



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service

Services des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

CANADIAN THESES

THÈSES CANADIENNES

NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30.

**THIS DISSERTATION
HAS BEEN MICROFILMED
EXACTLY AS RECEIVED**

AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30.

**LA THÈSE A ÉTÉ
MICROFILMÉE TELLE QUE
NOUS L'AVONS REÇUE**

Le cours préparatoire à l'apprentissage
de la traduction professionnelle

en milieu minoritaire :

principes et objectifs

par Lise Dubois

Thèse présentée à

l'Ecole de traducteurs et d'interprètes

de l'Université d'Ottawa

en vue d'obtenir

la Maîtrise en Traduction

Octobre 1986

Permission has been granted to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film.

The author (copyright owner) has reserved other publication rights, and neither the thesis nor extensive extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her written permission.

L'autorisation a été accordée à la Bibliothèque nationale du Canada de microfilmer cette thèse et de prêter ou de vendre des exemplaires du film.

L'auteur (titulaire du droit d'auteur) se réserve les autres droits de publication; ni la thèse ni de longs extraits de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation écrite.

ISBN 0-315-36496-3



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

REMERCIEMENTS

Cette thèse a été préparée sous la direction de Roda P. Roberts, Ph.D., professeur titulaire à l'École de traducteurs et d'interprètes, à qui je fais mes remerciements les plus sincères. Je tiens également à remercier mes collègues du Département de traduction et des langues de l'Université de Moncton, Christel Gallant, Frédéric Grogner et Roland Viger, d'avoir répondu à mes questions avec patience et sollicitude.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitres	pages
INTRODUCTION	i)
I - L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION EN MILIEU MINORITAIRE : EXIGE-T-IL UNE APPROCHE PARTICULIÈRE?	1
Caractéristiques d'une minorité linguistique	1
Les francophones des provinces maritimes	2
Les difficultés effectives des minoritaires face à la traduction	6
Le programme de B.A. spécialisé en traduction à l'Université de Moncton	15
Le cours TR1510 - l'initiation à la traduction	19
II - FONDEMENTS PÉDAGOGIQUES	22
Les principes de traduction à transmettre dans le cours d'initiation	29
III - OUVRAGES DIDACTIQUES EN TRADUCTION	51
IV - LA TRADUCTION ET LES DICTIONNAIRES	67
Le dictionnaire unilingue	67
Le dictionnaire bilingue	75
V - OBJECTIFS ET EXERCICES	82
1. Exercices sur les principes	84
2. Exercices sur l'utilisation des dictionnaires	130
Progression des exercices	147
CONCLUSION	153
ANNEXES	157
NOTES	162
BIBLIOGRAPHIE	173

INTRODUCTION

Depuis quelques années, l'enseignement de la traduction fait l'objet d'une réflexion de la part des professeurs qui cherchent à structurer leurs cours de manière à faciliter à l'étudiant l'acquisition des rudiments de la traduction. Les recherches sur les problèmes propres à l'enseignement de la langue maternelle aux minorités linguistiques se sont également multipliées. Cette thèse se situe à mi-chemin entre ces deux champs d'étude. Nous nous sommes inspirée des observations et des conclusions de ceux qui enseignent le français langue maternelle en milieu minoritaire pour élaborer les objectifs d'un cours d'initiation à la traduction, objectifs que nous présentons dans cette thèse. Elle porte plus précisément sur les besoins de l'étudiant francophone de milieu minoritaire qui s'inscrit dans un programme de traduction à sa sortie de l'école secondaire. Le principe sous-jacent de cette thèse est le suivant : les conditions sociales, culturelles et linguistiques des milieux minoritaires imposent au professeur de traduction d'autres contraintes que celles auxquelles doit faire face le professeur de traduction qui enseigne dans un milieu relativement majoritaire.

Nous esquissons donc dans cette thèse le profil de l'étudiant moyen issu d'un milieu minoritaire à son

admission dans un programme de traduction. Nous tentons de définir, d'une part, les facteurs qui font que le comportement linguistique des membres d'un groupe minoritaire diffère de celui des personnes ayant toujours vécu dans un milieu majoritaire et, d'autre part, les conséquences de ces différences sur l'apprentissage de la traduction. Nous proposons ensuite des solutions. Nous décrivons tout d'abord celle que le Département de traduction et des langues de l'Université de Moncton a adoptée pour son programme. Puis, nous présentons la stratégie pédagogique que nous avons personnellement élaborée pour le cours d'initiation à la traduction que nous donnons depuis trois ans dans cette université. Cette stratégie pédagogique allie l'assimilation de principes fondamentaux de traduction, l'illustration de ces principes par des exercices, l'initiation aux outils de travail du traducteur et la pratique de la traduction.

Certains exercices proposés dans cette thèse sont directement empruntés à plusieurs auteurs et professeurs de traduction et sont reproduits tels quels, alors que d'autres ont été adaptés afin de mieux répondre aux besoins du milieu. D'autres encore sont le fruit de nos propres réflexions et observations. Cette thèse est, à notre connaissance, le premier recueil d'exercices expressément établi pour aider l'étudiant débutant issu d'un milieu

minoritaire à s'initier à la traduction en première année universitaire. De plus, nous aidons le professeur à structurer son cours en lui proposant un calendrier d'exécution des exercices, calendrier que ne proposent pas les autres ouvrages pédagogiques.

Chapitre I

L'enseignement de la traduction en milieu minoritaire : exige-t-il une approche particulière?

Il existe au Canada des programmes universitaires en traduction depuis la fin des années 1960. Les premiers programmes ont été établis au Québec ou à la frontière du Québec (à l'Université d'Ottawa). On y enseignait, on y enseigne toujours, la traduction vers le français. Depuis, d'autres programmes ont vu le jour un peu partout au Canada. L'Université Laurentienne à Sudbury, l'Université de Moncton, le collège Glendon à Toronto et le collège Saint-Boniface à Winnipeg ont tous institué des programmes de baccalauréat en traduction pour former des traducteurs vers le français. Mais le français, langue d'arrivée principale de la traduction au Canada, est langue minoritaire à l'extérieur du Québec. Dans les autres provinces, les professeurs de traduction doivent donc se demander si l'enseignement de la traduction en milieu minoritaire exige une approche particulière.

Avant de répondre à cette question, nous tenterons de décrire les caractéristiques d'une minorité linguistique et essaierons de déterminer si elles influent effectivement sur les modalités d'enseignement de la traduction vers le français. Notre discussion portera plus particulièrement

sur la minorité francophone des provinces maritimes, bien qu'il y ait des similitudes entre les Acadiens et les autres groupes minoritaires francophones du Canada, comme ceux de l'Ontario et du Manitoba.

Il est évident que les francophones d'Amérique constituent une minorité linguistique par rapport à l'océan anglais qui les entoure. Selon une définition sociolinguistique de la notion de minorité linguistique, "une minorité linguistique est un groupe autochtone, muni de la citoyenneté de l'État, qui a pour langue maternelle une langue qui n'est pas celle parlée par la majorité des citoyens"¹. D'après cette définition, les francophones du Québec aussi bien que ceux des autres provinces canadiennes formeraient donc une "minorité linguistique". Mais, dans la pratique, il ne serait pas faux de dire que les francophones du Québec vivent en milieu relativement majoritaire par rapport aux francophones des régions de l'Ontario et des Maritimes. La grande différence entre les Québécois et les autres francophones canadiens est que l'apprentissage de l'anglais devient chez ces derniers, à quelques exceptions près, une nécessité vitale. Pour les Acadiens, cette contrainte devient évidente pour qui connaît un peu l'histoire de l'Acadie et les conditions sociales, culturelles et économiques qui y règnent aujourd'hui.

Vers le milieu du 18^e siècle, les Acadiens furent

arrachés de leurs terres après cent soixante années de présence dans les Maritimes. Dispersés çà et là dans le monde, tant en Europe qu'en Amérique, un nombre important d'entre eux regagnèrent petit à petit leur pays natal et vécurent pendant une centaine d'années isolés les uns des autres et privés de toute institution nationale qui aurait pu les unifier. Dans la seconde moitié du 19^e siècle, à l'époque où la Confédération canadienne vit le jour, les Acadiens se dotèrent, non sans difficultés, des moyens qui allaient par la suite appuyer leur volonté collective : des journaux de langue française, un collège qui reçut sa charte universitaire en 1868 et d'importants congrès nationaux acadiens au cours desquels on choisit une fête nationale, un drapeau et un chant nationaux. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, on consolida l'acquis, notamment en offrant l'instruction publique en français jusqu'à la 2^e année au Nouveau-Brunswick et un programme de formation des maîtres pour jeunes Acadiens, toujours au Nouveau-Brunswick. La crise économique des années 1930 et les vagues d'émigration qui suivirent contribuèrent à l'essoufflement du sentiment nationaliste acadien. Sur le plan politique, peu de progrès furent réalisés à cette époque et de graves inégalités persistèrent. Chaque fois que les Acadiens réclamèrent une plus grande utilisation du français dans le secteur commercial, la majorité anglophone répliqua par des menaces

de congédiements des francophones². Chaque fois que les Acadiens réclamèrent une plus grande représentativité au sein du parlement provincial, les Anglais parlèrent de "French Domination"³. Le climat politique et économique de l'après-guerre aida toutefois à transformer la société acadienne, particulièrement au Nouveau-Brunswick. La société Radio-Canada s'installa à Moncton en 1954, l'Université de Moncton fut créée en 1963 et la province fut déclarée officiellement bilingue en 1969.

Malgré les victoires culturelles et politiques des années 1960, l'assimilation linguistique et culturelle est la plus grande menace qui pèse aujourd'hui sur la survie du peuple acadien. Pour trouver un emploi dans les provinces maritimes, il faut parler l'anglais. L'Acadien doit donc devenir bilingue s'il veut gagner sa vie hors des sphères d'activité traditionnelles comme la pêche et l'agriculture. L'anglais étant la langue du commerce, du travail, des loisirs et des médias, l'usage du français dans la famille se perd peu à peu⁴. C'est ce que révèlent Jean-William Lapierre et Muriel Roy dans leur étude sur les Acadiens :

- En 1971, au Nouveau-Brunswick, 37% de la population est d'origine française; mais seulement 34% a pour langue maternelle le français; et l'usage de cette langue n'est familier qu'à 31,4%.
- Les écarts sont encore plus nets dans les deux autres provinces :
- Nouvelle-Écosse :
- population d'origine française : 10%
- population de langue maternelle française : 5%
- population pour qui le français est encore

- langue d'usage : 3,5%
- Île-du-Prince-Édouard :
 - population d'origine française : 14%
 - population de langue maternelle française : 6,6%
 - population pour qui le français est encore langue d'usage : 4%.

Parallèlement, le taux d'anglicisation est élevé : dans les régions où les francophones sont mêlés à la population anglophone, le taux d'anglicisation atteint jusqu'à 51,5 % dans les comtés à forte majorité anglophone du Nouveau-Brunswick, 61 % dans les comtés anglophones de la Nouvelle-Écosse et 70 % dans ceux de l'Île-du-Prince-Édouard⁶. L'Acadien qui passe toute sa vie dans son village natal dans un comté à forte majorité francophone est sans doute moins menacé par l'anglicisation que l'Acadien qui émigre vers les centres urbains des Maritimes, tous majoritairement anglophones. Mais, étant donné les réalités de la vie contemporaine, notamment l'urbanisation sans cesse croissante, il y a de fortes chances pour que l'anglicisation progresse inexorablement chez les Acadiens.

Autres grands responsables de l'anglicisation et de l'assimilation linguistique : les moyens de communication de masse. Il y a nettement plus de quotidiens, de périodiques et de chaînes de radio-télévision en anglais qu'en français et il faut bien dire qu'ils sont souvent plus attrayants même pour la population francophone. Comme l'ont écrit Jean-William Lapierre et Muriel Roy,

Même dans les foyers où le français est la langue d'usage familial, parents et enfants s'imprègnent quotidiennement de messages en anglais. Et cette lente imprégnation finit par favoriser, surtout parmi les jeunes friands de spectacles sportifs, de "variétés" et de "séries", au mieux un bilinguisme, au pire un usage de plus en plus courant de l'anglais dans la conversation. A travers ces messages se diffuse toute une culture nord-américaine à dominante anglo-saxonne.

Vivre, travailler, étudier dans un milieu où l'anglais et la culture anglo-saxonne prédominent dans presque tous les secteurs de la société et où le français a du mal à se tailler une place ne peut avoir que des répercussions sur le comportement linguistique des francophones. Les étudiants - à qui nous nous intéressons plus particulièrement - arrivent à l'université avec le sentiment que leur français écrit et parlé est déficient à plusieurs points de vue. Comme l'a dit Charles-Henri Audet, ils ont

(...) un manque de confiance dans la valeur de l'instrument de communication collectif et individuel que représente leur langue (...); et en conséquence un manque d'assurance dans toute situation de communication orale ou écrite où il est pressenti que leur langue, plus que leur discours, est en cause.

Audet précise que ce sentiment d'insécurité linguistique est typique chez les minoritaires.

Dans un article où il évalue un programme d'enseignement de la langue maternelle destiné à des minoritaires francophones en fin d'études secondaires ou à

l'université, Benoît Cazabon décrit comment il a mesuré la "qualité langagière des sujets (...), surtout (...) la capacité des sujets à communiquer et à s'insérer dans un tissu social et culturel donné"⁹. Puis, il compare les résultats obtenus par les participants, tous issus de milieux minoritaires hors Québec, à ceux obtenus par un groupe témoin de Québécois. Bien que l'analyse de Cazabon ait porté exclusivement sur des rédactions faites directement en français, ses conclusions ne laissent pas d'être intéressantes pour celui qui enseigne la traduction. Il a en effet relevé un certain nombre de similitudes entre les deux groupes d'étudiants. Dans un test identique, les étudiants des deux groupes ont fait presque le même pourcentage de fautes d'orthographe et de conjugaison des verbes (accord du participe, temps et mode, auxiliaire et verbes pronominaux). Les francophones de milieu minoritaire semblaient cependant utiliser les verbes de façon plus rigide et faisaient beaucoup moins varier les temps et les modes que les Québécois. Plus intéressantes pour nous, toutefois, sont les différences dégagées par Cazabon.

D'abord, il est évident que les participants de milieu minoritaire maîtrisent moins bien les masculin/féminin, par exemple, "cette domaine", "aucune doute", "mon vie". Pour Cazabon, ces erreurs indiquent un certain degré d'assimilation, l'anglais ne faisant pas la

distinction entre le genre des noms. D'autres fautes témoignent de cette assimilation, comme celles contre ce que Cazabon appelle "la structure lexicale", les anglicismes par exemple (s'immerger; expérier), et celles contre "la structure syntaxique" comme, toujours selon Cazabon, l'usage de la préposition "En réponse "de" votre annonce; "en" Edmonton), le maniement de la négation et l'usage des conjonctions. Ces fautes étaient plus fréquentes dans les copies des minoritaires que dans celles des Québécois. Cazabon considère que ces deux dernières catégories d'erreurs (faute de structure lexicale et de structure syntaxique) sont des erreurs majeures du maniement de la langue. Elles sont dues à l'assimilation et révèlent chez les étudiants de milieu minoritaire en âge de s'inscrire à l'université "une plus grande difficulté à manier le code écrit au registre formel"¹⁰.

Cazabon attire notre attention sur une autre catégorie d'erreurs qui n'a pas fait l'objet d'une analyse formelle comme les catégories décrites ci-dessus, mais qui, selon lui, confirme l'incidence de l'anglicisation chez les francophones de milieu minoritaire.

Il s'agit d'un usage non-approprié de mots et de phrases qui, par ailleurs, ne laissent voir aucune faute contre la langue française. Ce genre de fautes révèle la difficulté qu'ont les bourgeois (voir francophones hors Québec) à manier un registre de langue pour lequel ils se sont peu exercés.¹¹

Et il cite certains exemples: "je m'offre à votre compagnie", "je vous adresse au sujet de la position", etc. On peut conclure que le francophone de milieu minoritaire a une expérience restreinte du français, puisque l'utilisation de sa langue maternelle se limite trop souvent aux échanges les plus simples, comme les échanges familiaux et, dans une certaine mesure, les échanges scolaires. Ainsi, la "disponibilité du vocabulaire"¹² se prêtant à un grand nombre de situations de communication laisse-t-elle à désirer. Le francophone minoritaire éprouve de la difficulté à évoquer de façon spontanée les tournures toutes faites et les expressions consacrées, voire les clichés, parce qu'il n'y est pas couramment exposé. Les échanges sociaux les plus fréquents, et parfois les plus fructueux, le travail, les rapports entre amis souvent, les films, la musique, la consommation, bref tout se fait presque exclusivement en anglais¹³.

En général, les fautes et les maladresses que commettent les étudiants de milieu minoritaire sont davantage imputables au manque de pratique et d'habitude qu'à l'ignorance des règles. Mais quelle que soit la raison de la faiblesse linguistique de ces étudiants, il n'en reste pas moins vrai qu'elle rend très difficile la tâche du professeur chargé de leur enseigner la traduction, discipline que Jean Delisle a décrite comme étant "un

exercice de réexpression fondé sur les techniques de rédaction"¹⁴. La traduction exige une très bonne connaissance du potentiel expressif de la langue d'arrivée, potentiel que connaissent mal les étudiants de milieu minoritaire. Face à cette situation, quelle stratégie le professeur de traduction doit-il adopter? Vu la complexité de l'opération traduisante et vu le rattrapage linguistique que devront faire ces étudiants, d'aucuns diront que la traduction devrait être enseignée dans un programme de 2^e cycle seulement ou, encore, que les étudiants devraient être triés sur le volet au moyen d'un examen d'admission. Ce serait certainement l'idéal. Mais, la réalité est malheureusement toute autre. À l'Université de Moncton, les étudiants peuvent s'inscrire librement en traduction dès la fin de leurs études secondaires, en l'occurrence après la 12^e année dans les provinces maritimes. Le professeur chargé du cours d'initiation à la traduction, donné dès la 1^{ère} année, doit donc tenir compte de ces conditions et dresser une stratégie pédagogique et des objectifs d'apprentissage qui répondent non seulement aux besoins particuliers des étudiants en milieu minoritaire, mais aussi aux exigences du milieu professionnel de la traduction, dont la plus importante est de former des traducteurs compétents capables de réaliser l'opération complexe qu'est la traduction.

L'opération traduisante est en effet extrêmement

complexe. Face à un texte, le traducteur doit tout d'abord saisir le sens véhiculé par des mots ou des groupes de mots, c'est-à-dire les éléments qui composent le texte. Toutefois, ce sens va bien au-delà des mots. Il est fonction du contexte dans lequel ces derniers sont utilisés. Les mots sont utilisés tantôt dans des formules consacrées, où le sens est alors facile à saisir, tantôt dans des groupements ou des agencements de mots "qui acquièrent en contexte des sens inusités, souvent fugitifs (...)"¹⁵. Dans ce cas, "la découverte du sens (...) nécessite évidemment la mobilisation d'un savoir linguistique (...), mais aussi et surtout l'apport de compléments non linguistiques"¹⁶. Puis, le traducteur réexprime le texte dont il a compris le sens, soit par voie directe, "c'est-à-dire par la simple réminiscence d'équivalences lexicales ou syntagmatiques plus ou moins obligatoires"¹⁷, soit par voie indirecte, "c'est-à-dire par analogie avec des expressions existantes"¹⁸. C'est là qu'entre en jeu l'habileté du traducteur à rédiger et à manier la langue.

La traduction n'est donc pas une démarche simple et machinale, une recherche d'équivalences hors contexte; il s'agit plutôt d'une opération à plusieurs étapes qui exige de la part du traducteur une "compétence mutidimensionnelle"¹⁹ (voir annexe 1). Nous résumons ici ce que Roberts entend par cette notion. Le traducteur doit

avoir une compétence linguistique pour être capable de comprendre le texte de départ et le restituer correctement et idiomatiquement en langue d'arrivée. Il doit avoir aussi acquis une compétence traductionnelle pour être capable de saisir le déroulement d'un texte, puis le rendre en langue d'arrivée sans distorsion, c'est-à-dire sans glissements de sens, additions ou omissions, et enfin l'exprimer sans que les structures de la langue de départ soient apparentes. À ces deux compétences s'en ajoute une troisième : la compétence méthodologique. Le traducteur doit savoir se documenter sur le sujet du texte à traduire, premièrement pour combler les lacunes de ses connaissances et deuxièmement pour choisir à bon escient les mots ou les expressions qui conviennent. À ces trois compétences, Roberts en ajoute deux autres qui concernent moins l'apprenant que le praticien : la compétence disciplinaire, qui est la capacité de traduire des textes dans des domaines très spécialisés, comme l'informatique ou la physique, et la compétence technique, qui est la capacité d'exploiter tous les outils de production que l'on trouve aujourd'hui dans la plupart des bureaux : machine à écrire, dictaphone, machine de traitement de texte et banque de données. Bien que cette description de la compétence multidimensionnelle du traducteur explique assez clairement ce que doit pouvoir faire le traducteur, il est assez difficile cependant, comme

le dit d'ailleurs Roberts, de préciser les limites de chaque compétence. Et il est encore plus difficile de faire acquérir ces compétences.

Comme on peut le deviner, s'il n'est pas facile de traduire, il est encore plus difficile d'enseigner la traduction. Les raisons en sont multiples. D'abord, la première faiblesse qui se manifeste chez un grand nombre d'étudiants, si ce n'est chez la majorité, c'est la connaissance insuffisante de leur langue maternelle. Benoît Cazabon écrit à ce sujet : "Il est reconnu dans l'ensemble du pays que la maîtrise de la langue maternelle tant anglaise que française est généralement déficiente chez l'étudiant quittant l'école secondaire"²⁰. En effet, depuis bon nombre d'années, l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la rédaction a été délaissé au primaire et au secondaire au profit de l'expression orale. Les étudiants canadiens qui s'inscrivent aux divers programmes de traduction sont dans l'ensemble mal préparés pour faire preuve de la rigueur rédactionnelle que demande la traduction; ils écrivent comme ils parlent²¹. En milieu minoritaire, cette situation est plus grave en raison des facteurs décrits antérieurement.

Une autre faiblesse qui gêne l'étudiant dans son apprentissage de la traduction est la connaissance insuffisante de l'anglais, langue de départ. Les étudiants

issus de milieux minoritaires se disent bien souvent bilingues et s'inscrivent en traduction forts de leur connaissance de l'anglais. En fait, ils connaissent la langue parlée, entendue à la radio et à la télévision, et non la langue écrite. Face à un texte de complexité moyenne, ces étudiants éprouvent souvent de la difficulté à cerner avec précision la nuance et la subtilité de certains termes.

En outre, l'étudiant admis à un programme de traduction manque souvent de culture générale²². Il ne possède pas les connaissances historiques, géographiques et politiques nécessaires pour comprendre certains textes de portée tout à fait générale. Par exemple, nous avons déjà vu "Sweden" se transformer en "Suisse" et "South Africa" en "sud de l'Afrique" dans des travaux de débutants.

Il est donc évident que l'étudiant moyen qui s'inscrit en traduction a devant lui beaucoup de travail à faire. Il doit en quatre ans (à l'Université de Moncton) non seulement s'initier aux techniques de la traduction, mais aussi perfectionner ses connaissances du français écrit, améliorer sa compréhension de l'anglais et approfondir ses connaissances générales. Son apprentissage de la traduction sera cependant facilité si les objectifs des cours donnés dans le cadre du programme de traduction sont précisés et explicités. Et nous touchons là une autre

difficulté de l'enseignement de la traduction : les objectifs des cours de traduction sont trop souvent vagues. Comme l'a dit Delisle, "les objectifs d'apprentissage, pourtant très nets dans le cas d'autres disciplines, baignent dans une sorte de 'nébuleuse'"²³.

Le professeur efficace doit, à notre avis, concentrer ses efforts sur les difficultés effectives²⁴ des étudiants face à l'opération traduisante. Devant les difficultés considérables qu'éprouve l'étudiant de milieu minoritaire à écrire en bon français, l'enseignant de la traduction doit faire des choix et définir des priorités. L'enseignant qui adopte une stratégie de priorités d'apprentissage²⁵ est moins porté à reprocher aux étudiants leurs lacunes. Il jette d'abord les fondements solides d'une bonne méthode de travail sur lesquels il bâtit peu à peu au fil du semestre et sur lesquels peuvent ensuite bâtir ses collègues dans les cours plus avancés. Par ailleurs, l'établissement d'objectifs précis a pour le professeur même certains avantages, dont celui de les voir atteints n'est pas le moindre. En effet, le professeur qui néglige de préciser dès le départ ses objectifs d'apprentissage risque d'avoir l'impression de mener une lutte sur plusieurs fronts à la fois sans voir d'amélioration concrète chez les étudiants.

Le programme de B.A. spécialisé en traduction

offert par l'Université de Moncton cherche précisément à donner à l'étudiant les cinq compétences que Roberts considère essentielles à la pratique de la traduction. Au cours de ses deux premières années d'étude en traduction, l'étudiant doit suivre un minimum de quatre cours en rédaction française et quatre cours en rédaction anglaise afin de perfectionner sa connaissance des techniques de rédaction et de se familiariser avec un grand nombre de types de textes. Ces cours sont donnés par le département d'études françaises et par le département d'anglais. L'étudiant peut également suivre par la suite un cours de rédaction avancée donné par le département de traduction. Ce département offre d'autres cours qui amènent l'étudiant à réfléchir sur les interférences de l'anglais, fréquentes en particulier au Canada. Dans un milieu minoritaire, ces cours sont jugés essentiels pour corriger les anglicismes qui ne sont plus du tout perçus comme tels par les membres de la collectivité. L'étudiant est ensuite initié à la stylistique comparée de l'anglais et du français. On lui explique, au moyen de divers exemples et de lectures obligatoires, la démarche différente des deux langues. Ainsi, l'étudiant acquiert une formation linguistique plus poussée qu'il ne pourrait le faire dans d'autres programmes.

Les cours de traduction vers le français des deux

premières années sont des cours de traduction générale où l'étudiant doit assimiler les notions traductionnelles de base qui lui permettront de réussir les cours de traduction spécialisée donnés à partir de la troisième année. En effet, à partir de la troisième année, tous les cours de traduction vers le français sont axés sur un domaine particulier, notamment le technique, le juridique, le commercial, l'administratif. Ainsi, à la fin de ses quatre années, l'étudiant en traduction aura eu l'occasion d'analyser le traitement particulier qu'exigent les différents types de texte.

