

DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION À L'UNIVERSITÉ :  
RÉFLEXIONS SUR QUELQUES ÉLÉMENTS DE *BASE*

*Jamal Jabali*

Université Mohamed V (Rabat, Marruecos)

ABSTRACT

The term 'theory' consists of an intellectual conception that's structured on hypothetical or synthetic trends. Practically speaking, it comes from what is empirical, experimental and pragmatic; it is the realization of the translating activity. These explanations lead us to ask and wonder about how to carry on to make the student be able to methodically construct his/her translated knowledge and savoir-faire (know-how). In other words, it leads to a reflection on the translation theories and their contribution to the teaching/learning of translation at the university.

Talking about theories of translation, it is categorized under Translation Studies. For this reason, we write out reflection in a methodological framework seeking conceptual analysis through questioning the concept of contrastive linguistics, the cognitive process of translation, of understanding de-verbalisation and re-expressing.

KEYWORDS: translation teaching, linguistic theory, interpretative theory, communication

RESUMEN

El término «teoría» hace referencia a una concepción intelectual que se fundamenta en tendencias hipotéticas o sintéticas. En la práctica, viene de lo empírico, experimental y pragmático, es decir, de la realización de la actividad traductora. Este hecho nos lleva a plantearnos cómo conseguir que el alumno sea capaz de construir metodológicamente su conocimiento y saber hacer traductor. En otras palabras, nos conduce a una reflexión sobre la teoría de la traducción y su contribución a la enseñanza/aprendizaje de la traducción en la Universidad.

Dentro del marco de la teoría de la traducción, esto se categorizaría bajo la denominación de «Estudios de Traducción». Por este motivo, encuadramos nuestra reflexión en un marco metodológico en busca de un análisis conceptual mediante el cuestionamiento de los conceptos de lingüística

contrastiva y proceso cognitivo de traducción, y lo que se entiende por verbalización y reformulación.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de la traducción, teoría lingüística, teoría interpretativa, comunicación

## 1. THEORIE ET PRATIQUE AU SEIN DE LA TRADUCTOLOGIE

Le terme " théorie " consiste en une conception intellectuelle structurée de tendance hypothétique ou synthétique (Le Nouveau Petit Robert, 1994 : 2246). Quant au terme " pratique " , il relève de ce qui est empirique, expérimental, pragmatique (Le Nouveau Petit Robert, 1994 : 1752), c'est la concrétisation de l'activité traduisante. Ces éclaircissements nous poussent à nous interroger sur la manière de procéder pour rendre l'étudiant capable de construire méthodiquement et son savoir et son savoir-faire traduisant. Autrement dit, mener une réflexion sur les théories de la traduction et leur apport à l'enseignement/apprentissage de la traduction à l'université. Parler des théories en matière de traduction c'est s'inscrire dans un cadre de traductologie. Pour ceci, nous inscrivons notre réflexion dans un cadre méthodologique d'analyse conceptuelle en mettant en question les concepts de la linguistique contrastive, du processus cognitif de la traduction, de la compréhension, de la déverbalisation et de la réexpression.

Or, la description du processus traduisant donne naissance à un métalangage<sup>1</sup> et à une terminologie particulière en matière de la traduction, et inscrit ce processus dans un cadre théorique institutionalisant l'activité traduisante d'une manière plus ou moins systématique. L'investigation théorique dans le domaine de la traduction entraîne ce métalangage en parallèle avec une organisation méthodique de la matière au profit de l'enseignement/apprentissage de la traduction. En outre, une évaluation de la qualité de la traduction n'est pas envisageable sans une analyse du discours notamment, l'analyse comparée du discours du texte source et celui du texte cible.

Il est évident que la théorie en matière de traduction organise la matière de façon à en faciliter l'enseignement et l'apprentissage, elle offre l'opportunité d'œuvrer plus vite et plus convivialement et efficacement dans des situations de communication traductionnelle. D'ores et déjà, côté théorique et côté pratique forment un seul processus convergent et complémentaire au service de la traduction.

---

1 Pour plus d'informations, conférer : REY-DEBOVE, J., *Le Métalangage : étude linguistique du discours sur le langage*. Ed. A. Colin, Paris, 1997.

A l'université, la réflexion théorique atteint souvent des buts notamment les activités traductionnelles pratiques menées par les étudiants, elle restructure aussi l'enseignement de la traduction. En d'autres termes, cette réflexion théorique vise la conception des méthodes d'enseignement et de travail bénéfiques et fiables en vue d'impliquer l'étudiant dans le processus d'apprentissage, et par la suite la construction des différentes compétences cruciales pour mener à bien l'activité traduisante. Par conséquent, cette réflexion, pour des fins organisationnelles, évite aux étudiants toute improvisation et tout tâtonnement dans leur processus d'apprentissage.

Il est important de signaler que l'apprentissage et la maîtrise du langage, permettant à l'étudiant de s'exprimer et de mener une réflexion cohérente sur la matière traduisante, demeure la pièce maîtresse et cruciale pour sa formation et son apprentissage. C'est-à-dire qu'au fur et à mesure, l'étudiant se voit acquérir un métalangage de traduction. Ainsi, cette acquisition du langage découle-t-elle des investigations des linguistes, des grammairiens, des philosophes du langage qui décrivent le fonctionnement de celles-ci et les mécanismes de traduction. Et pour rendre l'apprentissage de ce côté théorique de plus en plus rapide et convivial, il est nécessaire de procéder à un classement des activités traduisantes et activités langagières correspondantes, ainsi que les disciplines en rapport direct avec la traduction : la syntaxe, la grammaire, la terminologie et encore la lexicologie. D'un autre côté, ces investigations théoriques permettent non seulement de classer systématiquement l'activité traduisante en objectifs pédagogiques, mais aussi de créer et concevoir des outils d'aide à la traduction en l'occurrence manuels, activités pédagogiques et traductionnelles, didacticiels, et lexiques électroniques, dans le but de favoriser le côté théorique et le côté pratique de l'apprentissage et la formation de l'étudiant.

En outre, enseigner à l'université le côté théorique de la traduction en tant que matière indépendante et autonome serait inadéquat, parce que la théorie est intégrée d'une manière ou d'une autre au sein des programmes et se tisse au fil de ces derniers. C'est pour cela que le métalangage dont nous avons parlé est enseigné et appris à travers les diverses activités dites connexes à la traduction notamment la terminologie, la grammaire, la stylistique, analyse du discours et rédaction. Dans ces cours de disciplines connexes, l'activité traduisante y est absente, mais elle est présente fortement dans les cours de syntaxe et stylistique comparée, dite la linguistique contrastive. Quant aux cours de traduction proprement dite, le cours pourrait se faire de plusieurs façons : textes à traduire en classe, textes à traduire chez soi, séminaire de traduction, groupe de travail.

Alors, l'étudiant est appelé à apprendre à être autonome en faisant des recherches en terminologie et en documentation, et apprendre à exploiter les banques de données terminologiques dans le but d'approfondir son

apprentissage pratique. Or, les cours de théorie assurés par les professeurs renforcent la pertinence de cet apprentissage pratique. La théorie et la pratique se complètent pour faire acquérir à l'étudiant les compétences de bases nécessaires à la pratique efficace pour faire face à la pratique improvisée.

