

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

الجامعة الجزائرية للدراسات والبحوث
الجزائرية للدراسات والبحوث
الجزائرية للدراسات والبحوث

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERY DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT



جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre :
N° de série :

Mémoire en vue de l'obtention
Du diplôme de master II

DOMAINE : TRADUCTION-INTERPRETARIAT
FILIERE : TRADUCTION
SPECIALITE : arabe-français-arabe

Titre

**LA DIDACTIQUE DE LA TADUCTION DANS LE
DEPARTEMENT DE Français (LE CAS UNIVERSITE
DE SETIF)**

Présenté par :
HEMICI ABD ELMOUNAIM
HADADOU BOUBAKER

Encadré par :
NINE HALIMA

Jury de soutenance :

Président : Kheroub Mohamed Ouyahia, MCA, OMMTO
Encadreur : Nine Halima, MAA, Alger

Examineur 1: Taleb Halima, MAA, UMMTO

2016/2017

Laboratoire de domiciliation du master:

Dédicaces

Je dédie ce travail à l'âme de mon père et à tous ceux qui s'intéressent à la didactique de la traduction.

Boubakr Haddadou

Dédicaces

Je tiens à remercier avant tout mes très chers parents qui ont toujours été là pour moi, et qui m'ont donné un magnifique modèle de labeur et de persévérance. J'espère qu'ils trouveront dans ce travail toute ma reconnaissance et tout mon amour.

Hemici Abd elmounaim

Remerciement

« Celui qui ne remercie pas les gens ne remercie pas Dieu... »

Je souhaite à présent rendre hommage à mon encadreur, doctorante NINE Halima pour avoir accepté de nous superviser durant cette recherche, chose qui n'a pas été souvent facile à faire. Pour son soutien, ses conseils et son aide inestimable nous lui serons éternellement reconnaissants.

Mes remerciements s'adressent aux membres du jury de cette thèse Monsieur Kharoub et madame Taleb qui nous font l'honneur de prendre la peine de lire et de juger ce travail.

Nous tenons également à remercier les responsables et les enseignants de département de traduction de l'université de Mouloud Mammeri à Tizi Ouzou

Nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à Mme. Fatima SAHLI responsable du service des statistiques à la faculté des langues et des lettres, pour son aide si précieuse et sa patience.

J'exprime ma profonde reconnaissance à toutes les personnes (amies et famille) qui m'ont soutenu tout au long de mes études (post-graduation en particulier). Qu'elles trouvent ici l'expression de ma sincère gratitude.

Abd elmounaim H/Boubakr H

SOMMAIRE

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Introduction générale | a.b.c |
| Partie théorique | |
| Chapitre premier: Pédagogie et didactique de la traduction | 01 |
| I.1.1.Définition de la pédagogie | 01 |
| I.1.2.Définition de l'apprentissage | 01 |
| I.1.3 Définition de l'enseignement | 02 |
| I.2. Didactique de la traduction | 03 |
| I.2.1.Conception de la didactique de traduction | 03 |
| I.2.2.La traduction professionnelle et la didactique de la traduction | 03 |
| I.3.Les objectifs de la didactique de traduction | 05 |
| I.3.1.L'enseignement d'une langue étrangère | 06 |
| I.3.2.Formation de professeur de langue | 07 |
| I.3.3. Formation des traducteurs professionnels | 08 |
| I.3.4. Formation des formateurs de traducteurs | 09 |
| I.4.Méthodes d'enseignement de la traduction | 11 |
| I.4.1. Méthodes comparative : Vinay et Darbelnet | 11 |
| I.4.2. Méthodes interprétative : approches de l'ESIT | 13 |
| I.4.3.La méthode fonctionnelle : méthode du modèle allemand | 15 |
| Deuxième chapitre : Evaluation de la traduction | |
| II.1.L'évaluation dans la didactique de la traduction | 19 |
| II.2.La définition de l'erreur en didactique de la traduction | 20 |
| II.3.La faute et l'erreur | 22 |
| II.4.Approches de l'évaluation en traduction | 23 |
| II.4.1.L'approche herméneutique | 23 |
| II.4.2 .L'approche béhavioriste | 24 |
| II.4.3 .L'approche fonctionnaliste | 24 |
| II.4.4 .L'approche cognitive | 24 |
| II.4.5 .L'approche socioconstructiviste | 26 |
| Partie pratique | |
| Chapitre premier: L'enseignement du module de traduction au département de français de Sétif (étude quantitative) | |
| I.1Lieu de l'enquête | 28 |
| I.1.2Le département en chiffres | 28 |
| I.1.3Langue d'étude | 29 |
| I.2 Présentation du questionnaire | 29 |

