre de ses règles culturelles pour prendre la parole dans la conversation.

Les influences montrées par l'exemple ci-dessus, sont généralement très subtiles, relevant souvent du domaine de la pragmatique. Pour le traducteur, cette compétence pragmatique, peut être déterminante, comme nous l'avons vu. Ainsi, au cours de la traduction à vue, nous insistons sur le respect de ces règles pragmatiques, ce qui permet aux étudiants d'éviter toutes sortes d'interférences nuisibles à leur expression. Il s'agit donc dans notre enseignement de transmettre aux étudiants une autre approche qui, au lieu de se focaliser sur chaque marque transcodique, s'intéresse à la démarche de l'étudiant qui en est à l'origine. Dans ce qui suit nous proposerons cette approche de l'apprentissage et de la traduction qui va permettre de contourner les difficultés par d'autres moyens que le transcodage.

Nous avons déjà souligné l'occasion idéale que constitue la traduction à vue pour les apprenants : ceux-ci sont confrontés à leurs autres langues et arrivent ainsi à surmonter l'obstacle que peut représenter leur influence. En effet, grâce à la présence simultanée des deux langues et au passage constant de l'anglais (la langue de référence par excellence) à la langue étrangère et vice versa, les étudiants apprennent (avec l'aide de l'enseignant, bien entendu) à ne pas s'en tenir aux mots ou aux structures en recherchant des correspondances lexicales, terminologiques ou structurelles lorsqu'ils communiquent. Le

¹ Hymes, 1968 : 18

texte rédigé leur fait donc subir davantage d'interférences linguistiques dans la mesure où ils ont sous les yeux les mots et les structures de la langue source. Cette présence constante les conduirait naturellement à s'appuyer davantage sur les mots et la forme de leur langue au lieu de s'exprimer avec leurs propres mots, provoquant ainsi des transcodages intempestifs. Or, si on leur apprend à faire abstraction de la forme de cette langue pour ne traduire que le sens quand ils traduisent à vue, ils seront d'autant plus prémunis contre l'influence linguistique au moment de communiquer leur propre message oral. Comme il n'est cependant guère envisageable d'éviter toutes les interférences possibles, nous considérons que cet enseignement est productif si les étudiants volontaires parviennent à changer d'approche et à éviter toute démarche de transcodage systématique, peu importe si des interférences surviennent ponctuellement. Les exercices de traduction les obligeront à se servir de leur propre style et de leurs connaissances déjà acquises en français. En outre, comme leur expression est encore imparfaite, ils chercheront à combler leurs lacunes le plus vite possible quand ils seront en contact avec le français.

13.6 Surmonter les interférences linguistiques

Nous avons vu que plusieurs facteurs et plusieurs langues pouvaient conditionner la performance de l'apprenant d'une langue étrangère. De même, l'apprenti traducteur est influencé non seulement par sa langue maternelle, mais aussi et davantage par la langue source. Il lui faut donc fournir un effort supplémentaire pour écarter cette langue. Bien que l'anglophone soit capable de s'exprimer dans un anglais parfait en situation unilingue, le fait d'avoir le français en langue source peut lui faire perdre son expression naturelle. Malgré son intuition en anglais, s'il tente de « copier » la structure du texte de départ au moment de traduire, il risque de déformer sa propre langue maternelle ou toute autre langue qu'il est censé maîtriser. Or, lors de la traduction vers la langue étrangère, ce phénomène risque de se généraliser et dans toute production en langue étrangère, ce même transfert risque alors de s'opérer mentalement, portant préjudice à l'expression.

Ce transfert systématique précisément est largement responsable du grand décalage qui existe entre la compétence linguistique et la performance d'un étudiant qui s'exprime en langue étrangère. Notre objectif dans ce qui suit consiste donc à amener les apprenants à faire appel aux autres compétences de communication qui leur permettront d'améliorer leur performance, à commencer par celle qui consiste à écarter les autres langues maîtrisées pour éviter toute contamination linguistique. Il n'est pas question de faire table rase de toutes leurs connaissances dans les autres langues (nous avons vu que ce facteur contribue plutôt à l'appropriation d'une nouvelle langue), mais de faire abstraction de la forme de ces langues lors de toute production, pour éviter qu'elles fassent obstacle à une expression naturelle.

Une fois que les apprenants ont appris à tenir leurs autres langues à distance, ils doivent néanmoins disposer des moyens nécessaires pour s'exprimer en langue étrangère, des moyens linguistiques évidemment, mais également d'autres compétences pour justement contourner les difficultés d'ordre linguistique. Au lieu de rester bloqués devant une lacune, de solliciter l'aide de l'enseignant ou de dévier vers une autre langue, les étudiants doivent parvenir à déployer des stratégies compensatoires pour s'en sortir, en dépit d'une compétence linguistique limitée. Or, cette compensation ne repose pas sur un transfert mental de la langue de référence, elle consiste au contraire à reformuler leurs idées par un français qui correspond à leur niveau. C'est ce comportement dit *de réalisation*¹ que nous transmettons aux étudiants par le biais de la pratique de la traduction.

Nous constatons toutefois que les influences interlinguistiques ne sont pas les seuls facteurs en cause en cas de performance décevante. D'autres facteurs peuvent entrer en jeu et accentuer les interférences, mettant en cause plus ou moins la motivation de l'étudiant, allant d'une faible connaissance du sujet à l'ignorance totale, en passant par la négligence, la passivité et la fatigue. Les étudiants peu motivés hésitent fréquemment devant l'effort qu'exige le recours à des stratégies adaptées, mais également devant l'impératif de réflexion et la nécessité de comprendre le sens sous-jacent. Cependant,

¹ Cf. chapitre 16

l'incompréhension des idées n'est pas toujours un signe de mauvaise volonté de la part des étudiants. Il ne faut pas oublier que la concentration est primordiale et constitue un facteur qui peut certes s'améliorer avec l'entraînement, mais qui nécessite une certaine capacité mentale. Malgré un effort conscient pour limiter le transfert mécanique, certains étudiants replongent aussitôt dans la littéralité à l'apparition d'une difficulté. Le fait d'intervenir sur ces autres facteurs augmenterait donc les chances d'aboutir à un résultat positif. Cet enseignement que nous proposons se doit ainsi d'instaurer une situation de confiance, favorisant la motivation et une rupture avec des vieilles habitudes peu efficaces.

Cependant, lorsque le niveau de compétence linguistique est trop bas, certains étudiants ne résistent tout simplement pas au réflexe de copier une langue mieux maîtrisée. Ce facteur, qui fait l'objet des derniers chapitres de cette thèse, nous permettra de déterminer le niveau minimum requis pour bénéficier de cette technique¹. Nous devons ainsi veiller à ce que les étudiants bénéficient d'un minimum de connaissances linguistiques pour s'exprimer sans se sentir frustrés par l'exercice. Nous soupçonnons l'existence d'un niveau seuil en-dessous duquel l'interlangue est tellement incomplète et insuffisante, que les apprenants ne peuvent pas faire autrement que de compter sur leur langue de référence. En revanche, sans nécessairement connaître tous les mots dont ils peuvent avoir besoin, ils devront s'efforcer de surmonter les difficultés par leurs propres moyens, démarche qui leur permettra éventuellement d'améliorer leur compétence linguistique. Toutes ces hypothèses seront mises à l'épreuve dans la seconde partie de cette thèse qui traite de la recherche empirique.

¹ Voir partie II, chapitres 22 et 23

14. Erreurs de méthode

Nous nous sommes déjà interrogés sur les différentes formes des interférences. Nous avons choisi de qualifier ces manifestations de *marques transcodiques* plutôt que d'*erreurs* en raison du faible intérêt d'une focalisation excessive sur les erreurs. L'objectif premier de notre pédagogie, à l'égard d'une telle démarche, est de transmettre aux apprenants les moyens de combattre les interférences de manière efficace et de contourner les erreurs grâce au recours aux bonnes stratégies de communication et de traduction. Néanmoins, comme l'origine de ces interférences est difficilement décelable, nous ne pourrions tenter de les cerner et de les mesurer qu'en fonction des déviations par rapport aux buts recherchés.

Faerch et al.¹ remarquent à juste titre que les erreurs de production ne nous permettent pas d'identifier des stratégies de communication employées, de même que les erreurs de traduction ne constituent que des indices très limités pour émettre des hypothèses quant aux stratégies de traduction mises en œuvre². En effet, certaines erreurs ne sont pas attribuables au déploiement de « mauvaises » stratégies, de même qu'un emploi des mauvaises stratégies n'entraîne pas forcément des erreurs. Nous avons déjà remarqué qu'un transcodage ponctuel pouvait parfois livrer la meilleure traduction d'un terme ou d'une tournure. Parallèlement, une traduction littérale ponctuelle n'équivaut pas forcément une absence de déverbalisation, comme le montre cette citation de C. Donovan :

La littéralité n'est pas condamnable en tant que résultat, mais elle l'est en tant que méthode. Une traduction littérale n'est pas nécessairement le fruit du transcodage. Elle peut très bien être le produit – approprié dans une situation précise – de la reformulation du sens.³

Pourvu que ce résultat ait fait l'objet d'une déverbalisation elle ne serait donc pas condamnable. En revanche, une traduction mot à mot systématique est largement

¹ Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984 : 161

² Cf. chapitre 21.1

³ Donovan, 1998 : 286

condamnables, quelles qu'en soient les conséquences.