En plus des cours axés sur les connaissances linguistiques et les techniques de traduction, le programme comprend des cours d'initiation à la recherche documentaire et terminologique. L'étudiant doit constituer un fichier terminologique selon la méthodologie reconnue. Il apprend ainsi à apprivoiser la bibliothèque et les centres de documentation de l'université.

On encourage aussi vivement l'étudiant à se familiariser avec les outils de production dont il devra se servir lorsqu'il exercera son métier. Il dispose pour cela de machines à écrire, de machines de traitement de texte, ainsi que de dictaphones. Il peut également consulter sous la surveillance d'un professeur les banques de terminologie auxquelles l'Université de Moncton est abonnée.

La formation générale de l'étudiant est assurée par des cours qu'il peut suivre dans d'autres disciplines, notamment en économie, en droit, en sciences politiques et en administration. Le programme exige en effet que l'étudiant suive un minimum de quatre cours dans une discipline bien précise pour lui assurer une certaine compétence disciplinaire.

Enfin, dans sa dernière année, l'étudiant peut faire un stage pratique dans l'un des quatre centres d'accueil de la province. Ce stage lui permet de mettre à l'épreuve, dans un milieu professionnel les connaissances et les compétences qu'il a acquises pendant ses années d'études.

Le programme de traduction de l'Université de Moncton a quelque peu évolué depuis sa création, voilà un peu plus de dix ans, pour mieux répondre aux besoins particuliers de sa clientèle acadienne. Un des changements importants a été la création d'un cours de traduction générale en première année. À ses débuts, le programme ressemblait davantage aux programmes de B.A. spécialisé en traduction offerts par certaines universités canadiennes qui admettent les étudiants après une année d'études universitaires générales ou à la sortie du cégep. Les membres du Département de traduction et des langues de l'Université de Moncton ont jugé bon en septembre 1977 de

créer et d'imposer un cours de traduction générale dès la première année pour remédier aux problèmes suivants. D'abord, le taux d'échec à la fin de la deuxième année était très élevé et les étudiants éliminés avaient beaucoup de mal à se reconvertir dans un autre programme d'études. Le cours d'initiation en première année permettait aux professeurs du département de réorienter vers une autre discipline les étudiants qui, de toute évidence, n'étaient pas doués pour la traduction. Autre avantage : si l'étudiant découvrait à la fin du premier cours de traduction que ce métier ne lui convenait pas, il pouvait beaucoup plus facilement modifier son programme d'études à la fin de la première année qu'à la fin de la deuxième. L'autre raison avancée par les professeurs à l'époque pour justifier un cours de traduction dès la première année était que deux cours de traduction générale étaient insuffisants pour permettre à certains étudiants "récupérables" d'améliorer de façon acceptable leur français écrit. Ainsi, en imposant un cours de traduction supplémentaire dès la première année, le département de traduction donnait aux étudiants plus de temps pour remédier à leur plus grande faiblesse, soit l'expression écrite²⁶.

Aujourd'hui, le cours TR1510, obligatoire dès la première année pour les étudiants inscrits en traduction (à l'exception des étudiants qui arrivent d'une autre

université et s'inscrivent en traduction en deuxième année), sert à la fois de crible parce que les étudiants qui ne le réussissent pas sont automatiquement éliminés du programme, de cours de rattrapage pour ceux qui ont besoin de plus de temps pour améliorer leur langue écrite et enfin de filet de sauvetage pour ceux qui se rendent compte que la traduction ne répond pas à leurs attentes. Enfin, le cours sert également à développer chez l'étudiant le goût de la lecture, habitude essentielle chez le traducteur. Le professeur aide l'étudiant à dresser un programme personnel de lecture non seulement pour le semestre mais aussi pour l'été.

La création de ce cours a cependant entraîné des problèmes d'ordre pédagogique et les solutions que nous proposons, à titre de responsable du cours TR1510 depuis trois ans, font l'objet de cette thèse. En nous appuyant sur quelques principes de traduction que nous exposons au chapitre II, nous avons élaboré des objectifs précis et mis au point des exercices spécifiques pour ce cours, que nous présentons au chapitre V.

La lecture des pages qui suivent montrera cependant que nous ne croyons pas que l'enseignement de la traduction en milieu minoritaire exige une approche radicalement différente de celle adoptée en d'autres milieux. Toutefois, le comportement linguistique typique

des francophones minoritaires devient néanmoins un élément important dont il faut tenir compte lorsqu'il s'agit d'élaborer des programmes et d'établir les objectifs des cours. Dans le chapitre suivant, nous analysons des travaux d'étudiants et décrivons la démarche qui nous a conduit à fixer les objectifs du cours TR1510 et à mettre au point les exercices présentés au chapitre V.

Chapitre II

Fondements pédagogiques

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, le professeur de traduction vers le français en milieu minoritaire devra adapter son enseignement à deux réalités. La première est universelle. Il s'agit du manque de préparation des étudiants aux études universitaires, problème qui, à en juger par les discussions dans la presse et dans le milieu de l'enseignement, est général dans les pays occidentaux¹. La seconde toutefois est propre au milieu minoritaire. L'environnement socio-culturel minoritaire a certainement des conséquences importantes sur le comportement linguistique et psychologique des étudiants. Les étudiants de milieu minoritaire ont des besoins précis que le professeur doit définir pour en faire le point de départ de sa pédagogie.

Dans ce chapitre, nous présentons un texte d'examen donné aux étudiants du cours TR1510 dans le premier mois du semestre d'hiver 1986 afin de montrer les difficultés effectives des étudiants acadiens relatives à l'opération traduisante. Les étudiants connaissaient déjà le sujet du texte puisque nous en avons discuté au cours précédent. De plus, c'est un sujet qui a défrayé la chronique pendant plusieurs semaines l'hiver dernier : il

s'agit de la destruction de Challenger, survenue le 28 janvier 1986. Nous pouvons donc supposer que les étudiants connaissaient suffisamment le sujet pour pouvoir bien comprendre le texte.

Le texte a en outre été choisi pour sa simplicité; il est tiré d'un hebdomadaire lu par des milliers de Canadiens. Bien qu'informatif, il n'est cependant pas dépourvu d'affectivité en raison de l'émotion que l'événement a suscitée dans le monde entier. On y trouve également un vocabulaire spécialisé élémentaire.

GRIM NEW FACTORS IN AN OLD SAGA

For a generation grown accustomed to dazzling technological achievements, the accomplishments of American space missions had become almost commonplace. Until last week lift-offs and landings, moon walks and satellite rescues took place with such precision that major TV networks stopped live shuttle coverage, confining their reports to regular news broadcasts. But that easy acceptance disappeared in an instant on Jan. 28. On that day, after 24 successful shuttle missions, the orbiter Challenger disintegrated in an orange fireball which killed all seven astronauts. Challenger's fiery destruction - recorded on videotape and broadcast around the world - was a reminder of the grim price sometimes exacted to push the frontiers of knowledge.

Last week's accident demonstrated the deadly flaws buried in the shuttle's complicated machinery, and it also rekindled a decades-old debate on the merits of manned versus unmanned space missions less than a week after the unmanned Voyager sent back its spectacular photographs from Uranus. Indeed, the disaster focused critical attention on the entire U.S. space effort and its shuttle project - a program with a history of

massive cost overruns, frequent delays² in scheduled landings and several near-disasters.

Les étudiants ont traduit le premier paragraphe de ce texte dans des conditions d'examen, c'est-à-dire en une heure et quart et en ayant le droit de consulter leurs notes de cours et leur documentation personnelle sur le sujet, ainsi que tous les outils dont dispose normalement le traducteur : dictionnaire général anglais, dictionnaire général français, dictionnaire bilingue, guide de conjugaison, livre de grammaire et tout autre ouvrage de leur choix.

Aux fins de l'analyse que nous présentons ici, nous avons choisi trois traductions qui se sont classées dans la moyenne. Elles sont représentatives du niveau des étudiants qui, selon nous, possèdent les aptitudes et les qualités fondamentales voulues pour réussir le programme. Nous avons écarté la meilleure copie parce que l'auteur n'est pas représentatif des étudiants qui s'inscrivent en première année de traduction à l'Université de Moncton. Il est originaire de l'Angleterre et est âgé d'une cinquantaine d'années. Nous avons également exclu les copies qui n'ont pas obtenu la note de passage, puisque les étudiants qui ne peuvent réussir le cours TR1510 sont automatiquement éliminés du programme de traduction. L'analyse porte donc sur dix-neuf copies.

Les trois textes en question sont reproduits
intégralement ici :

Texte n° 1

Pour une génération qui tient pour acquis les superbes réalisations technologiques, les accomplissements du programme américain de conquête dans l'espace étaient quasiment devenus ordinaires ou habituels. Jusqu'à la semaine passée, les décollages et les atterrissages, les marches lunaires et le recouvrement des satellites de communication se faisaient avec tellement de précision que les grandes corporations télévisuelles ne diffusaient plus sur les lieux, il n'ont fait que des brefs reportages sur leurs "news cast". Par contre, le 28 janvier on a fait disparaître instantanément cette acceptation commode. Ce jour là, après 24 (vingt-quatre) réussites des missions en navette, le vaisseau spatial Challenger s'est volatilisé en une boule de feu orange qui a tué les sept astronautes. La destruction enflammée de Challenger, mise sur bande vidéo et montrée au monde, est une indice du prix coûteux qu'il faut parfois payer afin de poursuivre et de comprendre les bornes de la connaissance.

Texte n° 2

Pour une génération devenue habituée à voir les efforts brillants de la technologie, les accomplissements des missions spatiales semblaient ordinaires dans les vies quotidiennes. Jusqu'à la semaine dernière, des montées et des descentes de vaisseaux spatiaux, des excursions sur la lune et des sauvetages de satellites avaient lieu avec tant de précision que les stations de télévisions majeures attendaient jusqu'à leurs reportages télévisés réguliers pour reporter sur l'évènement. Mais cette acceptation facile fut oubliée dans un instant, le 28 janvier. Durant ce jour-là, après avoir si bien réussi 24 autres missions spatiales, la navette Challenger fut désintégrée en une gigantesque boule de feu, ce qui tua les 7 astronautes qui y voyageaient. La destruction malheureuse de Challenger, enregistrée sur vidéocassette et diffusée à travers le monde, fut un rappel du prix cruel qu'il faut parfois payer

pour agrandir les frontières de la sagesse.

Texte n° 3

Pour une génération habituée aux réussites technologiques incroyables, les succès des missions spatiales américaines étaient presque devenus chose de l'ordinaire. Avant la semaine dernière les décollages et les atterissages, les marches lunaires et les récupérations de satellites étaient effectués avec tellement de précisions, que les principaux réseaux de télévision ne les diffusaient plus en direct, se contentant seulement d'un reportage lors de leurs bulletins de nouvelles. Mais cette notion d'ordinaire disparue en un instant le 28 janvier. Sur ce jour, après que les navettes eurent réussi 24 missions, Challenger se désintérait en une boule de feu orange qui tuait tous les sept membres d'équipage. L'explosion de Challenger - enregistrée sur vidéo et retransmise à travers le monde - était un rappel du prix qu'il faut parfois payer pour agrandir les frontières du savoir.

Bien qu'il s'agisse de trois traductions et non de trois rédactions originales, nous pouvons tout de même constater que les observations de Cazábon, résumées au premier chapitre, sont justes. En nous fondant sur ses catégories, nous relevons par exemple des fautes d'orthographe, (spacial, évènement), de conjugaison des verbes (fut désintégrée), de singulier/pluriel (avec tellement de précisions, stations de télévisions), de masculin/féminin (une indice), de structure syntaxique (durant ce jour-là, sur ce jour, les grandes corporations ... il ...). Toutefois, les erreurs les plus nombreuses sont de mauvais agencements de mots qui, tout en respectant les règles grammaticales et syntaxiques, révèlent chez les

sujets un manque de pratique en langue maternelle. Nous citons par exemple "réussites de missions en navette", "poursuivre et comprendre les bornes du savoir", "voir les efforts brillants" et "semblaient ordinaires dans les vies quotidiennes".

Il est souvent difficile de préciser où s'arrête l'erreur de langue et où commence l'erreur de traduction; et vice versa. Si le professeur doit signaler à l'étudiant ses fautes de langue, il ne doit pas pour autant s'attarder à lui expliquer les quelque treize règles de l'accord du participe passé. Le cours d'initiation à la traduction se transformerait vite en une revue systématique des règles de grammaire. Comme l'a dit Delisle, "Il revient à chaque étudiant de combler personnellement ses lacunes"³ de grammaire, d'orthographe et de syntaxe, dans la mesure où elles lui sont signalées. (A cet effet, nous avons joint en annexe un exemple de copie d'étudiant avec corrections, voir annexe 3). Il n'en reste pas moins que parmi les corrections ou révisions faites par le professeur, le plus grand nombre relèvent non pas de la grammaire et de la syntaxe, qui se corrigent relativement facilement, mais plutôt du maniement du langage, c'est-à-dire de l'utilisation idiomatique de la langue employée dans le but de communiquer un message donné. La pauvreté du vocabulaire et la mauvaise connaissance des expressions et des tournures

figées, attribuables au manque de lecture et à l'anglicisation, voire à l'assimilation partielle dans certains cas, sont des facteurs qui contribuent à la qualité médiocre des textes d'étudiants.

Ne voulant surtout pas surcharger l'étudiant débutant de consignes, de faits, de règles de toutes sortes, et sachant pertinemment qu'il est impossible dans un cours de trois crédits de tout enseigner, nous avons choisi de transmettre au moyen d'analyses, d'observations et d'illustrations un certain nombre de principes de traduction puisés à diverses sources. Moyennant un niveau seuil ou niveau acceptable de qualité d'expression, l'étudiant sera admis aux cours plus avancés de la deuxième année du programme s'il possède les capacités voulues pour analyser et comprendre un texte, pour se documenter sommairement sur le sujet traité et pour rendre fidèlement un texte en langue d'arrivée. Le perfectionnement de l'utilisation idiomatique de la langue viendra plus tard à mesure que s'étendra son expérience, d'une part, de la langue écrite grâce à la lecture et, d'autre part, des techniques de la rédaction, grâce aux cours obligatoires de rédaction.

Nous tenons toutefois à souligner que le fait que l'étudiant termine avec succès le cours TR1510 ne garantit pas qu'il réussisse le programme au complet. Il doit prendre conscience de ses lacunes sur le plan de

l'expression écrite et s'efforcer de les combler.

Dans les pages qui suivent, nous présentons les cinq principes fondamentaux de la traduction que nous tentons de transmettre aux étudiants dans le cadre du cours TR1510. Nous les expliquons à la lumière des traductions données en exemple.

Les principes ont été conçus non pas comme des règles inflexibles auxquelles on ne peut déroger, mais plutôt comme de grandes lignes directrices qui visent à guider et à faire réfléchir. Ils s'appliquent à tous les textes, à toutes les combinaisons de langues et à toutes les circonstances. Il ont toutefois été formulés à l'intention de l'étudiant débutant.

Principes de traduction à transmettre dans le cours d'initiation

1. La traduction ne consiste pas à remplacer une unité lexicale d'une langue par une unité lexicale d'une autre langue sur la base d'une correspondance formelle ou d'une équivalence supposément préétablie entre les deux langues.

Exemples : accomplishments

easy acceptance

Ces deux unités lexicales ont des correspondants évidents en français dans les mots 'accomplissements' et 'acceptation facile'. Aussi, la majorité des étudiants les ont-ils retenus dans leur traduction. Cinquante-huit pour cent ont opté pour 'accomplissements', et 41 pour cent pour 'acceptation facile' ou 'aisée'.

Bien que leur forme se ressemble dans les deux langues, ces termes n'expriment pas la même idée, bien que celle-ci soit proche. On ne peut donc pas les substituer l'un pour l'autre, comme l'ont fait un grand nombre d'étudiants. Cette substitution de formes est appelée transcodage, et n'a rien à voir avec la traduction. Ce genre d'erreurs est très fréquent au Canada, sous l'influence de l'anglais. Le problème est plus aigu dans les régions où le français est la langue minoritaire.

En français, le mot 'accomplissement' désigne plus couramment l'acte d'accomplir que le résultat, sens de accomplishments dans ce contexte. Un terme comme 'réalisation', 'exploit', ou 'succès' aurait été préférable dans cette phrase, d'autant plus que l'auteur insiste sur la réussite des missions d'exploration de l'espace.

La traduction de *easy acceptance* présente une autre difficulté. En plus de voir une forme semblable en français, les étudiants ont vu deux mots dans le texte anglais et ont donc supposé que la traduction exigeait

également deux mots. Le mot *acceptance* en anglais désigne un état d'esprit, une attitude dans ce cas-ci. En français, par contre, *'acceptation'* désigne le fait d'accepter quelque chose de concret ou une situation abstraite. On ne peut la qualifier de *'facile'*, encore moins de *'aisée'*. À la lumière de ce que l'auteur du texte dit dans sa première phrase, on aurait pu parler de *'indifférence'*, de *'détachement'*, de *'désintéressement'*, utilisant un seul mot pour rendre l'idée exprimée par deux mots dans le texte de départ.

L'étudiant débutant, influencé par les mots du texte de départ, doit apprendre à se détacher de la forme des mots pour reconstituer dans sa traduction le sens voulu par l'auteur du texte initial. Son manque d'expérience de la langue écrite le gênera dans l'opération traduisante. Toutefois, aux fins du cours d'initiation, il suffit, croyons-nous, de le sensibiliser aux pièges des mots qui ont une forme semblable dans les deux langues pour l'amener à s'interroger systématiquement sur le bien-fondé de la traduction qu'il propose spontanément et à vérifier que le terme retenu correspond au sens qu'il a saisi et qu'il cherche par conséquent à reconstituer. Il s'affranchira ainsi peu à peu de la forme des unités lexicales semblables souvent trompeuses. En outre, nous avons déjà dit que, à l'Université de Moncton, l'étudiant suit deux cours dont le

büt principal est de corriger les anglicismes les plus connus. L'étudiant devient ainsi plus conscient des pièges que renferment les formes qui se ressemblent.

2. De même que la traduction n'est pas le remplacement d'une forme lexicale par une forme correspondante dans l'autre langue, la traduction n'est pas non plus l'imitation des structures du texte de départ.

Exemple : on that day.

S'il arrive souvent qu'une structure anglaise puisse être correctement traduite par la même structure en français, par exemple until last week par 'jusqu'à la semaine dernière', le traducteur débutant doit vite apprendre que ce n'est pas toujours le cas. Prenons, pour illustrer le principe ci-dessus, la structure on that day qui a été mal traduite par près de la moitié des étudiants, soit 47,4 pour cent. Ces erreurs viennent en grande partie de ce que les étudiants analysent mal le déroulement du texte, comme nous le verrons plus tard. Elles tiennent aussi au fait que les étudiants, obnubilés par les mots du texte de départ, ne dégagent pas de l'ensemble de ces mots un sens. Ils finissent par écrire quelque chose qu'ils n'écriraient ni ne diraient jamais spontanément si ce n'était du texte anglais qu'ils ont sous les yeux. C'est

ainsi qu'un peu plus de 20 pour cent des étudiants ont traduit *on that day* par 'sur ce jour'. Encore une fois, aux yeux du traducteur expérimenté, cette traduction peut sembler aberrante, mais pour le débutant qui ne sait pas encore passer outre la frontière des mots individuels, c'est une faute facile à commettre. Cela est d'autant plus vrai pour le débutant qui vient d'un milieu minoritaire, car il n'est parfois pas assez sûr de ses capacités expressives pour reconnaître que 'sur ce jour' n'est pas une expression correcte et idiomatique en français.

Nous proposons au chapitre V une série d'exercices destinés à aider l'étudiant à saisir le rapport véhiculé par les prépositions, rapport qui varie beaucoup selon le contexte. Bien qu'il existe des structures syntaxiques plus complexes et plus insidieuses dont il faut s'affranchir lors de l'opération traduisante (voir Objectif X dans L'analyse du discours comme méthode de traduction de Jean Delisle), nous nous limitons dans le cours d'initiation à des exercices sur les prépositions parce qu'elles sont une source courante d'erreur chez les étudiants de première année.

3. La traduction doit toujours tenir compte du contexte et de la situation.

Nous avons vu grâce aux exemples ci-dessus que les

apprentis traducteurs ont des idées fausses sur l'opération traduisante. N'ayant pas suffisamment réfléchi au fonctionnement des langues, bon nombre d'entre eux s'imaginent que la traduction est essentiellement une opération de substitution de mots (accomplishments et 'accomplissements'; on that day et 'sur ce jour'). Ils conservent toujours la notion simpliste que les langues sont des répertoires de mots et que chaque mot de chaque langue trouve son équivalent dans les autres langues. La notion de langue-répertoire a été réfutée au début du siècle par le linguiste Ferdinand de Saussure, qui a écrit : "Si les mots étaient chargés de représenter des concepts donnés d'avance, ils auraient chacun, d'une langue à l'autre, des correspondants exacts pour le sens : or il n'en est pas ainsi"⁴. Pour éviter des bévues de la part des étudiants et leur faire voir que le sens d'un mot, d'une expression, d'un paragraphe, voire de tout un texte peut varier selon le contexte et la situation, il est important de leur enseigner dès leurs premiers contacts avec la traduction l'importance du contexte et de la situation dans la détermination du sens.

Linguistes et traductologues ne s'entendent pas toujours sur la définition de contexte et de situation, mais nous estimons que ce sont des concepts-clés en pédagogie de la traduction. Il est donc essentiel, à des fins de

formation, de s'en tenir à une définition claire et nette. Nous avons donc adopté la définition de Roberts, à savoir : "(...) nous appelons 'contexte' les éléments textuels qui éclaircissent un autre élément et nous désignons 'situation' les éléments de connaissance 'hors texte' qui éclaircissent un élément textuel ou tout un texte"⁵. Le contexte comprend donc non seulement les éléments linguistiques formels qui entourent immédiatement un mot ou un groupe de mots, qu'on appellera "contexte immédiat", mais aussi tout élément textuel plus ou moins éloigné, qu'on appellera "contexte éloigné", tandis que la situation comprend non seulement tout élément de connaissance non explicité dans le texte quoique essentiel à la compréhension de l'ensemble du texte, mais aussi les circonstances dans lesquelles le texte a été produit. Selon Pergniér, ces circonstances sont : l'émetteur du message (l'auteur du texte), l'objet (le sujet), le destinataire (le lecteur à qui est destiné le texte) et le vecteur (le moyen par lequel est transmis le texte)⁶.

Dans un article intitulé "Le rôle du contexte et de la situation en traduction", Roberts énumère pas moins d'une douzaine de fonctions précises du contexte et de la situation. Nous n'avons retenu que celles que nous estimions accessibles à un groupe de débutants et exploitables par eux. Le principe fondamental toutefois est

que l'analyse du contexte et de la situation, essentielle à la traduction, aide le traducteur

à comprendre non seulement les mots du texte et les rapports entre eux mais aussi tout ce qui n'est pas dit dans le texte mais qui aide le traducteur à saisir le sens global du message, avec toutes les implications qui pourraient se cacher derrière les mots à cause, par exemple, du "background" de l'auteur du texte original.

Si le traducteur a bien analysé le contexte et la situation pour comprendre le sens d'un texte, il peut mieux le reconstituer lors du transfert.

Analyse du contexte

- a) Analyse de tous les termes du contexte immédiat pour rendre tout le sens

Exemple : For a generation grown accustomed to ...

Si aux yeux du traducteur expérimenté cette structure ne semble présenter aucune difficulté de compréhension, pour le débutant elle a certainement posé un problème de traduction comme l'indique le pourcentage d'étudiants qui l'ont mal traduite. Bien qu'ils aient tous saisi le sens de *accustomed*, seulement cinq étudiants sur dix-neuf, soit environ 26 pour cent, ont essayé de rendre l'idée que porte *grown* dans ce texte particulier. Les autres (soit 73,6 pour cent) n'en ont tout simplement pas tenu compte en traduisant par exemple 'pour une génération habituée aux ...', et laissant tomber dans leur texte l'idée que la génération s'est

graduellement habituée aux progrès technologiques à force d'en voir.

L'étudiant doit apprendre qu'il ne suffit pas de rendre dans sa traduction le sens général du texte de départ. Dans ce cas-ci, tous les étudiants ont saisi le sens du mot-clé *accustomed*, mais bon nombre d'entre eux ne se sont pas attardés à préciser la nuance ajoutée par *grown*, faisant ainsi abstraction d'une partie du contexte immédiat.

- b) Analyse de tous les termes du contexte immédiat pour saisir les rapports entre les mots

Exemple: *live shuttle coverage*

La prédilection de l'anglais pour les tournures synthétiques de ce genre pose des problèmes aux étudiants tout au long de leur cours. Comme le français rend ces tournures par des formes analytiques⁸, l'étudiant doit vite prendre l'habitude de rétablir entre les mots les rapports logiques que l'anglais n'exprime qu'en ellipse. Pour cela, il faut préciser ces rapports par la préposition qui convient et expliciter la part de l'implicite, par exemple, *live coverage of the shuttle launch*.

- c) Analyse du contexte éloigné pour éclaircir le sens d'un mot, d'une allusion ou d'un néologisme

Exemples: *Grim new factors in an old saga*

live shuttle coverage

Il est impossible de traduire le titre de cet article sans l'avoir lu au complet car l'auteur ne précise pas son allusion à l'histoire de la NASA avant le deuxième paragraphe. En effet, ce n'est qu'au deuxième paragraphe qu'on apprend que le programme de l'espace américain connaît des déboires depuis ses débuts, ce qui explique *old saga* dans le titre. C'est d'ailleurs un principe important de la traduction des titres : on les traduit en dernier, après avoir bien saisi le sens du texte et même après en avoir amorcé la traduction. C'est pour cette raison aussi que nous n'avions pas exigé la traduction du titre pour cet examen.

Un élément textuel éloigné peut également éclaircir le sens d'un mot dans le texte même. Prenons le cas de *shuttle*. Bien qu'il soit difficile d'imaginer qu'un étudiant ne connaisse pas ce terme tel qu'il est employé par la NASA, l'étudiant qui le voit pour la première fois peut venir à déduire ce qu'il désigne par la lecture et l'analyse du texte, puisque le terme est repris plus loin plusieurs fois. Tout d'abord, les expressions *shuttle mission*, *moon walks* et *lift offs* révèlent que l'objet en question effectue des vols aller-retour dans l'espace. Plus loin, on apprend qu'il

en a déjà réalisé plus de vingt et the shuttle's complicated machinery indique qu'il s'agit d'un appareil motorisé complexe. Enfin, la dernière allusion, shuttle project, dit au lecteur qu'il est question d'une entreprise d'envergure. Conclusion : shuttle désigne l'engin utilisé par la NASA. À partir de cette constatation, il est relativement facile pour l'étudiant de trouver le terme français.