SOMMAIRE

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I.2.1 Analyse avant le questionnaire | 29 |
| I.2.2 Le questionnaire | 30 |
| Deuxième chapitre : Impact du module de traduction français -arabe (étude analytique et statistique) | |
| II.1. 1 Impact du module de traduction français -arabe (étude analytique et statistique) | 38 |
| II.1.2 Les résultats | 38 |
| II.1.3 Analyse des données | 43 |
| II.2 Catégorisation des données | 44 |
| II.2.1 commentaire/explication | 45 |
| II.2.2 Interprétation des résultats | 46 |
| II.1.3 Vers un cursus cohésif | 46 |
| II.3.1 Reforme de forme | 47 |
| II.3.2 Reforme de fond | 48 |
| Conclusion générale | 49 |
| Glossaire | 52 |
| Liste bibliographique | 53 |
| Résumé en langue française | 54 |
| Résumé en langue arabe | 55 |
| Annexes | 56 |

Introduction générale

La traduction est devenue, à l'ère de la mondialisation omniprésente. Elle est depuis toujours considérée comme un pont permettant aux individus de se communiquer. Or, depuis l'apparition de l'homme, il avait besoin de communiquer avec ses pairs

La traduction était alors un moyen parmi d'autre utilisé dans l'enseignement des langues étrangères.

La didactique des langues étrangères s'est beaucoup intéressée à mettre en place des méthodes pour enseigner les langues étrangères. En d'autres termes, la didactique des langues étrangères se trouve toujours « à la croisée des méthodes ».

L'importance de notre sujet tient au fait qu'il traite les difficultés : linguistique, traductologique de l'enseignement de la traduction et en fonction des données issues de ces disciplines.

Nul ne réfute que la maîtrise des langues est une condition nécessaire pour la pratique de la traduction, mais ce qui est problématique c'est la manière d'enseigner ces langues à un future enseignant ou traducteur vue la spécificité de cette discipline.

Etant donné que nous nous focalisons, dans notre thème, sur la traduction nous nous sommes posé la question : « quels sont les enjeux de l'enseignement de la traduction dans le département de français à Sétif ? », Ou comment le module de traduction est-il enseigné ? et sur quelle base l'enseignant évalue –t-il ?

L'intérêt de ce travail est un nouveau procédé « didactique » au service de chercheurs travaillant à la fois dans les domaines linguistiques, didactiques et traductologique par l'étude de l'erreur dans la traduction des apprenants à travers l'évaluation proposée, et par le biais d'un nouveau mode d'analyse

linguistique au service de la didactique de la traduction grâce à des opérations de test comme la manipulation de la restructuration et de la reformulation des modes phrastiques, à savoir la paraphrase. Autrement dit, des exercices capables de développer la compétence linguistique (question de savoir) et de nouvelles techniques comme l'utilisation de la paraphrase dans le cours de traduction (question de savoir-faire).

Ce travail se composera de deux parties :

Dans la première partie, nous allons aborder la définition de certains concepts didactiques en traductologie qui constituent souvent des obstacles et des ambiguïtés dans notre travail en général. Cette définition axiomatique était nécessaire au questionnement des méthodes de traduction et de méthodologie d'enseignement. Elle nous permet de déterminer la distinction de trois termes essentiels: la pédagogie, l'apprentissage et l'enseignement. En effet, cette distinction détermine notre démarche dans la méthodologie du travail. L'un des intérêts de ce mémoire est d'être sur les étagères de la bibliothèque universitaire comme une référence et une source d'information. Puisque l'objectif de cette recherche est de fonder une place à la traduction dans les classes des langues étrangères, la langue française en occurrence.

Or, dans le cadre de la traductologie appliquée, nous avons mentionné dans la première partie que la pédagogie de la traduction peut être appliquée dans l'enseignement des apprenants débutants tels que ceux qui constituent notre public; il s'agit des apprenants de première, de deuxième et de troisième année.

Dans la deuxième partie, nous nous pencherons sur la notion d'erreur dans l'évaluation de la traduction et sur l'interférence linguistique et l'analyse des traductions des apprenants. Nous allons examiner l'état de lieu du contexte de l'enseignement de traduction dans le cursus de Licence de français à l'université de Sétif.

Notre travail se situe à l'intersection de trois disciplines : traductologie, linguistique et didactique: Traductologie quant à une étude analytique, linguistique quant à l'introduction de l'approche linguistique (l'Analyse matricielle définitoire) et Didactique quant à l'apprentissage de la traduction.