En général, les didacticiens de la traduction assoient leur processus d'inculquer la matière traduisante à leurs étudiants sur le fait d'être tantôt trop théorique tantôt trop pratique. Ils ne dissocient pas nettement la théorie de la pratique dans leur cours parce qu'une relation dialectique s'instaure entre les deux et l'un a recours à l'autre. Nous pensons que nous ne pouvons pas nous passer de la théorie, car elle est fort utile en pédagogie de la traduction dans la mesure où elle dote les étudiants de réflexes de traduction qui pourraient être perfectionnés avec l'expérience ; elle leur permet également d'identifier, de classer et de traiter concrètement les processus intellectuels relevant de l'opération traduisante.

Cependant, comment se présente la théorie et la pratique dans le cours de traduction ?

La traductologie, dès ses premières années, se montre comme une partie d'autres disciplines scientifiques et surtout la linguistique. Cette situation a engendré un manque de théorie et méthode scientifique propre et adaptée à la traductologie. C'est pour cela qu'elle n'a pas été considérée par les chercheurs comme une science en soi. Et pour combler l'abîme entre théorie et pratique, une formation universitaire des étudiants est indispensable, car l'enseignement de la traduction à l'université exige des méthodes scientifiques.

Les investigations en matière de traduction ont généré plusieurs théories ayant chacune ses propres valeurs, ses fondements, ses points forts et ses points faibles. Toutes ces théories sont conçues dans l'intention d'installer un arrière plan scientifique de la formation des étudiants de la traduction. Elles diffèrent du point de vue de la diversité des domaines où elles s'investissent, du point de vue de leurs objectifs, leurs méthodes, le champ où elles interviennent, et leur rapport avec les autres disciplines, notamment la linguistique, l'informatique, la culture, la psychologie, la sociologie, les sciences de la communication. Concernant l'objet de recherche de la traductologie, trois domaines spécifiques peuvent être retenus:

La traduction comme résultat : production linguistique et culturelle.

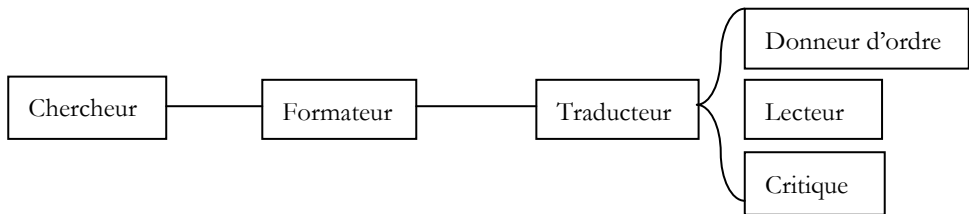
Le processus de la traduction : processus cognitif, point de vue du traducteur, processus communicatif.

La fonction de la traduction : dans la culture cible, la culture du lecteur.

Même si les approches théoriques sont aussi diverses que riches, il ne faudrait pas insister sur le caractère fragmentaire des théories. Or, il serait intéressant de viser les relations et interrelations entre leurs buts, leurs méthodes et leurs objets d'études. Les théories en question se manifestent en

modèles qui essaient d'intégrer les théories de traduction dans un ensemble bien structuré. Ces modèles renvoient à deux domaines majeurs de recherche en l'occurrence un domaine théorique et un autre appliqué. Ce dernier est subdivisé en ce que les traductologues anglais appellent " translation training" (la formation) ou encore " translation aids" (instruments d'aide au traducteur), et " translation criticism" (critique).

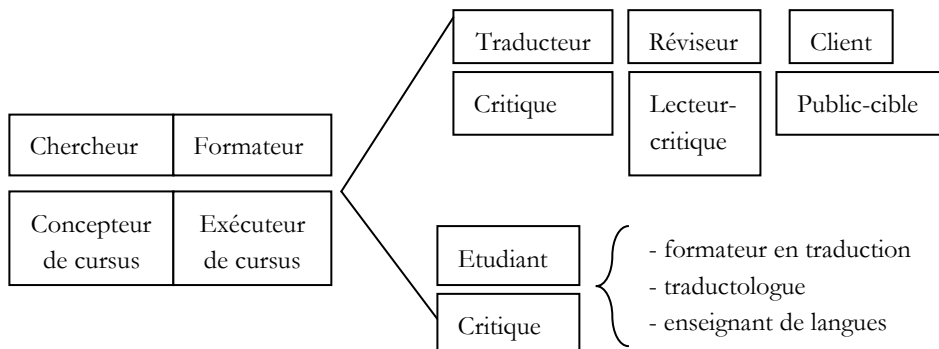
Tout chercheur-traductologue travaille sur des théories afin de fournir le matériau nécessaire au travail du formateur et du traducteur qui investissent les résultats des la recherche traductologique. Cette idée est explicitée dans les éléments suivants et qui focalisent la relation entre théorie et la pratique par rapport aux relations entre les rôles :



A ces éléments nous pourrions y intégrer le processus enseignement/apprentissage de la traduction. D'abord, le formateur y demeure le médiateur entre la théorie (chercheur) et la pratique (traducteur). Dans ce sens, la théorie fournit à la pratique ce dont elle a besoin pour réussir une formation traductionnelle scientifique. Ensuite, nous pensons que ce schéma pourrait subir une extension en lui y combinant d'autres acteurs et actants du processus enseignement/apprentissage de la traduction. Cette extension et modification est due à notre intention de ne pas inscrire ce schéma uniquement dans le cadre de la traduction professionnelle, mais de le faire dans un cadre traductologique communicationnel et universel.

Mais avant d'y procéder, nous aimerions projeter la lumière sur des critères de formation traductionnelle du point de vue du formateur qui les conçoit en fonction de ses connaissances et qui vont de pair avec ses méthodes et stratégies qu'il inculque à ses étudiants-traducteurs ; et du point de vue du traducteur lui-même qui a appris à élaborer ses propres critères pour affronter ses propres traductions. Ces critères que nous pourrions qualifier de mécanismes demeurent forts utiles pour une communication efficace entre le traducteur, le donneur d'ordre, le lecteur et le critique. On ne peut pas concevoir une évaluation et une critique de la traduction sans ces critères. Ces derniers constituent également pour le traducteur un outil de justification vis-à-vis des critiques.

Nous avons intégré aux éléments schématiques susmentionnés d'autres éléments en vue de s'inscrire dans le processus/apprentissage de la traduction à l'université, et nous avons obtenu le schéma qui suit :



Nous voulons insister par et dans ce schéma sur quoi pourrait déboucher le processus de formation en traduction : étudiant-traducteur professionnel ou étudiant spécialisé en traductologie. Les deux doivent, en ayant les sens d'accepter ou de rejeter des critères aussi bien théoriques que pratiques de traduction, assumer eux-mêmes ce rôle de critique. Critiquer leurs propres performances en intégrant explicitement ou implicitement une sorte d'autoformation. L'étudiant doit être doté surtout d'une formation scientifique et disposé de connaissances théoriques tout en s'inscrivant activement à la recherche traductologique parce qu'il pourrait par la suite assumer la fonction de chercheur ou celle de formateur.