- d) Analyse de la situation pour saisir le sens d'un mot, d'une allusion, d'un néologisme

Exemple : Grim new factors in an old saga

L'exemple ci-dessus peut aussi servir à montrer que la connaissance de la situation, c'est-à-dire des éléments hors texte, peut éclaircir le sens. Qui s'est tenu au courant des progrès réalisés par la NASA depuis un peu plus de vingt-cinq ans sait que le programme de l'espace américain a effectivement connu de nombreux contretemps, entre autres la mort de trois astronautes à bord d'un vaisseau spatial Mercury à la suite d'un incendie sur la rampe de lancement et la remise en question du bien-fondé du programme par certaines administrations, notamment celle du président Nixon. Les étudiants inscrits en TR1510, âgés en moyenne de 18 ans, sont en général trop jeunes pour comprendre spontanément ce à quoi old saga fait allusion. C'est pourquoi ils doivent

apprendre à exploiter au maximum le contexte et à se documenter.

e) Analyse de la situation pour trouver le mot juste

Exemple : satellite rescues

Dans les trois traductions citées à titre d'exemple, trois solutions différentes ont été proposées pour rendre rescues : recouvrement, sauvetage et récupération. Il est intéressant de noter que ces trois termes sont ceux qui reviennent le plus souvent dans les dix-neuf copies; sauvetage apparaît neuf fois (dans 47,4 pour cent des copies), récupération, quatre fois (21,1 pour cent); recouvrement, trois fois (15,8 pour cent); repêchage, deux fois (10,5 pour cent) et repérage, une fois (5,2 pour cent). Lorsqu'on sait que, au cours d'un vol précédent, l'équipage de la navette spatiale a dû remettre en marche un satellite défectueux qui avait été largué dans l'espace, il est évident qu'aucun terme proposé par les étudiants ne convient. Ici, la connaissance de la situation exclut toute solution qui n'exprime pas la réalité. Les termes 'dépannage' ou 'réparation' auraient été des équivalences plus heureuses. En découvrant le sens de rescues dans ce cas-ci, l'étudiant comprend du même coup qu'un mot peut revêtir une autre acception que celle que lui donnent habituellement les dictionnaires unilingues ou

bilingues. L'interprétation du sens de *rescues* dans ce texte repose sur une connaissance non de la langue, élément stable, mais de la situation qui lui prête, ponctuellement seulement, un sens unique non incompatible avec les définitions qu'en donnent les dictionnaires.

Il est impossible de traduire sans analyser le contexte et la situation. Pour amener l'étudiant à analyser son texte, à trouver les renseignements hors texte qui l'aideront à en comprendre le sens et enfin à utiliser ces renseignements à bon escient pendant la traduction, nous proposons au chapitre V une série d'exercices qui portent non seulement sur le contexte immédiat, mais aussi sur le contexte éloigné et sur la situation. Ainsi, l'étudiant se rendra compte très tôt que la traduction n'est pas un simple transfert de mots, mais un transfert de sens.

4. La traduction doit respecter et reproduire le déroulement de la pensée du texte de départ.

L'examen des traductions nous révèle une certaine maladresse et des erreurs au niveau de l'articulation, surtout dans les copies n^{os} 2 et 3 ('durant ce jour-là' et 'sur ce jour' pour traduire *on that day* - la dernière solution présentant un problème d'un autre ordre dont il a déjà été question - et 'avant la semaine dernière' pour

until last week). Ces fautes révèlent que, chez les deux étudiants, l'analyse du texte de départ est restée linéaire, c'est-à-dire que le texte a été traduit à coup de mots et de phrases sans qu'on établisse les liens entre les idées du texte. Il en est résulté une traduction qui gauchit le déroulement du texte de départ.

La partie du texte Grim New Factors... que les étudiants avaient à traduire comporte une articulation évidente et relativement simple. Nous représentons ci-dessous le paragraphe sous forme de schéma simplifié afin de faire ressortir les mots-clés qui expriment le mouvement de la pensée de l'auteur. Nous avons conservé le minimum de mots pour illustrer le déroulement et avons indiqué les rappels à un élément textuel déjà explicité par des flèches.

1. _____ grown accustomed to
_____ had become

 2. Until last week _____
 3. But that _____
_____ January 28.
 4. On that day _____
 5. _____
_____ was _____
-

Nous avons déjà décrit le rôle de *grown* dans la première phrase; l'auteur insiste sur le fait que l'indifférence à l'égard des exploits techniques est le résultat d'une habitude. Le *had become*, verbe au plus-que-parfait, fait pressentir le changement d'attitude survenu à la suite de l'événement décrit. L'auteur explique qu'un sentiment d'indifférence régnait jusqu'à la semaine dernière, puis qu'il est disparu en un instant le 28 janvier. La charnière *but* introduit cette opposition. Le tour de présentation de la quatrième phrase renvoie directement à la date citée à la phrase précédente. Pour respecter le déroulement de la pensée de l'auteur, il importait de rendre dans le texte d'arrivée la notion de temps exprimée par *until last week* ('jusqu'à la semaine dernière', par exemple), l'opposition exprimée par *but* ('mais', 'cependant', 'toutefois') et enfin le dernier concept temporel indiqué par *on that day*, où l'on fait allusion à une journée particulière, à un moment précis dans le temps.

Or, plus de la moitié des étudiants du groupe TR1510 se sont fourvoyés dans la traduction de ces charnières, faussant ainsi la succession des idées du texte. La gravité des erreurs varie beaucoup, allant de l'expression maladroite qui manque de naturel en français, ('durant ce jour-là', 'sur ce jour', et 'c'est à cette date'), au faux sens, ('depuis la semaine dernière', 'depuis

le 28 janvier, cette acceptation s'est dissoute'), en passant par le non-sens, ('d'ici la semaine dernière').

Ces erreurs sont d'autant plus incompréhensibles que ce texte est bien articulé en anglais, ce qui n'est pas souvent le cas des textes que le traducteur devra traduire en milieu de travail. Il est donc important que l'apprenti traducteur se rende compte, dès le cours d'initiation, de l'importance de l'articulation, de la différence des moyens qu'utilisent l'anglais et le français pour l'exprimer et du fait que l'indication explicite de l'articulation caractérise encore plus le français que l'anglais, comme le disent Vinay et Darbelnet⁹. L'articulation d'un texte se réalise au moyen de charnières, qui sont, selon Horguelin, "tout procédé de langue qui permet d'établir des rapports entre des faits et d'indiquer les étapes du déroulement de l'énoncé"¹⁰. Horguelin continue, "il peut s'agir de mots, de groupes de mots, de signes de ponctuation ou même de marques typographiques"¹¹. À ce stade-ci, l'étudiant débutant ne maîtrise encore qu'imparfaitement les techniques d'analyse abstraite nécessaires pour comprendre tous les types de charnières possibles définis par Vinay et Darbelnet. Ce qui importe toutefois c'est qu'il puisse affiner, dès le début, ses capacités à analyser logiquement les textes de départ et qu'il apprenne à déterminer avec précision "le rapport entre l'élément qui précède et l'élément qui suit"¹² pour d'abord

saisir le déroulement de la pensée (comme les rapports explicités dans le texte exemple), puis pour l'expliciter, s'il y a lieu, dans son texte d'arrivée (comme les rapports non explicités dans des textes plus compliqués qui lui seront assignés plus tard). Puisque le français est censé être une langue plus articulée que l'anglais, l'étudiant doit avoir compris à la fin du cours d'initiation le principe suivant:

Lorsqu'on traduit de l'anglais au français, il faut constamment se rappeler qu'on passe d'une langue juxtaposée à une langue articulée, d'où la nécessité d'expliciter des rapports, de "signaler" les phases du déroulement de l'énoncé. Ce qui ne peut se faire sans une analyse logique (sic) du texte de départ.

Au chapitre V, nous proposons des exercices qui permettront à l'étudiant d'affiner ses capacités à analyser les rapports entre les idées d'un texte.

5) La traduction doit réexprimer idiomatiquement dans la langue d'arrivée le sens du texte de départ.

Comme nous l'avons déjà dit, le traducteur procède généralement de deux façons pour traduire : la voie directe et la voie indirecte. Pour réaliser l'opération traduisante, par l'une ou l'autre voie, le traducteur doit savoir se documenter afin d'apprendre comment les choses se disent dans un domaine donné et posséder une excellente

connaissance non seulement des techniques de rédaction mais aussi de sa langue. Aux fins du cours d'initiation, nous nous limitons à la traduction par voie directe pour la raison suivante : nous considérons que l'étudiant débutant, ayant déjà beaucoup à assimiler, ne possède pas encore assez bien sa langue maternelle pour s'attaquer dès son premier contact avec la traduction à des "créations contextuelles inédites"¹⁴.

La traduction par voie directe, qui comporte la "réminiscence d'équivalences lexicales ou syntagmatiques plus ou moins obligatoires"¹⁵ pose suffisamment de problèmes aux étudiants de milieu minoritaire, comme le révèlent les exemples suivants.

Exemples : take-offs

live coverage

Dans le texte qui nous intéresse, le terme take-offs désigne l'action du vaisseau spatial qui quitte le sol. L'anglais utilise indifféremment launch ou take-off. Le français toutefois semble faire la distinction entre le décollage d'un avion et celui d'un vaisseau spatial, préférant appeler ce dernier événement 'lancement'. Lorsqu'il s'agit d'un vaisseau spatial, take-off appelle presque automatiquement 'lancement' ; c'est un cas d'équivalence lexicale que le traducteur expérimenté évoquera presque instantanément. Or, la plupart des

étudiants qui ont traduit le texte n'ont pas une assez bonne connaissance du français pour évoquer spontanément l'équivalence qui s'impose. La forte majorité, soit 15 étudiants (79 pour cent), a traduit *take-offs* par 'décollage', tandis que seulement 3 étudiants (15,8 pour cent) ont utilisé 'lancement'. Un étudiant (5,2 pour cent) a opté pour le terme 'montée' (voir texte n° 2) terme qui ne convient pas ici parce qu'il désigne l'action de monter et non l'action de quitter le sol. Bien que le terme 'décollage' n'entrave pas la compréhension globale du message, son insertion dans un texte comme celui-ci révèle chez les débutants d'abord un manque d'observation, puisqu'ils avaient lu des textes semblables sur le même sujet, puis une mauvaise connaissance de la façon de dire les choses due au fait que l'étudiant de milieu minoritaire n'a pas été exposé de façon courante à des textes français qui traitaient le sujet.

La traduction du deuxième exemple, *live coverage*, aurait dû être connue d'un plus grand nombre d'étudiants puisqu'il s'agit d'une expression beaucoup plus courante. Si on pense, par exemple, aux nombreux concerts rock diffusés en direct au cours de la dernière année au nom de causes diverses, les étudiants auraient dû facilement comprendre le sens de *live (shuttle) coverage*. Or, 'en direct', l'équivalent consigné de *live*, n'apparaît que sur

un peu plus de la moitié des copies (52,6 pour cent). Un peu plus du quart des étudiants (26,3 pour cent) ont escamoté la difficulté en télescopant au moyen de paraphrases maladroites les deux idées principales de cette partie de la phrase. Par exemple, l'auteur du texte n° 2 a expliqué l'idée comme suit : "les stations de télévisions (sic) majeures attendaient jusqu'à leurs reportages télévisés réguliers pour reporter sur l'événement". Newmark nous met en garde contre la paraphrase, qu'il considère comme "an extended synonym and inevitably an expansion and a diffusion of the original text"¹⁶. Selon Newmark, la paraphrase est le résultat "bien souvent d'un manque d'habileté et devient vite périphrase"¹⁷. Delisle qualifie ce type de traduction comme un "réflexe périphrastique"¹⁸ qui tient à plusieurs causes, la principale étant selon nous la méconnaissance de la langue d'arrivée. Quant au reste des étudiants, ils n'ont pas saisi le sens de live (shuttle) coverage.

Ces deux exemples portent sur des expressions institutionnalisées que le traducteur qui connaît bien sa langue devrait pouvoir évoquer de façon plus ou moins spontanée. Delisle a écrit que "la postulation de telles équivalences repose sur la connaissance des langues desquelles et vers lesquelles on traduit"¹⁹. À défaut de connaître l'expression équivalente, le traducteur doit

pouvoir la trouver, soit dans un dictionnaire bilingue, auquel cas il doit pouvoir juger de sa valeur, soit dans un texte rédigé en français sur le même sujet, auquel cas il doit pouvoir la reconnaître. Au chapitre V, nous proposons une série d'exercices qui visent à développer chez l'étudiant son sens de l'observation, soit par la lecture, soit par le dépouillement de textes, et à lui apprendre à découvrir l'équivalence qui convient au contexte.

On pourrait bien sûr souligner d'autres défauts dans les textes choisis pour notre analyse et multiplier les principes que l'étudiant devrait assimiler dans le cours d'initiation. Mais, la sélection de ces cinq principes de traduction se conforme à notre stratégie de priorités d'apprentissage expliquée au chapitre précédent. Devant la masse de problèmes qui doivent être abordés, l'enseignant doit faire des choix. S'il tente de tout enseigner, il risque de donner un cours mal structuré et trop dense.

Nous estimons que les cinq principes énoncés dans ce chapitre sont clairs et accessibles à l'étudiant moyen vivant dans un milieu minoritaire. Le cours d'initiation à la traduction s'articule autour de leur explication puis de leur illustration par le biais des exercices que nous proposons au chapitre V. De plus, ces principes mènent facilement à l'élaboration d'objectifs, encore une fois

accessibles à l'étudiant moyen. Grâce à cette méthode, les étudiants acquièrent une idée assez juste de la nature et des exigences de la traduction, ainsi qu'une bonne stratégie de travail. Ils sont par conséquent mieux armés pour poursuivre leurs études en traduction.

Nous devons toutefois signaler que les remarques et corrections que nous faisons pendant une séance de cours ne se limitent pas aux cinq principes susmentionnés. À la remise d'un travail ou d'un examen, nous distribuons un corrigé (voir annexe 4 pour le corrigé du texte traité dans ce chapitre). Même si ce corrigé aborde souvent des difficultés qui vont bien au-delà des cinq principes fondamentaux étudiés de façon plus intensive en cours, il donne aux étudiants une idée de ce qu'on attendra d'eux non seulement dans les cours à venir, mais aussi sur le marché du travail.

Chapitre III

OUVRAGES DIDACTIQUES EN TRADUCTION

Compte tenu du profil de l'étudiant moyen venant de milieu minoritaire, de ses besoins linguistiques et traductionnels particuliers, nous aimerions bien entendu disposer d'un ouvrage didactique en traduction qui puisse répondre à ces besoins. Un tel ouvrage tiendrait compte de la spécificité du milieu minoritaire et renfermerait les éléments suivants :

1. une initiation progressive à certains grands principes de traduction comme ceux décrits au chapitre II : comme nous l'avons dit ci-dessus, cette initiation prépare l'étudiant aux cours plus avancés du programme;
2. la présentation de stratégies de travail permettant à l'étudiant de déterminer le traitement qu'exige un problème donné. Ces stratégies seraient fondées sur certains principes de traduction, semblables à ceux présentés au chapitre II, et illustrées au moyen d'exercices, comparables à ceux présentés au chapitre V, puis mises à l'épreuve dans des textes à traduire;
3. des méthodes visant à éveiller l'étudiant moyen de milieu minoritaire aux ressources expressives de sa langue : pour les raisons que nous avons évoquées au chapitre I, l'étudiant de milieu minoritaire connaît

imparfaitement sa langue maternelle et tout cours d'initiation à la traduction doit viser en partie à dégourdir sa plume, ou du moins à le sensibiliser à ses lacunes expressives.

Dans les pages qui suivent, nous examinerons les ouvrages didactiques les plus connus destinés à des étudiants de langue maternelle française qui apprennent à traduire de l'anglais vers le français, en fonction des critères que nous avons exposés ci-dessus, critères que nous considérons essentiels pour répondre aux besoins particuliers des étudiants en traduction de milieu minoritaire. Ils sont:

1. Stylistique comparée du français et de l'anglais de Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet;
2. Chemins de la traduction de L. Bonnerôt et al;
3. Guide de la traduction appliquée de Geoffrey Vitale, Michel Sparer et Robert Larose;
4. Pratique de la traduction, version générale de Jean-Paul Bénard et Paul Horguelin;
5. L'analyse du discours comme méthode de traduction de Jean Delisle.

1. Stylistique comparée du français et de l'anglais de
Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet

L'ouvrage de Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet, Stylistique comparée du français et de l'anglais¹, n'est pas à la portée de l'étudiant débutant, bien que précieux pour l'enseignant qui cherche à expliquer ou à illustrer certains phénomènes comme l'articulation ou la différence entre le générique et le spécifique. Il est destiné à des locuteurs bilingues qui ont déjà une bonne connaissance de l'anglais et du français. Pour apprécier à sa juste valeur la S.C.F.A., il faut, croyons-nous, posséder une bonne connaissance des deux langues et avoir observé leur fonctionnement. Or, nous l'avons signalé, l'étudiant de milieu minoritaire ne possède pas suffisamment sa langue pour pouvoir tirer profit de l'ouvrage au stade de l'initiation. Bon nombre de concepts de la S.C.F.A. lui resteront obscurs tant qu'il n'aura pas acquis une plus grande expérience des deux langues en contact.

De plus, les auteurs n'exposent pas de façon explicite les grands principes de la traduction, bien que ces derniers soient sous-jacents à l'ouvrage. Le débutant a besoin, selon nous, d'explications claires sur l'objet et la nature de la traduction. Il est vrai que la S.C.F.A. présente certains procédés de traduction. Mais un grand

nombre des exemples qu'utilisent Vinđy et Darbelnet pour expliquer ces procédés restent difficiles à comprendre tant que l'étudiant n'aura pas approfondi sa connaissance des deux langues. De plus, après avoir lu la S.C.F.A., il risque de conserver l'impression que pour chaque expression ou tournure de la langue de départ, il existe une seule expression ou tournure dans la langue d'arrivée, car les auteurs ne présentent bien souvent qu'une seule solution hors contexte sans tenir compte de l'aspect inédit ou ponctuel des textes. Les stratégies de travail, ou le raisonnement, qui ont mené à la solution ne sont pas présentées, pas plus que ne le sont les principes de traduction. Par contre, le grand nombre d'expressions et de tournures qui servent d'exemples dans cet ouvrage ne peut qu'inciter l'étudiant en traduction à se familiariser avec les ressources expressives de sa langue.

L'envergure même de l'ouvrage rend difficile son utilisation dans un cours d'initiation. Toutefois, presque toutes les écoles de traduction consacrent au moins un cours à l'étude approfondie de ce manuel. En effet, le programme de l'Université de Moncton prévoit deux cours de trois crédits pour l'étude des concepts et des procédés décrits dans la S.C.F.A. L'étudiant suit ces cours à partir de la deuxième année du programme, c'est-à-dire à un moment où il a été initié à la traduction et après avoir commencé à mieux

posséder sa langue maternelle et sa deuxième langue.

Si le manuel de Vinay et Darbelnet ne se prête pas à une utilisation intensive dans un cours d'initiation à cause précisément de son caractère abstrait, le professeur peut par contre se servir des deux cahiers d'exercices² qui l'accompagnent pour illustrer certains principes discutés au chapitre précédent, ainsi que certaines difficultés ponctuelles rencontrées dans les divers textes à traduire. Par exemple, l'exercice n° 31 sur les faux amis, tiré du premier cahier, pourrait mettre en garde l'étudiant contre les unités lexicales de forme semblable et compléter ainsi l'explication du principe n° 1. L'exercice n° 43 (1^{er} cahier) peut également montrer les différences d'articulation entre le français et l'anglais. L'enseignant doit toutefois être conscient que la S.C.F.A. et les deux cahiers d'exercices sont essentiellement axés sur les points de divergence des deux langues et n'ont pas comme vocation principale d'élucider l'opération traduisante.

2. Chemins de la traduction de L. Bonnerot et al.

Le manuel Chemins de la traduction³, de L. Bonnerot et al, renvoie directement aux procédés de traduction décrits par Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet dans Stylistique comparée du français et de l'anglais. Si

l'étudiant n'a pas été initié à la terminologie et aux concepts de la S.C.F.A., ce manuel ne lui est pratiquement d'aucune utilité.

Le manuel est divisé en trois parties. Dans la première, l'introduction, les auteurs exposent en substance les procédés de traduction expliqués dans la S.C.F.A.; dans la deuxième, intitulée "Thèmes", ils présentent des textes français et leur traduction en anglais et proposent divers textes à traduire vers l'anglais; enfin, la dernière partie, intitulée "Versions", est similaire à la deuxième, mais présente des textes à traduire vers le français. Chaque passage et sa traduction sont précédés d'une brève explication de texte et suivis de commentaires succincts qui s'appuient sur la terminologie et les concepts de la S.C.F.A.

Bien que ce manuel ait un certain intérêt pour l'étudiant avancé et même pour le traducteur expérimenté, il ne répond aucunement aux besoins précis de l'étudiant débutant issu d'un milieu minoritaire. D'abord, si on peut reprocher à Vinay et Darbelnet de ne pas avoir exposé de façon explicite des principes de traduction dans la S.C.F.A., on peut affirmer qu'ils n'apparaissent pas du tout dans le livre Chemins de la traduction. De plus, ce dernier ne propose aucune stratégie de travail. La brève introduction qui précède certains textes ne suffit pas à

situer l'étudiant débutant dans le cadre global de l'oeuvre, surtout s'il n'a jamais entendu parler de Virginia Woolf, ou encore de James Thurber.

Dans ce manuel, tous les textes appartiennent au domaine littéraire, domaine où très peu de traducteurs oeuvrent à l'heure actuelle et dont les exigences sont tout à fait différentes de celles des domaines pragmatiques. Vu la nature des textes à traduire et l'absence d'exercices, ce manuel est peu utile au débutant, d'autant plus que les écoles de traduction canadiennes réservent peu de place à la traduction littéraire. Toutefois, ce manuel peut tout de même figurer sur une liste de lectures recommandées dans l'espoir qu'il incitera l'étudiant à lire quelques-unes des oeuvres dont sont tirés les extraits.

3. Guide de la traduction appliquée de Geoffrey Vitale, Michel Sparer et Robert Larose

Les auteurs du Guide de la traduction appliquée⁴, Geoffrey Vitale, Michel Sparer et Robert Larose, n'ont pas cherché à exposer des principes de traduction et ne font qu'effleurer la description d'une méthode globale de travail. Leur manuel, comme en témoigne le titre, se veut un guide, destiné à des étudiants plus avancés que ceux de la première année. Les 162 textes qu'on y trouve, répartis

en neuf chapitres correspondant à des domaines de spécialisation, soit l'entreprise, les relations de travail, la publicité, l'économie, les sciences politiques, le droit, la finance, la comptabilité et l'informatique, sont d'un degré de difficulté beaucoup trop élevé pour le débutant.

Au début de chaque chapitre, une brève introduction présente les difficultés propres au domaine en question. Ce genre d'introduction est utile pour plusieurs raisons. Les auteurs commencent par faire le point sur la situation qui prévaut dans le domaine, puis donnent de brèves explications sur la fonction et le destinataire des textes, faisant ainsi prendre conscience à l'étudiant qu'il doit toujours tenir compte de ces facteurs dans sa traduction; ils exposent ensuite quelques problèmes types, soit de terminologie, soit de style; finalement, les auteurs insistent sur la nécessité de se documenter avant d'entreprendre la traduction d'un texte. Ces mises en situation, qu'on ne trouve pas dans d'autres manuels, permettent à l'enseignant d'illustrer certains principes (par exemple, le principe n° 3, l'importance du contexte et de la situation) et peuvent servir d'exemple, même dans un cours d'initiation. Elles permettent également à l'étudiant d'acquérir une vue d'ensemble du domaine et de ses principales caractéristiques, toujours essentielle, si sommaire soit-elle.

Les textes sont présentés sur la page de gauche et des numéros renvoient à des notes à la page de droite où les auteurs font des mises en garde ou proposent le procédé de traduction à utiliser dans un cas particulier. On peut s'interroger sur la valeur de commentaires comme "ne pas traduire littéralement", "faux ami", "amplification" ou "simplifier" (termes empruntés à Vinay et Darbelnet et expliqués dans la S.C.F.A.), puisqu'ils mettent les étudiants sur une seule piste sans en expliquer le raisonnement et sans exploiter toutes les solutions possibles. Toutefois, ils peuvent pousser l'étudiant à la réflexion et à la recherche ou l'inciter à polir un texte, comme le souligne André Clas⁵, contribuant ainsi à renforcer l'acquisition de certains principes énoncés au chapitre précédent (par exemple, le principe n° 5). Bien qu'ils n'exposent pas des principes de traduction, les auteurs présentent à la fin du volume une "traduction raisonnée", où ils analysent le texte de départ et expliquent comment ils sont arrivés à leurs solutions. Ils auraient pu profiter de l'occasion pour présenter une bonne méthode de travail. Malheureusement, cette traduction raisonnée, ~~selon~~ nous, n'est pas assez explicite et aurait été plus utile aux étudiants si les auteurs l'avaient fondée sur des principes expliqués au préalable.

Si on peut émettre des critiques sur les notes et

la traduction raisonnée, il n'en reste pas moins que les textes sont bien choisis et répondent parfaitement aux réalités de la traduction pragmatique. Cependant, étant donné la "spécialisation" des textes, la pauvreté des explications sur l'opération traduisante, la présentation trop sommaire de la méthode de travail et le manque de structuration des difficultés de la traduction, ce manuel ne peut répondre à nos besoins. En revanche, pour l'enseignant, le Guide regorge d'exemples qui peuvent servir à illustrer un grand nombre de difficultés de traduction et, pour l'étudiant autodidacte, la bibliographie à la fin du volume est une invitation à faire des lectures supplémentaires.

4. Pratique de la traduction, version générale de Jean-Paul Bénard et Paul Horguelin

L'ouvrage Pratique de la traduction, version générale⁶ s'adresse "essentiellement aux étudiants des cours de traduction au niveau collégial (604-906) et de version générale au niveau universitaire"⁷. L'ouvrage est donc conçu pour des étudiants de niveau scolaire comparable à celui des étudiants qui s'inscrivent au cours TR1510 de l'Université de Moncton. Toutefois, Bénard et Horguelin n'accordent pas une attention particulière à l'étudiant de

milieu minoritaire. Puisque ces deux auteurs enseignent la traduction en milieu québécois, il ne serait pas faux de dire qu'ils ont pris comme modèle l'étudiant québécois et que leur ouvrage ne tient pas compte des problèmes linguistiques dont nous parlions aux chapitres précédents et qui sont propres aux francophones hors Québec.