En tant qu'étude didactique, linguistique et analytique à travers la traduction de deux langues différentes sur plusieurs plans ; la description logarithme des deux langues de travail sera présentée dans notre corpus.

L'intérêt de ce travail est un nouveau procédé « didactique » au service de chercheurs travaillant à la fois dans les domaines linguistiques, didactiques et traductologique par l'étude de l'erreur dans la traduction des apprenants à travers l'évaluation proposée, et par le biais d'un nouveau mode d'analyse linguistique au service de la didactique de la traduction grâce à des opérations d'examen comme la manipulation de la restructuration et de la reformulation des modes phrastiques, à savoir la paraphrase. Autrement dit, des exercices capables de développer la compétence linguistique (question de savoir et de nouvelles techniques comme l'utilisation de la paraphrase dans le cours de traduction (question de savoir-faire).

Motivations et choix du sujet :

Colloques tenus, séminaires organisés, recherches menées, études suivies, ... tous pour une même raison, celle de perfectionner cette discipline et de la fonder sur des bases solides lui permettant de former une élite capable de pratiquer ce métier.

Partie Théorique

I.1 Définition de la pédagogie

Dérivée du grec « paidagôgia » ou la pédagogie (dictionnaire de l'académie française 2004), terme composé de « pais », « paidos » (enfant) et de « agein » (action de conduire), signifie l'art d'élever les enfants.

Une première définition peut être déduite de l'étymologie. La pédagogie serait donc la discipline ayant pour objet l'éducation de l'enfant.

Cependant, les formés n'étant aujourd'hui plus seulement des enfants, mais également des adolescents et des adultes, cette discipline se réfère à la psychologie et, plus précisément, à la psychologie cognitive. Elle implique aussi la connaissance des techniques éducatives et l'art de les mettre en œuvre. Aussi, la pédagogie est-elle étroitement liée à la didactique des disciplines.

La didactique : terme qui vient du grec « didaskein », ce qui signifie enseigner pouvant être définie comme « l'art de choisir les savoirs à enseigner, de les apprêter et de les exposer », celle-ci « intervient plus spécifiquement sur les contenus disciplinaires et la manière de les faire acquérir. » (Pothier, 2003)

En revanche, comprend « tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe, ce qui relève de ce qu'on a pu autrefois appeler la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail. L'exercice de cet art et la réflexion sur ses ressources et ses fins sont ici associées. » (Cornu et Vergniaud, 1992)

En outre, elle « valorise ce qui se passe entre l'élève et le maître, prend en compte les dimensions intellectuelles et affectives qui réagissent la relation éducative » (Beauté, 1994)

I.2 Définition de l'apprentissage

Apprendre une langue, c'est avoir une nouvelle vision du monde; bref, c'est vouloir faire partie d'un "autre" communauté par la maîtrise de sa langue. en apprenant une langue étrangère, l'apprenant avance dans ses expériences langagières et en fonction d'une intériorisation à la fois consciente et inconsciente des règles de la langue étrangère, il parvient à élaborer son propre système appelé "inter langue" ou « dialecte idiosyncratique ». Celle-ci est : « la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible..... »(V. Castelloti ,2001)

- **Synonyme** : étude

I.3 Définition de l'enseignement

Selon le dictionnaire de didactique du français «le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public /privé), enseignement primaire /secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques),..... » (Dictionnaire didactique de l'académie française 2004)

Selon le dictionnaire le petit Robert «Action, art d'enseigner. » L'apprentissage est défini comme suit : d'après le dictionnaire JEAN- PIERRE Cuq «l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux

actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.» (Le dictionnaire le petit Robert, 2006)

Selon le dictionnaire le Robert l'apprentissage est le «fait d'apprendre un métier manuel ou technique.»(Le Robert, dictionnaire de français, 2005)

I.4 Didactique de la traduction

Le modèle didactique de la traduction pour l'enseignement de la traduction dans les langues étrangères que nous revendiquons s'inscrit dans une vision globale et unitaire de l'enseignement de la traduction professionnelle. Il n'a de sens que si la totalité du design du curriculum est conçu dans le même état d'esprit.