L'existence du théoricien, du formateur et des outils de travail, destinés à l'apprenant ou à l'étudiant, montre que l'opération traduisante est une compétence qui nécessite que le traducteur acquiert un bagage théorique et un savoir-faire scientifique en vue d'élaborer voire innover des solutions pertinentes aux problèmes de traduction qu'il affronte souvent. En d'autres termes la théorie est au service de la pratique, et la pratique complète la théorie. Elles sont deux facettes pour une même devise qui n'est autre que la traduction. Elles permettent d'analyser les problèmes de la traduction, de séparer les éléments du problème, ensuite justifier les choix. Dans cette perspective, il est légitime de se demander comment la théorie linguistique se représente la traductologie.

---

## 2. LA THEORIE LINGUISTIQUE ET LA TRADUCTOLOGIE

Plusieurs théoriciens de traduction, et pour longtemps ont travaillé en inscrivant leurs recherches dans un cadre linguistique, et qu'ils ont considéré comme l'unique cadre de travail, et dans lequel le didacticien doit puiser ses outils de travail et y prendre position. Cette position serait la source de toute explication concernant les problèmes de traduction.

Effectivement, plusieurs théoriciens de traduction se sont inspirés de la théorie linguistique, notamment Mounin, Catford, Newmark, et Féodorov. Ce qui compte pour le didacticien de la traduction est de pouvoir tirer profit de ces courants théoriques en concevant des méthodes d'enseigner la traduction, comme c'est le cas de Michel Ballard et Christine Durieux.

Dans cette perspective, il est à signaler que le seul outil de base dont dispose l'enseignant de la traduction s'avère le texte écrit. Le texte écrit constitue le support didactique qui unit les acteurs de l'acte pédagogique de la traduction sur un seul objectif qui est l'apprentissage de la traduction. Toutefois, ce support didactique n'est pas sans conséquences néfastes particulièrement pour les étudiants suivant un cursus d'initiation à la traduction. Sans trop plonger profondément dans le texte-support, ces étudiants restent souvent prisonniers des structures linguistiques du texte au lieu de déceler le canevas sémantique du texte. Ici doit intervenir l'enseignant pour détourner l'attention de ses étudiants sur les idées du texte et le message global.

Ballard affirme, dans son approche, que les étudiants en situation d'initiation et d'apprentissage de la traduction isolent les mots et les syntagmes du texte pour chercher leurs significations linguistiques souvent à l'aide des dictionnaires bilingues, ce qui rend le contexte abstrait (Ballard, 1988 : 341). Cette pratique nous pousse cependant à nous interroger sur la possibilité de faire de la théorie linguistique un cadre de travail aussi bien pour le traductologue, que pour le didacticien de la traduction.

Depuis longtemps, les pratiquants de la traductologie au sein du cadre enseignement / apprentissage, considèrent la linguistique comme la discipline la plus qualifiée à expliquer les problèmes relevant de l'opération traduisante, et la plus disposée à y suggérer des solutions. Mounin, voit qu'« *au lieu de considérer les opérations de traduction comme moyen d'éclairer directement certains problèmes de linguistique générale, on peut se poser l'inverse, au moins comme point de départ : que la linguistique contemporaine, structurale et fonctionnelle éclaire pour les traducteurs eux-mêmes les problèmes de traduction* » (MOUNIN, 1963 : 7).

Il cite plusieurs théoriciens qui partagent son point de vue, entre autres, A.V. FEDOROV qui pense qu'« *en isolant l'opération traduisante afin d'en construire l'étude scientifique (et de promouvoir une science de la traduction) pose en premier lieu qu'elle est une opération linguistique, un phénomène linguistique, et considère que toute opération de*

*la traduction doit être incorporée dans l'ensemble des disciplines linguistiques* » (MOUNIN, 1963 : 13). Nous citons également Newmark et Catford qui s'inscrivent dans la même perspective. S'inspirant des travaux de Halliday et Firth, Catford (LAROSE, 1989 : 106) insiste sur le recours à la théorie linguistique pour fonder toute théorie de la traduction, il écrit : « *Since translation has to do with language, the analysis and description of translation-processus must make considerable use of categories set up for the description for languages. It must, in other words, draw upon a theory of language- a general linguistic theory* »<sup>2</sup>.

Newmark (LAROSE, 1989: 106) va dans le même sens en déclarant: « *I have attempted to show that problems of translation are closely related to problems linguistic analysis, and therefore to a theory of language [...]. Translation, like language-learning, the analysis of a natural or artificial language and (slightly) literary criticism, is partly discipline in applied linguistics; as a translator, one is a linguist before one is a scientist or a poet(creative writer)* »<sup>3</sup>.

Si Mounin et ses partisans défendent la thèse selon laquelle les problèmes relevant du processus traduisant sont du ressort linguistique, d'autres chercheurs soutiennent le contraire. Nous citons dans cette perspective Nida, Durieux, Ladmiral, Sakhi. Sans entrer dans la mouvance des théories opposées à Mounin, notamment celle d'équivalence initiée par Nida, la théorie de sens dite interprétative de Séleskovitch et Lederer, nous signalons que la théorie linguistique néglige, dans ses explications des problèmes du processus traduisant (LEDRER, 1994 : 37), des aspects de la traduction qui ont été même le champ de recherche pour la linguistique contemporaine dite externe à savoir la psycholinguistique, la sociolinguistique ou encore l'approche communicative. Ces champs d'étude font partie inhérente du processus traduisant. L'enseignant de la traduction devrait se servir de tous ces champs cognitifs pour éclaircir et projeter la lumière sur les différentes étapes du processus traduisant que ce soit au niveau de la compréhension, la déverbalisation ou la réexpression qui sont des opérations psychocognitives (LEDRER, 1994 : 37).

Sakhi pense dans ce sens que faire de la linguistique une science de la traduction ne semble pas avoir de fondement théorique solide, même si cette tendance continue à être défendue par certains linguistes (SAKHI, 2006 : 7).

---

2 « Tant que la traduction est en rapport avec la langue, l'analyse et la description du processus traduisant doivent prendre en considération l'utilisation des paramètres des catégories de la description des langues. Ils doivent, en d'autres termes, fonder une théorie du langage- une théorie linguistique générale ». (C'est nous qui traduisons).

3 « J'ai essayé de montrer que les problèmes de la traduction sont étroitement liés aux problèmes de l'analyse linguistique, et donc à la théorie du langage [...]. Traduction, comme l'apprentissage de la langue, l'analyse de langue naturelle ou artificielle et (légèrement) la critique littéraire, est une discipline partielle de la linguistique appliquée ; comme traducteur, on est linguiste avant d'être un scientifique ou un poète (écrivain créateur) ». (C'est nous qui traduisons).