L'ouvrage comporte trois parties. Dans la première, les auteurs présentent quelques principes généraux de la traduction qui rejoignent ceux que nous avons décrits au chapitre II. Alors que nous les présentons sous forme de "lignes de conduite", ce qui, à notre avis, convient mieux à un groupe de débutants, Bénard et Horguelin adoptent une approche plus globale, plus abstraite. Le fonds est cependant le même.

En effet, selon Bénard et Horguelin, la traduction opère sur le message et non sur les formes linguistiques; "la traduction consiste donc à transmettre un même contenu selon un code différent"⁸, et elle est possible tant que la situation de départ est commune à l'émetteur et au destinataire de la traduction, et comprise par le traducteur⁹. Plutôt que de dérouter le débutant par une longue discussion sur la théorie de la traduction, les auteurs cherchent principalement à présenter une méthode de travail et c'est là, croyons-nous, l'apport le plus important de leur ouvrage. Ils présentent une description

détaillée des habitudes que doit acquérir l'apprenti traducteur, en commençant par la lecture attentive et par l'analyse de tout le texte¹⁰ en fonction d'un schéma d'analyse¹¹ qui tient compte de l'émetteur, de l'objet, du vecteur et du destinataire. Puis vient l'analyse du contexte, que les auteurs nomment la compréhension¹² et qui sert à résoudre les difficultés grammaticales, structurales, terminologiques et lexicales. Suit l'étape du transfert¹³, "étape intermédiaire qui permet (...) d'assurer l'exactitude (...)"¹⁴ par la recherche d'équivalences. Les auteurs mettent en garde l'étudiant contre la "simple substitution de mots"¹⁵ et rappellent que "le but premier de la traduction est de transmettre le contenu d'un message"¹⁶. Les dernière étapes présentées sont la restructuration, où il s'agit de "repenser" le texte en langue d'arrivée¹⁷ et la vérification, où il s'agit de corriger les fautes de frappe, d'inattention, etc.¹⁸

La deuxième partie se compose de trois traductions commentées qui illustrent la méthode et les principes présentés au chapitre précédent. Les auteurs analysent les trois textes phrase par phrase et proposent des équivalences, tout en expliquant comment ils sont arrivés à leurs solutions.

La troisième partie comprend vingt-cinq textes à traduire, dont quatre sont précédés de notes préliminaires

sur les difficultés de chaque texte.

Il est incontestable que la première partie pourrait facilement être intégrée dans un cours d'initiation à la traduction et donner d'excellents résultats. Dans une certaine mesure, la deuxième partie pourrait également être utilisée afin d'illustrer la démarche traductionnelle. Il faudra toutefois puiser ailleurs des exercices structurés traitant de problèmes types, comme l'articulation.

5. L'analyse du discours comme méthode de traduction de Jean Delisle

Dans L'analyse du discours comme méthode de traduction¹⁹, Jean Delisle expose une méthode d'initiation à la traduction qu'il fonde sur deux grands principes. Premièrement, la traduction ne peut se réaliser qu'au niveau du discours (parole) et ne peut être une opération de substitution de mots. Deuxièmement, plus la "palette expressive"²⁰ du traducteur est étendue et plus sa traduction sera idiomatique. Cette méthode vise par conséquent "l'acquisition d'une grande souplesse dans le maniement du langage (...)"²¹, tout en voulant familiariser l'étudiant avec l'analyse linguistique autant qu'extra-linguistique d'un texte²². Parmi les ouvrages examinés jusqu'ici, seul celui de Delisle propose des

exercices pour amener l'étudiant à s'affranchir du texte de départ.

L'ouvrage est divisé en deux parties. La première traite des aspects théoriques. Bien que cette partie soit d'un intérêt indéniable pour ceux qui s'intéressent de près ou de loin à la traduction, le chapitre II de cette partie est, à notre avis, très difficile pour l'étudiant débutant. On initie l'étudiant à un grand nombre de mots et de concepts nouveaux dans un style complexe et dense. Nous croyons donc que cette partie est beaucoup trop difficile pour l'étudiant débutant.

En revanche, le chapitre III de la première partie, "Les paliers du maniement du langage", peut très bien servir en cours pour illustrer le côté expressif de l'opération traduisante. Il ne faut pas oublier que l'étudiant débutant de milieu minoritaire connaît mal sa langue maternelle. En effet, l'expression écrite de l'étudiant reste banale parce qu'il a eu une expérience limitée de sa langue maternelle. Comme il n'a pas l'habitude de la lecture, il ne connaît pas le potentiel expressif de sa langue. Ce chapitre peut donc éveiller l'intérêt de l'étudiant et l'inciter à lire afin d'observer et d'apprendre comment les choses sont dites en français. Ce dernier sera ainsi encouragé à enrichir son vocabulaire, à faire une recherche consciente d'expressions

idiomatiques et à porter une attention particulière aux conventions de l'écriture. De plus, ce chapitre met l'accent sur la description de l'opération traduisante plutôt que sur le résultat, et c'est justement ce que nous préconisons : enseigner la traduction, c'est enseigner une méthode de travail.

Dans la seconde partie, l'auteur présente vingt-trois objectifs et exercices qui viennent renforcer les propos théoriques de la première. On cherche notamment à déclencher chez l'étudiant le réflexe de l'analyse du sens en fonction du cadre du texte; à améliorer chez lui l'expression écrite et à le libérer du texte de départ; à attirer son attention sur la cohésion du texte et à résoudre certaines difficultés lexicales et structurales. Il est facile d'intégrer certains de ces exercices dans un cours d'initiation, et l'enseignant peut très bien adapter ses propres textes aux objectifs décrits dans cette partie. Toutefois, il convient de préciser que certains objectifs sont inaccessibles à un groupe de débutants, par exemple, les objectifs XXII et XXIII. Il serait souhaitable de les utiliser plus tard dans le programme quand l'étudiant aura un peu plus l'habitude de la traduction et aura appris à surmonter certaines difficultés.

En conclusion, nous estimons que L'analyse du

discours comme méthode de traduction est le seul ouvrage qui renferme la majorité des éléments décrits au début de ce chapitre. Cependant, tout comme l'ouvrage de Bénard et Horguelin, celui de Delisle est destiné à des étudiants qui ont une meilleure connaissance et une plus grande expérience du français que les étudiants vivant en milieu minoritaire. Même s'il ne répond pas à tous nos besoins, c'est un ouvrage irremplaçable pour l'enseignant qui cherche à structurer ses cours.

L'enseignant qui puise des exemples dans le Guide de la traduction appliquée, qui emprunte à Bénard et Horguelin leur description étape par étape du processus de traduction, qui s'inspire des objectifs et des exercices de L'analyse du discours comme méthode de traduction en les adaptant à ses propres textes et qui impose d'autres exercices comme ceux que nous présentons au chapitre V afin d'illustrer certains principes fondamentaux de traduction tels que ceux décrits au chapitre II peut, croyons-nous, structurer un cours d'initiation à la traduction qui réponde aux besoins particuliers d'un groupe d'étudiants de milieu minoritaire, dont le profil correspond au profil social, culturel et linguistique décrit au chapitre I.

Chapitre IV

LA TRADUCTION ET LES DICTIONNAIRES

Comme nous l'avons dit précédemment, l'opération traduisante est très complexe. Pour la réaliser, le traducteur professionnel exploite non seulement ses connaissances linguistiques, encyclopédiques et traductionnelles, mais aussi toute une gamme d'outils, depuis l'ouvrage général sur la langue, comme le dictionnaire de langue unilingue ou bilingue, le dictionnaire de difficultés et le livre de grammaire, jusqu'à l'ouvrage spécialisé, comme le lexique, le glossaire et la banque de terminologie. On ne peut toutefois s'attendre que l'étudiant sache utiliser tous ces ouvrages sur l'utilité et la nature desquels d'ailleurs il entretient souvent des idées fausses, surtout en ce qui concerne le dictionnaire général unilingue et le dictionnaire général bilingue. En effet, il lui arrive souvent d'utiliser une tournure, une expression ou un mot qui ne convient pas au texte à traduire et de se disculper en disant qu'il a fait sa "trouvaille" dans tel ou tel dictionnaire. Par conséquent, il faut non seulement initier l'étudiant aux principes de traduction, mais aussi déraciner chez lui la conviction qu'il peut tout trouver dans le dictionnaire, en particulier le dictionnaire bilingue, en lui montrant ce que

cet outil peut effectivement lui offrir.

Le cours d'initiation à la traduction ne permet pas de se livrer à des discussions lexicographiques et lexicologiques, mais nous croyons que par des exemples pertinents et en faisant faire certains exercices en groupe (voir chapitre V), nous pouvons aider les étudiants à éviter certaines fautes et les inciter, le cas échéant, à aller au-delà de la définition du dictionnaire unilingue ou de l'équivalence du dictionnaire bilingue. Aux fins de cette thèse, toutefois, nous tenterons de déterminer pourquoi les dictionnaires sont une source de pièges pour le débutant.

Premièrement, le dictionnaire n'a pas été fait exclusivement à l'intention du traducteur. Le dictionnaire général unilingue (le Petit Robert I¹ et le Lexis², sont les deux dictionnaires les plus utilisés par les étudiants en traduction) est un recueil des mots d'une langue, classés par ordre alphabétique ou par famille lexicale (il va de soi que dans un dictionnaire général unilingue, les mots et définitions sont dans la même langue) et s'adresse à l'ensemble des locuteurs d'une langue donnée. Le public visé par ce genre de dictionnaire est très large. Par exemple, le Petit Robert s'adresse à tous ceux à qui la langue française importe : "à ceux qui désirent la connaître mieux (...); à ceux qui doivent s'exprimer en l'utilisant"³, c'est-à-dire les élèves et étudiants, les utilisateurs

professionnels et le grand public francophone⁴. De même, le Lexis cherche à rejoindre un vaste public :

le large public de l'enseignement (...), il s'adresse à tous les enseignants, aux élèves du deuxième cycle, aux étudiants de l'enseignement supérieur, à la formation permanente, aux étrangers, à tous ceux qui veulent comprendre le fonctionnement de la langue et ont à se perfectionner dans sa pratique (...).⁵

Étant donné la variété des usagers du dictionnaire unilingue, il répond à un grand nombre de besoins. Toutefois, le dictionnaire unilingue a pour but principal d'aider "à maîtriser les moyens d'expression par l'analyse sémantique, syntaxique, morphologique ou phonétique de la langue"⁶. Il sert donc à comprendre ce qu'on lit ou ce qu'on entend et à vérifier ce qu'on dit ou ce qu'on écrit. Par exemple, une personne qui, au cours d'une lecture, bute sur l'expression "comportement atypique" peut vérifier le sens de "atypique", soit dans le Petit Robert (p. 129), soit dans le Lexis (à l'entrée "type", pp. 1861-1862), analyser la formation du mot (formé avec le "a" privatif qui indique la négation) et, par la suite, comprendre d'autres mots de formation semblable (par exemple, "anormal"). Ou encore, il suffira de consulter le Petit Robert ou le Lexis pour connaître le bon usage et la bonne prononciation d'un mot français ayant la même graphie qu'un mot anglais (le mot "store" par exemple).

Le traducteur consulte le dictionnaire unilingue

tantôt pour comprendre un mot, ou une expression, tel qu'utilisé dans un texte de départ, tantôt pour vérifier un mot, ou une expression, qu'il veut utiliser dans son texte d'arrivée. Il peut également tenter de trouver un synonyme d'un mot qu'il a déjà utilisé. Le dictionnaire, lui, essaie de faire comprendre les mots par la définition. Dans le dictionnaire unilingue, le mot est défini à l'aide de paraphrases, de gloses, de synonymes, de contraires et d'explications. Le concept auquel renvoie le mot défini est analysé "au moyen de plusieurs signifiants (définissants)"⁷. En effet, "il s'agit (...) de faire correspondre (au mot défini) deux mots au minimum ou plusieurs mots (...)"⁸. Ainsi, pour un mot ayant plusieurs acceptions, ou plusieurs sens virtuels, c'est-à-dire un mot polysémique, on donne autant de paraphrases, de gloses, de synonymes ou de contraires qu'il y a de sens virtuels. La définition sert d'abord et avant tout à élucider le sens que prend un mot dans un contexte donné.

Si le dictionnaire s'avère un outil précieux, voire indispensable, pour celui qui veut saisir le sens global d'un mot ou d'une expression, c'est parfois un outil imparfait et peu malléable pour celui qui, comme le rédacteur ou le traducteur, doit premièrement comprendre la nuance précise d'un mot, ou d'une expression, utilisé dans un contexte donné et deuxièmement choisir un mot, ou une

expression, qui en reconstitue tout le sens dans une autre langue.

Par exemple, si nous demandions à l'étudiant de choisir, dans un contexte donné, entre les mots "adage", "dicton" et "proverbe"⁹ en se fondant sur les renseignements que lui fournit le Petit Robert, il ne tarderait pas à se décourager. Voyons ce que donne le Petit Robert pour ces trois mots :

1. adage : maxime pratique ou juridique, ancienne et populaire (p. 23).
2. dicton : sentence passée en proverbe.
V. adage, parole, pensée (p. 537).
3. proverbe : vérité d'expérience, ou conseil de sagesse pratique et populaire commun à tout un groupe social, exprimée en une formule elliptique généralement imagée et figurée.
V. adage, aphorisme, dicton (p. 15570).

À la lumière des définitions offertes par le dictionnaire, il est impossible de dégager une différence nette entre "dicton" et "proverbe", l'explication du premier étant un renvoi direct au second. Si on compare les définitions d'"adage" et de "proverbe", il est évident que ces termes partagent certaines caractéristiques : ils sont tous les deux pratiques et populaires. Compte tenu des explications données, un adage aurait-il un caractère plus juridique et serait-il plus ancien qu'un proverbe? Ce dernier serait-il plutôt particulier à une collectivité quelconque? Ces questions restent sans réponse précise.

L'étudiant qui voudrait approfondir la chose en vérifiant "maxime" et "sentence" en serait quitte pour une très longue liste de renvois analogiques aux mots axiome, aphorisme, apophtegme, dit, formule, pensée, précepte, etc., lesquels sont tous, comme il est indiqué dans la préface, "des mots de même catégorie grammaticale, susceptibles d'être remplacés l'un par l'autre dans des phrases de sens voisin ou analogue"¹⁰. Celui qui voudrait donc connaître le sens de "apophtegme" rencontré au cours d'une lecture réussirait à en comprendre le sens général grâce à la définition et aux renvois analogiques que donne le dictionnaire. Toutefois, l'apprenti traducteur aurait tort de l'utiliser indifféremment pour "dicton" dans un texte.

La définition d'un mot consigné dans le dictionnaire général unilingue ne consiste très souvent qu'en une paraphrase approximative permettant de comprendre le sens global du mot inséré dans un énoncé, sans toutefois cerner de façon nette les nuances, souvent difficiles à saisir. Ainsi, pour le lecteur moyen qui ne cherche qu'à comprendre globalement un texte, il ne fait aucun doute que la définition l'éclairera. Par contre, pour le traducteur qui cherche à reconstituer un texte dans toutes ses nuances, il se peut que la définition ne suffise pas.

La seconde raison qui fait que le dictionnaire ne satisfait pas à tous les besoins du traducteur vient de la

dualité langue-parole. Le mot défini dans le dictionnaire est d'abord détaché de tout contexte et défini par rapport aux autres mots du système de la langue à la lumière de son utilisation en parole. Sur le plan de la langue, donc dans le dictionnaire, le mot défini n'entretient qu'un rapport virtuel avec la réalité, c'est-à-dire le concept ou la chose désignés. Sur le plan de la parole, le mot peut subir une transformation profonde lorsqu'il est mis en contexte¹¹ et en situation.

Prenons à titre d'exemple le terme *rescues*, dont il a été question au chapitre II. L'étudiant, incertain du sens précis de ce terme tel qu'employé dans le texte en question, aurait trouvé la définition suivante dans le Webster's Third New World Dictionary :

- 1: an act of rescuing : deliverance or aid in delivering from restraint, violence or danger
- 2: a) forcible taking of a person or goods from the custody of the law
 - b) 1) the retaking of a prize by those captured with it resulting in the restoration of the property to the owner by the effect of the right of postliminum
 - 2) succor rendered by the arrival of outside help before the succored party is entirely overcome.

La définition de *rescues* est détachée de tout contexte et repose sur les sens les plus courants du terme. Or, comme nous l'avons vu, aucune définition virtuelle ne s'applique au contexte précis cité au chapitre II. Dans ce texte seulement, le terme *rescues* subit une transformation

et décrit plutôt l'exploit de réparer un satellite dans l'espace.

Un nombre important des étudiants qui ont fait abstraction de la situation dans ce cas-ci ont vu dans la définition du dictionnaire anglais de *rescues* l'équivalence française 'sauvetage', solution de traduction fondée uniquement sur la définition du dictionnaire et non sur la compréhension de la situation.

Cet exemple montre que la définition du dictionnaire général unilingue s'en tient aux éléments stables de la langue et n'inclut pas en général les sens ponctuels des mots qui ne durent que le temps d'un texte, comme celui cité au paragraphe précédent. Comme l'a écrit Delisle : "il existe à l'intérieur des discours une dynamique du sens sur laquelle le lexicographe n'a aucune emprise"¹². C'est là une des limites du dictionnaire que l'étudiant débutant a du mal à saisir, à plus forte raison s'il est d'un milieu ~~minoritaire~~ et n'a pas été exposé aux multiples emplois de sa langue maternelle. Tant qu'il ne comprend pas que le sens des textes est constitué d'éléments stables et d'éléments ponctuels, il sera convaincu qu'il peut résoudre toutes ses difficultés avec les définitions des dictionnaires. Or, une grande part de la compréhension et de la reconstitution du sens d'un texte se situe bien au-delà de la définition du dictionnaire.

Il est donc heureux pour les traducteurs que les dictionnaires mentionnés ci-dessus fassent grand usage de citations et d'exemples pour illustrer des emplois possibles en contexte. Malheureusement, il est impossible pour le lexicographe de répertorier tous les contextes dans lesquels un mot, ou une expression, peut être utilisé, et c'est pour cette raison que le débutant se laisse souvent prendre au piège, comme nous l'avons vu avec *rescues*. La compréhension du sens de *rescues* dans ce contexte ne découle donc pas de la définition du dictionnaire, mais de la connaissance de la situation. Il faut donc que l'étudiant soit conscient des limites du dictionnaire pour qu'il puisse apprendre à chercher, le cas échéant, ses solutions au-delà du dictionnaire, par exemple en exploitant au maximum le contexte et la situation.

Le dictionnaire général bilingue, qui est aussi un recueil des mots d'une langue rangés par ordre alphabétique, mais suivis des équivalences dans une autre langue, pose tout autant de problèmes, sinon plus, pour le traducteur débutant. Comme le dictionnaire unilingue, il n'a pas été élaboré exclusivement à l'intention du traducteur, quoiqu'il soit censé servir essentiellement "à traduire, d'une manière suffisamment satisfaisante, les messages des communautés linguistiques étrangères"¹³. Il est utilisé par les locuteurs d'une langue donnée soit pour comprendre ce que

veut dire un mot dans une seconde langue, soit pour trouver dans une seconde langue un mot qui en remplacerait un autre dans la première. C'est donc un outil qui aide avant tout à comprendre et à se faire comprendre.

Mais le dictionnaire bilingue ne facilite pas toujours la tâche du débutant et l'induit même en erreur dans certains cas parce qu'il ne donne pas toutes les équivalences possibles d'un mot. Prenons par exemple le mot anglais column. Le Dictionnaire anglais-français de Robert-Collins¹⁴, donne comme équivalent français "colonne", avec la précision all senses. L'étudiant peut, en toute naïveté, traduire "so and so's column on the cultural affairs of the country" par "la 'colonne' hebdomadaire de X sur les affaires culturelles nationales". Mais "colonne", qui peut désigner une section verticale d'une page de journal, ne peut cependant pas désigner l'article consacré périodiquement à un sujet particulier et signé par le même auteur. Il aurait fallu traduire, dans ce cas, par "chronique".

En reprochant aux étudiants d'avoir traduit column par "colonne" dans ce cas, le professeur pourrait en profiter pour donner une leçon précieuse sur l'organisation des dictionnaires, tant unilingues que bilingues. Une comparaison sommaire de l'article column dans un dictionnaire unilingue anglais¹⁵ avec l'article "colonne"

dans un dictionnaire unilingue français¹⁶ montre à quel point deux langues peuvent à la fois se ressembler et différer. Les deux articles sont reproduits sous forme de tableau à la page suivante. Afin de mieux les comparer, nous avons éliminé la plupart des exemples et citations et modifié l'ordre de l'article du Robert. Nous avons toutefois conservé les numéros de ce dernier pour montrer l'ordre dans lequel les définitions sont présentées.

Il est rare que le traducteur s'astreigne à une telle comparaison lorsqu'il⁸ traduit. Dans le cas du débutant, toutefois, elle peut servir à montrer que le dictionnaire bilingue est loin de répertorier toutes les acceptions d'un mot, telles qu'elles peuvent l'être dans un dictionnaire unilingue. L'apprenant qui manifeste une foi aveugle dans son dictionnaire bilingue et s'en remet exclusivement à lui pour résoudre un problème s'expose au faux-sens et au contresens s'il suppose que les mots de deux langues différentes ont exactement les mêmes aires sémantiques. Selon Jean et Claude Dubois, "le dictionnaire bilingue, (...) repose sur l'identité, supposée dans les deux langues, des concepts et des manières de percevoir le monde"¹⁷. La comparaison faite à la page suivante nous révèle qu'il n'en est rien.

En plus de ces cas où le dictionnaire bilingue induit l'étudiant carrément en erreur, il est des cas où il

Comparaison de 'column' et 'colonne'

Column	Colonne
<p>1. a: a vertical arrangement of items printed or written on a page</p> <p>b: one of two or more vertical sections of a printed page separated by a rule or blank space</p> <p>c: an accumulation arranged vertically: STACK</p> <p>*d: a special department or feature in a newspaper or periodical</p>	<p>II - 2° Sections qui divisent verticalement une page manuscrite ou imprimée</p>
<p>2. a supporting pillar; esp: one consisting of a usu. round shaft, a capital, and a base</p>	<p>I - 1° Archit. Support vertical d'un édifice ordinairement cylindrique</p>
<p>3. something resembling a column in form, position or function [a ___ of water]</p>	<p>II - Se dit d'objets qui se dressent, ou dont la forme allongée évoque une colonne</p> <p>1° Colonne d'air, d'eau, de mercure</p>
<p>4. a long row (as of soldiers)</p>	<p>II - 3° Milit. Corps de troupe disposé sur peu de front et beaucoup de profondeur</p>
<p>*5. one of the vertical lines of elements of a determinant or matrix</p>	

Acceptions françaises non admises en anglais

- I - 2° Monument formé d'une colonne isolée; par ext. Colonne Morris - sticule cylindrique, où l'on affiche des programmes de spectacles, etc., à Paris
- 3° Montant, pied cylindrique
- 4° Par métaph. Les Colonnes d'Hercule
- 5° Litt. V. soutien, support
- II - 3° Cinquième colonne
- 4° Colonne vertébrale: tige osseuse articulée qui soutient l'ensemble du squelette.
- 5° Formation géologique en forme de colonne
- 6° Colonne montante - groupant les canalisations d'un immeuble

*Acceptions anglaises du terme non admises en français.

propose une équivalence peu heureuse pour le contexte donné. En effet, l'équivalence proposée ne peut pas toujours s'appliquer à tous les contextes; bien qu'elle n'entrave pas la compréhension du texte, elle manque de justesse dans le contexte. Citons à titre d'exemple celui, maintenant bien connu, de Jean Delisle :

The EEL's surface is perfectly smooth with the forward diving planes, rear rudder, radio and sonar bubbles as the only protrusions.

Traduction :


On a donné au EEL une forme parfaitement hydrodynamique; seuls les ailerons avant de plongée, le gouvernail et les dômes logeant la radio et le sonar font saillie¹⁸.

Conformément à la démarche lexicographique décrite ci-dessus, le dictionnaire bilingue Robert-Collins propose comme équivalence de smooth une liste très longue d'adjectifs : lisse, uni, égal, plat, poli, soyeux, satiné, doux, sans rides, glabre, homogène, onctueux, moelleux, régulier. Ce sont là toutes des équivalences virtuelles de smooth. Or, dans le contexte ci-dessus, le passage de la langue à la parole transforme le mot en le mettant en rapport direct avec la réalité désignée, soit un sous-marin de forme 'hydrodynamique'. Pour arriver à cette traduction plus heureuse que 'lisse', le traducteur a dû déborder de la dimension purement linguistique des mots et se pencher de plus près sur le rapport entre les mots et la réalité.

Les dictionnaires bilingues plus récents, comme le

Robert-Collins et le Harrap's Shorter Dictionnaire anglais-français¹⁹, s'efforcent de combler l'écart entre la langue et la parole en multipliant les exemples, les citations et les renseignements concernant les marques d'usage. V.G. Gak a dit, "Dans nombre de cas, ces citations font ressortir des équivalents autres et souvent plus heureux et plus pertinents que ceux qui suivent immédiatement l'expression en vedette"²⁰. Toutefois, faute d'espace et de temps, les lexicographes ne peuvent faire l'inventaire de tous les usages attestés d'un mot et doivent, par conséquent, se limiter, comme l'a dit J. Rey-Debove, aux exemples et citations qui illustrent les acceptions les plus usuelles d'un mot. Ceci permet au locuteur moyen de comprendre le sens global d'un énoncé émis dans une langue qu'il connaît mal ou de se faire comprendre quand il cherche à communiquer dans cette langue. Or, le travail du traducteur implique beaucoup plus que la compréhension et la transmission globale et approximative d'un message : c'est un travail de reconstitution de tout le sens dans un style correct et idiomatique. Le dictionnaire bilingue ne suffit pas pour reconstituer le sens de tous les mots et expressions dans tous les contextes possibles. Il faut donc amener l'étudiant traducteur à s'interroger sur la compatibilité de l'équivalence proposée par le dictionnaire bilingue avec la situation de parole qu'il doit traduire.