I.4.1 Conception de la didactique de traduction

Comme le soulignent divers commentateurs, « la didactique de la traduction est une science relativement récente »(. J. Guillemin-Fleischer, Syntaxe comparée du français et de l'anglais, Paris, 1981). « Jusque dans les années soixante, les experts se posaient encore la question de savoir s'il était possible d'apprendre à traduire » (H. Chuquet et M. Paillard, Approche linguistique des problèmes de traduction, Ophrys, Paris, 1989). On considérait souvent que la traduction n'était pas tant une pratique que l'on pouvait acquérir mais un don que l'on recevait de naissance : en quelque sorte, on venait au monde traducteur, on ne le devenait pas. Vu le nombre croissant de départements de traduction dans les universités tant américaines qu'européennes, la création d'une telle voie d'étude s'est pourtant révélée indispensable. « En conséquence, on voit s'accroître de plus en plus le hiatus entre l'apprentissage de la traduction par l'enseignement des langues et l'apprentissage de la traduction pers (par soi-même) » (DELISLE 2005 : 49)

Le but de nombreuses méthodologies dans l'enseignement de la traduction va

donc consister à s'émanciper le plus possible du linguistique tout en empruntant à cette science de nombreux concepts.

1.4.2 La traduction professionnelle et la didactique de la traduction

Les chercheurs en didactique de la traduction ressentent le besoin de faire une distinction nette entre traduction didactique et la traduction professionnelle :

Traduction didactique : « exercice de transfert inter linguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue » (DELISLE 2005 : 50)

La traduction professionnelle : « exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programmes de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication inter linguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels. »

Ces deux types de traductions ont leurs similitudes mais ils présentent surtout de nombreuses différences. Comme le montre les définitions ci-dessus, les principales différences portent sur les lieux où ces activités sont exercées (classe de langue ; cursus de traduction), les compétences qu'elles permettent d'acquérir (linguistiques et civilisationnelles pour l'un ; méthodologiques et techniques pour l'autre), les textes sur lesquels on travaille (essentiellement la littérature voire la presse pour l'un ; tous types de textes, modes d'emploi inclus, pour l'autre) et « surtout le public visé professeur pour l'un ; lecteurs inconnus pour l'autre » (DELISLE 2005 : 50). Cette bipartition nette vise bien sûr à s'émanciper de la tradition en didactique des langues et permet d'insister sur la spécificité de l'apprentissage du traducteur. Ces dernières années ont donc vu paraître de nouvelles études portant sur la didactique de la traduction qui puisent abondamment notions et concepts dans la didactique générale. Ainsi Jean DELISLE (2005) souhaite-t-il mettre en place un curriculum

d'apprentissage de la traduction par objectif comme on le fait pour d'autres sujets. C'est bien sûr à cette nouvelle méthodologie spécifique aux traducteurs professionnels que les didacticiens de la langue souhaitent emprunter méthodes et exercices pour renouveler leur enseignement de la traduction. On le voit, loin d'être imperméables, les deux traditions didactiques ne cessent de s'enrichir l'une l'autre par des emprunts et des transferts.

« La finalité de l'enseignement n'est pas seulement l'acquisition de connaissances linguistiques » (D ESLILE 2005). De même, les compétences à acquérir ne sont pas uniquement linguistiques et civilisationnelles. La traduction n'est pas un moyen de contrôler la compréhension ou d'apprendre une langue mais bien une fin en soi. Tous les textes utilisés ne sont pas que littéraires. L'analyse du texte source ne porte pas strictement sur la langue mais aussi sur le discours et les paramètres de communication. Ainsi, l'enseignement que je donne se trouve à mi-chemin entre les deux traditions : pas vraiment un cours de traduction didactique, pas vraiment un cours de traduction professionnelle. Cet aspect hybride pose parfois problème mais il ouvre surtout beaucoup de portes et me permet d'emprunter méthodes, exercices et objectifs d'apprentissage à la fois à la traduction professionnelle et didactique. C'est ce que souligne aussi Jean-Pierre Van Deth : « La principale question qui se pose est celle de la formation de traducteurs réellement professionnels (...) » (Jean Pierre Van Deth, « Propos d'un technocrate sur la traduction », in le français dans le monde, p.149) Contrairement aux domaines littéraires, « dans les domaines techniques et scientifiques, (...) outre les compétences linguistiques, les traducteurs sont appelés à affronter des textes souvent hermétiques »(Jean Pierre Van Deth, « Propos d'un technocrate sur la traduction », in le français dans le monde, p.150). Dans ce sens, la traduction professionnelle se distingue de la traduction pédagogique.