Selon nous, l'identification de chaque erreur n'est donc pas un objectif prioritaire car elle serait contre-productive et susceptible de compromettre la spontanéité des étudiants. En revanche, nous souhaitons encourager les stratégies de compensation et de prise des risques en tant que démarche de traduction dans le but d'amener les étudiants à oser formuler des hypothèses et à contourner les difficultés. C'est le seul moyen pour l'apprenant de développer une expression authentique qu'il pourra perfectionner au fur et à mesure de son parcours linguistique. De plus, les incorrections sont nécessaires en ce sens qu'elles nous renvoient à une multitude d'interférences et de fautes dans la logique de l'étudiant, souvent liées à une mauvaise compréhension. Bien que nous nous servions d'un exercice tiré de la pratique et de la formation du métier d'interprète, nous soulignons que nous sommes en rupture avec la méthode habituelle pour sanctionner les erreurs en cours spécialisés de traduction et d'interprétation. Notre cours constitue en revanche un cours d'apprentissage et de perfectionnement de la langue et ce n'est que dans le cas d'une formation ultérieure à l'interprétation et à la traduction professionnelle qu'une tolérance moindre de l'erreur sera de mise.

Un transcodage abusif peut s'appliquer aussi bien à une traduction littérale d'un mot isolé qu'à une traduction des significations correspondantes (par exemple le fait de traduire *course contre la montre* par l'anglais *race against the watch* au lieu de *race against time*). Enfin, il se peut également qu'un transcodage soit beaucoup plus subtil : dans ce cas précis, nous ne serons pas en mesure de fournir un exemple, car une traduction peut être parfaitement grammaticale et idiomatique sans être véritablement appropriée pour restituer le sens désigné au niveau textuel et dans un contexte précis.

Pour toutes ces raisons, nous préférons distinguer les *erreurs de méthode*, qui tiennent compte des stratégies de transfert employées et qui constituent le plus souvent des erreurs pragmatiques, c'est-à-dire quand le contexte référentiel, la situation interlocutive et la fonction pragmatique sont négligés. Nous comptons deux catégories d'erreurs de méthode :

- une incapacité à saisir le sens du texte de départ
- une démarche de transfert de la forme du texte de départ, ce qui se manifeste par des transcodages intempestifs de toute sorte et par une traduction littérale

Remarquons que la seconde erreur découle souvent de la première. Pour R. Towell¹, l'erreur que constitue la « stratégie de transfert » ne devient problématique que si le sens n'a pas été correctement cerné. Néanmoins, un transfert systématique peut selon nous avoir lieu en dépit d'une parfaite compréhension et il est plutôt question d'un recours à une mauvaise stratégie², donc d'une erreur de méthode. Quoi qu'il en soit, nous décelons un manque de déverbalisation dans les deux cas, donc une incapacité à appliquer l'approche interprétative.

Nous ne nous occuperons donc pas de quantifier les erreurs commises ou évitées, nous attachons plus d'importance à la prise de conscience par les étudiants d'une démarche volontaire pour éviter ces interférences. Une fois les erreurs commises, nous pouvons tenter une dissociation des erreurs de forme (langue, registre, style, etc.) et des erreurs de fond (contenu du message). Bien qu'une telle distinction semble facile en théorie, toutes les imprécisions linguistiques ont en réalité un impact sur le sens du message. Ainsi, étant donné la difficulté d'accéder à la démarche employée à partir du produit fini, nous tentons de faire la distinction entre une opération de transfert systématique et une démarche de réflexion et de compensation (stratégies de transfert ou de réalisation)³.

Une autre remarque concerne l'énorme ampleur prise par cette stratégie de transcodage, qui comprend en effet toute traduction qui n'est pas une traduction par des équivalences. Parallèlement, une démarche de transcodage prend une acception aussi large, acception que nous avons reprise dans l'évaluation de la recherche empirique (cf. partie II). En effet, chaque langue a une façon différente de désigner un phénomène donné, que ce soit à un niveau aussi évident que le mot ou à un niveau hautement plus implicite. Pour citer un exemple très élémentaire, si l'on dit *montre* en français pour désigner l'objet que l'on

¹ Towell, 1985 : 115

² Cf. chapitre 16

³ Cf. chapitre 16

porte au poignet et qui nous indique l'heure, on désigne l'objet identique en anglais par le terme *watch* (littéralement « regarder ») et en allemand par *Uhr* (« heure »). M. Lederer s'est d'ailleurs longuement exprimée sur cet aspect appelé *synecdoque*¹. Pour A. Widlund-Fantini, la synecdoque fournit précisément une « preuve irréfutable qu'il n'est pas possible de transcoder des mots pour faire passer le sens »². E. Coseriu³ s'exprime sur ces erreurs de traduction qui, pour lui, sont souvent « dues à une désidiomatization incomplète (qui porte aux calques linguistiques) ou une idiomatization fautive ». Elles tiendraient donc à une incapacité à déverbaliser, c'est-à-dire à saisir le sens désigné en dehors de la forme et à une volonté de suivre servilement cette forme dans un premier temps et une incapacité à reformuler le sens ensuite, au moment de l'expression.

Or, il est souvent difficile de définir les limites entre les erreurs de méthode et les erreurs liées à une insuffisance linguistique. A l'instar des interprètes, nos étudiants se reposent sur leur compétence linguistique dans la langue de départ (l'anglais) et sur leur connaissance thématique (complétée par l'enseignant) pour s'approprier le sens du texte. Toutefois, de même que nous ne sommes pas en mesure d'envisager de quantifier les interférences subies par les étudiants, nous ne pouvons que diagnostiquer un manque de compréhension à partir du produit fini. Etant donné que notre recherche consiste essentiellement à traduire vers la langue étrangère, l'erreur de méthode qui concerne l'incapacité à dégager le sens du texte de départ n'est que rarement imputable à une compréhension incomplète au niveau de la langue du texte de départ, mais elle peut bel et bien résulter d'une interprétation hasardeuse du sens global. Dans la majorité des cas, une tentative de compréhension linguistique, c'est-à-dire une volonté de tirer du sens de la forme, en serait la cause. J.R. Ladmiral⁴ qualifie justement les non-sens, contre-sens et faux sens d'erreurs d'interprétation. Ensuite, une fois que le sens est assimilé, il ne peut être faussé que s'il est mal formulé, d'où le constat selon lequel des faux sens sont dus en principe à une expression insatisfaisante en langue cible. En outre, les maladresses

¹ Notamment Lederer, 1994 : 58-62

² Widlund-fantini, 2006a

³ Coseriu, 1997 : 25

⁴ Ladmiral, 1995 : 61-64

peuvent également être imputables à des interférences linguistiques qui brouillent l'information communiquée au point que le sens se trouve corrompu. Dans d'autres cas en revanche, il se peut que le sens reste intact, mais les interférences débouchent sur des erreurs de forme qui compromettent la grammaticalité de l'énoncé.

D'ailleurs, d'un point de vue pédagogique, nous jugeons mineures les incorrections de sens qui ne résultent pas d'une erreur de méthode (ce qui n'est évidemment pas le cas en situation professionnelle). Cependant, dans notre enseignement présent, où nous tenons à développer la compétence pragmatique chez les étudiants, un énoncé impertinent révèle en général que l'étudiant néglige tel ou tel aspect pragmatique. Quant aux erreurs de langue qui ne sont pas imputables à une tentative de transcodage, elles ne posent pas à nos yeux de problème méthodique. Quoiqu'une amélioration du niveau linguistique ne soit qu'un objectif à long terme, l'élimination des erreurs qui tiennent à un problème de méthode lors de la réexpression aura un impact direct d'abord sur les compétences générales et communicatives, c'est-à-dire sur la performance, et ensuite sur la compétence linguistique.

Nous aimerions terminer ce chapitre en rappelant que bien que nous ayons consacré plusieurs chapitres à cerner la complexité du problème auquel nous souhaitons remédier, notre objectif n'est pas descriptif. Nous allons à présent proposer des solutions tirées du métier d'interprète, qui pour la grande majorité font également partie des stratégies communicatives dont chacun se sert quotidiennement. En effet, la capacité à écarter la langue source passe avant tout par la mise en œuvre de certaines stratégies, aussi bien dans la communication naturelle que dans la traduction. Ainsi, l'apprenant d'une langue étrangère, au même titre que le traducteur ou l'interprète, ou tout énonciateur, doit apprendre à exploiter sa compétence stratégique pour contourner les difficultés et nous visons justement à transmettre cette aptitude à nos apprenants pour éviter les transcodages intempestifs qui compromettent leur expression. Nous consacrerons les deux derniers chapitres de cette partie théorique à l'exposition des stratégies diverses et variées dont l'emploi à bon escient contribue directement à une meilleure expression des étudiants.