Au chapitre V, nous proposons deux exercices sur la consultation des dictionnaires. Le premier vise à favoriser l'acquisition de concepts lexicographiques fondamentaux et le second est orienté vers la recherche de solutions de traduction dans un dictionnaire unilingue français, un dictionnaire unilingue anglais et un dictionnaire bilingue. Ces exercices cherchent à développer le sens critique de l'étudiant en lui faisant constater les points forts et les points faibles des dictionnaires par rapport aux besoins du traducteur.



Chapitre V

Objectifs et exercices

Les exercices que nous proposons dans ce chapitre visent avant tout à aider l'étudiant débutant à saisir la dynamique de la traduction. Ils ne s'appuient pas sur le résultat de l'opération traduisante, mais plutôt sur ses modalités. En effet, ces exercices décomposent l'opération traduisante dans le but d'amener l'étudiant à en observer le fonctionnement puis à réfléchir sur ce qu'il vient d'observer pour en dégager une stratégie de travail applicable à d'autres situations de traduction. L'étudiant pourra ainsi acquérir, croyons-nous, les rudiments de la traduction qui lui permettront de progresser dans le programme.

Certains diront que le niveau de difficulté des exercices présentés ici est inférieur au niveau universitaire. Il ne faut pas oublier que ces exercices sont destinés à des étudiants de milieu minoritaire qui s'inscrivent au programme de traduction immédiatement après le secondaire (soit la 12^e année) et qui ne bénéficient pas d'une année universitaire d'études générales comme ailleurs. Par conséquent, les étudiants sont en général un peu plus jeunes que ceux qui s'inscrivent aux programmes de traduction dans d'autres universités. De plus, comme nous

l'avons dit au chapitre I, ils ont subi l'influence non seulement linguistique mais aussi sociale et culturelle de l'anglais.

Les premiers exercices de ce chapitre renvoient directement aux cinq principes de traduction exposés au chapitre II. Ils sont donc classés en cinq grandes parties. Viennent ensuite les exercices sur la consultation de dictionnaires. Dans la mesure du possible, nous avons suivi la même démarche pour tous les exercices. Nous présentons tout d'abord le principe tel qu'énoncé au chapitre II, puis nous le reformulons sous forme d'objectif global pour le cours d'initiation avant de présenter pour chacun une série d'exercices particuliers. Chaque exercice contient l'énoncé de l'objectif, la méthode à suivre et, s'il y a lieu, des remarques, suivies d'un exemple et de la réponse. Enfin, nous apportons des précisions dans une conclusion, le cas échéant. A la fin du chapitre, nous proposons l'ordre idéal dans lequel les exercices devraient être faits au cours du semestre pour mieux atteindre le but visé.

1. EXERCICES SUR LES PRINCIPES

1.1 Principe 1

La traduction ne consiste pas à replacer une unité lexicale d'une langue par une unité lexicale d'une autre langue sur la base d'une correspondance formelle ou d'une équivalence supposément préétablie entre les deux langues.

Objectif du cours

Apprendre à l'étudiant à s'affranchir de la forme de l'unité lexicale.

Nous avons expliqué au chapitre II comment un mot anglais qui a une forme semblable en français, un sosie, peut aveugler l'étudiant dans le choix d'une solution de traduction. Bien que nous n'ayons pas d'exercices particuliers à proposer, nous estimons que quelques-uns de ceux que nous décrivons dans ce chapitre jouent un double rôle puisqu'ils peuvent également servir à montrer à l'étudiant que la traduction n'est pas un exercice de transcodage. Nous avons indiqué au moyen d'un astérisque les exercices qui se prêtent à la réalisation de l'objectif

ci-dessus. En effet, les exercices d'analyse de contexte et de situation aident l'étudiant à cerner le sens d'un terme ou d'une expression qu'il cherche à traduire, tandis que les exercices d'affranchissement des structures lui montrent qu'il faut aller au-delà de la forme des mots pour arriver à en dégager le sens. Enfin, les exercices de consultation de dictionnaires dont il sera question dans la deuxième partie aident l'apprenant à exploiter tous les renseignements que lui donnent les dictionnaires d'une part et le contexte et la situation d'autre part.

1.2 Principe 2

De même que la traduction n'est pas le remplacement d'une forme lexicale par une forme correspondante dans l'autre langue, la traduction n'est pas non plus l'imitation des structures du texte de départ.

Objectif du cours

Apprendre à l'étudiant à s'affranchir des structures du texte de départ.

Comme nous l'avons vu au deuxième chapitre, la traduction de certaines prépositions polysémiques anglaises occasionne des erreurs, non seulement contre l'emploi idiomatique de la langue française, mais aussi contre le sens du texte (voir on that day, chapitre II). Les exercices de cette partie visent à entraîner l'étudiant à dégager spontanément les idées exprimées par les structures d'un texte.

Exercice 1.2.1 *

Détermination du rapport exprimé par la préposition dans des contextes suffisants.

Objectif :

Habituer l'étudiant à aller au-delà de la structure du texte de départ en dégagant l'idée exprimée par la préposition.

Méthode :

Cet exercice se fait individuellement ou en groupe. L'étudiant doit dégager le rapport exprimé par la préposition.

Remarque :-

Aux fins de certains exercices, nous utilisons non des textes mais des phrases ou des paragraphes courts conformément à la notion de "contexte suffisant", définie comme suit par Delisle :

la portion de texte de longueur variable fournissant l'information nécessaire pour traduire une unité lexicale, un énoncé, un paragraphe ou pour illustrer une difficulté quelconque de traduction.

Exemples :

1. When weaving is done on a loom two sets of threads are used with the vertical or "warp" threads being held in a fixed position at the bottom and top of the frame. As these warp threads are raised or lowered according to a pattern, the filler or "weft" threads, wound on a

shuttle are pushed through the opening created.

2. This makes finger weaving a very mobile craft which can even be done while travelling - what a way to keep children quiet in the back seat while on a long drive.
3. On a sunny Sunday afternoon, a couple stands at the hospital nursery window, gazing at a small wiggling bundle whose blue name tag on the side of the crib reads: Thomas Graham Jr.
4. Although students from the school of music will be given preference, the public may participate in ensembles as openings occur.
5. From the very first moment I walked through the restaurant's doors, I knew that it was well worth the trip.

Réponse à l'exercice 1.2.1 :

1. on a loom : cas où l'on retient la traduction la plus courante : 'lorsque le tissage se fait sur un métier'.
 on a shuttle : même explication que ci-dessus : 'les fils sont enroulés sur la navette'.
2. on a long drive : il s'agit d'une notion temporelle : 'pendant un long voyage'
3. On a sunny Sunday afternoon : il s'agit encore une fois d'un rapport temporel :

'un beau dimanche

après-midi'

on the side of the crib : indique la position et appelle

la forme la plus courante -

'sur le côté du petit lit'

4. from the school : il s'agit d'un rapport d'appartenance

: 'les étudiants de l'école de
musique'

5. from the moment : il s'agit d'un rapport temporel : 'dès

l'instant'

Exercice 1.2.2 ***Paraphrase orale****Objectif :**

Habituer l'étudiant à saisir le sens d'un texte entier.

Méthode :

Les étudiants lisent un texte court et, après que le professeur a répondu aux questions du groupe sur les mots inconnus ou sur le sujet, ils tournent la page et essaient à tour de rôle de reconstituer oralement, phrase par phrase en langue d'arrivée, le texte. Il est permis de consulter le texte après chaque phrase.

Remarques :

1. En général, les étudiants trouvent que cet exercice est difficile, parce qu'ils doivent parler devant leurs camarades et parce que l'idée de ne pas avoir le texte sous les yeux les effraie. Toutefois, si l'exercice est répété plus d'une fois au cours du semestre, ils prennent vite confiance en eux.
2. Cet exercice est également utilisé pour initier l'étudiant à l'interprétation. Jean Darbelnet a écrit que l'initiation à l'interprétation était d'une grande valeur formatrice pour le traducteur qui doit "aller au sens global par-dessus les significations de l'énoncé"².

Exemple :

Tout texte bien écrit et logique sur un sujet courant se prête à cet exercice.

1.3 Principe 3

La traduction doit toujours tenir compte du contexte et de la situation.

Objectif du cours

Apprendre à l'étudiant à dégager du contexte et de la situation tous les renseignements qui l'aident à traduire le texte.

Nous avons illustré au chapitre II le rôle important du contexte et de la situation en traduction. Il convient maintenant de montrer, sur le plan pratique, comment l'apprenti traducteur peut apprendre à l'évaluer. Par des exercices simples, on peut démontrer à l'étudiant que la traduction implique l'analyse non seulement du texte proprement dit, mais aussi de la situation dans laquelle ce dernier s'inscrit. Alors que le traducteur expérimenté fait cette analyse de façon automatique et qu'un texte éveille en lui une foule de connaissances, tant linguistiques qu'encyclopédiques, le traducteur débutant, lui, souvent obnubilé par les mots du texte, peut commettre de graves erreurs de sens et de logique s'il n'analyse pas son texte avec soin. Les exercices présentés ci-dessous visent à

développer chez l'apprenant le réflexe qui le poussera à exploiter au maximum le contexte et la situation dans l'opération traduisante. Ces exercices, directement liés aux différentes étapes de l'opération traduisante, soit l'analyse, le transfert et la restructuration, illustrent le rôle du contexte et de la situation au cours d'une des étapes du processus traductionnel. Cette façon de classer les exercices permettra à l'étudiant de comprendre l'importance du contexte et de la situation à chaque étape du processus.

Analyse

Cette étape prend place à la première lecture du texte. Ici, il ne s'agit pas de lire pour traduire, mais bien de lire pour comprendre. L'étudiant doit déterminer le type de texte, son destinataire, son registre, etc. avant de commencer à exploiter le texte, c'est-à-dire à dégager les idées principales, à repérer les mots-clés et, enfin, à extraire tous les éléments nécessaires à la compréhension et à l'assimilation du texte.

Nous reproduisons ci-dessous le texte qui servira de modèle aux exercices sur le contexte et la situation.

ATLANTIC OFFSHORE PETROLEUM BROCHURE - Canada,
Department of Energy, Mines and Resources (1981).

In the summer of 1499, a basket was put over
the side of John Cabot's vessel. When it was

retrieved, it was full of fish. The first resource of the Atlantic offshore had been discovered.

In the summer of 1979, the drillship Glomar Atlantic tested sandstones under 80 metres of water and 4,000 metres of rock. Light crude oil flowed. The second resource of the Atlantic offshore had been discovered.

Stretching seaward as far as 500 kilometres from Atlantic Canada is the submerged shoulder of North America, the continental shelf. It includes the Gulf of St. Lawrence, the Grand Banks, and other banks that have drawn fishermen for almost five centuries.

The sea floor over the shelf is flat and lies at depths of less than 500 metres, most of it less than 200 metres. It is covered by sand and mud, except where tides and currents are strong enough to sweep the bedrock clean.

Beyond the shelf are the continental slope and the continental rise. Together, these three zones form what is called the continental margin. Canada's Atlantic continental margin covers an area of almost a million square miles. It meets the muddy plains of the North Atlantic at distances as far as 1,000 kilometres from the coast and at depths of more than 4,000 metres.

Exercice 1.3.1

Situation du texte

L'étudiant situe le texte en cherchant les renseignements suivants :

- a) auteur du texte et son époque;
- b) destinataire du texte original;
- c) destinataire du texte traduit;
- d) but du texte;
- e) tout autre renseignement encyclopédique nécessaire à la compréhension globale du texte.

Objectif :

Faire comprendre à l'étudiant que l'analyse d'un texte se fait par degrés. D'abord, il doit comprendre le sens général d'un texte avant de tenter d'en saisir des éléments particuliers ou d'en traduire des parties. En cherchant les renseignements ci-dessus, l'étudiant prend ses distances vis-à-vis du texte et le place dans la situation à laquelle il appartient selon les paramètres du message.

Méthode :

L'étudiant fait cet exercice individuellement après la remise du texte. Au cours suivant, le professeur anime une discussion sur les renseignements trouvés.

Remarque :

L'étudiant ne trouvera pas tous ces renseignements dans le texte : il doit donc consulter des encyclopédies et d'autres sources qui peuvent l'aider à recueillir les informations nécessaires. Il se rendra compte qu'il est important de posséder des connaissances sur le sujet du texte et qu'il est possible de les acquérir en se documentant.

Exemple :

Voir le texte ci-dessus.

Réponses à l'exercice 1.3.1 :

- a) auteur du texte et son époque (renseignement à trouver dans le texte)
 - ministère de l'Énergie, des Mines et des Ressources
 - texte contemporain
- b) destinataire du texte original (renseignement à déduire à la lecture du texte)
 - grand public anglophone du Canada
- c) destinataire du texte traduit (renseignement à déduire à la lecture du texte)
 - grand public francophone du Canada
- d) but du texte (renseignement à déduire à la lecture du texte)
 - informer le grand public canadien sur les ressources de son pays tout en lui fournissant certaines données scientifiques et techniques. C'est donc un texte de

vulgarisation.

e) tout autre renseignement encyclopédique pertinent (renseignements à chercher ailleurs)

i) Qui est "John Cabot"?

Jean Cabot (nom français), explorateur vénitien du 15^e siècle navigant pour le compte du roi d'Angleterre, s'est probablement rendu jusqu'à l'Île-du-Cap-Breton lors de deux expéditions qui tentaient de trouver un passage vers les Indes par le Nord-Ouest.

ii) Qu'entend-on par "Grand Banks"?

Les Grands Bancs sont une région dans le nord de l'Atlantique près de la côte de Terre-Neuve très riche en poissons.

Conclusion :

L'étudiant doit prendre l'habitude non seulement de réfléchir sur les renseignements que lui fournit le texte, mais aussi de se documenter sur les éléments qu'il ne connaît pas avant d'entreprendre l'analyse plus approfondie du texte. Il doit faire des recherches sur tout élément extra-linguistique qui lui est inconnu, comme les noms propres, les lieux géographiques, les appellations officielles. Ces démarches font partie intégrante du processus de compréhension globale d'un texte.

Exercice 1.3.2

Explication de texte

L'étudiant : a) dans la langue d'arrivée, résume en une phrase chaque idée principale⁴;

b) dans la langue d'arrivée, dégage en trois ou quatre mots ou expressions clés les idées principales du texte⁵.

Objectif :

Une fois que l'étudiant a bien défini les paramètres situationnels grâce à l'exercice précédent et bien compris toutes les allusions hors-texte, il peut procéder à une analyse globale du contenu du message.

Méthode :

Cet exercice peut se faire individuellement à la maison ou en groupe pendant un cours.

Remarques :

1. Le résumé en une phrase des idées principales d'un texte ne peut se faire qu'après une analyse globale du message permettant d'associer les éléments analogues et de hiérarchiser les éléments contrastants. Dans ce cas-ci, l'étudiant doit voir le contraste entre les découvertes d'hier et celles d'aujourd'hui. De plus, après la lecture du texte, il doit pouvoir visualiser les trois

zones de la marge continentale.

2. Le résumé en trois ou quatre mots-clés force l'étudiant à cerner précisément le sujet du texte. Il ne suffit pas de lui demander de quoi "parle" le texte parce que bien souvent il n'en a qu'une très vague idée et tourne autour du sujet principal tant qu'il ne fait pas l'effort de résumer l'essence du texte en quelques mots.

Exemple :

Voir le texte du ministère de l'Énergie, des Mines et des Ressources ci-dessus.

Réponses à l'exercice 1.3.2 :

Idées principales :

- a) i) Les côtes de l'Atlantique sont très riches en ressources naturelles : d'une part, les bancs de poissons découverts il y a 500 ans et, d'autre part, le pétrole, découvert récemment.
- ii) La marge continentale de l'Atlantique, région qui s'étend sur presque un million de milles carrés, englobe trois zones : le plateau continental, le talus continental et le glacis précontinental.
- b) Mots-clés : i) côtes de l'Atlantique; ii) découvertes; iii) ressources.

Exercice 1.3.3**Assimilation détaillée du texte**

- L'étudiant :
- a) repère les mots et expressions qu'il ne connaît pas et tente de les expliquer en fonction du contexte⁶;
 - b) repère les réseaux lexicaux (mots appartenant au même domaine)⁷;
 - c) identifie le ton et le registre du texte⁸.

Objectif :

À partir des connaissances acquises à l'étape de l'analyse des paramètres situationnels (exercice 1.3.1) et de l'analyse globale du contenu du texte (exercice 1.3.2), l'étudiant peut cerner le sens de certains mots et de certaines expressions. Il doit également commencer à dégager les réseaux lexicaux, ce qui lui permettra d'orienter ses efforts lors de la recherche d'équivalences.

Méthode :

L'exercice se prête bien à une discussion en classe.

Remarques :

1. L'étudiant doit repérer les mots et expressions incompris et, en se servant, s'il le faut, de dictionnaires unilingues ou de dictionnaires spécialisés, en expliquer le sens. Il ne peut leur

donner leur sens précis dans la langue d'arrivée sans se référer au contexte et à la situation. Il est préférable qu'il propose d'emblée un terme en langue d'arrivée. S'il en est incapable, il peut à ce moment-là recourir à une paraphrase, et le groupe pourra par la suite proposer une solution de traduction.

2. Le repérage des réseaux lexicaux fournit à l'étudiant des renseignements précieux. D'abord, les réseaux lexicaux, donnent à un texte une certaine organisation qui n'est pas toujours apparente à l'étape de l'analyse globale. Puis, ils fournissent à l'étudiant un domaine ou un sujet précis dans lequel effectuer ses recherches d'équivalences, ce qui lui évitera de puiser au hasard à plusieurs sources différentes. En d'autres termes, les réseaux lexicaux fournissent un cadre non seulement aux fins de l'analyse⁹, mais aussi aux fins du transfert.
3. Tout comme les réseaux lexicaux fournissent à l'étudiant un certain cadre à l'intérieur duquel il peut concentrer ses efforts, la détermination du ton et du registre d'un texte lui fournit des points de repère qui l'aideront à traduire fidèlement. Par exemple, si l'étudiant détermine que le ton du texte est neutre, il ne pourra inclure dans son texte des mots ou des expressions familiers ou savants.

Exemple :

Voir le texte du ministère de l'Énergie, des Mines et des Ressources ci-dessus.

Réponses à l'exercice 1.3.3 :

(au point b)

Deux principaux réseaux lexicaux sont apparents :

Réseau de termes géographiques

Atlantic offshore

sandstones

rock

shoulder

bedrock

continental slope, rise, shelf and margin

plains

coast

Grand Banks

Réseau de termes appartenant à l'exploitation pétrolière

drillship

light crude oil

tested

(au point c)

Ton : neutre et éducatif

Registre : langue courante visant à expliquer certains termes scientifiques et techniques

Transfert et restructuration

Lorsque l'étudiant a compris le message du texte dans son ensemble et découvert le sens des mots et expressions ambigus, il peut amorcer le transfert en proposant des équivalents de traduction pour le texte de départ. En théorie, c'est au stade du transfert que l'on propose des équivalents et au stade de la restructuration que l'on révisé, corrige et redresse certains passages.

L'étudiant doit reconnaître qu'un mot pris hors contexte peut parfois véhiculer un grand nombre de sens virtuels, mais qu'une fois inséré dans un contexte, il perd ses virtualités et revêt un seul et unique sens. Les exercices décrits ci-dessous ont pour but de démontrer à l'étudiant que, d'une part, plusieurs bonnes solutions peuvent exister et que, d'autre part, le contexte dictera dans une large mesure le choix du meilleur équivalent.

Exercice 1.3.4

Choix de l'équivalent approprié suivant le contexte

- a) À partir d'une liste de mots, l'étudiant choisit celui qui convient le mieux au contexte¹⁰;
- b) à l'aide du texte de départ et de sa traduction partielle, l'étudiant remplit les blancs par les mots ou expressions appropriés¹¹.

Objectif :

Faire prendre conscience à l'étudiant qu'un terme employé dans un texte revêt un seul et unique sens malgré les nombreuses acceptions qu'il peut avoir hors contexte.

Méthode :

Cet exercice se fait soit en groupe en cours, soit individuellement.

Exemples :

- a) À partir de la liste suivante, choisissez le mot qui convient le mieux au contexte (mots en caractère gras dans le texte de départ, voir texte du ministère de l'Énergie, des Mines et des Ressources ci-dessus).

vessel : navire; bateau; vaisseau, bâtiment

offshore : off shore; au large des côtes

strong : puissant; fort; rigoureux

- b) À l'aide du texte de départ, remplissez les blancs dans le texte d'arrivée.

The sea floor over the shelf is flat and lies at depths of less than 500 metres, most of it less than 200 metres. It is covered by sand and mud, except where tides and currents are strong enough to sweep the bedrock clean.

Le fond marin est plat et _____ de 500 mètres de _____, mais peut atteindre en certains endroits près de 200 mètres. Il est _____ sable et de boue, _____ où les marées et les courants sont assez forts _____ la roche du fond.

Réponses à l'exercice 1.3.4 :

Voir la traduction du texte, annexe 5.

Conclusion :

Après avoir fait ces exercices, l'étudiant débutant devrait comprendre que la traduction opère sur la langue en contexte et que son choix d'équivalents doit reposer sur une analyse du contexte et non sur la postulation d'équivalents hors contexte.

Exercice 1.3.5

Analyse des structures complexes

Comme nous l'avons vu au chapitre II, les structures complexes et synthétiques de l'anglais présentent des problèmes d'analyse pour l'étudiant débutant qui a, nous l'avons dit, une bonne connaissance de l'anglais parlé entendu à la radio et à la télévision, mais une connaissance moins sûre de l'anglais écrit lu dans les journaux et revues. Puisqu'il s'agit de structures fréquentes en anglais, l'étudiant a intérêt à apprendre très tôt à les analyser pour arriver à déterminer avec précision les rapports entre les différents éléments de la structure. Il évitera ainsi des fautes coûteuses.

Objectif :

Amener l'étudiant à dégager les rapports entre les éléments d'une structure ou d'une tournure, rapports que l'anglais synthétise ou laisse implicite.

Méthode :

Expliciter au moyen de prépositions ou de noms les rapports implicites de l'anglais.

Remarques :

Ce type d'analyse, qui impose en quelque sorte de décortiquer le texte, prépare l'étudiant à des textes plus

complexes et à d'autres exercices plus difficiles, comme l'exercice d'affranchissement des structures que propose Delisle¹².

Exemples :

1. From the first time Handel visited the English capital in 1711, the opera-hungry Londoners adopted the gifted young composer. They soon dubbed him the "Great Bear" because of his gigantic size, thickly accented English and fiery temper.
2. Studies in West Africa show that the role of flying foxes in the reproduction of several kinds of trees is crucial to initial reforestation of clear-cut areas and abandoned farmlands, paving the way for the regrowth of valuable hardwoods.
3. Recent research clearly show that the seed dispersal and pollination activities of epauleted bats and other flying foxes are vital to the survival of tropical rain forests and dependent economies.

Réponses à l'exercice 1.3.5 :

1. thickly accented English : thickly accented (speech when he speaks) English.

Un nombre important d'étudiants ont traduit cette phrase comme suit : "son fort accent anglais". Quand on sait que Händel était Allemand, il est impossible qu'il ait parlé avec un accent anglais. Une analyse attentive des

rappports sémantiques entre les éléments évite ce genre d'erreur.

2. of clear-cut areas and abandoned farmlands :

reforestation of clear-cut areas and of abandoned farmlands

Certains n'ont pas vu le second of implicite, ce qui a donné lieu à des traductions presque incompréhensibles.

3. seed dispersal and pollination activities :

(activities of seed dispersal and activities of pollination)

Ce type de structure où le nom a deux compléments pose toujours des difficultés aux étudiants débutants.



Exercice 1.3.6 *Neutralisation des virtualités de sens¹³Objectif particulier :

Renforcer chez l'étudiant la notion que le contexte et la situation servent à cerner le sens d'un mot utilisé dans un texte.

Méthode :

Avant de prendre connaissance du texte à traduire, l'étudiant propose tous les équivalents qu'il connaît pour chaque mot ou expression qui figure dans la colonne de gauche d'un tableau à trois colonnes. Il les inscrit dans la deuxième colonne. Il lit ensuite le texte et révisé les équivalents proposés en fonction du contexte et de la situation mis en lumière par l'analyse du texte. Dans la colonne de droite, il inscrit l'équivalent de traduction.

Remarque :

Les termes qui font l'objet de cet exercice sont extraits du texte du ministère de l'Énergie, des Mines et des Ressources où ils sont soulignés.

Exemple :

Terme	Equivalents hors contexte	Equivalents contextuels
basket	panier, corbeille	panier
put over	mettre par-dessus, mettre dessus	laisser flotter
rock	Pierre, caillou	roc
oil	huile, pétrole	pétrole
shoulder	épaule	épaule
banks	rives, banques,	bancs
sweep clean	faire table rase passer l'éponge balayer mettre à nu	nettoyer

Conclusion :

Comme le signale Delisle, ce genre d'exercice est riche en leçons¹⁴. En examinant le tableau, l'étudiant se rend compte d'abord qu'il y a parfois correspondance entre l'équivalence hors contexte et l'équivalence contextuelle, mais que dans la plupart des cas, c'est-à-dire les mots polysémiques, le contexte donne à un mot un sens plus précis.

Exercice 1.3.7**

Traduction de bandes dessinées

Objectifs :

- 1) Faire prendre conscience à l'étudiant du lien étroit qui existe parfois entre la langue et la culture, ou la situation globale dans laquelle s'inscrit le texte à traduire;
- 2) faire voir à l'étudiant combien il est important de connaître tous les niveaux de la langue de laquelle il traduit et de celle vers laquelle il traduit. (Cet objectif sert aussi à faire acquérir le principe n° 5.)