I.5 Les objectifs de la didactique de traduction

La traduction se révèle être une activité plurielle, polymorphe et multidimensionnelle. C'est pourquoi tenter de tracer un cadre explicite pour l'enseignement de la traduction conduit à s'interroger sur les circonstances envisagées. Donc il existe plusieurs formes de traduction, l'enseignement censé y mener doit revêtir, lui aussi, des formes différentes. De plus, tout enseignement présuppose des moyens humains et matériels qui ne sont pas les mieux répartis à la surface du globe. Enfin, le marché de l'emploi et les besoins sont très variables d'un pays à l'autre, ce qui interdit la réplique d'un modèle unique à l'échelle de la planète, et ce n'est pas le moindre paradoxe en cette ère de mondialisation. L'enseignement de la traduction peut poursuivre quatre grands objectifs : (1) enseigner une langue étrangère ; (2) former de futurs professeurs de langue ; (3) former de futurs traducteurs professionnels ; (4) former de futurs formateurs de traducteurs. Selon l'objectif visé, l'enseignement de la traduction s'organise en vertu de principes différents.

I.5.1 Enseignement d'une langue étrangère

Dans ce cas, l'exercice de traduction répond à une préoccupation tout axée sur la langue. « La traduction est alors considérée comme la mise en contact de deux langues. La démarche mise en œuvre dans l'opération traduisante est de nature contrastive. La traduction permet de mettre en évidence les différences de découpage du lexique et de structures syntaxiques entre les deux langues et, ainsi, contribue à l'apprentissage de la langue étrangère ». (Cette approche, très répandue en milieu scolaire et universitaire, a donné lieu au comparatisme. L'illustration type de l'application de cette approche au couple de langues anglais-français se trouve dans des manuels tels que : J.-P. Vinay et J. Darbelnet,

Stylistique comparée du français et de l'anglais, Didier, Paris, 1968, rééd. 1976 ; et J. Guillemin-Flescher, Syntaxe comparée du français et de l'anglais, Ophrys, Paris, 1981, rééd. 1986). Ces deux ouvrages préconisent une approche contrastive et érigent le comparatisme en méthode de traduction. Outre la fonction d'exercice d'apprentissage, « la traduction joue un double rôle pédagogique : d'une part, elle sert de contrôle des connaissances, puisqu'en effectuant la traduction l'apprenant apporte la preuve qu'il a bien appris les listes de vocabulaire et les règles de grammaire et qu'il sait les appliquer ; d'autre part, elle sert de support de retour d'information pour l'enseignant qui, en évaluant les traductions effectuées par les apprenants, peut se rendre compte de la manière dont son enseignement a été reçu et de son efficacité. Dans cette optique, une langue est un code linguistique et la traduction consiste à le convertir en un autre code linguistique. Le code se compose d'éléments préexistants à l'opération de conversion dans lesquels il y a lieu de puiser pour exécuter la traduction ». (Les manuels couramment recommandés pour les études de langues vivantes étrangères se situent dans ce cadre théorique, comme en témoigne le livre très utilisé de H. Chuquet et M. Paillard, Approche linguistique des problèmes de traduction, Ophrys, Paris, 1989. Le dictionnaire bilingue est alors l'outil de travail privilégié. « Cette vision de la traduction, qui se fonde sur la théorie linguistique de la traduction, sous-tend un enseignement classique : distribution d'un texte à traduire, préparation de la traduction écrite par les apprenants pour le cours suivant, proposition orale de la traduction préparée par les apprenants, améliorations apportées par approximations, par essais et erreurs, corrigé imposé par l'enseignant » (Durieux, 2000). « Le professeur propose un corrigé qui est "performance magistrale" au double sens de la chaîne parlée produite par l'enseignant et de l'exploit inégalable : les deux sont confondus » (Ladmiral, 1994 : 74)

. Les apprenants sont évalués par rapport à la performance de l'enseignant, référence absolue vers laquelle tendre, et ont pour objectif de réduire l'écart qu'ils accusent par rapport au corrigé type. Dans ce cadre, il y a lieu d'établir une distinction entre la version et le thème. De ce fait, ces deux exercices ne sont pas

symétriques. Le thème n'est l'inverse de la version que de façon très superficielle.