15. Stratégies d'apprentissage et de communication

Les stratégies qui feront l'objet des deux chapitres suivants ont été inspirées par les modèles et les analyses élaborés notamment par les chercheurs M. Ehrman, R. Oxford¹, E. Tarone², C. Faerch, K. Haastrup, R. Phillipson³, Kasper⁴ et J.-P. Narcy⁵ et que nous avons adaptés pour élaborer notre schéma des stratégies de la traduction⁶. Nous n'avons pas la prétention de proposer une synthèse des stratégies d'apprentissage et de communication existantes qui ressortent des travaux en didactique des langues. Notre objectif est tout autre, il s'agit d'introduire une perspective personnelle des stratégies principalement compatibles avec l'apprentissage de la traduction à vue que nous proposons pour remédier à des problèmes communicatifs.

Bien que l'enseignant puisse conseiller aux étudiants de recourir à certaines stratégies plutôt que d'autres, leur emploi réel n'est pas toujours observable, que ce soit pour les stratégies d'apprentissage, de communication ou encore de traduction. J. Atlan⁷ fait remarquer que « [n]ous observons les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie ». En citant Faerch & Kasper, J.-P. Narcy⁸ évoque des « marqueurs de stratégies » implicites et explicites qui sont de précieuses indications (remarquons à ce propos l'intonation interrogative, révélatrice d'une prise de risque, d'un appel à l'aide implicite, etc.). Or, l'enseignant ne peut que supposer le déploiement de telle ou telle stratégie. C'est la raison pour laquelle nous avons régulièrement invité les étudiants à verbaliser leur démarche profonde durant les cours de traduction et nous sommes convaincus que cette prise de conscience est également utile à l'apprenant. Durant les dernières semaines de la recherche empirique nous avons également interrogé les apprenants sur les stratégies qu'ils avaient adoptées pour arriver à telle ou telle solution, suite à la traduction individuelle d'un article. Leurs explications nous ont aidé à

¹ Ehrman & Oxford, 1990 : 313-314

² Tarone, 1988

³ Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984 : 154-166

⁴ Faerch & Kasper, 1980

⁵ Narcy, 1990 : 89-99

⁶ Cf. chapitre 16

⁷ Atlan, 2000 : 5

⁸ Narcy, 1990 : 93

Partie I, Section C, Chapitre 15 : Stratégies d'apprentissage et de communication

évaluer notre enseignement et nous ont permis de déterminer dans quelle mesure ils parvenaient à privilégier certaines stratégies plutôt que d'autres au bout de quelques séances d'exposition à notre approche. Néanmoins, comme nous allons le voir, les étudiants ne sont pas toujours en mesure d'identifier les stratégies auxquelles ils ont recours, à moins d'avoir reçu une certaine explication sur le sujet. En effet, les stratégies impliquent généralement une opération cognitive complexe et plusieurs stratégies peuvent être en cause en même temps.

En outre, nous avons ressenti le besoin de nous interroger sur les raisons pour lesquelles certains étudiants avaient rejeté les stratégies que nous leur conseillions, au profit des stratégies inadaptées à l'apprentissage. Il en est ressorti le constat suivant : dans certains cas où un manque de motivation était en cause, ils se contentaient tout simplement de communiquer l'information minimale sans vraiment vouloir perfectionner leur français, ce qui ne devrait pas mettre en cause les bienfaits de cet enseignement. Cette évaluation a inspiré le chapitre 21 et a fait l'objet d'enregistrements et de retranscriptions.

Avant d'aborder les stratégies de traduction, quelques remarques concernant les stratégies d'apprentissage s'imposent, bien que l'analyse de ces stratégies sorte largement du cadre de cette étude. Nous avons déjà mentionné l'hypothèse selon laquelle le plurilinguisme sud-africain favoriserait l'appropriation du français. L. Dabène et al.¹ font référence au « profil métalinguistique » de l'apprenant qui, s'il est fortement développé, favorise la réflexion sur la langue et le recours à de bonnes stratégies d'apprentissage, en principe celles qui ont porté leurs fruits (selon l'apprenant) lors d'une acquisition ultérieure. J. Rubin² remarque également qu'on apprend une deuxième ou troisième langue étrangère plus facilement que la première, et ceci grâce à la prise en compte de certains aspects formels que permet la compétence métalinguistique. Il semble donc que cette compétence métalinguistique ou translinguistique s'ajoute aux fameuses compétences de communication et que la présence (même partielle) de ces compétences de communication dans d'autres langues permette leur acquisition en langue française.

¹ Dabène et al., 1990 : 16

² Rubin, 1979 : 23

Nous signalons au passage que ce terme de « compétence métalinguistique »¹ ne convient pas entièrement et nous préférons le terme *compétence métacommunicative*². En effet, de la même manière que la compétence linguistique ne constitue qu'une composante au sein d'une compétence de communication, la compétence métacommunicative est composée de toute autre compétence dans les autres langues connues qui facilite pour l'étudiant l'apprentissage ultérieur d'une langue supplémentaire. Ainsi, la composante linguistique ne lui permet qu'une compétence de communication partielle et il peut tirer plus d'avantages de son plurilinguisme : outre le fait de connaître le fonctionnement des différentes langues, l'apprenant sait se servir de ces langues en fonction du contexte donné pour atteindre les buts communicatifs souhaités, avant tout grâce à ses compétences pragmatique et stratégique.

Or, si le plurilingue peut largement tabler sur cette conscience métacommunicative lors de l'apprentissage d'une langue et si l'analyse formelle constitue une bonne stratégie de compréhension, celle-ci est beaucoup moins appréciée lors de la production en langue étrangère, et encore moins en tant que stratégie de traduction. Au moment de la production, la connaissance de plusieurs langues permet une réflexion métacommunicative qui n'est pas synonyme de transfert formel. En revanche, comme le suggèrent Faerch et al.³ à juste titre, une faible compétence métacommunicative inciterait les étudiants à transférer. A l'inverse, le plurilingue, grâce à sa conscience métacommunicative, sait que la majorité des éléments sont spécifiques à chaque langue⁴ et que très peu d'éléments peuvent être transférés.

Pour autant, le fait d'avoir appris d'autres langues au préalable ne favorise pas en soi le recours aux bonnes stratégies. Il faut tenir compte de la manière dont ces langues ont été apprises et du milieu d'apprentissage. En effet, il n'est pas exclu que de mauvaises habitudes contractées lors d'un apprentissage préalable soient profondément ancrées chez

¹ Terme employé dans le CECR, Conseil de l'Europe : 2001

² Cf. Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984 : 178

³ Ibid. : 194

⁴ Cf. Faerch et al., 1984 : 194 : « language-specific »

Partie I, Section C, Chapitre 15 : Stratégies d'apprentissage et de communication

l'apprenant et ce cas de figure fréquent ressort dans la traduction. Si chaque étudiant se caractérise par son propre style d'apprentissage, l'enseignant doit tenir compte de cette préférence et aussi permettre aux étudiants de perfectionner leurs techniques d'apprentissage.

J. Atlan¹ et J.-P. Narcy² nous fournissent davantage d'informations sur ces stratégies que nous jugeons utiles pour notre recherche :

Ces stratégies sont essentiellement des « opérations contrôlées »³ sur lesquelles l'apprenant semble s'appuyer quand des difficultés surviennent, d'où l'intérêt d'enseigner les stratégies de manière explicite pour remédier aux problèmes de traduction et de communication plus larges. Narcy⁴ revient aussi sur une éventuelle distinction entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication, mais une telle discrimination s'avère selon nous difficile, surtout en cours de FLE. Ces stratégies peuvent en effet se superposer partiellement étant donné que les étudiants apprennent la langue en communiquant, et dans la communication les étudiants apprennent justement à déployer ces stratégies. Nous remarquons également que ces stratégies peuvent devenir des réflexes (c'est-à-dire des opérations inconscientes), ce qui les rend d'autant plus difficiles à identifier.

De la même manière, les stratégies de traduction que nous élaborerons ci-dessous s'apparentent à nos yeux aux stratégies de conversation, notre démarche dans cette étude étant toujours, nous tenons à le rappeler, de nous servir de la traduction pour parvenir à améliorer les compétences (et donc obligatoirement aussi les stratégies) de communication. Les stratégies de traduction seront ainsi transposables aux stratégies conversationnelles. L'intérêt de développer des stratégies adaptées et d'élargir autant que possible le répertoire des stratégies s'inscrit parfaitement dans une démarche qui vise à sensibiliser l'apprenant et à l'impliquer dans son apprentissage. D'ailleurs, le CECR

¹ Atlan, 2000 : 5

² Narcy, 1990 : 92-93 (citant surtout Faerch & Kasper)

³ Ibid. : 90

⁴ Ibid. : 91

Partie I, Section C, Chapitre 15 : Stratégies d'apprentissage et de communication

propose justement une conception élargie des « compétences générales individuelles » à transmettre aux apprenants. Aux savoirs ou connaissances s'ajoutent aussi un « savoir-faire », un « savoir-être » et un « savoir apprendre ».