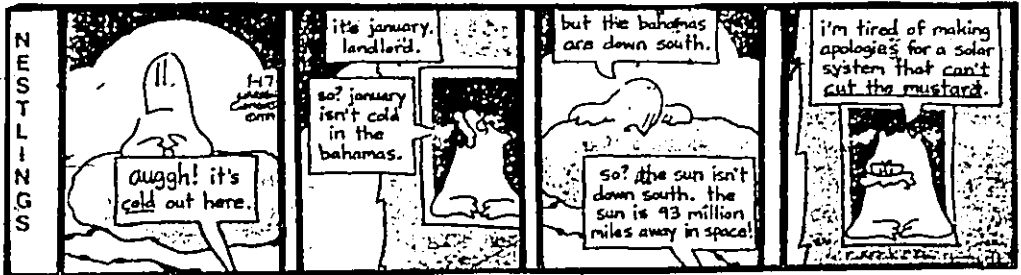
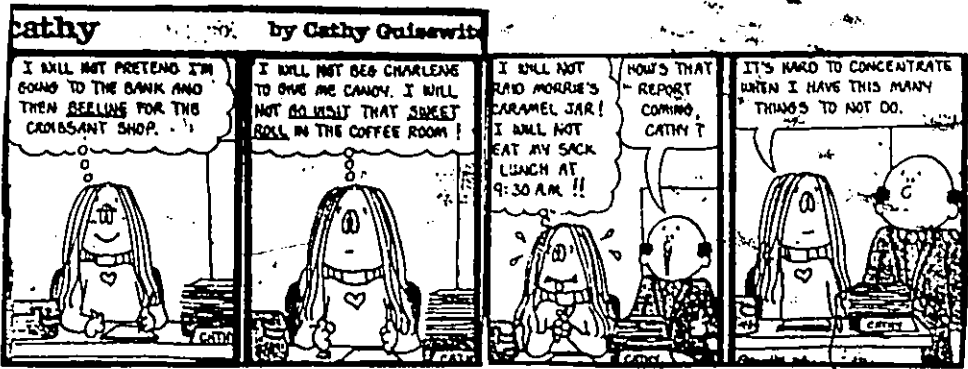
Méthode :

Cet exercice se prête bien au travail en équipe. Il ne s'agit pas de faire traduire des bandes dessinées, mais de faire naître une discussion sur les démarches éventuelles qu'il faudrait suivre pour y parvenir.

Remarque :

Parfois, au cours d'un semestre, il convient de briser la routine pour ranimer le "feu sacré" pour la traduction. Un exercice de ce genre stimule la discussion dans une atmosphère décontractée.

Exemples :



Observations :

Nous avons souligné les passages problématiques, c'est-à-dire ceux qui suscitent le plus de discussion. La difficulté pour les étudiants se situe à deux niveaux. D'abord, la plupart connaissent mal la culture d'où sont issues ces bandes dessinées : le stéréotype que représentent Cathy et Norman, ainsi que les antécédents de Herman, qui expliquent que ces B.D. soient si aimées, leur sont inconnus et les laissent bien souvent sans réaction. Par conséquent, pour qu'ils saisissent l'humour de ces B.D., il faut bien souvent expliquer la situation. De plus, ils ne connaissent pas assez la langue de départ pour comprendre spontanément des expressions aussi courantes que make a beeline for, dip, can't cut the mustard. Enfin, ils ne manient pas encore suffisamment bien la langue d'arrivée pour postuler des équivalents qui soient spontanés, idiomatiques et humoristiques.

Conclusions générales à transmettre :

1. Il faut attirer l'attention des étudiants sur les facteurs qui bloquent leur compréhension de la situation culturelle à laquelle appartiennent les bandes dessinées. Ces dernières ont toutes été tirées du Globe and Mail, reflet fidèle de la culture canadienne-anglaise. Il est important que les étudiants se familiarisent avec cette culture et qu'ils n'y soient

pas imperméables. Comme l'a fait remarquer une participante au Colloque national sur les services linguistiques :

Il me semble qu'on insiste toujours beaucoup sur la langue d'arrivée et la connaissance du milieu socioculturel (...). Mais sur le plan pratique, dans un service de traduction, l'autre aspect est aussi très important, c'est-à-dire la connaissance, une certaine affection pour la culture de la langue de départ ainsi qu'une connaissance du contexte dans lequel cette langue se situe. Il faut presque toujours acquérir ces connaissances soi-même (...).¹⁵

2. De plus, il faut insister sur la nature des passages qui sont une source de problèmes : les expressions idiomatiques. Il y a lieu de signaler combien il est important de connaître les idiomes de la langue de départ.
3. Enfin, il convient de faire remarquer la nature "substitutive" de certaines des solutions proposées. Par exemple, dans les cours où nous avons utilisé ces bandes dessinées, de longues discussions ont eu lieu sur les équivalences de *sweet roll*. Ne sachant pas exactement ce que cela représente et faisant abstraction de la situation (femme au bureau qui a la fringale), certains ont proposé des solutions qui n'ont aucun lien avec la réalité (qu'est-ce qu'un 'petit pain sucré' pour le francophone canadien?).

1.4 Principe 4

La traduction doit respecter et reproduire le déroulement de la pensée du texte de départ.

Objectif du cours

Apprendre à l'étudiant d'abord à déceler le déroulement de la pensée à l'étape de l'analyse, puis à le reproduire à l'étape du transfert.

L'étudiant débutant peut vite prendre l'habitude de traduire un texte phrase par phrase, sans voir de liens entre elles, comme nous l'avons vu au chapitre II. Il peut facilement fausser le cheminement de la pensée de l'auteur parce qu'il omet de rétablir les rapports entre les idées, aussi nuancées soient-elles. C'est un des reproches que nous, enseignants, entendons le plus souvent de la part des employeurs. "L'erreur la plus importante est cependant le manque de compréhension globale du texte, c'est-à-dire la faiblesse du raisonnement logique"¹⁶.

Pour aider l'étudiant à se corriger de ce défaut, il ne suffit pas, croyons-nous, de lui faire faire des exercices d'explication de texte comme celui que nous proposons ci-dessus. L'étudiant de milieu minoritaire ne

possède pas l'expérience voulue des textes en général (à cause d'un manque de lecture) pour pouvoir, en expliquant le texte, dégager le déroulement de la pensée de l'auteur. Par conséquent, nous estimons qu'il est nécessaire de prévoir une étape complémentaire à l'explication de texte. Cette étape sert à montrer à l'étudiant qu'un texte est un réseau d'idées interdépendantes. En d'autres termes, tout texte a un fonctionnement interne qui, en français, doit souvent être explicité. Mais encore faut-il que l'étudiant puisse déceler ce fonctionnement. Dans les exercices qui suivent, nous cherchons à enseigner à l'étudiant comment découvrir le déroulement des idées d'un texte dès le premier contact. Il cessera ainsi, du moins nous l'espérons, de traduire les textes comme s'il étaient un agencement de phrases juxtaposées.

Exercice 1.4.1Test de closure modifié¹⁷Objectif :

Amener l'étudiant à dégager les rapports entre les idées d'un texte et à trouver les points de repère qui indiquent ces rapports.

Méthode :

L'étudiant reconstitue les rapports logiques entre les idées en complétant un texte où ont été supprimés certains mots-outils et certains temps de verbes.

Remarque :

Bien que l'étudiant doive faire appel à la situation et au contexte pour remplir les blancs, cet exercice vise essentiellement à lui faire observer d'une part l'interdépendance des idées et d'autre part la globalité du texte.

Exemple :

The World's Urban Explosion

By the reckoning of demographers, human population 1 reached one billion in the early 19th century. 2 it took little more than another hundred years for that figure to climb to two billion in 1930, and 3 1975 the number doubled again. In the remaining years of this century world population 4 (top) six billion; 5 2025, eight billion.

The lion's share of this increase will occur in the emerging nations, already home to most of mankind, and will be concentrated in cities overburdened by their current populations.

Advances in technology and medicine that allow longer, healthier lives have buoyed population size and growth rate -- and 6 created challenges of magnitudes the world has never before faced.

Extrait de Robert W. Fox, "The World's Urban Explosion" dans National Geographic, vol. n° 2, août 1984, pp. 179-185.

Réponses à l'exercice 1.4.1 :

En lisant ce passage, on s'aperçoit rapidement qu'il s'agit de la chronologie de la croissance de la population mondiale et que les mots-outils et le temps des verbes servent à situer l'action dans le temps par rapport aux autres actions décrites dans le texte. On attire l'attention du lecteur sur le fait que la population humaine croît de façon effrénée, surtout dans les pays en voie de développement.

1. human population first / originally / initially reached : le mot choisi doit indiquer l'idée de "en premier lieu". La première phrase annonce le sujet, et l'adverbe first fait pressentir la chronologie.
2. But / However it took little more than : le mot choisi doit exprimer une opposition ou, du moins, une concession entre les deux idées pour mettre en relief l'accélération de la croissance démographique.
3. and by 1975 : le mot choisi doit indiquer le temps écoulé entre 1930 et 1975 puisqu'il s'agit d'une action qui progresse dans le temps et qui a pris fin à un

moment déterminé, et non d'un événement qui se produit en une année précise comme l'indiquerait in.

4. world population will top six billion : le temps du verbe doit exprimer une action future puisqu'il s'agit des dernières années du siècle.
5. by 2025 : même raisonnement qu'au n° 3.
6. and thus / hence / consequently created : le mot choisi doit indiquer une conséquence.

Exercice 1.4.2**Insertion des charnières dans des contextes
suffisants²³****Objectif :**

Habituer l'étudiant à déterminer le rapport entre deux idées, pour ensuite l'exprimer au moyen de la charnière qui convient.

Méthode :

L'étudiant se familiarise avec les charnières les plus usuelles du français, puis après avoir compris le rapport exprimé par chacune, il insère la bonne dans des contextes suffisants. Les contextes suffisants ont été choisis en fonction de la variété des raisonnements logiques qu'ils présentent.

Exemple :

1. Je ne pourrai assister à la prochaine conférence.
_____, le sujet ne me concerne pas; _____, je ne suis pas libre ce soir-là. _____, je ne voudrais manquer la suivante pour rien au monde _____ ce sera sans doute la plus intéressante.

(Phrase extraite de Paul Horguelin, Structure et style, exercices de révision, p. 42.)

2. La sociolinguistique reconnaît l'importance des attitudes de l'apprenant à l'égard d'une langue

(première ou seconde) comme facteur susceptible de conditionner sa motivation à apprendre cette langue. Les attitudes de l'apprenant sont, _____, fortement influencées par les attitudes négatives des parents. Il est _____ nécessaire de modifier les attitudes négatives des parents si l'on veut renforcer la motivation.

3. Au cours du 20^e siècle, le Canada a changé catégoriquement. _____, il était plutôt un pays "frontalier" où plusieurs nouveaux immigrants ont commencé des fermes et travaillé dans les mines et les forêts. _____, quand les villes ont commencé à croître, encore avec l'aide des immigrants, le Canada est devenu une nation industrielle en plus d'une source de richesses naturelles. Sa prospérité et sa croissance ont été interrompues par la crise économique des années '30 - période marquée de graves difficultés sur le plan agricole, d'instabilité économique et de chômage généralisé. _____, le Canada a su se tirer de cette passe et _____ il offre à ses habitants l'un des plus hauts niveaux de vie au monde.
4. Au cours des dix dernières années, l'hépatologie a évolué à pas de géants. _____, cette discipline s'impose comme une nouvelle spécialité de la médecine. En chirurgie, la greffe du foie est _____ l'exploit

le plus spectaculaire. _____, chaque jour dans le monde deux greffes de foie sont effectuées, et _____ le cap de la 2000^e greffe sera franchi. Le taux de succès de l'opération et de survie du patient au-delà d'un an augmente _____.

Réponses à l'exercice 1.4.2 :

1. premièrement, où d'abord; deuxièmement ou puis; toutefois; puisque
2. à leur tour; donc ou par conséquent
3. à ses débuts; plus tard; toutefois; aujourd'hui
4. peu à peu; aujourd'hui; actuellement; sous peu ou bientôt; également ou aussi

Exercice 1.4.3

Banalisation

Objectif :

Amener l'étudiant à représenter un texte sous forme schématique pour isoler les rapports entre les idées principales.

Méthode :

L'étudiant décompose un texte sous forme de schéma en retenant seulement les idées principales et les liens entre ces idées. En d'autres termes, il reconstitue le squelette d'un texte en utilisant le moins de mots possible, pour cerner les idées et en illustrant au moyen de symboles les rapports entre les idées.

Remarques :

1. Pour bien réussir le schéma, l'étudiant doit avoir bien compris le texte et cerner avec précision les rapports entre les idées.
2. Pour faire le schéma, l'étudiant doit aller au-delà des mots et dégager les idées. Il les dépouille de leur forme pour en comprendre le contenu.
3. Une fois le schéma terminé, l'étudiant se rend compte qu'un texte forme un tout.
4. Après avoir tenté de faire faire à des étudiants de première année l'exercice que propose Jean Delisle,

"L'extraction des notions-clés"¹⁸, nous avons constaté que les étudiants éprouvaient toujours beaucoup de difficulté à s'affranchir des formes du texte de départ. Par conséquent, au lieu "d'inscrire" dans les interlignes d'un texte les notions à réexprimer sans se préoccuper de la forme qu'elles auront dans la version finale"¹⁹, l'idée nous est venue de leur demander de reproduire le texte sous forme de schéma sur une page séparée. L'esprit de l'exercice reste sensiblement le même, tandis que la méthode facilite davantage la réalisation de l'objectif. Comme Delisle, nous croyons que ce genre d'exercice "peut se révéler une technique utile, dans la pratique du métier, quand il faut déchiffrer un grimoire ou un passage obscur ou alambiqué"²⁰.

5. Les étudiants réagissent bien à cet exercice : d'une part, ils sont libérés des contraintes expressives et, d'autre part, cela stimule leur imagination puisqu'ils ont la liberté de créer leurs propres symboles.

Exemple :

Nous utilisons à nouveau le texte de l'exercice 1.4.1 : The World's Urban Explosion.

Réponse à l'exercice 1.4.3 :

Ce qui suit est un amalgame de schémas faits par un groupe de 1^{ère} année.

Selon démographes

POPULATION MONDIALE (VILLE)

	1 milliard	19 ^e siècle.
+ 100 ans	2 milliards.	
+ 45 ans	4 "	
avant l'an 2000	6 "	
avant l'an 2025	8 "	

déjà surpeuplées

augmentation : surtout villes → des pays en développement

déjà + peuplés du monde

Progrès = vie plus longue
(∴ + de monde et + de croissance)
PROBLÈMES SANS PRÉCÉDENT

Exercice 1.4.4Traduction d'un texte par "unités" phrastiques²¹Objectif :

Faire prendre conscience à l'étudiant que les phrases dans un texte sont interdépendantes et qu'il est important de reconstituer cette interdépendance dans la traduction, c'est-à-dire les liens entre les phrases.

Méthode :

Le professeur demande aux étudiants de traduire une phrase séparée inscrite seule sur une fiche. Les phrases étant toutes tirées d'un même texte, le professeur reconstitue ce dernier à partir de chaque traduction. Le professeur remet ensuite le texte aux étudiants sur une autre page. L'étudiant révise le texte en rétablissant les enchaînements logiques et la cohésion du texte d'arrivée afin que ce dernier rende tout le mouvement de la pensée de l'auteur du texte de départ.

Remarques :

1. Tout texte bien écrit et cohérent se prête bien à cet exercice. C'est pourquoi nous ne fournissons pas d'exemple. D'ailleurs, celui que présente Delisle montre clairement non seulement les résultats d'un tel exercice, mais aussi le raisonnement sur lequel il repose²².

2. Comme le dit Delisle, cet exercice constitue "une démonstration par l'absurde"²³, car dans la réalité le traducteur n'est jamais appelé à traduire un texte de cette façon. Toutefois, après l'exercice, l'étudiant comprend qu'il est important de tenir compte de ce qui a été dit et de ce qui sera dit dans un texte. Par exemple, selon le texte choisi, des structures parallèles peuvent améliorer la lisibilité du texte, ou encore certaines répétitions peuvent être supprimées.

1.5 Principe 5

La traduction doit réexprimer idiomatiquement dans la langue d'arrivée le sens du texte de départ.

Objectifs du cours

Éveiller l'étudiant au fait qu'il doit posséder une "grande palette expressive" pour pouvoir rendre un texte idiomatique; plus il connaît les ressources expressives de sa langue et plus ses traductions se liront bien.

L'enrichissement des moyens expressifs de l'étudiant est un processus qui demande un certain temps. Face aux problèmes propres aux étudiants de milieu minoritaire, le Département de traduction et des langues de l'Université de Moncton a cru bon d'ajouter une année supplémentaire au programme de traduction. Dans le cadre des cours de traduction et de français, l'étudiant est également initié aux techniques de rédaction et d'amélioration de vocabulaire. Néanmoins, ce travail reste largement un effort individuel. Cependant, il faut éveiller chez l'étudiant l'idée que l'observation linguistique est vitale. C'est le but de l'exercice suivant et de celui sur les bandes dessinées déjà présenté (voir exercice 1.3.7).

Exercice 1.5.1

Le dépouillement parallèle²⁴

Objectif :

Comme l'a écrit Delisle, cet exercice

permet de découvrir les solutions retenues par un traducteur d'expérience pour rendre fidèlement, élégamment et idiomatiquement certains passages présentant un intérêt particulier du point de vue du maniement du langage. Un exercice de ce genre peut aussi être l'occasion pour le traducteur novice d'un enrichissement de ses moyens expressifs.

Méthode :

L'étudiant analyse un texte original et sa traduction afin de relever les passages présentant un intérêt particulier, un élément traduit par voie directe, un autre traduit par voie indirecte, une articulation explicitée dans le texte français alors qu'elle est implicite dans le texte anglais, par exemple. C'est un excellent exercice de récapitulation à faire vers la fin du semestre.

Exemple :

Tout texte pragmatique et sa traduction se prêtent à cet exercice.

2. EXERCICES SUR L'UTILISATION DES DICTIONNAIRES

Nous avons montré au chapitre IV que, pour le traducteur débutant qui n'a pas tout à fait saisi la complexité de l'acte de la traduction et dont la connaissance de la langue d'arrivée est nettement faible, le dictionnaire peut être un outil dangereux.

Notre expérience d'enseignant nous a révélé qu'il est faux de supposer que l'étudiant aura été initié auparavant aux rudiments du dictionnaire. Il faut donc lui apprendre comment utiliser le dictionnaire avec discernement. L'exercice que nous proposons dans cette première partie vise donc à familiariser l'étudiant avec l'organisation du dictionnaire afin qu'il puisse l'utiliser correctement, et celui que nous présentons dans la seconde partie met en pratique ce qu'il a appris sur cet outil.

2.1 Initiation aux dictionnaires

Il est parfois surprenant de constater que, mis à part la définition et l'orthographe, les étudiants accordent très peu d'importance aux divers renseignements que donnent les dictionnaires. Cette négligence cause souvent des choix inadéquats et amène les étudiants à employer un mot dans une acception critiquée ou archaïque, ou à utiliser une expression d'un niveau de langue qui ne convient pas au

texte. Il est important que les étudiants apprennent à voir ces renseignements pour qu'ils en tiennent compte lorsqu'ils traduisent.

Exercice 2.1.1

Initiation au dictionnaire (unilingue et bilingue)

Objectifs :

Inculquer à l'étudiant les notions fondamentales nécessaires à la consultation du dictionnaire, compte tenu des contraintes de l'opération traduisante :

- i) l'organisation du dictionnaire;
- ii) la signification des abréviations et leur importance pour le traducteur;
- iii) la signification de certains termes, tels acception, polysémie, syntagme, sens figuré.

Méthode :

Les étudiants lisent individuellement la préface, puis consultent ensemble un article du dictionnaire.

Exemple :

Dictionnaire : Petit Robert

Une fois que chaque étudiant a lu la préface, le professeur anime une discussion sur les questions suivantes :

- a) Question : Signification de la date d'édition?

Réponse : Une édition plus récente devrait inclure des termes nouveaux, témoignant ainsi d'une certaine évolution de la langue, par rapport à une édition plus ancienne. Par exemple, le terme "logo" est répertorié dans l'édition de 1984 mais ne figure pas dans les

éditions antérieures.

b) Question : Type et envergure du dictionnaire?

Réponse : Le Petit Robert est un dictionnaire de langue générale qui décrit le français contemporain, tout en incluant un grand nombre de termes scientifiques et techniques, de termes régionaux, de néologismes, d'anglicismes (p. x de la préface). (Il se peut qu'une brève explication de chaque terme cité ci-dessus soit nécessaire.) Il convient ici de comparer brièvement le dictionnaire général au dictionnaire spécialisé, au dictionnaire encyclopédique et à l'encyclopédie.

c) Question : Caractéristiques du Petit Robert?

Réponse : Premier dictionnaire à utiliser une multitude de citations (p. ix de la préface). (Le professeur devra dire un mot sur l'importance de cette caractéristique pour le traducteur, voir chapitre IV.)

d) Question : Éléments possibles d'un article du Petit Robert?

Réponse : 1. Mot à définir (vedette); suivi de sa forme féminine, s'il y a lieu.

2. Transcription phonétique, selon le système de l'Association phonétique internationale.

3. Renseignements grammaticaux : partie du discours et genre s'il y a lieu.

4. Renseignements historiques : datation (première attestation connue) et étymologie (origine, p. ex. breton, latin, grec, etc. ou origine inconnue, o.i.).
5. Analyse du mot :- (selon un plan historique, c.-à-d. en commençant par l'acception* la plus ancienne);
 - i) définition (plus d'une si le mot est polysémique*; chaque acception est précédée d'un numéro);
 - ii) modèles d'emploi - exemples, citations d'auteurs et syntagmes* courants.
6. Renvois analogiques : synonymes ou mots de sens voisin (présentés en caractères gras précédés de v.) qui permettent de trouver un terme sans le connaître.
7. Marques d'usage* : renseignements sur l'emploi du mot (p. ex. vieux, vieilli, régional, familier, rare, didactique, etc.). Il convient de signaler que des pages au début du dictionnaire expliquent les signes et les abréviations employés.
8. Difficulté grammaticale ou syntaxique,

s'il y a lieu.

Illustration :

Après avoir discuté brièvement des renseignements que peut contenir le dictionnaire et défini les termes et notions inconnus (comme ceux soulignés et suivis d'un astérisque ci-dessus), le groupe peut procéder à une analyse plus poussée d'un article du dictionnaire. Par exemple, le mot "berceau", donné à la page 176 de l'édition 1985, se prête bien à une analyse collective. Il s'agit d'un mot polysémique qui comporte une acception courante, avec usages figurés, et une seconde acception, didactique celle-là, utilisée dans plus d'un domaine spécialisé. L'article est émaillé de citations et d'exemples d'emplois en plus de renvois analogiques, dont un régionalisme canadien. Au cours de l'analyse collective de l'article, le professeur peut en identifier les différentes parties selon le plan présenté à la page 137.

Explication des notions et termes inconnus :

1. acception : sens particulier d'un mot
2. polysémie : qualité d'un mot qui possède plusieurs acceptions
3. syntagme : groupe de mots formant une unité sémantique
4. sens propre : (terminologie du Petit Robert) sens concret d'un mot
5. sens figuré : (terminologie du Petit Robert) sens

abstrait ou imagé d'un mot dérivé de son sens propre

Conclusion :

L'étudiant découvre comment un article de dictionnaire est organisé et que tous les renseignements qui lui sont fournis en ce qui concerne la grammaire, la datation, les marques d'usage sont essentiels à la bonne utilisation du dictionnaire. Cet exercice peut paraître trop élémentaire à ceux qui ont une longue habitude du dictionnaire, mais pour un grand nombre d'étudiants de milieu minoritaire qui ont rarement utilisé le dictionnaire à l'école et dont la famille n'en possède pas, c'est un début qui s'impose. L'exercice devrait être répété avec un dictionnaire anglais et un dictionnaire bilingue.

Exemple:Berceau (transcription phonétique)(renseignements grammaticaux:) n.m.[datation: - 1472; (origine) a.fr, berz (renvoi analogique)
V. Ber]

1* (Première acception*:) Petit lit des très jeunes enfants, muni de rideaux, et qui, le plus souvent, peut être balancé. [renvoi analogique:), V. Berger)]. (Exemples d'emploi:) Berceau d'osier. Berceau alsacien. Corbeille servant de berceau. (Revois analogiques:) V. Couffin, moïse. (Premier sens figuré*:) L'âge où les enfants couchent dans un berceau. (Exemples d'emploi:) Un enfant au berceau. Dès le berceau. Du berceau à la tombe. (Sens figuré* par extension:) (Marque d'usage:) Familier. Jeune âge. (Exemple d'emploi:) Il aime les femmes très jeunes: il les prend au berceau. (Second sens figuré*:) Lieu de naissance. (Citation d'auteur:) "La Corse, ce berceau de Bonaparte" (Dumas). Le lieu où une chose a commencé. (Citation d'auteur:) "Une civilisation, dont la Méditerranée a été le berceau." (Siegfried).

2* (Seconde acception*:) (Par anal. avec l'arceau du lit d'enfant). (Domaine:) Archit. Voûte engendrée par un arc en plein cintre. (Citation d'auteur:) "Cette nef, voûtée de pesants berceaux" (Huysmans). — (Domaine:) Hortic. Treillage en voûte garni de verdure; voûte de feuillage. (Revois analogiques:) V. Charmille, tonnelle. (Citation d'auteur:) "Une haute allée d'ormes, arrondie en berceau" (Gautier). (Domaine:) Artill. Organe intermédiaire courbé, entre le frein et l'affût d'une pièce. (Exemple d'usage:) Le berceau de pointage d'un canon. (Syntagme*:) Berceau de moteur, partie où s'appuie un moteur. — (Domaine:) Mar. (renvoi analogique:) V. Ber.

(Petit Robert, édition 1984)

2.2 Application à la traduction

Puisque la consultation de dictionnaires en traduction est intimement liée à l'usage des mots en contexte, donc aux textes, il faut que l'étudiant puisse voir de près comment utiliser des dictionnaires unilingues et bilingues dans une situation réelle de traduction. L'exercice décrit ci-dessous couronne en quelque sorte les exercices présentés jusqu'ici, puisqu'il mobilise chez l'étudiant les principes qu'il est censé avoir acquis jusqu'ici : affranchissement de la forme lexicale, affranchissement de la structure, dégagement du déroulement du texte, analyse du contexte et de la situation. De plus, l'exercice fait appel au talent de rédacteur de l'étudiant, talent qu'il n'a pas beaucoup mis en oeuvre et qu'il devra absolument développer au cours du programme.

Exercice 2.2.1

Recherche collective de solutions de traduction

Objectifs :

À l'aide de trois dictionnaires, soit le Petit Robert, le Webster's New Collegiate Dictionary et le Robert-Collins English-French Dictionary et d'un texte de départ, faire prendre conscience à l'étudiant que parfois la bonne solution de traduction ne réside pas dans les dictionnaires, mais plutôt dans une intelligence sûre du contexte et de la situation et une bonne connaissance de la langue de départ ainsi que de la langue d'arrivée.