Pour justifier ce qu'il soutient, Sakhi donne les raisons suivantes :

- Les problèmes relatifs à l'opération traduisante en tant que processus cognitif dynamique, ne se recoupent pas partiellement avec les problèmes linguistiques que pose l'analyse de certains aspects linguistiques du texte premier ou de son équivalent.
- La vision du linguiste en matière de traduction diffère de celle du traductologue :
- Le linguiste s'intéresse à l'approche des problèmes linguistiques de la traduction.
- Le traductologue s'intéresse à l'explication des mécanismes cognitifs sous-jacents au processus traduisant lui-même.

Dans ce sens, nous remarquons qu'il y a une divergence entre l'approche du linguiste et celle du traductologue :

- Le traductologue s'intéresse aux mécanismes cognitifs psycholinguistiques permettant de créer des équivalences entre le texte source et le texte cible.
- Le linguiste met en œuvre son approche linguistique « extra-procédurale ».

Il en résulte que « les problèmes de traduction ne peuvent donc être ramenés à de pures questions linguistiques. L'aspect linguistique n'intervenant qu'en amont et en aval de l'opération traduisante, l'essentiel du processus traduisant est à dominante linguistico-cognitive et à vocation communicative » (SAKHI, 2006 : 8).

Quand on parle des problèmes de l'acte traduisant, on parle de deux problèmes majeurs à savoir la compréhension et la réexpression ou la réécriture. Pour résoudre ces problèmes il ne suffit pas d'avoir recours uniquement à la théorie linguistique. D'après ce qui précède, la linguistique donc, à elle seule, ne saurait être une théorie de la traduction efficiente.

Le raisonnement de Sakhi se base sur deux courants linguistiques comme argument de départ, en l'occurrence le structuralisme et le transformationnalisme. Les structuralistes voient que les textes à traduire sont des « systèmes clos et autonomes », c'est-à-dire une sorte de structures signifiantes. D'où la conception des structuralistes que la traduction est un simple phénomène de contact des langues, et qu'il suffit de chercher dans la langue cible les éléments linguistiques déjà existants et qui correspondent aux éléments lexicaux du texte source. Ce point de vue néglige l'entourage énonciatif du langage, et qui permet de comprendre le discours. Dans ce sens LEDERER pense qu'« en se limitant aux mesurable, quantifiable et prévisible, elles [les linguistiques structurale et générative] ont sacrifié l'essentiel du langage : son emploi en situation par un individu pensant » (LEDERER, 1994 : 92).

En outre, il existe une grande différence entre les langues quant à leurs structures lexicales, syntaxiques et phonétiques ; c'est ce que prouvent les structuralistes eux-mêmes par la théorie des actes de parole (AUSTIN, 1970 : 150). Alors, suivant cette différence des langues, et surtout sur le plan de leur fonctionnement communicationnel, « on débouche immédiatement sur le constat de l'intraduisibilité » (SAKHI, 2006 : 8). Ceci dit que la traduction, selon les structuralistes, ne prête jamais à la perfection.

Qui dit transformationnalisme dit Chomsky et sa théorie de structure de surface et structure profonde<sup>4</sup>. Dans le cadre de la grammaire générative et transformationnelle, les langues présentent des structures de surface qui varient évidemment d'une langue à une autre, et des structures profondes qui constitueraient ce que les linguistes appellent « les universaux du langage ». Ceci permettrait le passage d'une langue à une autre automatiquement puisque les structures profondes sont les mêmes.

Suivant cette conception des générativistes dans le champ traductologique, la traduction passe, selon Sakhi, par deux étapes:

1. passer des structures de surface que présente le texte à traduire aux structures profondes communes aux deux langues, et ceci en appliquant les règles de la grammaire générative transformationnelle.
2. chercher dans la langue cible les structures de surface correspondantes supposées exprimer la même chose que les structures profondes.

En examinant ce qu'avancent les générativistes, il est facile de remarquer que Chomsky a omis dans sa théorie le fait qu'une seule structure de surface pourrait renvoyer à deux ou plusieurs structures profondes. C'est le cas de ce qui est connu communément par l'ambiguïté. Nous avons opté pour deux exemples pour illustrer ce qui précède :

1- the old man and woman can come together in the party (le vieil homme et femme peuvent venir ensemble à la fête); il s'agit de deux structures profondes quant à l'interprétation de cette phrase, et qui seront reformulées comme suit:

- The old man (le vieil homme): only the man who are old (seulement l'homme qui est vieux), c'est que la prédication concerne uniquement la référence "man".
- The old man and old woman (le vieil homme et la vieille femme): the both( man and woman) are old(les deux sont vieux), c'est que la prédication concerne à la fois les deux références "man" et "woman".

---

4 Conférer : NIQUE, Ch., *Grammaire générative : hypothèse et argumenattion* ; A. Colon. 1975.

Par conséquent, le traducteur se trouve dans une situation inconfortable pour traduire de tels énoncés. Doit-il traduire la première structure profonde ou la deuxième ?

2- la belle porte le voile, incite à la même analyse, nous avons deux structures profondes que nous schématisons comme suit :

- [ la belle porte ] le voile.  
SN. COD. V.

La porte, qui est belle, voile et cache un objet pronominalisé ici par le pronom « le ».

- [ la belle ] porte le voile.  
SN. V. COD.

L'adjectif « belle », par le procédé lexical de dérivation impropre, devient un substantif qui veut dire une belle femme qui met un voile. Alors intervient ici le contexte pour éclaircir le sens voulu.

Un autre phénomène langagier infirme la théorie de structures profondes et structures de surface dans la traduction, est celui de la polysémie : un énoncé du genre « I walk towards the bank », prête à deux interprétations différentes :

- « je me dirige vers le rivage »  
« je me dirige vers la banque »

Le problème de la traduction est dû au fait que le mot anglais « bank » est polysémique, nous aurons affaire donc à deux structures profondes qui correspondent à une seule structure de surface.

C'est ainsi que Lederer critique le transcodage des significations qui évince tout référent et toute allusion aux choses auxquelles renvoient les signes linguistiques. La parole est dépourvue de paramètres discursifs, alors elle n'a pas de sens puisqu'elle est décontextualisée. Dans cette perspective, Lederer déclare : « j'ai appelé " la traduction linguistique " ou " transcodage " la traduction qui porte sur " la parole " et ne fait intervenir que des connaissances linguistiques indépendantes de toute référence à la réalité (réelle ou imaginaire) » (LEDERER, 1994 : 88). Par conséquent, la contextualisation des énoncés traités montre, en situation de formation, que la correspondance ou plutôt la superposition des structures profondes entre les langues dans la traductologie incite à discuter de sa crédibilité.

Larose traite lui aussi l'insuffisance de la grammaire générative-transformationnelle à trouver certaines solutions aux problèmes de la traduction (LAROSE, 1992 : 100). Il insiste sur huit faiblesses des grammaires génératives et transformationnelles, à savoir :

1. analyse syntaxique limitée aux frontières de la phrase ;
2. refus de reconnaître l'importance des marques rhétoriques ;
3. absence de traitement de certaines structures lexicales ;

4. ignorance de la validité de plusieurs niveaux profonds intermédiaires ;
5. inadéquation pour la logique propositionnelle de traiter de nombreux aspects de la signification, en particulier de connotation, du focus, etc. ;
6. dépendance trop grande à l'égard d'émetteurs et de récepteurs idéaux ;
7. tendance à séparer les réalités linguistiques de leur contexte d'actualisation.