16. Stratégies de production et de traduction

Nous avons déjà mentionné le fait que les stratégies déployées lors de la compréhension et de la production ne sont pas identiques. Comme l'apprenant plurilingue est favorisé lors des deux opérations grâce à sa compétence métacommunicative, il a la possibilité de procéder par une réflexion linguistique lors de la réception, cette démarche étant inadaptée lors de la production. Notre choix d'utiliser principalement des textes en langue anglaise pour la traduction à vue nous permet donc de limiter notre analyse à des stratégies de production, la compréhension de l'anglais ne posant *à priori* que peu de problèmes.

La délimitation de ces stratégies est loin de faire l'unanimité chez les auteurs. Bien que nous trouvions l'analyse de Faerch et al.¹ d'un grand intérêt, nous considérons que leur discrimination entre stratégies de réalisation et stratégies de réduction² est peu transposable à la traduction. A titre d'exemple, les alternances codiques, des appels à l'aide et des traductions littérales, qui sont selon eux des stratégies de réalisation, appartiendraient plutôt, à nos yeux, à la catégorie des stratégies d'évitement de risque lors de la traduction. En outre, nous pensons qu'il ne faut pas déconseiller exclusivement les stratégies de réduction, notamment la généralisation ou la simplification, à moins que le niveau de l'étudiant ne lui permette de faire une traduction plus précise³. Au contraire, cette démarche de simplification est même très encouragée, d'une part parce qu'une simplification sous-entend une compréhension préalable et d'autre part parce qu'elle permet entièrement de faire passer la communication, contrairement aux stratégies basées sur la langue source (alternances codiques, appel à l'aide, transfert) qui constituent souvent une rupture dans la communication et, dans tous les cas, un échec incontestable de la traduction.

En revanche, nous apprécions particulièrement la division que font ces auteurs entre les

¹ Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984 : 154-166

² Ibid., traduction de l'anglais « achievement and reduction strategies »

³ Cf. chapitre 21.1

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

stratégies basées sur la L1 (la langue source - l'anglais dans notre cas), celles basées sur l'interlangue (en l'occurrence le français, ou plus précisément la perception du français vu par l'apprenant) et les stratégies interactionnelles. Cependant, avant d'appliquer ces stratégies à la traduction, une redéfinition de ces termes s'impose :

Les stratégies de traduction basées sur la L1 ou sur une langue quelconque autre que la langue cible sont des stratégies que nous appelons *interlinguistiques*, dont les principales manifestations sont les alternances codiques, les transcodages et la traduction littérale. Les stratégies que Faerch et al. appellent stratégies « basées sur l'interlangue » seront considérées comme des stratégies *intralinguistiques* dans notre analyse¹. Contrairement aux stratégies interlinguistiques qui s'inspirent des autres langues pour la traduction, ces stratégies intralinguistiques reposent uniquement sur la reformulation de la langue cible pour transmettre le message.

¹ Lors de cette analyse des stratégies, pour des raisons de simplification nous ne faisons donc plus de distinction entre le français « standardisé » et le français tel qu'il est vu par l'apprenant (son interlangue).

16.1 Stratégies de traduction

TABLEAU DES STRATÉGIES DE TRADUCTION

Comportement d'évitement des risques Compensation paralinguistique et interlinguistique			Comportement de réalisation, de résolution des problèmes Compensation intralinguistique des déficits		
Evitement	Transfert	Réduction	Réexpression	Anticipation	Prise de risques
<ul style="list-style-type: none"> - Blocages - Appel à l'aide - Gestuelle - Alternances codiques - Omission d'information 	<ul style="list-style-type: none"> - Traduction littérale - Transcodages lexicaux et syntaxiques <ul style="list-style-type: none"> - faux amis - emprunts - calques - anglicismes - barbarismes - solécismes - transposition - modulation 	<ul style="list-style-type: none"> - Simplification formelle (syntaxique et morphologique) - Réduction fonctionnelle - Généralisation lexicale 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulation (par équivalences de sens) - Diversification lexicale - Circonlocutions et substitutions - commutations : <ul style="list-style-type: none"> - pronominalisation - synonymie - métonymie - hyperonymie - hyponymie - antonymie - permutations : <ul style="list-style-type: none"> - paraphrase - Liens logiques (propres à la langue cible) 	<ul style="list-style-type: none"> - hypothèses - anticipation cognitive et sémantique 	<ul style="list-style-type: none"> - Invention de mots - Improvisation *Déconseillées lors de l'évaluation sommative
Stratégies déconseillées			Stratégies encouragées		

Ce tableau non exhaustif tend à mettre en relief les stratégies à développer en cours de traduction, par opposition aux stratégies à déconseiller (celles-ci ont été traitées comme des erreurs de méthodes dans le chapitre 14). Nous insistons sur le fait que cette distinction s'explique par notre objectif d'encourager les étudiants à reformuler et à restructurer les idées, autrement dit de promouvoir la flexibilité et la créativité dans l'expression. Ce schéma des stratégies est également gradué, partant d'un comportement de zéro prise de risque (à gauche) vers une prise de risque maximale (à droite). Ce modèle a été élaboré à des fins pédagogiques et dans un souci de simplification. Il ne prétend aucunement être universel pour n'importe quel cours de traduction et ne s'applique en principe qu'à la traduction à vue en cours de FLE.

Il faut noter que ce tableau privilégie certaines stratégies par rapport à d'autres, néanmoins, nous attachons également une grande importance à ce que les étudiants parviennent à diversifier les stratégies et à les cumuler. Nous avons régulièrement évoqué

l'ensemble des différentes stratégies possibles pour que les apprenants parviennent à enrichir leur répertoire de stratégies. L'intérêt pédagogique du texte est un facteur à prendre en compte afin de choisir un type de texte¹ qui se prête particulièrement au déploiement de ces stratégies à développer ou à consolider. Examinons à présent ces stratégies de plus près, en commençant par les stratégies les moins conseillées.

16.1.1 Evitement

L'évitement ne constitue pas vraiment une stratégie mais plus un comportement dont l'intérêt pédagogique et communicatif serait nul ou très limité. S'il s'avère utile dans le cadre de l'expression quotidienne, auquel cas on a non seulement tendance à esquiver fréquemment les difficultés d'ordre linguistique, mais on évite aussi carrément certains sujets pour diverses raisons, il ne s'agit pas d'une stratégie à encourager pour l'apprentissage d'une langue, et encore moins pour la traduction. Bien que toutes les stratégies qui consistent à éviter la prise de risque puissent s'avérer utiles dans une certaine mesure, notamment lors d'un examen, nous les considérons comme fort regrettables dans le cadre de cette recherche, car elles sont susceptibles de déboucher sur une traduction trop littérale. Nous souhaitons au contraire que les étudiants se libèrent du texte de départ et qu'ils formulent leurs énoncés de manière spontanée sans prendre appui sur la langue source.

Ainsi, les alternances codiques, les appels à l'aide, etc., pourraient être considérés comme des stratégies compensatoires dans le sens où elles évitent une rupture dans la communication, mais dans notre analyse qui concerne la traduction, elles ne constituent pas une option de compensation acceptable. De plus, nous prêtons une attention particulière à ce qu'elles ne s'installent pas en tant que réflexe au moment de l'expression en langue étrangère. Notre motivation première étant justement de développer la capacité à communiquer des étudiants, il est nécessaire de confronter ceux-ci aux difficultés et de leur enseigner la méthode pour y faire face.

¹ Cf. Matériel pédagogique (chapitre 17.4)

16.1.2 Transfert

Nous nous sommes déjà longuement attardés sur ce comportement qui, tout comme l'évitement, pourrait dans de rares cas contribuer à la communication de tous les jours, notamment pour éviter des pannes. De même, lorsque cette stratégie implique une réflexion et une déduction grâce aux connaissances des autres langues, elle est hautement bénéfique en tant que stratégie d'apprentissage. Néanmoins, nous avons argumenté ce comportement ci-dessus : le transfert automatique d'une langue vers une autre entraîne des interférences et la traduction, mentale ou réelle, constitue selon cette méthode une traduction formelle qui manque d'idiomaticité ou qui souffre d'inintelligibilité. Nous avons mentionné auparavant la méthode de stylistique comparée qui ne permet pas, selon nous, de rompre avec cette opération de transfert. Admettons qu'une telle pratique comporte un intérêt linguistique, elle ne devrait pas être encouragée en tant que stratégie de traduction.

16.1.3 Réduction

Faerch et al.¹ identifient cette stratégie comme non négligeable lors de toute conversation. L'information jugée superflue peut être supprimée et la compétence pragmatique du locuteur lui permet d'ailleurs d'adapter la forme de son message en fonction de son interlocuteur et de la situation. Il en va de même pour la traduction. Si certaines informations connues du public peuvent être supprimées, de même que toute information redondante, surtout sous contraintes (cf. l'interprétation), cette opération de suppression doit être menée avec précaution pour éviter une perte d'information. Tout comme l'évitement, cette stratégie utilisée en cours de traduction peut empêcher les étudiants d'apprendre à surmonter les obstacles et d'exploiter toutes leurs ressources linguistiques.