I.5.2 Formation de professeurs de langue

Dans de nombreux pays, l'apprentissage des langues étrangères se fait principalement dans le cadre des études secondaires. Il y a donc lieu de former les futurs professeurs de langue en tenant compte du fait qu'ils sont destinés à enseigner au primaire, collège ou au lycée. L'enseignement de la traduction écrite dans le cadre de la préparation aux concours porte ou devrait porter sur un savoir-faire et non plus sur un savoir. L'enseignement d'une langue étrangère est la transmission d'un savoir – vocabulaire, grammaire, etc. – mais, dans ce cadre, l'exercice de traduction a pour objet de faire mettre en application le savoir acquis. Un préalable à la formation de futurs professeurs de langue est que ces derniers aient déjà acquis le savoir nécessaire en langue étrangère. « L'enseignement de la traduction dans le cadre de la formation de futurs professeurs de langue s'appuie donc sur un savoir censé être acquis et peut alors porter sur le savoir-faire, autrement dit sur la méthode à mettre en œuvre pour(1) exécuter des traductions satisfaisantes, et (2) faire exécuter des traductions satisfaisantes. Sans revenir sur le débat stérile qui oppose ceux qui considèrent la traduction comme un art à ceux qui la considèrent comme une science, force est de constater qu'en traduction, comme dans toute discipline, on peut maîtriser un savoir-faire sans pour autant être capable de l'enseigner efficacement. Il y a donc une dimension méthodologique importante dans l'enseignement de la traduction s'inscrivant dans le cadre de la formation de futurs professeurs de langue » (Dans leur célèbre *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (Didier, 1976), J.-P. Vinay et J. Darbelnet répertorient les sept procédés de traduction suivants : l'emprunt, le calque, la traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence, l'adaptation (p. 47-55).). Au demeurant fort utiles pour l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, mais notoirement peu

pertinents pour la réalisation de traductions autres que des versions et thèmes pédagogiques.

I.5.3 Formation de traducteurs professionnels

En ce début de XXI^e siècle, qu'il soit permis de proposer une tout autre organisation de l'enseignement. Après l'enseignement des langues et la formation de professeurs de langue, avec la formation de traducteurs professionnels, on change de paradigme. La traduction n'est plus considérée comme un transfert inter-linguistique mais comme un acte de communication. Il ne s'agit plus de mettre deux langues en contact, mais de mettre des personnes en contact : l'auteur d'un texte et le lecteur/ utilisateur de la traduction de ce texte. Le traducteur intervient comme un relais dans la chaîne de communication, son rôle est de « comprendre pour faire comprendre » (Durieux, 1995 : 15). La théorie sous-jacente n'est plus la théorie linguistique, mais la théorie interprétative de la traduction. Le traducteur ne s'arrête pas au dire pour le transposer dans une autre langue, mais s'en sert comme d'un tremplin pour accéder au vouloir dire, comme d'une matière à partir de laquelle construire le sens de l'énoncé. De fait, le sens n'est pas attaché aux mots mais se construit à partir des mots. À cet effet, le traducteur fait appel à ses connaissances linguistiques, mobilise ses connaissances du sujet traité et ses connaissances connexes souvent sollicitées par un jeu d'analogie, prend en compte la situation de production du texte rassemblant l'ensemble des circonstances, ce qui lui permet d'interpréter le dire pour en faire émerger le vouloir-dire.

I.5.4 Formation de formateurs de traducteurs

La maîtrise de la méthode à appliquer pour effectuer des traductions satisfaisantes est sinon un pré requis en tout cas au moins une première étape dans la formation de futurs formateurs de traducteurs. Il est en effet indispensable de dominer un savoir-faire pour pouvoir l'enseigner et le transmettre. « Toutefois, ces futurs formateurs de traducteurs ne sont pas toujours des traducteurs professionnels

ayant eux-mêmes reçu un enseignement méthodologique adéquat. C'est même assez rarement le cas ; le plus souvent, ce sont des professeurs de langue qui souhaitent évoluer en professeurs de traduction. Il est alors impératif de les sensibiliser au déroulement de l'opération traduisante, de montrer l'insuffisance et la non-pertinence de la seule application des règles de la linguistique contrastive, et de développer longuement l'approche méthodologique de la traduction professionnelle. On remarque que la méthode appliquée à l'exécution de la traduction de textes de nature technique vaut également pour la traduction de textes littéraires » ((Durieux, 2000).

Une fois la méthode acquise, il reste un point crucial qui mérite une réflexion approfondie : le choix des textes de travail. En effet, le seul matériau dont dispose l'enseignant pour former des futurs traducteurs professionnels et donc des futurs formateurs de traducteurs, c'est le texte de travail. Il apparaît donc utile d'amener les futurs formateurs à réfléchir sur ce qu'est un bon texte de travail et quelles en sont les caractéristiques. De même que l'on a distingué deux temps majeurs