Un autre argument pour démontrer l'insuffisance de la théorie de la superposition des structures profondes dans la traductologie est celui de la traduction automatisée. Selon la grammaire générative et transformationnelle, il existe pour chaque structure de surface une structure profonde correspondante entre les langues. Si l'on suit cette thèse, l'automatisation du processus traduisant est possible (SAKHI, 2006 : 9), et de plus en plus la traduction dite automatique s'avère insatisfaisante et décontextualisée.

Ceci est dû à l'impossibilité de modéliser et formaliser les langues, parce que le facteur socioculturel y intervient énormément. Le vouloir-dire de l'auteur n'est jamais pris en compte par la traduction automatique, il ne se laisse pas saisir uniquement par les structures linguistiques, mais surtout par le recours aux compléments cognitifs extralinguistiques.

### 3. THEORIE LINGUISTIQUE ET ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION : QUELLE RELATION ?

Concernant la problématique de savoir si la linguistique est le pivot de l'enseignement de la traduction, nous analysons deux opinions opposées : la première est de Tatillon (1984) et la seconde est celle de Sakhi(2006).

Tatillon stipule que la linguistique est une matière indispensable en pédagogie de la traduction, il écrit :

Je tiens la linguistique pour une matière indispensable en pédagogie de la traduction, dans la mesure où les connaissances théoriques qu'elle met à la disposition des élèves-traducteurs leur donnent les moyens de réfléchir à ce qu'ils font lorsqu'ils traduisent ; autrement dit, ces connaissances leur permettent de poser une problématique et, ce faisant, de dépasser par une attitude réflexive et curieuse l'empirisme forcené qui prévaut encore trop souvent dans les milieux professionnels ». Il ajoute, toujours en parlant de la linguistique que « cette discipline en effet, grâce aux analyses qu'elle offre des différences de

fonctionnement qui caractérisent les différentes langues n'a pas sa pareille pour décrire et comparer les structures dont les textes sont faites. (Cité par SAKHI, 2006 : 13).

De cette façon, Tatilon insiste sur l'exploitation de l'opération traduisante dans son aspect pédagogique pour des finalités d'apprentissage des langues étrangères, en moyennant la description et la comparaison des structures de texte. Nous avons affaire ici à la traduction pédagogique.

C'est dans ce cadre que Sakhi réagit et se demande comment le traitement des convergences et divergences des langues contribue-t-il à former et à aider l'étudiant à résoudre les problèmes de traduction et si l'enseignant peut compter uniquement sur la linguistique pour impliquer les étudiants dans un processus d'apprentissage de la traduction.

Il est à remarquer que le problème jusqu'à maintenant réside dans la finalité et l'objectif pour lequel Tatilon et Sakhi fondent leurs théories. Le premier s'inscrit dans le cadre de la traduction pédagogique, par contre le deuxième dépasse ce cadre pour atteindre un niveau de traduction « à vocation communicative par excellence ».

Sakhi reproche à Tatilon de lier la bonne traduction à une bonne théorie linguistique. «Il faudrait, donc, distinguer, selon Sakhi, les connaissances linguistiques d'un sujet, le métalangage linguistique et la linguistique en tant que science et approche [...]. Ces connaissances ne constituent qu'un simple préalable à l'activité traduisante, elles ne peuvent en rien expliquer le processus traduisant » (SAKHI, 2006 : 15). L'enseignement de la traduction, selon Sakhi, est axé doublement sur la linguistique comme « un simple préalable à l'activité traduisante », ensuite sur ce que Lederer appelle « les compléments cognitifs » (LERDRER, 1994 : 37). Autrement dit, la conception de Sakhi vise, pour enseigner la traduction, à conjuguer les deux pôles théoriques d'analyse à savoir la théorie linguistique et la théorie interprétative. A ce niveau, deux approches sont à confronter dans le cadre de la didactique de la traduction. D'abord, l'approche comparative, dite contrastive (initiée par Vinay et Darbelnet) basée sur la langue, et l'approche interprétative initiée par Séléskovitch et Lederer. C'est une approche sémantique en trois temps : comprendre-développer-réexprimer.

Alors, quelle est la relation entre la traductologie et la théorie interprétative ?

#### 4. LA THEORIE INTERPRETATIVE DE LA TRADUCTION ET LA TRADUCTOLOGIE

La théorie interprétative est née avec les interprètes de conférence Seleskovitch et Lederer. Elle provient de la nécessité de comprendre ce que l'auteur veut dire pour pouvoir le transmettre. Ces interprètes sont convaincues d'une chose cruciale à savoir la considération du vouloir-dire et l'intention du locuteur sans se laisser influencé par tout ce qui pourrait brouiller ou bloquer la communication, notamment difficultés d'écoute, lapsus du locuteur ou encore l'ambiguïté du discours. L'objectif de ces deux interprètes, Seleskovitch et Lederer est d'assurer une parfaite compréhension entre les différents participants d'une conférence. En recréant le discours écouté, le travail d'interprétation n'est aucunement effectué sur le niveau de la langue ou sur celui des mots. Et ceci pour produire le même effet, et faire passer le message en moyennant l'équivalence.

La pièce maîtresse de la théorie interprétative (ISRAEL et LEDERER, 2005 : 197), c'est qu'elle consiste nécessairement en un travail sur la saisie du sens : qui dit sens dit comprendre. Ceci dit, comprendre le sens pour le dire et l'exprimer en reconstituant aussi naturellement que possible de nouveaux énoncés équivalents. Telle qu'elle a été conçue, la théorie interprétative s'articule sur trois étapes à savoir comprendre, déverbaliser, ensuite réexprimer (LEDERER, 1994 : 32). Pour réaliser ces trois opérations, certains paramètres doivent être réalisés, notamment la bonne connaissance et maîtrise de la langue du texte en vue d'un bon déchiffrement, la bonne compréhension du sujet dont parle le texte, et la bonne maîtrise de la langue dans laquelle va s'effectuer la rédaction.

La maîtrise des langues est une évidence pour la théorie du sens. La compétence linguistique est l'un des outils de compréhension de ce que traite le texte. En outre, l'étudiant est appelé, pour pouvoir comprendre ce dont parle le texte, à approfondir son savoir en l'actualisant via la documentation et la recherche permanente. L'étudiant doit également acquérir la méthode de travail, connue dans la traductologie par des réflexes : c'est savoir comment réagir face aux problèmes imprévus de l'opération traduisante.

Un autre point essentiel à prendre en considération celui du public ciblé par la traduction d'un genre de texte précis, également l'usage dont est destinée la traduction. Ceci pour adapter le processus de réexpression et la manière de dire avec le lectorat de la traduction.