Pour J.-P. Narcy², la réduction formelle consiste à éviter des tournures complexes,

¹ Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984 : 161-162

² Narcy, 1990 : 93 (citant Faerch et Kasper)

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

pratique que nous conseillons aux étudiants d'un niveau élémentaire, mais que nous déconseillons pour la même raison à ceux d'un niveau supérieur. La simplification syntaxique et morphologique constitue en effet une stratégie très efficace, mais il faut toujours veiller à ce que les étudiants n'en abusent pas. Il en va de même pour la simplification lexicale. Les étudiants possèdent en principe un volume lexical nettement supérieur à celui qu'ils savent utiliser ou à celui dont ils préfèrent se servir. Il faut donc faire la différence entre la réduction à déconseiller qui entraîne des pertes d'information, et la pratique qui permet justement d'éviter des pertes résultant d'une expression trop erronée. La motivation joue sans doute un rôle déterminant dans la confrontation avec le risque, facteur que nous examinerons par la suite.

Nous allons à présent tenter de formuler certaines réflexions quant aux bénéfices réels de cette stratégie que nous avons constatés lors de la recherche empirique :

Le fait d'inclure la stratégie dite de *surgénéralisation lexicale*¹ (nous préférons le terme *généralisation lexicale*) dans les stratégies à encourager, se justifie par le travail de compréhension que ce procédé implique. Néanmoins, face à la simplification, il est impératif de prendre en compte le niveau de l'apprenant, car il n'est pas rare que les étudiants préfèrent une telle simplification à d'autres moyens de contournement plus idiomatiques et plus fidèles au sens. Il n'en reste pas moins que cette stratégie est fortement encouragée chez des étudiants d'un niveau moins élevé, car même si elle entraîne une certaine perte d'information, cette opération est fortement bénéfique pour les étudiants. Non seulement elle les oblige à comprendre avant de traduire (sinon il ne pourront pas simplifier), mais elle les incite aussi à se détacher du texte en traduisant, la réexpression nécessitant d'autres formes linguistiques.

Ce type de simplification a une incidence aussi bien sur l'axe paradigmatique que sur l'axe syntagmatique, principalement parce que ce procédé s'applique particulièrement aux verbes. Bien que l'anglais et le français soient des langues proches, elles ne lexicalisent pas toujours de la même manière. Ainsi, un transfert au niveau verbal ne

¹ Grossman et al., 2005

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

constitue pas uniquement une erreur de méthode, il peut sérieusement compromettre l'expression puisque le verbe constitue l'élément lexical qui régit ou qui est régi par le reste des éléments et pose des difficultés diverses et variées chez nos étudiants. La variation du verbe au sein du texte ne se limite que rarement à une commutation, car souvent la phrase entière subit une permutation. Hormis le fait que le verbe s'accorde avec le sujet de la phrase (la compréhension de cette règle demande déjà un effort cognitif considérable, notamment chez les anglophones et les afrikanophones), il détermine donc aussi le choix des autres constituants. Pour cerner cette complexité, nous citerons un exemple élémentaire où le choix du verbe impose la préposition en français :

Je joue au tennis

Je pratique le tennis

Je fais du tennis

Concernant les stratégies de traduction qui font l'objet de ce chapitre, les apprenants ne choisissent pas forcément dans un premier temps le verbe le plus adéquat ou ils n'associent pas toujours le verbe au substantif le plus approprié. Souvent, durant les premières étapes de l'acquisition d'une langue, les étudiants effectuent précisément une « surgénéralisation des verbes de base »¹ pour pouvoir exprimer le procès verbal, démarche qui selon nous mérite d'être fortement encouragée, étant donné l'opération cognitive que cela implique. En effet, nous avons déjà expliqué que nous incitions les étudiants à varier les termes le plus possible, notamment en évitant systématiquement de traduire le verbe *say* par *dire*, et en privilégiant le verbe le mieux adapté au contexte sémantique. Pour autant, dans le cas contraire où les étudiants sont confrontés à une lacune lexicale, il est fortement recommandable qu'ils simplifient les verbes pour éviter un blocage, même si le résultat d'une telle simplification est moins idiomatique.

Une telle généralisation consiste principalement en un recours massif à des verbes dits *de base* ou des *verbes nucléaires*. M. Kihlstedt rappelle une étude qui a démontré que vingt verbes de base couvraient en effet « plus de 50% de toutes les occurrences verbales attestées »². Ces verbes de base définis selon leur fréquence, font l'objet d'un groupement

¹ Kihlstedt, 2005 : 88

² Ibid. : 86

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

dans le *Français fondamental*¹ cité par Kihlstedt, dont les plus fréquents, par ordre décroissant, sont : être, avoir, faire, dire, aller, voir, savoir, venir, arriver...

Parmi ces verbes de base, on trouve également un « sous-groupe » de verbes nucléaires qui, pour leur part, sont définis d'un point de vue sémantique². M. Kihlstedt³ et C. Noyau⁴ ont élaboré une liste dont nous reproduisons les « meilleur[s] représentant[s] » des champs sémantiques identifiés⁵ :

verbes d'activité : faire, aimer, manger, travailler, marcher, lire, jouer, attendre

verbes de communication : dire, parler, demander

verbes de mouvement : aller, venir, arriver, partir, sortir

verbes de perception : voir, écouter, entendre, regarder

verbes de cognition : savoir, croire, comprendre, connaître, penser

verbes de manipulation : prendre, mettre, tenir

verbes de transfert : donner, acheter, rendre

La simplification qui implique le recours à ces verbes de base est donc une stratégie compensatoire au même titre que l'emploi des substituts, par exemple des synonymes ou des paraphrases (cf. ci-dessous). A titre d'exemple, les verbes anglais *devour, consume, taste, feed, lunch, nourish, gulp down*, etc., peuvent tous être ramenés à *manger*, ou encore *observe, perceive, distinguish, make out, discern, spot, recognise, detect, determine, glimps*, etc., à *voir*.

Si l'équivalent des expressions est ignoré, il est très utile de ramener la traduction à un verbe de base, par exemple :

To drive away : partir

To throw in the towel : abandonner, arrêter

To earn a good living : être riche

To deliver a speech : parler

¹ Français fondamental, Gougenheim et al., 1967

² Kihlstedt, 2005 : 88

³ Ibid. : 87

⁴ Noyau, 2005 : 66

⁵ Kihlstedt, 2005 : 87

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

Toutefois, nous avons constaté au cours de notre enseignement qu'il n'est pas toujours facile pour les apprenants de reconnaître ces verbes ; en principe ils préfèrent traduire par des termes phonologiquement proches (notamment *observer* pour *observe*, *percevoir* pour *perceive*, *distinguer* pour *distinguish*, etc.) et ils tenteraient seulement de simplifier s'ils en ignorent l'équivalent formel. Ce transfert est bien entendu peu souhaitable puisque le processus de déverbalisation est de toute évidence absent, comme le prouve ce constat d'un apprenant de niveau A2 : *Je ne sais pas comment dire **pronounce** en français*. Il ignore tout simplement que le mot « dire » qu'il vient de prononcer convient parfaitement pour remplacer le verbe « prononcer » dans le contexte en question (*prononcer des mots durs*)¹.

Si cette stratégie sert essentiellement à combler une lacune lexicale, elle peut également constituer un évitement de risque que certains étudiants exploitent de manière exagérée. En effet, le lexique et le niveau de langue employés doivent correspondre au niveau de français de l'apprenant. A mesure que celui-ci progresse, sa compétence lexicale devrait se développer, et il est important qu'il apprenne à activer cette connaissance du vocabulaire. Nous avancerons que cette pratique de généralisation céderait inéluctablement la place à l'emploi de verbes plus précis et appropriés, au fur et à mesure que l'intuition en français augmente, hypothèse que nous aimerions vérifier dans le cadre de la recherche empirique.

Sur ce point, le choix du texte source est déterminant. Si les verbes du texte font partie des verbes sémantiquement spécifiques, l'étudiant peut soit tenter de les transférer vers le français, ce qui risque de porter préjudice à son expression, soit réfléchir à des verbes de base qu'il maîtrise parfaitement. Inversement, un texte source qui abonde en verbes de base peut soit favoriser un transfert regrettable, soit inciter l'apprenant à mobiliser son lexique le mieux adapté. Tous les étudiants ne réagissent pas de manière identique face à ce choix qui s'impose et la motivation joue ici un rôle prépondérant. Il est bien évidemment préférable que l'étudiant intériorise lui-même la stratégie la mieux adaptée

¹ Cf. texte source *He pronounced very tough words* : www.reuters.com *Materazzi insulted my mother and sister: Zidane*, 12 July 2006

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

au texte concerné, mais s'il ne le fait pas, l'enseignant doit l'encourager à rectifier ou à varier la stratégie adoptée. Il en va de même pour les enchaînements et la structuration du texte que l'étudiant doit éventuellement parvenir à effectuer¹.