Dans la formation de traducteurs professionnels – approche méthodologique et entraînement à l'exécution de traductions – de même, il y a lieu de dissocier deux catégories d'exigences pour le choix des textes de travail. Or, c'est une tâche à laquelle se trouve confronté tout formateur de traducteurs. Pour le développement méthodologique, il importe d'amener les apprentis-traducteurs à affronter des difficultés de différente nature : linguistique, culturelle, intertextuelle, thématique, notamment. Les textes sont choisis en fonction de l'activité pédagogique à laquelle ils peuvent donner lieu. Pour l'entraînement à l'exécution de traductions, il est utile de placer les apprentis-traducteurs dans une situation qui soit la plus proche possible de celle de la vie. En outre, pour se rapprocher au plus près des réalités du métier, l'enseignant veillera à n'utiliser que des textes authentiques et intégraux et à en préciser l'origine (date, auteur/provenance, circonstances d'émission du texte à traduire, etc.) ainsi que la destination de la traduction (support de diffusion, usage prévisionnel, mission à remplir, etc.)(

Durieux (1991) Sur la notion de mission du texte. Bien entendu, en situation de formation, ces indications sont fictives, mais elles permettent à l'apprenti-traducteur de s'habituer à prendre des positions traductologiques en fonction d'une situation de communication. Cette prise en compte de la destination de la traduction produite conduit à envisager des activités spécialisées comme la traduction éditoriale, la traduction de conférence, la synthèse d'information, et à sensibiliser les futurs formateurs de traducteurs à ces formes particulières d'exercice du métier.

Enfin, bien entendu, les conditions d'exercice de la profession n'étant pas celles qui règnent dans une salle d'examen traditionnelle, il y a lieu, dans le cours de la formation, d'initier les futurs formateurs de traducteurs aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et, notamment, aux outils informatiques d'aide à la traduction : recherche documentaire sur Internet, gestion de bases de données terminologiques et textuelles, utilisation de logiciels de TAO.

I.6 Méthodes d'enseignement de la traduction

La théorie est un outil nécessaire parce qu'elle nous fait comprendre. Elle nous permet aussi d'être conscients de certains pièges linguistiques et nous dicte des solutions à envisager en pratique. En effet, le rapport entre théorie et pratique possède une importance particulière notamment en traduction. Bien qu'il y ait un fossé entre la pratique et la théorie, grâce à la théorie, le traducteur sera apte à reconnaître plus facilement les difficultés et les différences de la langue de départ et de la langue d'arrivée. La progression de la didactique dans les langues a motivé fortement les méthodes de traduction. Dans ce chapitre, nous allons étudier les différentes méthodes de l'enseignement de la traduction

I.6.1 Méthode comparative : Vinay et Darbelnet

Ce type de méthode s'inscrit dans la méthodologie analytique contrastive. De fait, l'approche de Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet en 1958, dans leur

ouvrage Stylistique Comparée du français et de l'anglais (SCFA), est la première méthode de traduction fondée sur une analyse scientifique et ayant un but pédagogique. C'est une méthode qui s'inscrit dans la perspective linguistique et qui est axée sur la pratique. Cette méthode se compose de sept procédés : l'emprunt, le calque, la traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation. Ces procédés ont systématisé le processus de l'unité traduisible (U.T) qui comprend trois volets (pour les deux auteurs) : le lexique, l'agencement et le message. Il existe 4 types d'unités :

« 1) Les « unités fonctionnelles », qui ont les mêmes fonctions grammaticales dans les deux langues ; 2) les « unités sémantiques », qui possèdent le même sens ; 3) les « unités dialectiques », qui procèdent du même raisonnement ; 4) les « unités prosodiques », qui impliquent la même intonation. » (Guidère 2010 : 44)

Et là, encore l'objectif était de rattacher la traductologie à la linguistique : « Une théorie de la traduction reposant à la fois sur la structure linguistique et sur la psychologie des sujets parlants). Tout d'abord, le traducteur rapproche deux systèmes linguistiques différents en transférant un message d'une langue source (L.S) vers une langue cible (L.C) à condition de respecter la compréhension réciproque.

Selon Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet, il existe sept procédés de traduction : L'emprunt, le calque la traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence, la collocation, l'étouffement procédés directs et quatre procédés obliques.