## 4.1. LA COMPREHENSION ET LA PEDAGOGIE DE LA TRADUCTION

La compréhension est l'assimilation et l'explication des codes scripturaux, le décodage linguistique du texte à traduire. C'est la pierre angulaire du paradigme triangulaire de la théorie de sens. Cette phase est la base de la déverbalisation et de la réexpression, c'est la raison pour laquelle il faut insister sur cette étape de compréhension mais en la liant à l'enseignement de la traduction. Le traducteur assume le rôle du lecteur quant au décodage du texte en vue de le comprendre et de l'assimiler. Pour ceci, il doit percevoir le sens de chaque mot, chaque expression, pour assembler ensuite les éléments du sens et en tirer la sémantique du texte<sup>5</sup>. L'étudiant pourrait être ramené à travailler le sens linguistique (sens grammatical, sens lexical, sens contextuel), le sens concernant la signification de certaines notions ou expressions figées, sens rhétorique et sens socioculturel. L'enseignant pourrait impliquer ses étudiants dans un autre niveau d'analyse pour décortiquer le sens du texte sur plusieurs aspects sémantiques, notamment le sens relatif au contenu cognitif du texte, le sens implicite, sous entendu ou encore le sens affectif et émotionnel, et enfin le sens thématique et global du texte.

La diversité et la pluralité des niveaux sémantiques contribuent à la complexité du processus de la compréhension et l'assimilation du texte. Pour comprendre le texte, l'étudiant est appelé à avoir recours à des stratégies visant à comprendre les phrases du texte en moyennant ses composantes grammaticales et contextuelles. Les stratégies en question consistent à procéder à une analyse d'ordre lexical, ou encore à avoir recours à son préacquis nécessitant souvent des mises à jour. Cependant, l'analyse lexicale (PICOCHÉ, 1992 : 45) vise à déceler les traits des termes structurant le texte, alors que le préacquis vise à confronter la connaissance dont dispose l'étudiant et la connaissance dont il ne dispose pas et qui fera l'objet de sa quête et sa recherche permanente ; ce qui facilite et oriente efficacement l'opération de la compréhension.

L'enseignant pourrait impliquer l'étudiant dans des stratégies<sup>6</sup> facilitant la première phase de la théorie interprétative. Nous citons quelques unes à titre indicatif, elles sont connues habituellement de l'enseignement/apprentissage sous forme d'étapes successives :

- Procéder à un balayage rapide du texte pour en faire un diagnostic typologique.

5 Conférer SELESKOVITCH, D. et LEDERER, M. , *Interpréter pour traduire*. Editions Didier, Paris, 2001.

6 Sur les stratégies et les procédés de saisir le sens d'un texte et bien comprendre sa sémantique, conférer le chapitre intitulé *les modes d'organisation du discours* : CHARAUDEAU, P., *Grammaire du sens et de l'expression* ; éd. Hachette Education, Paris, 1992 ; p. 633.

- Détecter la visée et la finalité du texte.
- Exploiter les connaissances offertes par le texte et qui sont relatives au thème général et aussi exploiter les préacquis en rapport avec le thème du texte.
- Procéder à une sorte de diagnostic propre au thème général pour accéder au sens des mots-clés, et avoir par la suite une impression globale du texte. L'étudiant est appelé à contextualiser le sens de ces mots-clés selon la structuration du texte.
- Procéder à une comparaison entre la première impression du texte et la nouvelle impression sur le sens du texte en vue de vérifier le degré de la compréhension et l'assimilation du texte.

Ce qui précède vise, en plus de la compréhension, à créer chez l'étudiant de la traduction un goût esthétique et à le développer pour prendre conscience des aspects culturels et esthétiques du texte objet de la traduction. Ceci dans le but de démontrer qu'il existe des aspects textuels intransposables directement d'une langue à une autre et démontrer que la correspondance totale n'est aucunement réalisable dans l'opération traduisante. L'objectif est donc de faire savoir à l'étudiant que cette dernière nécessite, pour réexprimer et reconstruire le texte dans la langue cible, des compétences rédactionnelles qui sont un trait inhérent à la dernière phase de la théorie interprétative.

Dans un cadre pédagogique, la compétence de réexpression et de rédaction<sup>7</sup> s'acquière, se construit et se développe par le biais de l'enseignement/apprentissage : des activités pratiques bien orientées par l'enseignant. Ce dernier implique ses étudiants pour construire la troisième phase de la théorie interprétative de la traduction, à savoir la compétence rédactionnelle. Cette troisième phase, pour améliorer le style des étudiants, exploite différentes stratégies et techniques de rédaction du genre déchiffrement exact des termes, bonne construction grammaticale des énoncés, emploi méticuleux des outils rhétoriques et encore bonne ponctuation.

#### 4.2. LA COMPREHENSION DANS LA THEORIE INTERPRETATIVE

Lederer pense qu'il faut faire appel, à la fois, à une compétence linguistique et à un savoir encyclopédique pour pouvoir comprendre un texte et ce dans le but de corriger l'idée selon laquelle les erreurs relatives au non-maîtrise de la langue étrangère sont attribuées à la traduction. Nous ne tarderons pas sur les erreurs et les confusions commises et leur traitement, mais nous nous intéresserons plutôt aux paramètres élaborés par Lederer pour

---

<sup>7</sup> Conférer BELLEGER, L., *L'expression écrite*. Presses universitaires de France, Paris, 1981.



cerner la première phase de sa théorie interprétative, en l'occurrence la compréhension.

Lederer adopte trois paramètres essentiels pour une bonne compréhension du texte à traduire en l'occurrence la composante linguistique, la compréhension des implicites et les compléments cognitifs.

Pour la composante linguistique, il ne suffit pas de connaître la langue étrangère : comprendre sa syntaxe notamment le piège des calques syntaxiques, connaître le vocabulaire. Au contraire la maîtrise des composantes linguistiques permet de comprendre les aspects linguistiques du texte. Que ce soit la langue maternelle ou étrangère, le traducteur est appelé à les maîtriser, parce que « pour étudier le processus de la traduction sur le plan théorique, il est important d'écarter les problèmes d'ordre linguistique et de postuler une connaissance des deux langues telle que la traduction n'accuse pas d'erreur sur ce plan. Ne nous intéresse donc ici que le traducteur sachant manier sa langue A [sa langue maternelle] et comprenant la langue B aussi bien que sa langue maternelle. Seule une excellente connaissance de la langue originale donne directement accès au sens ; seule une excellente maîtrise de la langue d'arrivée permet la réexpression adéquate de ce sens. » (LEDRER, 1994 : 33,34).

Les implicites du texte englobant les présupposés et les sous-entendus s'imposent au traducteur et l'aident à comprendre le dit et le non-dit mais, ils ne font pas partie du sens à transmettre en traduction. Cette complexité des formes est un trait inhérent à la faculté d'exprimer la pensée, c'est pour cela qu'il est important d'exploiter l'implicite et l'explicite pour accéder au sens du texte : déceler les présupposés et les sous-entendus du texte.

Concernant les compléments cognitifs, il existe des connaissances précises et adéquates nécessaires à la correspondance du sens saisi par le traducteur et le vouloir-dire de l'auteur. Ces connaissances sont souvent partagées entre le traducteur et l'auteur, elles permettent aux éléments cognitifs d'être pertinents et rendent le sens explicite et claire. Ce sont des connaissances facilitatrices de la compréhension du texte et supposent des intentions de son auteur.