A ce sujet nous aimerions émettre une hypothèse qui paraît logique en théorie, mais dont l'application par les étudiants mérite d'être mise à l'épreuve : tandis que des textes lexicalement pauvres poussent les apprenants à étoffer le lexique lors de la traduction, des textes lexicalement plus riches et spécialisés devraient favoriser le procédé de simplification. Cette stratégie se rapproche du procédé décrit par V. Delavigne², à savoir la vulgarisation, à la différence près que la simplification dans notre cas se fait dans une autre langue, tandis que la vulgarisation concerne en principe une reformulation « intralinguale »³ qui tend à réexprimer le lexique spécialisé en lexique courant.

Il en ressort donc clairement que le support est essentiel pour atteindre les objectifs identifiés. Ainsi, le choix d'un texte devrait dépendre du niveau de l'étudiant, de sa motivation et du but recherché par l'enseignant. Afin de guider notre choix de textes, nous avons mené une expérience à échelle réduite pour tenter de dégager quelques lignes directrices dans ce sens⁴.

¹ Cf. étape 4 de la recherche empirique au chapitre 20

² Delavigne, 2005 :189-213

³ Ibid., 193

⁴ Cf. chapitre 17.4 traitant du matériel pédagogique

16.1.4 Réexpression

Contrairement aux stratégies d'évitement et de transfert, des stratégies de réalisation permettent non seulement de faire des traductions de bonne qualité et fidèles au sens, mais elles développent également la compétence communicative. Une fois que les étudiants ont pris conscience du danger du transfert, il faut absolument leur apporter d'autres moyens de se prémunir contre des ruptures dans la communication, et ceci grâce à des stratégies dites « compensatoires ».

Ce paragraphe nous conduit enfin à l'analyse des principales stratégies auxquelles les étudiants sont censés avoir recours lors de la traduction à vue pour résoudre les obstacles de sens et de langue. Pour illustrer cette liste, nous lui avons ajouté d'un certain nombre d'exemples puisés dans notre expérience empirique. S'il est impératif d'encourager les étudiants à adopter ces stratégies, une grande vigilance est néanmoins de mise, car certaines de ces stratégies peuvent avoir un impact sur la qualité du message tandis que d'autres débouchent sur une perte d'information, comme c'est le cas parfois avec la stratégie de simplification ou de généralisation.

Ces stratégies ne représentent en aucun cas des techniques toutes faites qui peuvent être appliquées telles quelles à n'importe quelle traduction. Elles ne sont que des « phénomènes de compensation »¹, des astuces pour contourner les difficultés sans retomber dans la littéralité, mais seuls le contexte et la pratique de la traduction détermineront leur pertinence et l'apprenant (comme n'importe quel traducteur ou interprète) qui en prend connaissance doit toujours les utiliser avec discernement au cas par cas.

En prenant conscience de ces stratégies compensatoires, l'apprenant verra certainement ses réflexes mieux développées, utiles pour son expression quotidienne en français, ou encore pour son expression en toute autre langue, étant donné qu'elles contribuent à la compétence de communication. Par ailleurs, ces stratégies sont toutes connues des

¹ S. Moirand, 1982 : 20

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

interprètes qui en usent régulièrement. De la même manière que l'interprète chevronné peut à un moment donné ne pas trouver le mot approprié, toute personne qui communique, même en s'exprimant dans sa première langue, peut avoir un blocage qui oblige à mettre en œuvre certaines stratégies particulières pour éviter une panne de communication. Cette obligation se trouve fortement accentuée dans l'expression en langue étrangère. Heureusement, il existe toute une palette de mots passe-partout qui s'offrent à nous, pour éviter des répétitions ou pour dissimuler l'ignorance d'un terme. L'emploi de tels termes constitue souvent une simplification et les hyperonymes comme *chose, truc, machin, etc.*, qui pourraient dépanner l'énonciateur dans une situation informelle, sont évidemment à éviter dans une situation formelle et lors de la traduction à vue. Il existe toujours un autre moyen de dire quelque chose, tout en évitant l'emploi de mots peu élégants. Pour prendre un exemple très banal, à la place de *appuyez sur le truc*, si le mot *interrupteur* nous échappe, il vaudrait mieux dire *appuyez sur le bouton* ou *mettez le courant* ou *allumez l'appareil, etc.*, selon le cas.

Pour s'abstenir de calquer la langue de départ, il faut faire preuve d'une certaine flexibilité et d'une créativité langagière. Bien qu'il soit naturel d'avoir recours à des stratégies lors de l'expression quotidienne dans n'importe quelle langue, il est nécessaire de procéder à un entraînement délibéré en langue étrangère. Nous proposons de présenter ci-dessous les stratégies principales de circonlocution sous une forme très succincte et non exhaustive :

Outre la stratégie dite de *surgénéralisation lexicale*¹, classée parmi les stratégies à déconseiller du fait que ce type de reformulation évite la prise de risque, d'autres stratégies de compensation s'imposent pour contourner les difficultés. Bien que la réduction qui constitue une opération de réflexion soit recommandable car elle permet aux étudiants de réexprimer le sens avec leurs propres mots, ce comportement est en principe à déconseiller chez les étudiants avancés en raison de la perte de sens occasionnée. De même, il est vrai que certaines opérations de substitution peuvent dans certains cas être considérées comme une autre forme de simplification, cependant, dans

¹ Grossman et al., 2005

un souci de cohérence, nous avons préféré les traiter à part ci-dessous en tant que stratégie à encourager.

Nous distinguons deux niveaux auxquels il convient d'éviter les transcodages : le niveau lexical et le niveau syntaxique. Ces niveaux sont indiqués sur les graphiques au chapitre 21.3, établis pour évaluer les progrès des étudiants. Comme c'est le cas pour décrire les transcodages, les stratégies doivent en priorité s'opérer à ces deux niveaux. Nous distinguons les stratégies qui opèrent par **substitution** des éléments appartenant au même paradigme (ce que Saussure a appelé *in absentia*) et celles qui fonctionnent par **combinaison** (*in praesentia*) au niveau syntagmatique, c'est-à-dire au niveau de la chaîne de communication. Appliquées à la traduction, ces permutations syntaxiques excèdent largement les limites de la phrase et elles s'effectuent même au niveau textuel.

Examinons tout d'abord les moyens permettant de substituer certains éléments par **commutation** :

L'emploi de substituts

Ce procédé constitue à nos yeux une véritable aubaine pour l'apprentissage d'une langue. Que ce soit par le biais de la reformulation dans la même langue, de la traduction ou de l'analyse textuelle, la substitution permet de s'approprier le nouveau lexique, d'activer un lexique devenu passif, de contourner les difficultés, de créer un texte cohérent...

En employant ces substituts, il est primordial de toujours se laisser guider par le contexte énonciatif, car ils ne proposent en principe qu'une équivalence de sens bien relative. Les étudiants doivent comprendre qu'il existe une pléthore de possibilités, et le contexte pragmatique (c'est-à-dire la situation et la fonction de la communication déterminée par les destinataires du texte) n'en privilégie que certaines parmi ce grand nombre. De plus, d'une langue à une autre, ces substituts sont utilisés de manière différente et en quantités différentes. Le français a notamment tendance à varier le lexique davantage que l'anglais.

L'emploi des pronoms et des possessifs mérite d'être mentionné. Ces éléments de reprise

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

s'emploient aussi bien pour éviter une répétition que pour remplacer un mot dont la traduction est inconnue. Pourtant, ils sont indispensables pour assurer une expression naturelle et avant tout pour assurer la cohésion textuelle. Bien que ce procédé soit couramment employé en anglais et malgré le fait que les étudiants devraient y avoir recours aussi naturellement qu'en anglais, la forme de ces pronoms ne correspond pas toujours dans les deux langues et certains étudiants peuvent préférer répéter le mot et éviter ainsi le risque d'employer un pronom à mauvais escient (cf. l'erreur classique de prendre un pronom objet indirect pour un pronom objet direct ou vice versa).

Ensuite, le recours aux synonymes ou aux termes sémantiquement proches est sans doute la technique de substitution la plus évidente. Or, il faut savoir que deux termes ne sont jamais de vrais synonymes. Par exemple, le terme *accord* peut être substitué au terme *traité* (au sens figuré) dans certains cas pour éviter une répétition, mais dans un contexte juridique, ces termes désignent deux concepts bien distincts et le mot *treaty* se traduirait uniquement par sa correspondance phonologique *traité*. Néanmoins, l'intérêt lors de la formation est de s'éloigner le plus possible du texte source et d'encourager une reformulation. Ce n'est qu'au moment de l'évaluation sommative qu'il vaut mieux éviter de prendre des risques et de proposer des solutions peu réussies.

D'autres techniques consistent à utiliser des mots d'un niveau d'abstraction plus ou moins élevé, comme l'hyponyme, l'hyperonyme, la métonymie ou des termes génériques : par exemple, *Jacques Chirac* peut être désigné comme *le Président de la République*, *le Président français*, *Paris*, *l'Elysée*, *le chef de l'Etat*, etc. L'emploi de ces techniques est tout à fait naturel à l'intérieur d'un texte et ils servent surtout à limiter les reprises à l'identique. Citons quelques-uns de ces hyperonymes (termes moins précis) qui s'avèrent particulièrement utiles : *phénomène*, *problème*, *aspect*, *situation*, *personne*...