Méthode :

Après avoir analysé la situation (exercice 1.3.1) et compris globalement le texte (exercices 1.3.2 et 1.3.3), le groupe effectue des recherches dans les dictionnaires et propose des solutions de traduction pour les termes imprimés en caractères gras dans le texte. Le professeur anime la discussion et fait observer certaines difficultés.

Exemple :

It was in London that Handel made his biggest impact. From the first time he visited the English capital in 1711 to launch Rinaldo, an opera staged with fantastical sets, elaborate costumes, flying dragons and flocks of birds, the opera-hungry Londoners adopted the gifted young composer. They soon dubbed him "the Great Bear" because of his gigantic size, thickly accented

English and fiery temper: he is said to have dangled an errant female singer out a window until she promised to improve her technique. Indeed, when Handel died in 1759, 3,000 mourners attended his funeral at Westminster Abbey.

Extrait de Shona McKay, "A Joyful Chorus Through the Ages" dans MacLean's, vol. 95, n° 12, 25 mars 1985, p. 52.

Réponses et raisonnement à l'exercice 2.2.1 :

- a) **impact** : (exemple où le dictionnaire bilingue donne une solution)

Compréhension : Le dictionnaire unilingue anglais donne suffisamment de renseignements pour que l'étudiant comprenne bien le sens de **impact** dans ce contexte, à savoir, que c'est à Londres que Handel fit sa plus forte impression. Il est important que l'étudiant voie dans le terme **impact**, et c'est là que vient l'aider le dictionnaire unilingue anglais, l'élément "forcé" (an impelling or compelling effet).

Vérification : (Le terme "vérification" ici n'est pas utilisé pour désigner une des étapes du processus de traduction, mais plutôt l'étape qui consiste à vérifier dans le dictionnaire soit le bon usage d'un mot, soit son sens en fonction de la situation et du contexte.)

Après avoir compris le terme, l'étudiant doit ensuite vérifier s'il est possible d'employer le terme **impact** en français. Le Petit Robert fait une mise en garde contre

l'emploi du terme dans le sens d'effet ou d'influence, au moyen de la notation "sens critiqué". Bien que ce soit un terme souvent entendu et lu dans ce sens aujourd'hui, le traducteur ferait mieux de l'éviter et de trouver une autre solution.

Comparaison : Le Robert-Collins donne justement comme exemple la même expression telle qu'elle est utilisée dans le texte, à savoir *to make an impact*, et propose comme équivalent 'faire une forte impression', traduction acceptable dans ce cas.

Postulation d'une traduction : Bien qu'elle soit acceptable, la traduction précitée manque un peu de piquant. L'étudiant doit être amené à se rendre compte qu'une traduction adéquate, comme celle que propose le Robert-Collins, peut être améliorée si l'on s'éloigne des formes de l'anglais. Par exemple, "remporter ses plus grands succès".

- b) *to launch* (exemple où le dictionnaire unilingue anglais et le dictionnaire bilingue permettent de comprendre)

Compréhension : La consultation du dictionnaire unilingue anglais permet encore une fois de comprendre le sens du terme *to launch* dans ce contexte particulier.

On fait allusion ici à la première présentation de l'opéra *Rinaldo*, et c'est une des définitions du Webster's qui permet de tirer cette conclusion, *to give*

a start.

Vérification : D'après la forme du mot launch et la définition qu'en donne le Webster's, le premier mot français qui vient à l'esprit est 'lancer'. Après vérification dans le Petit Robert, il apparaît que ce terme ne peut être utilisé pour décrire l'action de présenter un opéra. En effet, 'lancer' serait plus apte à être employé dans un contexte commercial, ou encore lorsqu'il s'agit d'encourager une personne à quelque chose. En outre, les renvois analogiques ne sont d'aucun secours.

Comparaison : Le dictionnaire bilingue, dans ce cas-ci, ne donne pas d'exemples qui s'apparentent au contexte. Bien que les exemples qu'on y trouve permettent en quelque sorte de saisir ce dont il est question, les traductions proposées, comme 'lancer', 'mettre en action', etc. ne conviennent pas.

Postulation d'une traduction : L'étudiant doit chercher sa solution ailleurs. La première consiste à expliquer ce que veut dire ici to launch Rinaldo : présenter pour la première fois Rinaldo. Il peut aussi procéder par analogie, comme le propose Delisle²⁶ dans son exemple The Icy Grip Tightens. Compte tenu du caractère littéraire de cet exemple et des capacités expressives des étudiants débutants, l'exemple de Delisle est

inaccessible à l'étudiant débutant. Néanmoins, il est important que le professeur l'initie aux possibilités de la démarche analogique. Un opéra est un événement culturel, semblable à une pièce de théâtre, et on dit couramment 'monter une pièce' pour désigner la préparation en vue de la représentation. Il est donc possible de dire 'monter un opéra'.

Conclusion : L'étudiant doit être amené à conclure que, dans ce cas-ci, les dictionnaires lui ont permis de comprendre le sens du terme mais non de le reconstituer. La solution réside souvent ailleurs que dans les dictionnaires. Plus les connaissances linguistiques et extra-linguistiques du traducteur sont vastes et plus il lui sera aisé de postuler des équivalents idiomatiques.

- c) elaborate (exemple où le dictionnaire bilingue induit en erreur)

Compréhension : La définition de ce mot étant vague dans le Webster's (marked by complexity, fullness of detail, or ornateness), ce n'est que par l'analyse de la situation et du contexte que son sens s'éclaire. D'abord, nous savons que les opéras composés au début du 18^e siècle s'inscrivaient dans la tradition italienne et se caractérisent par conséquent par des décors riches et travaillés. Le contexte vient renforcer cette notion : fantastical sets, elaborate costumes, flying dragons and

flocks of birds. Rien de sobre ni d'ascétique ici.

Vérification : Une lecture rapide de l'article 'élaborer' dans le Petit Robert révèle qu'il est impossible de dire 'des costumes élaborés', le verbe 'élaborer' ne pouvant désigner que l'action de préparer un travail d'esprit. Ce serait commettre un anglicisme.

Comparaison : Le Robert-Collins propose cependant plusieurs équivalents pour elaborate et indique à quoi chacun pourrait s'appliquer. D'abord, à sewing, détaillé et compliqué; puis à clothes, recherché et raffiné.

Seconde vérification : En vérifiant ces termes dans le Petit Robert, on s'aperçoit qu'un seul pourrait plus ou moins s'appliquer aux costumes de l'opéra Rinaldo.

'Costumes détaillés' serait un non-sens, tandis que 'compliqué' ne pourrait qualifier des costumes puisque ces derniers n'impliquent pas une opération intellectuelle ni ne comportent plusieurs éléments.

'Costumes raffinés' serait faux aussi puisque les costumes de l'opéra en question ne sont ni délicats, ni subtils, ni discrets. Seul 'costumes recherchés' pourrait, au pis-aller, convenir, mais l'expression reste vide d'image et elle doit s'insérer au milieu de 'décors merveilleux' et de 'dragons volants'.

Postulation d'une traduction : Pour arriver à une

solution plus heureuse, le traducteur devra s'en remettre au contexte et faire abstraction des définitions des dictionnaires. Il pourrait parler par exemple de costumes magnifiques, splendides, superbes.

Conclusion : L'étudiant doit se rendre compte à quel point la situation et le contexte peuvent jouer un rôle important lorsque les dictionnaires consultés ne fournissent pas de solution appropriée.

- d) errant (exemple où les dictionnaires ne sont d'aucun secours)

Compréhension : La définition que donne le Webster's pour errant est très générale. D'abord, il faut immédiatement éliminer traveling or given to traveling et opter pour deviating from a standard. Toutefois, il faut extrapoler à partir de cette définition et arriver à comprendre que la femme dont il est question dans le texte chantait faux. C'est un sens particulier que confère le texte au terme errant. De plus, ce sens est confirmé par bon nombre de biographies de Händel, où cette anecdote de la vie du compositeur est souvent décrite.

Comparaison : Le Robert-Collins ne cite aucun exemple qui se rapproche du contexte et propose 'dévoyée' ou 'errant', deux termes qui fausseraient tout à fait le message du texte original.

Vérification : Le Petit Robert donne deux acceptions de 'errant' : 'qui ne cesse de voyager', qui correspond à la première définition du Webster's et la seconde 'qui va de côté et d'autre'. Ni l'une ni l'autre de ces acceptions ne peut s'appliquer au contexte.

Postulation d'une solution de traduction : Pour arriver à une solution plausible, il faut cerner précisément le sens de errant dans ce contexte et cette situation. Aucun des dictionnaires consultés n'offrant de solution, le traducteur doit en découvrir le sens en mobilisant ses connaissances sur la situation : il s'agit d'un texte sur un compositeur connu surtout pour la qualité de sa musique vocale et son vif tempérament. Il doit aussi faire appel à son sens critique pour comprendre qu'il est impossible d'écrire 'une chanteuse dévoyée', traduction qui n'aurait aucun lien logique avec le texte. Solution : 'une chanteuse qui chantait faux' ou qui 'détonait'.

PROGRESSION DES EXERCICES

Comme nous l'avons dit dans les chapitres précédents, le cours d'initiation s'articule autour de l'explication des cinq principes énoncés au chapitre II, de l'exécution des seize exercices que nous venons de présenter et de la traduction de textes généraux simples. Chaque principe est illustré par le biais d'exercices, puis est mis en pratique dans des textes simples.

La difficulté pour le professeur est de tout présenter dans un ordre logique qui favorise chez l'étudiant l'acquisition graduelle des rudiments de la traduction. On pourrait bien sûr présenter un principe à la fois, faire faire les exercices qui l'illustrent et exiger que l'étudiant applique le principe dans des traductions avant de passer au suivant. Or, cette méthode donnerait à l'étudiant une vue simpliste et disloquée de la traduction, puisqu'il ne mettrait en pratique qu'un principe à la fois.

Nous croyons cependant qu'il est plus sage de présenter tous les principes au début du semestre, puis d'y revenir par la suite afin de les consolider progressivement. Nous avons donc divisé les exercices en trois catégories qui correspondent en gros aux trois mois d'un semestre (appelé ainsi à l'Université de Moncton).

La première catégorie comprend les exercices

suivants, que nous appelons exercices préparatoires :

Exercice 1.2.1 : exercice sur les prépositions

Exercice 1.3.1 : situation du texte

Exercice 1.3.4 : choix de l'équivalent approprié


Exercice 1.3.5 : analyse des structures complexes

Exercice 1.4.1 : test de closure modifié

Exercice 1.4.2 : insertion des charnières

Exercice 2.1.1 : initiation aux dictionnaires

Aucun de ces exercices n'implique la traduction d'un texte; il s'agit tout au plus de traduire un mot ou une expression. Ils visent plutôt à préparer l'étudiant à aborder la traduction d'un texte. En effet, les exercices 1.2.1 et 1.3.5 servent à aiguïser ses capacités d'analyse des contextes immédiats, tandis que les exercices 1.4.1 et 1.4.2 l'amènent à dégager le déroulement de la pensée du texte de départ. Ils apprennent à l'étudiant à reconstituer correctement, d'une part, les rapports entre les mots et, d'autre part, les rapports entre les idées. L'exercice 1.3.1 lui permet de situer son texte par rapport à certains paramètres dont il faut tenir compte lors de la traduction, alors que l'exercice 1.3.4 lui fait voir que le contexte du texte de départ est déterminant pour le choix du mot juste. Enfin, l'exercice 2.1.1 initie l'apprenti traducteur à l'utilisation des dictionnaires tout en le familiarisant dès le début avec une certaine terminologie.



La deuxième catégorie comprend les exercices suivants, que nous appelons exercices de renforcement :

Exercice 1.3.2 : explication de texte

Exercice 1.3.3 : assimilation détaillée du texte

Exercice 1.3.6 : neutralisation des virtualités de
sens

Exercice 1.4.3 : banalisation

Comme l'indique leur nom, ces exercices servent à consolider ce que l'étudiant a appris en faisant les exercices de la première catégorie. Les exercices 1.3.2 et 1.3.3 sont la suite logique de l'exercice 1.3.1, puisque l'étudiant apprend à extraire plus de renseignements du texte et à le maîtriser graduellement. L'exercice 1.3.6 complète l'exercice 1.3.4, car l'étudiant propose lui-même tous les équivalents hors-contexte sans être guidé par une liste compilée par quelqu'un d'autre. Enfin, grâce à l'exercice 1.4.3, l'étudiant démonte lui-même un texte en dégagant les mots-clés et les charnières.

Dans la troisième catégorie, nous avons regroupé les exercices qui impliquent davantage de traduction. Ce sont :

Exercice 1.2.2 : paraphrase orale

Exercice 1.3.7 : traduction de bandes dessinées

Exercice 1.4.4 : traduction d'un texte par unités
phrastiques

Exercice 1.5.1 : dépouillement parallèle

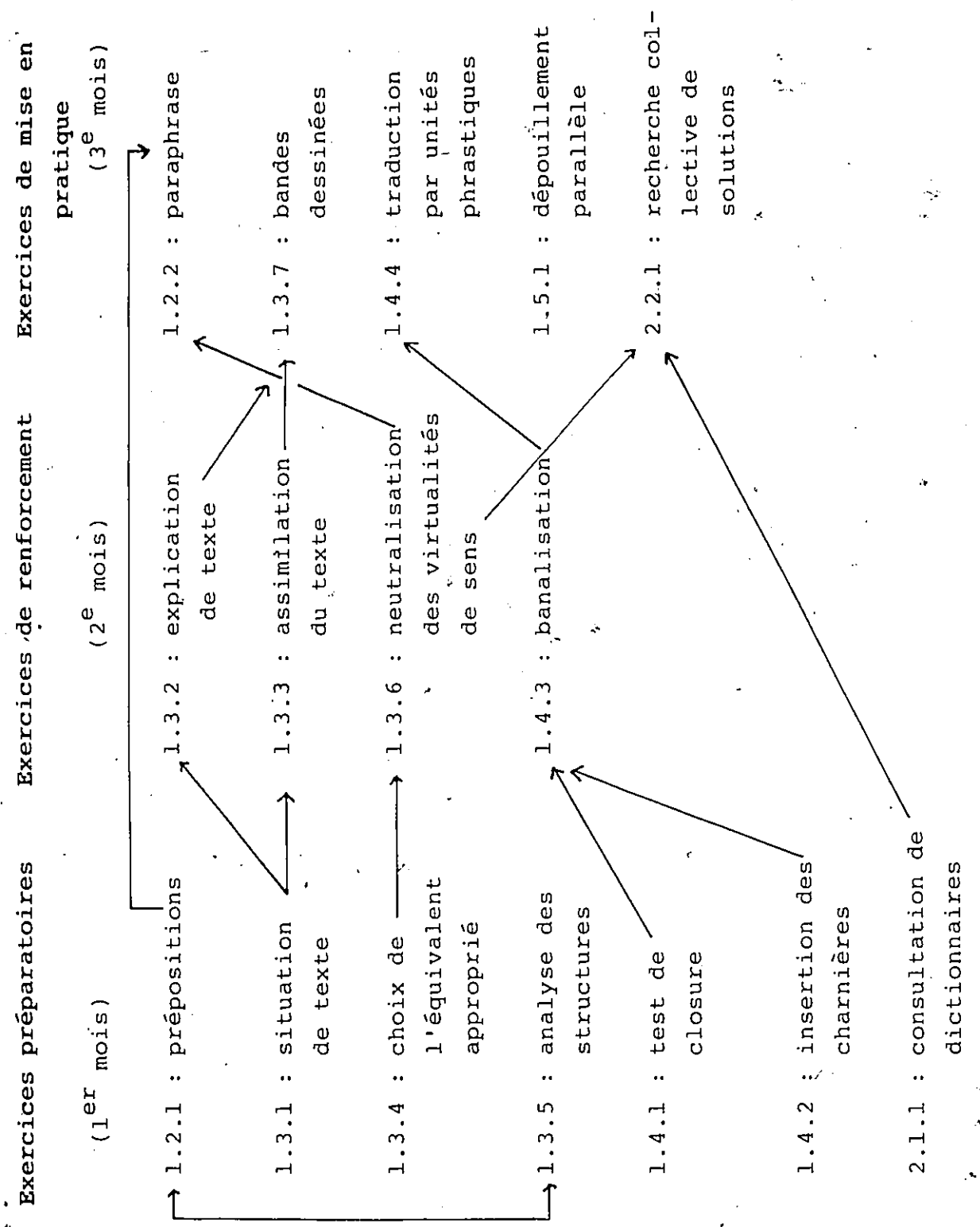
Exercice 2.2.1 : recherche collective de solutions
de traduction

Nous les appelons exercices de mise en pratique parce que l'étudiant est effectivement appelé à traduire, ou du moins à comparer une traduction et le texte de départ. L'exercice 1.2.2 exerce la capacité de l'étudiant à dégager le sens d'un texte et à se détacher des mots du texte de départ, tandis que l'exercice 1.4.4 lui montre qu'un texte est un ensemble cohérent et qu'il doit tenir compte de cet élément, sans quoi son texte risque d'être incompréhensible. L'exercice 1.3.7 fait ressortir l'importance, d'une part, de la situation culturelle à laquelle se rattache le texte et, d'autre part, de la connaissance de tous les niveaux de langue, tant de la langue de départ que de la langue d'arrivée. L'exercice 1.5.1 éveille l'étudiant aux ressources expressives de sa langue maternelle, l'encourage à améliorer sa connaissance de sa langue et, dans une certaine mesure, aiguise son sens critique afin de le préparer aux exercices de révision qu'il fera plus tard dans le programme. Enfin, lorsque l'étudiant s'est familiarisé avec ses dictionnaires et a fait un peu plus de traduction, il fait l'exercice 2.2.1 qui mobilise à la fois son sens critique, son sens de l'analyse et ses connaissances tant linguistiques que traductionnelles.

Il va de soi que l'ordre que nous venons de présenter peut varier selon les besoins particuliers de chaque groupe. Comme le professeur est le mieux placé pour connaître les besoins du groupe, c'est à lui qu'il appartient de remanier l'ordre des exercices s'il y a lieu.

Nous incluons ci-dessous un tableau qui résume le calendrier des exercices et montre les liens logiques entre chacun d'eux.

Tableau sur la progression des exercices



Les flèches indiquent le lien de progression entre les exercices.

CONCLUSION

Nous avons présenté dans cette thèse une stratégie pédagogique qui donne à l'étudiant débutant provenant de milieu minoritaire un bon départ dans son apprentissage de la traduction. Cette stratégie renferme, croyons-nous, suffisamment d'éléments d'initiation à la traduction qui, une fois assimilés, permettent à l'étudiant d'entreprendre les cours de traduction plus avancés.

À notre avis, cette thèse répond à un besoin qui avait jusqu'ici été largement négligé. En effet, les déficiences linguistiques des minoritaires sont, dans bien des milieux, vues comme un empêchement à l'apprentissage de la traduction. Nous avons adopté la position suivante : les déficiences linguistiques pouvant être comblées, elles n'excluent pas la capacité de traduire. Mais, il faut enseigner la traduction d'une façon plus méthodique et fonder la pédagogie sur des priorités clairement définies.

Par conséquent, nous avons fixé un certain nombre d'objectifs à atteindre dans notre cours d'initiation à la traduction, que nous résumons ici. Vu l'incidence parfois insidieuse mais toujours omniprésente de l'anglais, un de nos objectifs est d'alerter l'étudiant au phénomène des interférences linguistiques, tant sur le plan lexical que structural. En outre, nous cherchons à susciter son intérêt

pour les techniques de rédaction. Nous estimons aussi qu'il est essentiel que l'étudiant soit capable, à la fin du cours, d'analyser avec exactitude les contextes pour dégager les rapports entre les mots et la situation d'un texte. Ensuite, il importe que l'étudiant rétablisse correctement dans ses textes les liens logiques entre les idées. Enfin, le peu de temps que nous consacrons à l'étude des dictionnaires lui apprend tout de même à utiliser ces outils avec discernement.

Au terme de notre troisième année d'enseignement à l'Université de Moncton, nous avons eu l'occasion de vérifier si la stratégie de priorités d'apprentissage que nous avons adoptée avait porté effectivement fruit. Nous avons demandé au groupe d'étudiants inscrits en 2^e année de traduction en janvier 1986 et ayant suivi le cours TR1510 l'année précédente de traduire le même texte qui a servi de modèle à l'analyse faite au chapitre II. Les étudiants ont traduit le texte dans des conditions sensiblement identiques à celles imposées au groupe de 1^{ère} année. Les onze étudiants avaient droit aux mêmes dictionnaires que l'autre groupe et, naturellement, tous étaient au courant de l'événement. Toutefois, les étudiants du 2^e groupe n'ont pas bénéficié d'une discussion formelle en cours. Nous reproduisons ici un de ces textes.

Pour une génération que l'on a habituée à de prodigieuses réalisations technologiques, les

performances des missions spatiales américaines étaient devenues presque banales. Jusqu'à la semaine dernière, les lancements et les atterrissages, les marches sur la lune et les sauvetages par satellites se sont faits avec une précision telle que les grands réseaux de télévision ont cessé de diffuser des reportages en direct, pour se contenter d'alimenter régulièrement les bulletins d'informations. Cependant, le 28 janvier, cet optimisme béat est disparu tout d'un coup : après 24 missions spatiales réussies, la navette Challenger s'est désintégrée ce jour-là en une boule de feu orange qui a tué les 7 astronautes de la mission. Cet incendie des plus destructeurs, enregistré sur vidéo et diffusé dans tous les coins du monde, nous a rappelé le sinistre prix qu'il faut souvent payer pour élargir les frontières du savoir.

Nous pouvons constater presque immédiatement une amélioration du style et du vocabulaire à la lecture du texte ci-dessus. On voit en effet que l'étudiant a fait un effort conscient pour sortir du banal : "prodigieuses réalisations", "optimisme béat". En outre, les fautes d'orthographe et de grammaire accusent une baisse notable.

En ce qui concerne les principes de la traduction, il semble que la majorité des étudiants de ce groupe les aient bien assimilés et que les problèmes majeurs aient été corrigés. Par exemple, l'auteur du texte ci-dessus a bien analysé les structures *grown accustomed to* et *live shuttle coverage*, structures qui avaient posé un problème de traduction à plus de la moitié des étudiants de 1^{ère} année. De plus, près de la moitié des étudiants ont utilisé le terme "lancement" pour traduire *take-off*, alors que très peu l'avaient fait en première année. Enfin, aucun étudiant n'a

fait de faute flagrante dans l'expression du déroulement de l'action du texte : tous ont bien rendu l'idée de "jusqu'à la semaine dernière" et "ce jour-là". Toutefois, la solution du terme *rescues* a échappé à la majorité.

Nous croyons que les objectifs du cours TR1510 ont tout de même été réalisés et que les dix étudiants du groupe témoin (un étudiant a échoué le cours TR2520, ce qui l'élimine du programme), admis en troisième année en septembre 1986, sont bien préparés pour les cours spécialisés des deux dernières années du programme. Les étudiants qui ont réussi le cours 1510 donné en janvier 1986 entreprennent en septembre 1986 leur deuxième année du programme de traduction, certainement mieux avertis quant aux exigences et aux modalités de la traduction que s'ils avaient été admis directement en deuxième année.

Annexe 1

Compétence du nouveau diplômé en traduction

- (1) compétence linguistique :
 - (a) compréhension des signes de la langue de départ (LD)
 - (b) qualité linguistique de la langue d'arrivée (LA)
- (2) compétence traductionnelle :
 - (a) capacité de comprendre l'articulation du sens dans le texte de départ
 - (b) capacité de rendre le sens dans la langue d'arrivée sans le déformer
 - (c) capacité de passer d'une langue à l'autre sans interférences linguistiques
- (3) compétence méthodologique :
 - (a) capacité de se documenter sur la matière traitée dans le texte pour en comprendre le sens
 - (b) capacité de retrouver - et, le cas échéant, consigner sur fiche - les données lexicales et terminologiques essentielles, pour trouver le "mot juste"
- (4) compétence disciplinaire :
 - (a) connaissance suffisante d'une ou deux disciplines (telles les finances, l'informatique) pour pouvoir traduire les textes de cette discipline
 - (b) capacité de traduire des textes courants dans plusieurs disciplines
- (5) compétence technique :
 - (a) capacité d'utiliser les outils-machines comme la machine à écrire, le dictaphone, la banque de terminologie, la machine de traitement de textes, etc.

Ce schéma montre clairement que la compétence exigée du traducteur va beaucoup plus loin que la simple compétence linguistique, et que la qualité de la langue n'est qu'une composante de la compétence du traducteur, quoiqu'elle en soit un élément primordial.

Extrait de Roda Roberts, "Compétence du nouveau diplômé en traduction" dans Actes du colloque Traduction et qualité de langue, Hull, Éditeur officiel du Québec, 1984, pp. 172-177.

Annexe 2

Connaissances générales

- 1) Il y aura des élections présidentielles aux Etats-Unis en novembre. Nommez le candidat ou la candidate à la vice-présidence du parti républicain _____
du parti démocrate _____
- 2) Nommez les premiers ministres de l'Ontario _____
du Manitoba _____
- 3) Qui est à l'heure actuelle Gouverneur général du Canada?

- 4) Citez deux pays de l'Amérique centrale?
_____ et _____
- 5) Nommez cinq membres actuels de la Communauté économique européenne (Marché commun).
1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____
5. _____
- 6) Qu'est-il arrivé à l'Ocean Ranger en février 1982?

- 7) Donnez le nom d'un pays communiste qui n'a pas boycotté les Jeux olympiques de Los Angeles.

- 8) Qui était le premier ministre canadien pendant la Seconde Guerre mondiale?

- 9) Qui étaient les pays alliés de l'Allemagne hitlérienne pendant la Seconde Guerre mondiale?

- 10) Quelle langue parle-t-on au Brésil?

Extrait d'un examen passé par tous les étudiants inscrits au programme de traduction de l'Université de Moncton en septembre 1984.

Annexe 3

Exemple de correction

Pour une génération ^{omission de princ. n°3} devenue habituée à voir les efforts brillants de la technologie, les ^{princ. n°1} accomplissements ^{md n°5} des missions spatiales semblaient ordinaires dans les vies ^{md n°5} quotidiennes. Jusqu'à la semaine dernière, des ^{terme - n°5} montées et des ^{terme - n°5} descentes de vaisseaux spatiaux, des excursions sur la lune et des ^{terme - n°3} sauvetages de satellites avaient lieu avec tant de précision que les ^{terme n°5} stations de télévisions majeures attendaient jusqu'à leurs ^{terme - n°5} reportages télévisés réguliers ^{princ. n°3} pour reporter sur l'événement. Mais cette ^{terme - n°1} acceptation facile fut oubliée dans un instant, le 28 janvier. ^{princ. n°2} Durant ce jour-là, après avoir si bien réussi 24 autres missions spatiales, la navette Challenger ^{verbe} fut désintégrée en une gigantesque boule de feu, ce qui tua les 7 astronautes qui y voyageaient. La destruction malheureuse de Challenger, enregistrée sur vidéocassette et diffusée à travers le monde, fut un rappel du prix cruel qu'il faut parfois payer pour agrandir les frontières de la sagesse.