En parlant des compléments cognitifs, Lederer parle du côté affectif de l'auteur qui s'infiltré inconsciemment dans ses écrits. Dans ce sens elle fait la distinction entre « le bagage cognitif, connaissances linguistiques et extralinguistiques emmagasinées à plus ou moins long terme dans la mémoire, et le contexte cognitif constitué par les connaissances acquises à la lecture du texte, conservées en mémoire à court terme et servant à l'interprétation des segments de textes suivants. » (LEDRER, 1994 : 37).

Nous signalons que l'interprétation ne doit pas dépasser le sens que pourrait révéler le texte à traduire pour interpréter l'intention de l'auteur qui préexiste à la production du texte. L'étudiant-[traducteur] ne doit pas attribuer

au texte source du sens qu'il ne révèle pas. Par conséquent, il faut distinguer le sens qui se dégage effectivement du texte des mécanismes intentionnels de l'auteur avant d'écrire son texte. L'étudiant-[traducteur] ne réexprime pas l'intention de l'auteur qui s'avère d'ailleurs dans un état hypothétique, mais il exprime un sens qu'il appréhende via la lecture active, soignante et interprétative du texte à traduire.

Si la théorie interprétative de la traduction s'articule sur les trois étapes qui sont la compréhension, la déverbalisation et la réexpression, nous voudrions mentionner une étape qui n'est pas sans importance, et qui devrait suivre la réexpression surtout écrite, à savoir la révision de la traduction ainsi obtenue. Cette ultime étape vise à créer une cohérence et complémentarité entre les composantes du texte traduit : il s'agit de la cohérence et la cohésion entre les éléments informatifs, cognitifs, stylistiques, lexicaux spécialisés, culturels et civilisationnels.

Il en résulte que l'étudiant-[traducteur] assumera le rôle du réviseur pour revoir sa traduction, c'est ainsi qu'il pourrait :

- Modifier le style et l'expression
- Supprimer les ajouts et éviter les répétitions
- Remplacer les termes étrangers par des termes pertinents et forts récurrents
- Donner aux idées du texte obtenu plus de cohérence et cohésion
- Remédier aux erreurs de langue, et éviter les maladresses stylistiques
- Adapter le niveau linguistique au niveau du public ciblé
- Revoir si les termes à fort contenu culturel et civilisationnels sont bien pris en charge et bien transférés.

## 5. THEORIE INTERPRETATIVE ET APPROCHE COMMUNICATIVE

Cette notion de sens qui constitue la pièce maîtresse de la théorie interprétative de traduction, constitue le centre d'intérêt de l'approche communicative. Toute approche d'enseignement des langues étrangères repose sur l'enseignement des énoncés au sein de leur contexte. Ceci nous laisse penser que la théorie interprétative de traduction s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative.

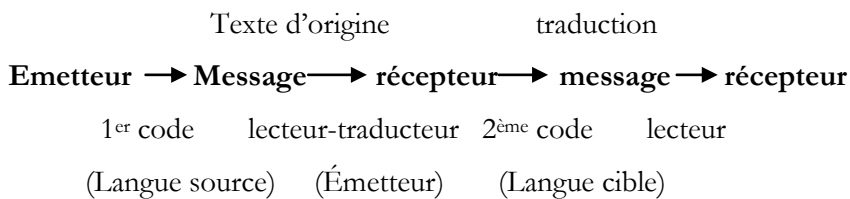
Le sens en tant que notion demeure un élément fondamental et commun entre l'approche interprétative de traduction et l'approche communicative en matière d'enseignement des langues étrangères. Cette

intersection permet de traiter le sens du point de vue des deux approches, à vérifier et à analyser leur effet sur la traduction pédagogique.

Naguère la traduction était privilégiée dans les méthodes traditionnelles de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, surtout la méthode dite grammaire-traduction. Lors des dernières décennies, les innovations en matière de didactique des langues ont donné naissance à la méthode SGAV (structuro-global audiovisuelle) et l'approche communicative pour enseigner et apprendre les langues étrangères. Ces deux méthodes s'articulent sur le seul objectif qu'est l'enseignement du sens et la signification des signes linguistiques constituant les outils essentiels de la communication.

Dans ce sens une brève distinction entre le but de l'enseignement de la traduction (la pédagogie de la traduction) et la traduction pédagogique s'avère trop importante. La première vise à former des traducteurs professionnels en s'adressant à des étudiants censés, dès le début, maîtriser les langues étrangères ; la deuxième consiste en des outils et exercices traductionnels pour faire acquérir une langue étrangère à ses étudiants. Ces exercices sont décontextualisés, c'est-à-dire que toute situation de communication y est évincée. Rappelons également que la théorie de sens, basée sur la compréhension, la déverbalisation et la réexpression du sens du texte ou du discours, tient compte des paramètres langagiers de la langue cible. En examinant les opérations et les étapes de la théorie interprétative<sup>8</sup>, nous nous trouvons au sein du schéma de la communication amorcé par Jakobson, car l'acte de traduire renferme les mêmes protagonistes que l'acte de communication.

Le schéma de Jakobson est adaptable aux protagonistes de l'opération traduisante :



En situant ce schéma dans un cadre pragmatique, nous remarquons que l'énoncé de l'émetteur d'origine est émis par un énonciateur précis, dans un lieu précis, à un moment précis, d'une manière précise, et dans une intention

---

<sup>8</sup> Comprendre le texte en s'éloignant des signes linguistiques pour atteindre leur sens, c'est la déverbalisation ; ensuite formuler dans la langue cible et réexprimer conformément aux règles de la langue d'arrivée.

précise. Ce sont ces paramètres qui constituent ce que les pragmaticiens nomment situation énonciative<sup>9</sup>.

Le premier récepteur, métamorphosé en traducteur-émetteur, saisit le sens et le décode, ensuite le traduit. Ce sens ainsi traduit-il en un autre code linguistique, est encodé par ce traducteur en langue cible pour en reconstituer un deuxième message destiné à être décodé par le deuxième récepteur. Ceci n'est possible que via le maintien de la même situation discursive qui entoure le message et qui est à la fois de nature linguistique et non linguistique (social, culturel, etc.).

L'approche communicative et la théorie interprétative insistent aussi bien sur le sens que sur la signification. Lederer préfère « sens » à « contenu », pour les mêmes raisons que Sartre qui affirme que « le sens n'est plus contenu dans les mots puisque c'est lui, au contraire qui permet de comprendre la signification de chacun d'eux ; et l'objet littéraire quoiqu'il se réalise à travers le langage, n'est jamais donné dans le langage ;[...] aussi les cent mille mots alignés dans un livre peuvent être lus un à un sans que le sens de l'œuvre en jaillisse ; le sens n'est pas la somme des mots, il en est la totalité organique » (Cité par LEDRER, 1994 : 27). Ce que Sartre dit de l'œuvre littéraire, Lederer l'adopte pour le discours en traduction.