L'antonymie et l'emploi des contraires revêtent un très grand intérêt pour la traduction à vue, comme dans la communication de tous les jours. Par exemple, au lieu de dire *la technologie ultramoderne permet au train de rester sur les rails*, on peut dire *la*

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

*technologie ultramoderne évite le déraillement du train*¹. D'autres techniques consistent à condenser un certain nombre de mots, à employer des paraphrases ou des périphrases (notamment si l'on ne connaît pas la traduction d'un terme consacré) et à omettre (simplification fonctionnelle) ou à ajouter l'information si le public est susceptible d'en avoir besoin. Dans le cas où le contexte extralinguistique risque d'être inconnu du public, une paraphrase pourrait l'élucider. En voici quelques exemples :

CAP : PAC ou *subventions agricoles de l'UE* (notamment pour un public qui connaît moins l'UE)
SPD : *le SPD* ou *le parti des Sociaux-démocrates* (par exemple, pour un public susceptible d'ignorer la couleur politique de ce parti)
L'intitulé du diplôme « Bachelor of Arts » : *équivalent de la licence française* (équivalence culturelle pour un public francophone)
Chancellor of the exchequer : *Ministre Britannique des Finances* (possibilité pour un public francophone)

Il apparaît donc clairement que seul le contexte permettra de juger de la validité de ces substituts. Des omissions, par exemple, sont légitimes dans la mesure où l'information n'est pas indispensable au récepteur, mais dans le cas contraire, elles peuvent constituer une perte d'information. A certaines occasions, le traducteur doit tout simplement adapter l'information au public (si le texte original utilise l'expression « dans notre pays » en s'adressant aux Britanniques, on dira évidemment *en Grande-Bretagne* pour un public francophone, par exemple).

Les permutations

Exception faite pour l'utilisation des commutations susceptibles de combler des lacunes et même de générer des effets de style très réussis, les étudiants doivent aussi pouvoir effectuer des permutations nécessaires pour gérer les différences d'ordre syntaxique qui existent entre la langue source et la langue cible. La compréhension de la textualité est d'une importance capitale, car le niveau auquel s'opèrent ces permutations dépasse largement le cadre de la phrase. En effet, F. Jacques² avance l'hypothèse que le *discours référentiel* reposerait sur « une structure transphrastique », phénomène que l'étude de la linguistique textuelle exploite depuis peu.

¹ Cf. texte source *Trains [carrying 900 passengers] have high-tech engineering to keep them safely on the tracks [...]*: www.newsademic.com, *Tibet's railway*, 17 août 2006

² Jacques, 1979 : 98

Chez l'étudiant en langues, c'est donc au niveau textuel que doit s'effectuer son anticipation. Dans tout texte cohérent, la parole en contexte véhicule un sens qui se précise au fil du discours. C'est donc bien une compétence textuelle ou discursive qui permet à l'étudiant de mettre à profit cette référence interne au discours (appelé aussi *référence endophorique*¹), au même titre que la référence extralinguistique (soit *référence exophorique*² qui renvoie au contexte situationnel). Les exercices de traduction à vue visent donc à développer une compétence textuelle en même temps qu'une compétence stratégique, grâce à l'anticipation et à la créativité au niveau de la construction syntagmatique. L'idéal serait que l'apprenant puisse aller au-delà du texte de départ pour le rendre plus clair en explicitant notamment les liens logiques qui relient les idées.

Or, ces stratégies qu'il faut mettre en œuvre à ce niveau discursif sont souvent plus implicites qu'une simple substitution au niveau paradigmatique et elles nécessitent en principe une plus grande souplesse de la langue. Il faut également avoir atteint un certain niveau d'expression idiomatique pour pouvoir estimer la meilleure façon de formuler les énoncés. Or, ce qui doit avant tout l'emporter c'est l'abandon de la structure anglaise. Si nous avons d'entrée de jeu insisté sur les commutations, ce n'est qu'à la quatrième étape que les permutations ont été traitées de manière délibérée³. A partir de la sixième étape, ces permutations s'inscrivent dans la recherche d'une expression idiomatique globale.

¹ Delbecque, 2002 : 231

² Ibid.

³ Cf. chapitre 20 : Analyse du déroulement étape par étape

16.1.5 Anticipation

Outre les tactiques mentionnées ci-dessus, il existe d'autres stratégies auxquelles tout être humain a inévitablement recours. Déjà évoquée dans les chapitres précédents, l'anticipation est une technique qui dépend de la compétence pragmatique et elle est essentielle pour la traduction à vue où le temps de lecture est limité et où il faut absolument procéder par une lecture globale, en identifiant notamment les mots clés et les liens logiques, les plus grands porteurs de sens, en négligeant donc certaines structures ou certains termes plus ou moins redondants. Une telle lecture implique donc la capacité à faire des suppositions quant aux mots les plus susceptibles d'être présents dans ce contexte linguistique et extralinguistique précis.

Quand l'anticipation se fait de manière extralinguistique, elle consiste à émettre des hypothèses sur le sens grâce aux indices fournis par le contexte situationnel et l'information déjà lue. C. Laplace la qualifie d'*anticipation cognitive*¹, car elle repose sur l'information fournie, l'intelligence et les connaissances thématiques. Pour L. Truffaut, toute compréhension dépend de l'anticipation du sens qui s'effectue « grâce à la synergie des connaissances linguistiques, des compléments informatifs et de l'évaluation de la situation ». L'anticipation permet donc aux « unités de sens » de « fusionn[er] progressivement en des sens plus vastes, non sur le modèle d'une progression continue ou linéaire mais par une série de sauts [...] »². Il est intéressant de remarquer que cette anticipation cognitive par « sauts » rejoint la conception de J.-R. Ladmiral³ au sujet de la déverbalisation qu'il qualifie justement de « saut aventuré », par opposition à un simple passage du sens. Cette image tombe d'ailleurs à pic dans le contexte de la traduction à vue où l'on anticipe physiquement en lisant le texte puisque les yeux du traducteur effectuent un va-et-vient constant dans le texte, et ce justement pour anticiper au niveau du sens.

Une anticipation linguistique consiste à reconnaître certaines structures et constructions

¹ Laplace, 1998 : 93, appelée aussi *anticipation du sens* chez Seleskovitch (Cormier, 1985 : 353)

² Truffaut, 1997 : 46

³ Ladmiral, 2005 : 485

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

syntaxiques (notamment le fait de savoir qu'un nom succède à un article). Ainsi, la présence de certains mots permet d'en anticiper d'autres ou d'anticiper la forme que ces mots pourront prendre, procédé appelé *anticipation sémantique*¹ chez Laplace. Cette anticipation est également mise en œuvre dans les collocations qui nous permettent par exemple d'associer certains mots comme *les mesures draconiennes, la paix durable, une tension palpable, un exemple classique...* Nous savons aussi automatiquement que la conjonction *au cas où*, par exemple, est suivie d'un verbe au conditionnel, ou encore que des adverbes de temps permettent de deviner la forme des verbes (*d'habitude* entraîne en principe le présent, *demain* le futur, etc.). Certaines expressions plus au moins figées sont automatiquement complétées, même en l'absence de tout contexte (cf. *qui sème le vent,...* ; *les petits ruisseaux...* ou en anglais *to beat about...* ; *on the spur of...* ; *to sweep something under...*, etc.), tandis que d'autres sont reconnaissables immédiatement après lecture des premiers mots et on les saisit automatiquement sans même les compléter physiquement : par exemple, la première partie de la phrase *The centrist's vote was enough to tip...* suffit pour appréhender le sens, car en tout état de cause, la formule ne sera pas automatiquement rendue par son équivalence formelle, mais plutôt par une équivalence de sens. Ainsi, l'énoncé entier *The centrist's vote was enough to tip the scales in favour of the socialist candidate* peut être traduit par *Les centristes ont fait le jeu du candidat socialiste*, ou encore *c'est grâce au soutien des centristes que le candidat socialiste a pu remporter le scrutin*).

De la même manière, les groupes nominaux se reconnaissent en un coup d'œil. Par exemple, face à la phrase *The United Nations High Commission...,* on peut comprendre la suite *for Refugees* sans lire jusqu'à la fin. Des stratégies qui facilitent le traitement de ces groupes nominaux sont également très utiles (du type *Higher education degree : Diplôme d'études supérieures*) par le biais d'une restructuration des éléments. Certains noms propres peuvent se traduire par un réarrangement semblable (cf. *World Trade Organisation : Organisation mondiale du commerce*) ou par une inversion (*HIV : VIH*).