Annexe 4

Exemple de corrigé

Pour une génération devenue blasée par les exploits de la technologie, les succès des missions spatiales américaines étaient devenus banals. Jusqu'à la semaine dernière, les lancements et atterissages, les marches sur la lune et le dépannage de satellites se faisaient avec tant de précision que les grandes chaînes de télévision avaient cessé leurs reportages en direct sur la navette, se contentant d'en parler au cours de leurs émissions régulières d'informations. Mais, cette indifférence a soudainement disparu en un instant le 28 janvier, le jour où, après 24 vols réussis, la navette Challenger a explosé et s'est transformée en une énorme boule de feu, tuant les sept astronautes à bord. La destruction de Challenger, enregistrée sur cassette et diffusée partout dans le monde, est un rappel du prix cruel qu'il faut parfois payer pour repousser les frontières de la science.

Annexe 5

BROCHURE SUR LE PÉTROLE AU LARGE DES CÔTES DE L'ATLANTIQUE

Canada, ministère de l'Énergie, des Mines et des Ressources (1981)

Nous sommes en été 1499. A bord du navire de Jean Cabot, un matelot laisse flotter un panier au bout d'une ligne. Quand il le remonte, le panier est rempli de poissons. C'est la découverte de la première ressource au large des côtes de l'Atlantique.

Le temps a passé, et nous sommes en été 1979. A bord du navire de forage Glomar Atlantic, on étudie une formation de grès sous 80 mètres d'eau et 4 000 mètres de roc. Il en ressort du pétrole brut léger. C'est la découverte de la deuxième ressource au large des côtes de l'Atlantique.

A 500 kilomètres au large des côtes atlantiques du Canada, on trouve l'épaule submergée de l'Amérique du Nord : le plateau continental. Il comprend le golfe Saint-Laurent, les Grands Bancs et les autres bancs qui attirent les pêcheurs depuis presque cinq siècles.

Le fond marin est plat et repose à moins de 500 mètres de profondeur, mais peut atteindre en certains endroits près de 200 mètres. Il est recouvert de sable et de boue, sauf là où les marées et les courants sont assez forts pour nettoyer la roche de fond.

Au-delà du plateau se trouvent le talus continental et le glacis précontinental. Ensemble, ces trois zones forment ce qu'on appelle la marge continentale.

La marge continentale de l'Atlantique s'étend sur presque un million de milles carrés. Elle rejoint les plaines boueuses de la partie nord de l'Atlantique, à des distances allant jusqu'à 1 000 kilomètres de la côte et à des profondeurs de plus de 4 000 mètres.

Chapitre I - Notes

1. Guy Héraud, "Notion de minorité linguistique" dans Minorités linguistiques et interventions, essai de typologie, Compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977, Québec, Centre international sur le bilinguisme, 1978, p. 34.
2. Léon Thériault, "L'Acadie, synthèse historique 1763-1978" dans Jean Daigle (réd.), Les Acadiens des Maritimes, Moncton, Centre d'études acadiennes, 1980, p. 85.
3. Ibid., p. 84.
4. Jean-William Lapierre et Muriel Roy, Les Acadiens, Paris, Presses Universitaires de France, Série "Que sais-je?", 1983, p. 86.
5. Ibid., p. 86.
6. Ibid., p. 87.
7. Ibid., p. 89.
8. Charles-Henri Audet, "L'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire, conditionnements et approches pédagogiques" dans Si que, vol. 6, automne-hiver 1986, p. 10.
9. Benoît Cazabon, "Evaluation du programme de bourses pour francophones de milieu minoritaire" dans Si que, vol. 6, automne-hiver 1986, pp. 26-61.
10. Ibid., p. 46.
11. Ibid., p. 42.
12. Ibid., p. 43.
13. Ibid., p. 33.
14. Jean Delisle, "Plaidoyer en faveur du renouveau de l'enseignement pratique de la traduction professionnelle" dans Jacques Flamand et Arlette Thomas (réd.), La traduction : l'universitaire et le praticien, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1984, p. 294.

15. Jean Delisle, "De la théorie à la pédagogie" dans Jean Delisle (réd.), L'enseignement de l'interprétation et de la traduction, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1981, p. 142.
16. Ibid., p. 146.
17. Ibid., pp. 145-146.
18. Ibid., p. 146.
19. Roda Roberts, "Compétence du nouveau diplômé en traduction" dans Actes du colloque Traduction et qualité de langue, Hull, Editeur officiel du Québec, 1984, p. 172.
20. Benoît Cazabon, Op. cit., p. 27.
21. Jacqueline Bossé-Andrieu, "L'enseignement du français écrit aux francophones" dans Meta, vol. 27, n° 3, septembre 1982, p. 344.
22. Les résultats d'un examen passé par tous les étudiants inscrits en traduction à l'Université de Moncton en septembre 1984 fait clairement ressortir cette lacune. Un total de 10 points était attribué aux connaissances générales, voir Annexe 2. La moyenne obtenue par les étudiants de 1^{ère} année était 2,75; de 2^e année, 4; de 3^e année, 4,35; et de 4^e, 6,16.
23. Jean Delisle, "Plaidoyer en faveur du renouveau de l'enseignement pratique de la traduction professionnelle", Op. cit., p. 295.
24. Louis Fournier, "Projet de méthode autodidactique en Acadie" dans Si que, automne-hiver 1983-1984, pp. 142-145.
25. Ibid., p. 144.
26. Propos recueillis lors d'entretiens avec les professeurs du Département de traduction et des langues de l'Université de Moncton, nommément Christel Gallant, Roland Viger et Frédéric Grogner.

Chapitre II - Notes

1. Les lacunes tant linguistiques qu'encyclopédiques des jeunes à tous les niveaux scolaires font couler beaucoup d'encre depuis quelques années. Voir à titre d'exemple l'enquête choc de La Presse : André Noël, "Les enfants du Québec se classent en dernier" dans La Presse, 22 mars 1986, p. A1.
Plus près de nous, les participants à un atelier tenu dans le cadre du Colloque sur la pédagogie universitaire, qui se déroulait à l'Université de Moncton en août 1985, ont fait les remarques suivantes : "Au lieu de fonctionner par raisonnement logique (intellectuel), les jeunes d'aujourd'hui sont plutôt élevés dans un système perceptif-visuel-intuitif." et "La préparation des étudiants des écoles secondaires demeure insuffisante et cette carence semble plus accentuée chez les étudiants en sciences humaines." Voir Actes du colloque sur la pédagogie universitaire, colloque tenu à l'Université de Moncton, du 21 au 23 août 1985. À paraître.
De plus, une enquête menée auprès des professeurs de l'Université de Moncton (automne 1985) sur la situation linguistique des étudiants a révélé que plus de la moitié des professeurs de l'université considèrent la situation comme "alarmante", tandis que la majorité estiment que "la plupart des étudiants éprouvent de graves difficultés quant au vocabulaire, à l'accord grammatical, à l'orthographe, à la construction des phrases et à l'organisation des idées." Voir Comité permanent sur les normes linguistiques, "Situation de l'expression française chez les étudiant(e)s de l'Université de Moncton" dans Hebdo Campus (bulletin d'information du Centre universitaire de Moncton), vol. 16, n° 36, 1^{er} mai 1986, pp. 2-4.
2. Extrait d'un article de Maclean's, 10 février 1986, p. 28.
3. Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980, p. 100.
4. Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, Paris, Payot, 1964, p. 97.

5. Roda Roberts, "Le rôle du contexte et de la situation en traduction" dans Actes du 2^e colloque sur l'enseignement fonctionnel du français et de la traduction en Amérique Latine, Buenos Aires, 1982, pp. 180-192.
6. Maurice Pergnier, Les fondements sociolinguistiques de la traduction, Lille, Atelier Reproduction des thèses, Université de Lille III, 1978, pp. 50-69.
7. Roda Roberts, Op. cit., p. 8.
8. Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet, Stylistique comparée du français et de l'anglais, Montréal, Beauchemin, 1975, pp. 144-151.
9. Ibid., p. 154.
10. Paul Horguelin, Structure et style, Montréal, Linguatex, 1985, p. 31.
11. Ibid., p. 32.
12. Ibid., p. 37.
13. Ibid., p. 37.
14. Jean Delisle, "De la théorie à la pédagogie" dans Jean Delisle (éd.), L'enseignement de l'interprétation et de la traduction, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1981, p. 146.
15. Ibid., pp. 145-146.
16. Peter Newmark, Approaches to Translation, Oxford, Pergamon Press, 1981, pp. 130 et 154.
17. Ibid.
18. Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, p. 180.
19. Jean Delisle. "De la théorie à la pédagogie", p. 146.

Chapitre III - Notes

1. Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet, Stylistique comparée du français et de l'anglais, Montréal, Beauchemin, 1975, 331 p.
2. Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet, Stylistique comparée du français et de l'anglais, cahier d'exercices n° 1 Work Book, Beauchemin, 1970, 97 p.; et Stylistique comparée du français et de l'anglais, cahier d'exercices n° 2 Work Book, Beauchemin, 1972, 102 p.
3. Louis Bonnerot et al, Chemins de la traduction, Paris, Didier, 1963, 307 p.
4. Geoffrey Vitale, Michel Sparer et Robert Larose, Guide de la traduction appliquée, Tome premier, Paris, Librairie Vuibert, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1978, 397 p.
5. André Clas, "Compte rendu de Guide de la traduction appliquée" dans Meta, vol. 24, n° 2, juin 1979, p. 293.
6. Jean-Paul Bénéard et Paul A. Horquelin, Pratique de la traduction, version générale, Montréal, Linguatex, 1977, 141 p.
7. Ibid., p. 1.
8. Ibid., p. 10.
9. Ibid., pp. 10-12.
10. Ibid., p. 15.
11. Ibid., p. 18.
12. Ibid., p. 25.
13. Ibid., p. 31.
14. Ibid., p. 31.
15. Ibid., p. 33.
16. Ibid., p. 32.
17. Ibid., p. 42.

18. Ibid., p. 46.
19. Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1980, 282 p.
20. Ibid., p. 82.
21. Ibid., p. 17.
22. Ibid.

Chapitre IV - Notes

1. Paul Robert, Le Petit Robert I, Paris, S.N.L. - Dictionnaire LE ROBERT, 1984, 2171 p.
2. Lexis, Paris, Librairie Larousse, 1975, 1950 p.
3. Paul Robert, op. cit., p. IX.
4. Ibid.
5. Lexis, op. cit., p. VI.
6. Jean et Claude Dubois, Introduction à la lexicographie : le dictionnaire, Paris, Librairie Larousse, 1971, p. 7.
7. J. Rey-Debove, "La définition lexicographique : recherches sur l'équation sémique" dans Cahiers de lexicographie, vol. 8, 1966-1, p. 72.
8. Ibid., p. 72.
9. Exercice tiré de J. Bossé-Andrieu, Exercices pratiques de français, Sillery (Québec), Les Presses de l'Université du Québec, 1981, p. 86. Cahier d'exercices réalisé à l'intention d'étudiants en traduction.
10. Paul Robert, op. cit., p. XVI.
11. V.C. Gak, "La langue et le discours dans un dictionnaire bilingue" dans Langages, n° 19, septembre 1970, p. 105-106.
12. Jean Delisle, "De la théorie à la pédagogie" dans Jean Delisle (réd.), L'enseignement de l'interprétation et de la traduction, de la théorie à la pédagogie, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1981, p. 142.
13. Jean et Claude Dubois; op. cit., p. 67.
14. Robert-Collins Dictionnaire français-anglais, anglais-français, Paris, Société du Nouveau Littré, 1978, 717, 781 p.
15. Webster's New Collegiate Dictionary, Springfield (Massachusetts), G. & G. Merriam Company, 1973 (édition 1980), 1531 p.

16. Paul Robert, op. cit., p. 338.
17. Jean et Claude Dubois, op. cit., p. 34.
18. Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1980, p. 63.
19. Harrap's Shorter Dictionnaire anglais-français, Dictionary French-English, London, Harrap-Deffulivre-Gage, 1982, 983, 798 p.
20. V.G. Gak, op. cit., p. 108.

Chapitre V - Notes

1. Jean Delisle, Analyse du discours comme méthode de traduction, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1980, pp. 149-150.
2. Jean Darbelnet, "De la conception à l'enseignement de la traduction" dans Jacques Flamand et Arlette Thomas (réd.), La traduction : l'universitaire et le praticien, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1984, p. 273.
3. Cet exercice réunit des éléments d'exercices empruntés à d'autres auteurs : les questions a), b), c) et d) sont tirées de Roda Roberts, "Teaching Students to Translate into their Second Language: Pitfalls, Problems, Expectations, Exercices". Texte distribué par TIES, Californie, 1983, p. 15. La question e) est tirée de Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, op. cit., p. 142.
4. Roda Roberts, op. cit., p. 15.
5. Ibid., p. 15.
6. Ibid., p. 17.
7. Jean Delisle, op. cit., p. 161.
8. Ibid., p. 142.
9. Ibid., p. 161.
10. Roda Roberts, op. cit., p. 21.
11. Ibid., p. 22.
12. Jean Delisle, op. cit., p. 166.
13. Ibid., pp. 131-135.
14. Ibid., pps 133-135.
15. Remarque attribuée à Joyce Irvine du Secrétariat d'Etat, Actes du Colloque national sur les services linguistiques, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services Canada, 1985, p. 331.

16. Remarque attribuée à Alain Desautels du Secrétariat d'Etat, Actes du Colloque national sur les services linguistiques, Ottawa, Ministre des Approvisionnement et Services Canada, 1985, pp. 188-189.
17. Le teste de closure est un exercice utilisé surtout dans l'enseignement des langues secondes pour vérifier les compétences linguistiques. Il s'agit, dans sa forme la plus simple, de supprimer des mots d'un texte à intervalle égal, par exemple tous les cinq mots. L'étudiant doit ensuite remplir les blancs. Aux fins du présent exercice, nous supprimons les mots-outils et certains verbes pour mettre à l'épreuve les capacités de raisonnement de l'étudiant:
18. Jean Delisle, op. cit., p. 146.
19. Ibid.
20. Ibid.
21. Ibid., pp. 136-140.
22. Ibid.
23. Ibid., p. 140.
24. Jean Delisle, feuille distribuée au cours TRA 3534 pendant l'année universitaire 1978-1979 et sur laquelle était expliqué l'exercice intitulé "Le dépouillement parallèle".
25. Ibid.
26. Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, pp. 70-86.

BIBLIOGRAPHIE

- Audet, Charles-Henri. "L'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire" dans Si que, vol. 6, automne-hiver 1983-84, pp. 5-25.
- Bénard, Jean-Paul et Paul A. Horguelin. Pratique de la traduction, version générale. Montréal, Linguatex, 1977. 141 p.
- Bonnerot, Louis et al. Chemins de la traduction. Paris, Didier, 1963. 307 p.
- Bossé-Andrieu, Jacqueline. Exercices pratiques de français. Sillery (Québec), Presses de l'Université du Québec, 1981. 172 p.
- Bossé-Andrieu, Jacqueline. "L'enseignement du français écrit aux francophones" dans Meta, vol. 27, n° 3, septembre 1982, pp. 342-347.
- Bureau, Conrad. Le français écrit au secondaire, une enquête et ses implications pédagogiques. Conseil de la langue française. Québec, Editeur officiel du Québec, 1985. 136 p.
- Canada. Actes du Colloque national sur les services linguistiques. Ottawa, Ministère de Approvisionnement et Services Canada, 1985. 409 p.
- Cazabon, Benoît. "Evaluation du programme de bourses pour francophones de milieu minoritaire" dans Si que, vol. 6, automne-hiver 1983-84, pp. 26-61.
- Clas, André. "Compte rendu de Guide de la traduction appliquée" dans Meta, vol. 24, n° 2, juin 1979, pp. 292-293.
- Cohen, Betty. "La formation universitaire est-elle adéquate?" dans Circuit, n° 10, septembre 1985, p. 13.
- Colloque sur la pédagogie universitaire. Colloque tenu à l'Université de Moncton du 21 au 23 août 1985. A paraître.
- Colloque sur l'enseignement du français au Nouveau-Brunswick. Colloque tenu à l'Université de Moncton du 20 au 22 octobre 1972. Moncton, Les Editions d'Acadie, 1972. 55 p.

Comité permanent sur les normes linguistiques de l'Université de Moncton. "Situation de l'expression française chez les étudiant-e-s de l'Université de Moncton" dans Hebdo-Campus, Bulletin d'information du Centre universitaire de Moncton, vol. 19, n° 36, 1^{er} mai 1986, pp. 2-4.

Corbeil, Jean-Claude. Les structures syntaxiques du français moderne. Paris, Editions Klincksieck, 1971. 197 p.

Cormier, Clément. L'Université de Moncton, historique. Moncton, Centre d'études acadiennes, Université de Moncton, 1975. 387 p.

Curat, Hervé et Linda Lequin. "Typologie des fautes et stratégies pédagogiques en situation minoritaire" dans Si que, vol. 6, automne-hiver 1983-84, pp. 62-78.

Daigle, Jean (réd.). Les Acadiens des Maritimes. Moncton, Centre d'études acadiennes, 1980. 691 p.

Darbelnet, Jean. Pensée et structure (deuxième édition). New York, Charles Scribner's Sons, 1977. 275 p.

Darbelnet, Jean. Pensée et structure, cahier d'exercices (deuxième édition). New York, Charles Scribner's Sons, 1977. 148 p.

Darbelnet, Jean. "Dictionnaires bilingues et lexicologie différentielle" dans Langages, n° 19, septembre 1970, pp. 92-102.

Darbelet, Jean. "De la conception à l'enseignement de la traduction" dans Flamand, Jacques et Arlette Thomas (réd.). La traduction : l'universitaire et le praticien. Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1984. pp. 271-275.

Delisle, Jean. L'analyse du discours comme méthode de traduction. Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1980. 282 p.

Delisle, Jean (réd.). L'enseignement de l'interprétation et de la traduction, de la théorie à la pédagogie. Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1981. 294 p.

Delisle, Jean. "Plaidoyer en faveur du renouveau de l'enseignement pratique de la traduction professionnelle" dans Flamand, Jacques et Arlette Thomas (réd). La traduction : l'universitaire et le praticien. Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1984, pp. 291-296.

Dubois, Jean et Claude. Introduction à la lexicographie: le dictionnaire. Paris, Librairie Larousse, 1971. 217 p.

Fournier, Louis. "Projet de méthode autodidactique en Acadie" dans Si que, vol. 6, automne-hiver 1983-84, pp. 139-163.

Gagnon, Lysianne. "Derniers de classe" dans La Presse, 25 mars 1986, p. B3.

Gak, V.C. "La langue et le discours dans un dictionnaire bilinéaire" dans Langages, n° 19, septembre 1970, p. 104.

Germain, Claude. La notion de situation en linguistique. Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1973. 168 p.

Gobard, Henri. L'aliénation linguistique, analyse tetraglossique. Paris, Flammarion, 1976. 298 p.

Gosselin, Michèle et Claude Simard. Introduction pratique aux dictionnaires. Coll. "L'enseignement du français au primaire", vol. 16. PPMF-Laval, Editions Ville Marie Inc., 1981. 193 p.

Harrap's Shorter Dictionnaire anglais-français, Dictionary French-English. London, Harrap-Diffulivre-Gage, 1982. 983, 798 p.

Hartmann, R.R.K. (ed.). Lexicography: Principles and Practice. London (England), Academic Press, 1983. 228 p.

Héraud, Guy. "Notion de minorité linguistique" dans Minorités linguistiques et interventions, essai de typologie, Compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977, Québec, Centre international sur le bilinguisme, 1978, pp. 15-38.

Horguelin, Paul. Structure et style, exercices de révision. Montréal, Linguatex, 1985. 193 p.

Juhel, Denis. "La place de la réflexion théorique dans l'apprentissage de la traduction" dans Meta, vol. 30, n° 3, septembre 1985, pp. 292-295.

Kipfer, Barbara Ann. Workbook on Lexicography. Exeter (England), University of Exeter, Exeter Linguistic Studies, vol. 8, 1984. 218 p.

Klein-Lataud, Christine. "La formation des traducteurs" dans Dialogue, vol. 4, n° 1, mars 1986, pp. 1-3.

Lapierre, Jean-William et Muriel Roy. Les Acadiens. Paris, Presses Universitaires de France, Série "Que sais-je?", 1983. 126 p.

Lexis. Paris, Librairie Larousse, 1975. 1950 p.

Mackey, William F. Bilinguisme et contact des langues. Paris, Editions Klincksieck, 1976. 534 p.

Matoré, Georges. Histoire des dictionnaires français. Paris, Librairie Larousse, 1968. 278 p.

Meyer, Ingrid. "Is Theory Useful to Practitioners?" dans Circuit, n° 10, septembre 1985, p. 14.

Mouchel, Gérard-Guy. La pratique du dictionnaire - la vie du vocabulaire. Paris, Hatier, 1970. 64 p.

Mougeon, Raymond et al. Le français parlé en situation minoritaire. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982. 187 p.

Mounin, Georges. Les problèmes théoriques de la traduction. Editions Gallimard, 1963. 296 p.

Mounin, Georges. Linguistique et traduction. Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976. 276 p.

Newmark, Peter. Approaches to Translation. Oxford, Pergamon Press, 1981. 200 p.

Nida, Eugene A. et Charles R. Taber. The Theory and Practice of Translation. Leiden, E.J. Brill, 1969 (édition 1982). 218 p.

Noël, André. "Les enfants du Québec se classent en dernier" dans La Presse, 22 mars 1986, p. A1.

Pergnier, Maurice. Les fondements sociolinguistiques de la traduction. Lille, Atelier Reproduction des thèses, Université de Lille III, 1978. 491 p. (Diffusion Librairie Honoré Champion, Paris).

Pergnier, Maurice. "Théorie linguistique et théorie de la traduction" dans Meta, vol. 26, n° 3, juin 1981, pp. 255-262.

Pergnier, Maurice et Roda Roberts. "Quelle théorie sémantique pour la traduction?" dans The Tenth LACUS Forum 1983, Columbia, S.C., Hornbeam Press, 1984, pp. 397-406.

Québec (Province). Actes du colloque Traduction et qualité de langue. Hull, Editeur officiel du Québec, 1984. 220 p.

Rey, Alain. Encyclopédies et dictionnaires. Paris, Presses universitaires de France, Série "Que sais-je?", 1982. 127 p.

Rey, Alain. La lexicologie, lectures. (Initiation à la linguistique, Série A: Lectures 2). Paris, Klincksieck, 1970. 323 p.

Rey, Alain. Le lexique, image et modèles, du dictionnaire à la lexicologie. Paris, Librairie Armand Colin, 1977. 307 p.

Rey-Debove, Josette. "La définition lexicographique : recherches sur l'équation sémique" dans Cahiers de lexicologie, vol. 8, 1966-1, pp. 71-94.

Rey-Debove, Josette. "Le domaine du dictionnaire" dans Langages, n° 19, septembre 1970, pp. 3-34.

Robert-Collins Dictionnaire français-anglais, anglais-français. Paris, Société du Nouveau Littré, 1978. 717, 781 p.

Robert, Paul. Petit Robert I. Paris, S.N.L. - Dictionnaire LE ROBERT, 1984. 2171 p.

Roberts, Roda P. "Le rôle du contexte et de la situation en traduction" dans Actes du 2^e colloque sur l'enseignement fonctionnel du français et de la traduction en Amérique latine, I.N.S.P., Buenos Aires, 1982, pp. 180-192.

Roberts, Roda P. "Teaching Students to Translate into their Second Language: Pitfalls, Problems, Expectations, Exercises", texte distribué par T.I.E.S., Californie, 1983.

Roberts, Roda P. "Compétences du nouveau diplômé en traduction" dans Actes du colloque Traduction et qualité de langue, Hull, Editeur officiel du Québec, 1984, pp. 172-177.

Roberts, Roda P. et Maurice Pergnier. "L'équivalence en traduction" à paraître dans Meta.

Saussure, Ferdinand de. Cours de linguistique générale. Paris, Payot, 1964.

Seleskovitch, Danica. L'interprète dans les conférences internationales. Paris, Minard, Lettres modernes, 1968. 261 p.

Seleskovitch, Danica et Marianne Lederer. Interpréter pour traduire. Paris, Didier Erudition (Collection "Traductologie 1"). 311 p.

Sledd, James et Wilma R. Ebbitt (ed.). Dictionaries and That Dictionary. Glenview, Illinois, Scott, Foresman & Company, 1962. 274 p.

Spilka, Irène V. "La traduction des charnières" dans Journal des traducteurs, vol VII, n° 1, 1969, pp. 3-5.

Thériault, Léon. "L'Acadie, synthèse historique 1763-1978" dans Jean Daible (éd.), Les Acadiens des Maritimes, Moncton, Centre d'études acadiennes, 1980, p. 85.

Thornton, Martine. "Le B, A = BA, c'était pas si bête!" dans Châtelaine, septembre 1985, p. 6.

Vernex, Jean-Claude. Les Acadiens. Paris, Editions Entente, 1979. 190 pages.

Vinay, Jean-Paul et Jean Darbelnet. Stylistique comparée du français et de l'anglais. Montréal, Beauchemin, 1975. 31 p.

Vinay, Jean-Paul et Jean Darbelnet. Stylistique comparée du français et de l'anglais, cahier d'exercices n° 1 Work Book. Beauchemin, 1970. 97 p.

Vinay, Jean-Paul et Jean Darbelnet. Stylistique comparée du français et de l'anglais, cahier d'exercices n° 2 Work Book. Beauchemin, 1972. 102 p.

Vitale, Geoffrey, Michel Sparer et Robert Larose. Guide de la traduction appliquée. Tome premier. Paris, Librairie Vuibert et Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1978. 397 p.

Webster's New Collegiate Dictionary. Springfield
(Massachusetts), G.&G. Merriam Company, 1973 (édition
1980). 1531 p.

Zgusta, Ladislav. Manual of Lexicography. Prague, Academia
(Publishing House of the Czechoslovak Academy of Sciences),
1971. 360 p.