Pour Charaudeau, « le sens n'existe pas dans l'absolu, hors contexte, hors forme, et il ne possède pas des qualités propres. Le sens est différentiel, c'est-à-dire qu'il prend naissance dès l'instant qu'est perçue une différence[...].Ce principe de différence fait qu'il s'agit pour le signe d'être ce que les autres signes ne sont pas et de n'être pas ce que les autres sont » (CHARAUDEAU, 1992 : 13). Par exemple, Le sens qui s'attache au signe " appartement " , se définit par ce qui le différencie du sens qui s'attache aux signes " maison " , " villa " , etc., et celui qui s'attache aux autres signes présents dans le contexte (« je viens de trouver un appartement au 5ème étage »).

Le sens relève des énoncés plus concrets et contextualisés, alors que la signification relève des signifiés abstraits. Le sens change en fonction du lieu, du temps, des interlocuteurs, etc. donc le sens est intimement lié à la situation et au contexte. Ces deux derniers sont aussi importants pour la traduction que pour l'interprétation et la compréhension. D'une manière ou d'une autre, le lecteur conçoit les références des signes linguistiques et via leur intersection il arrive à interpréter et comprendre le message de l'émetteur. Pour reformuler le message décelé et compris le lecteur-traducteur procède à des correspondances pour transmettre les significations des signes linguistiques, et à des équivalences pour transmettre le sens des énoncés du texte.

---

<sup>9</sup> Elle est dite également Situation communicationnelle, situation discursive, situation contextuelle ou encore contexte situationnel. Ce sont des conditions qui président à l'émission d'un acte de langage.

Pour établir le sens des signes linguistiques du texte ou du discours, le récepteur a besoin d'interpréter et comprendre la corrélation qui s'instaure entre ces signes linguistiques. C'est pour cela que le récepteur-traducteur doit mobiliser ses connaissances linguistiques et non linguistiques. Il est à signaler que c'est ce point qui constitue le lieu de rencontre entre la théorie interprétative et l'approche communicative. Cette dernière s'articule, selon Moirand, sur quatre compétences (MOIRAND, 1982 : 20) qui permettent au récepteur-[traducteur] d'interpréter et de comprendre un discours. Il s'agit de la compétence linguistique, la compétence discursive, la compétence référentielle et la compétence socioculturelle :

1. La compétence linguistique c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
2. La compétence discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interpréter ;
3. La compétence référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
4. La compétence socioculturelle c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ;

Par conséquent, l'approche communicative a pour but essentiel d'enseigner aux apprenants aussi bien les significations que les sens des énoncés dans leur situation de communication. C'est ainsi que les tenants de cette approche puisent leur matériau de travail dans le champ sémantique, analyse du discours et le champ sociolinguistique.

Certes, l'approche communicative rejette tout recours à la méthode traditionnelle basée sur la grammaire-traduction pour apprendre une langue étrangère, cependant elle privilégie l'enseignement de la langue dans sa dimension sociale et discursive en donnant la priorité au sens. L'apprenant, pour saisir le sens d'un énoncé, est appelé à le mettre en situation et se référer au contexte de cet énoncé. Ceci implique aussi bien une connaissance linguistique que référentielle.

L'analyse du discours<sup>10</sup> demeure un champ fertile où l'approche communicative puise ses outils d'analyse dans le seul souci d'enseigner la

---

10 Conférer MAINGUENEAU, D., Analyser les textes de communication. Ed. A. Colin, Paris, 2005.

langue dans sa dimension sociale et discursive en donnant une grande place au sens. Ce dernier n'a aucunement de valeur sans contexte qui lui aussi est primordial à l'interprétation du discours. Si Moirand délimite la compétence de communication en langue étrangère en quatre composantes, Widdowson, lui, en insiste uniquement sur deux à savoir la signification des phrases dans leur usage et leur valeur en emploi. Il pense que « s'il est bien exacte que connaître une langue c'est à la fois connaître la signification des phrases du point de vue de l'usage et de leur valeur en emploi, il semble évident que le professeur de langue devrait viser ces deux types de connaissance dans son enseignement. Jusqu'ici on a eu tendance à se centrer sur l'usage, pensant que les apprenants acquerraient la connaissance de l'emploi par eux-mêmes. » (WIDDOWSON, 1991 : 29).

D'après ce qu'avancent Moirand et Widdowson, l'apprenant ne peut pas apprendre et interpréter et par la suite communiquer sans connaître et maîtriser les différents paramètres qui président à l'usage de la langue dans différentes situations. Doter l'étudiant d'une compétence de communication, c'est lui permettre de comprendre et d'interpréter le sens des énoncés au sein des situations et contextes divers, et par la suite pouvoir traduire dans le cadre de la théorie interprétative. Par conséquent, étant basé sur le sens, cette dernière ne pourrait que faire partie intégrante de l'approche communicative, et aller de pair avec la linguistique cognitive.

## BIBLIOGRAPHIE

### DICTIONNAIRES

Le Nouveau Petit Robert, 1994.

### OUVRAGES ET ARTICLES :

AUSTIN, JOHN-LANGSHAW (1970): *Quand dire, c'est faire: how to do things with words*. Introd. et trad. par Gilles Lane, Seuil, Paris.

BALLARD, MICHEL (1988) : « *Le commentaire de la Version* », in *Méta*, Vol. 33.

BELLEGER, LIONEL (1981) : *L'expression écrite*. Presses universitaires de France, Paris

CHARAUDEAU, PATRICK (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression* ; éd. Hachette Education, Paris.

- ISRAEL, FORTUNATO ET LEDERER, MARIANNE (2005) : *La théorie interprétative de la traduction* ; Textes réunis et présentés par Fortunato Israël et Marianne Lederer. Paris : Lettres modernes Minard.
- LAROSE, ROBERT (1992) : *Théories contemporaines de la traduction*, éd. Presses de l'université du Québec 1989, 2<sup>ème</sup> impression.
- LEDERER, MARIANNE (1994) : *La traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif*. Ed. Hachette, 1994.
- MAINGUENEAU, DOMINIQUE (2005) : *Analyser les textes de communication*. Ed. A. Colin, Paris.
- MOIRAND, SOPHIE (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, éd. Hachette.
- MOUNIN, GEORGES (1963) : *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, Paris.
- NIQUE, CHRISTIAN (1975) : *Grammaire générative : hypothèse et argumenattion* ; A. Colon
- PICOCHÉ, JACQUELINE (1977) : *Précis de lexicologie française : l'étude et l'enseignement du vocabulaire*. 1<sup>ère</sup> édition 1977 ; éd. Nathan 1992.
- REY-DEBOVE, JOSETTE (1997) : *Le Métalangage : étude linguistique du discours sur le langage*. Ed. A. Colin, Paris.
- SAKHI, MOHAMED (2006) : « *Linguistique et enseignement de la traduction* », in *Traductologie (Turjumiât)* N. 1, Ed. Racines Rabat. Maroc.
- SELESKOVITCH, DANICA ET LEDERER, MARIANNE (2001) : *Interpréter pour traduire*. Editions Didier, Paris.
- WIDDOWSON, HENRY GEORGE (1991) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, éd. Didier.