¹ Laplace, 1998 : 93, appelée aussi *anticipation linguistique* chez Seleskovitch (Cormier, 1985 : 353)

16.1.6 Prise de risques

Bien que le recours à certaines stratégies vise à éviter des erreurs, il peut en entraîner d'autres, en particulier celles qui impliquent une prise de risque. Il ne reste pas moins que l'intérêt pédagogique d'une telle démarche d'apprentissage et de traduction en cours est considérable et une plus grande prudence ne serait de mise qu'en cas d'évaluation notée. Hors situation d'examen, cette aptitude langagière est une stratégie d'apprentissage incontournable. La situation pédagogique exolingue du français accentue ce besoin de « tester » des énoncés que l'on n'a pas appris explicitement et qui, de préférence, s'écartent formellement de leurs équivalences dans les langues de référence des apprenants. De plus, celui qui saura inventer des mots ou des tournures grâce à sa compétence métacommunicative pourra ainsi se prémunir contre les blocages. Or, il faut bien distinguer l'emploi des calques phonologiques de l'invention des mots. Bien que l'emploi de ces barbarismes implique la création d'un mot qui n'existe pas, donc théoriquement d'une invention (par exemple **extender* pour *extended*), un tel calque ne constitue en rien un raisonnement intelligent, ni un comportement de réalisation.

L'analyse de ces différentes stratégies nous permet de conclure que notre tableau se prête à une interprétation flexible, en fonction des objectifs de chaque enseignant (ou apprenant). Parmi les stratégies à déconseiller normalement, nous avons constaté que certaines pourront être très efficaces dans certaines situations de traduction. En déployant ces stratégies, il est nécessaire de définir ces stratégies par rapport à deux facteurs : le but communicatif recherché par l'exercice et les difficultés rencontrées. Etant donné que notre enseignement se divise en six étapes, chacune renfermant un objectif pédagogique particulier¹, les stratégies sollicitées ne sont pas identiques au cours des différentes étapes.

Que leur motivation se limite à une transmission de l'information prioritaire, qu'ils visent une attention particulière aux détails ou encore qu'ils recherchent une certaine élégance stylistique, les apprenants devront s'y prendre différemment selon les situations de

¹ Cf. chapitre 20, partie II

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

traduction et les textes. Par exemple, si l'objectif identifié est d'éviter délibérément les transferts, les apprenants seront amenés à modifier la construction syntaxique, à éviter les mots ayant une ressemblance phonétique ou structurale avec l'original, etc. Le public auquel ils s'adressent est également déterminant dans le choix du style, du niveau de langue et de la quantité d'information donnée. Dans la poursuite de ces objectifs, les apprenants rencontrent donc des obstacles divers et c'est justement face à ces obstacles qu'ils doivent déployer des stratégies appropriées.

Il convient toutefois de rappeler que les apprenants ne sont pas tous égaux face à l'emploi de ces stratégies. Comme c'est le cas pour des stratégies d'apprentissage, ces stratégies de traduction dépendent aussi étroitement de la personnalité des apprenants et nous souhaitons justement clore ce chapitre sur cette individualité. Le comportement linguistique des étudiants en dehors du cours constitue un moment privilégié pour que l'enseignant puisse cerner leur motivation face à l'emploi des stratégies. Tandis que certains s'adressent à l'enseignant en anglais ou en afrikaans, d'autres s'efforcent de parler français. Pour d'autres, la transmission du message est l'élément le plus important : ces étudiants-là ne s'efforcent pas réellement de contourner les erreurs. D'autres saisissent l'occasion pour prendre des risques langagiers, sachant qu'ils s'adressent à leur enseignant qui peut les corriger et qui ne sanctionnera pas leurs fautes. Ils n'adoptent pas forcément des stratégies identiques à celles employées lorsqu'ils s'adressent à un camarade francophone, par exemple.

Il est donc intéressant de dresser un certain profil d'étudiants face à ces stratégies, afin de mieux comprendre leur raisonnement, mais en priorité pour les amener à déployer d'autres stratégies que celles qu'ils emploient d'habitude pour pallier leurs difficultés ponctuelles. Certains manifestent une forte tendance à supprimer toute information qui n'est pas essentielle à la compréhension. Ils se contentent de faire passer le message ou veulent à tout prix éviter les pauses et ne se soucient guère de parvenir à une expression idiomatique. Il est fréquent que ces étudiants-là se contentent de transférer un maximum, tandis que d'autres, sans doute de nature plus perfectionniste, ont tendance à vouloir absolument tout traduire, voire surtraduire, ce qui peut également être préjudiciable et

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

déboucher sur une traduction trop littérale. D'autres encore semblent préoccupés par le côté esthétique de leur énoncé, parfois au détriment de l'information.

Le profil de ce premier groupe se reconnaît d'ailleurs rapidement, car en plus d'effectuer un transfert automatique, ces étudiants encourent le risque de subir une fossilisation des erreurs, s'ils ne font pas l'effort d'éliminer les fautes de genre ou de faire l'accord entre le verbe et son sujet, par exemple. Nous pourrions supposer que la traduction de ces personnes est peu caractérisée par des blocages ou des circonlocutions. L'enseignant devrait donc insister davantage auprès de ces étudiants sur leurs faiblesses, les sensibiliser au déploiement d'autres stratégies. L'enseignant peut, par exemple, amener un étudiant à éviter des stratégies de transfert à partir du moment où il parvient à vaincre un manque de confiance sous-jacent. Entendons par cela qu'une prestation décevante est en partie imputable à un manque de compétence stratégique et que l'ouverture vers d'autres stratégies permettra à l'étudiant de dépasser les limites de sa soi-disant compétence linguistique. Or, malgré la diversité de ces étudiants, leurs procédés peuvent produire des traductions fort similaires, d'où l'intérêt pédagogique d'interroger les apprenants pour connaître leur raisonnement¹.

L'enseignant ne doit pas perdre de vue que si le cours de langue est le lieu idéal pour s'exercer à toutes ces stratégies, l'objectif visé reste néanmoins la communication réelle, et dans une telle situation, les stratégies sont effectivement réussies lorsque l'apprenant les utilise inconsciemment et, de surcroît, lorsque l'interlocuteur ne s'en aperçoit pas.

Nous aimerions terminer cette partie théorique en rappelant notre objectif pédagogique initiale : encourager la mobilisation des moyens intralinguistiques au lieu d'opérer par transfert, que ce soit au cours d'une traduction ou de l'expression en langue étrangère. Nous avons donc identifié certaines déficiences à combler et d'autres habitudes et conceptions à faire évoluer. Or, outre ces stratégies que nous avons élaborées, la technique de la traduction à vue fait appel à d'autres aptitudes qu'il faut tenter de développer chez des étudiants en cours pour leur faciliter la tâche, comme nous le

¹ Cf. chapitre 21

Partie I, Section C, Chapitre 16 : Stratégies de production et de traduction

démontrerons dans la recherche empirique successive. Ces aptitudes deviennent cependant des exigences incontournables chez ceux qui voudront poursuivre une formation spécialisée de traducteur ou d'interprète. Parmi ces aptitudes, on compte par exemple une concentration exceptionnelle, un temps de réaction rapide, la capacité à diviser son attention et ce que W.K. Weber¹ appelle « *swift eye-brain-voice coordination* », c'est-à-dire une coordination rapide entre l'œil, le cerveau et la voix. Or, pour éviter que ces contraintes multiples n'augmentent le risque de succomber à des interférences, les étudiants doivent d'abord être à l'aise dans le recours aux stratégies conseillées, mentionnées ci-dessus.

A ce propos, il nous semble impératif de faire la distinction entre la situation du cours de FLE et l'examen qui évalue la traduction à vue (parmi d'autres techniques). Tandis que certains étudiants d'un niveau avancé ont appris cette technique dans le cadre d'un module de traduction et d'interprétation, d'autres ne la pratiquaient qu'en cours d'expression orale. Cette dernière situation est très propice à l'exploitation d'un maximum de stratégies et nous y encourageons en priorité les stratégies qui impliquent une prise de risque accrue. Toutefois, au moment de l'évaluation sommative, il est clair que le recours à ces stratégies est modifié, car nous rencontrons généralement plus de transfert et d'évitement, tandis que la réussite de cet exercice dépend surtout de l'emploi des stratégies de compensation pour faire face aux éventuels problèmes. Ainsi, nous avons délibérément incorporé cet aspect à l'évaluation dont il est question dans la partie II.

¹ Weber, 1984 : 27

*

A l'issue de cette présentation théorique, il convient de faire le point avant de procéder à la recherche pratique :

Après avoir justifié le besoin d'éviter les interférences, nous avons proposé une approche globale qui permet de remédier à ce problème, grâce au développement des compétences et des aptitudes les plus complètes que possibles. Ensuite, nous avons abordé les erreurs de méthode imputables à une désobéissance dans l'application de cette approche. En nous appuyant sur l'analyse des stratégies diverses et variées à la disposition des apprenants, nous avons pu émettre des hypothèses sur leur capacité à recourir à ces stratégies et dans quelle mesure elles s'avèrent profitables pour leur expression. Notre démarche, qui consistait à faire évoluer progressivement cette première partie vers une analyse de plus en plus pragmatique (au sens général du terme), a su préparer le terrain pour la description de l'enseignement dans la prochaine partie, recherche empirique qui nous a permis de mettre en pratique notre approche.