Les sept procédés donnent au traducteur ses droits dans l'opération traduisante tel que l'emprunt qui est une transformation par lequel une langue accueille un élément (mot) d'une autre langue. L'emprunt est marqué par des facteurs socioculturels, socio-économiques sans oublier la nécessité de la modernisation et le facteur temporel (diachronique). L'arabe et le français pratiquent l'emprunt. Ceci dit, il arrive que le traducteur ne trouve pas de solution à une lexie intraduisible. Il recourt à l'emprunt : « il est un choix raisonné du traducteur ; qui

n'est pas un scripteur ordinaire, choix qu'il doit justifier le plus souvent par des facteurs de nature sociolinguistique » (Hellal 1989 : 61)

Dans le même sens, l'approche théorique de Gorge Mounin dans sa thèse de doctorat en 1963, *Les problèmes théoriques de la traduction*, a considéré que « la traduction comme un contact de langues, un cas de communication notamment dans l'apprentissage et que l'étude scientifique de l'opération traduisante doit être une branche de la linguistique ». (Mounin 1963 : 10)

Catford, dans son livre intitulé *A linguistic theory of translation*, a déclaré que « la traduction est une branche de la linguistique comparée. L'approche sociolinguistique en 1960 aux Etats-Unis a ajouté aussi l'effet social dans l'étude linguistique ». (Catford (1965 : 20) *A linguistic theory of translation*)

I.6.2 Méthode interprétative : approche de l'ESIT

Contrairement à la méthode comparative, la méthode interprétative, appelé aussi l'Ecole de Paris, qui est formalisée par Danica Seleskovitch et Marianne Lederer en 1984, consiste en une théorie du sens, et repose sur le triptyque : « compréhension, déverbalisation, réexpression ». Cette méthode s'inscrit dans la méthodologie intuitive (exégétique). Seleskovitch a écrit : « La traduction interprétative ne se fonde pas sur une langue pour arriver à une autre langue mais bien sûr le sens du texte premier pour arriver à l'expression de ce sens dans une autre langue ». (Delphine 2012 : 56)

Cette approche s'inscrit dans une perspective de lecture et qu'elle privilégie le discours plutôt que la langue, qu'elle accorde la priorité à l'extralinguistique sur la linguistique en raison de la recherche du sens et non pas de la forme. De fait, cette méthode est une théorie de traduction en raison qu'elle sert à expliquer ou à modéliser le texte traduit ou le processus de traduction. Elle renforce l'autonomie et l'indépendance de la traductologie. Afin d'appliquer cette méthode dans la

didactique de la traduction, elle recourt à l'analyse du discours et à la linguistique textuelle. Il nous semble que cette approche/ théorie revient à la linguistique après avoir réfuté la légitimité du recours exclusif à la linguistique pour l'étude de la traduction, par la voix de Seleskovitch et Marianne : « Dans le prolongement de Seleskovitch, Jean Delisle (1980) a formulé une version plus détaillée et plus didactique de la théorie interprétative de la traduction, en ayant recours à l'analyse du discours et à la linguistique textuelle. Il a étudié en particulier l'étape de

Conceptualisation dans le processus de transfert interlinguistique. Pour lui, le processus de traduction se déploie en trois temps. D'abord, la phase de « compréhension », qui consiste à décoder le texte source en analysant les relations sémantiques entre les mots] étude linguistique [... ensuite, la phase de « compréhension », en ayant recours au raisonnement et associations d'idées. Enfin, la phase de « vérification » en procédant à une analyse qualitative des équivalents, à la manière d'une réto-traduction. ». (Guidère 2010 : 70)

Ce modèle qui s'appuie sur le fondement philosophique de l'approche herméneutique, nous donne deux notions principales dans la traductologie. C'est pour cette raison que Lederer a distingué deux types de traduction : « La traduction interprétative est une traduction par équivalences, la traduction linguistique est une traduction par correspondance [...] la différence essentielle entre équivalences et correspondances : les premières s'établissent entre textes, les secondes entre éléments linguistiques ». (Guidère 2010 : 70)

De fait, la compréhension d'un contexte dépend des compétences linguistiques et culturelles des acteurs en jeu qui requièrent la capacité à anticiper des questions et à répondre de façon adaptée selon le contexte. La difficulté d'appliquer ce modèle aussi dans la formation de traducteur ou dans la classe de traduction, au moins dans la didactique de la traduction pédagogique, vient du fait que la notion

de la deuxième étape qui est une notion extrêmement compliqué et brumeux ; il s'agit de la déverbalisation : « Opération par laquelle un sujet prend conscience du sens d'un message en perdant conscience des mots et des phrases qui lui ont donnée corps » (Alawadhi 1998 : 96)

I.6.3 La méthode fonctionnelle : méthode du modèle allemand

Il s'agit de la théorie de l'action et de la théorie du Skopos qui se sont inscrits dans la cadre de la communication interculturelle. Tout d'abord, Justa Holz-Mänttäri en 1984 a développé la conception de la théorie de l'action en Allemagne. Cette théorie se focalise sur les effets culturels dans

Le texte et sur le message dans la culture cible : « L'objectif premier de la théorie actionnelle est de promouvoir une traduction fonctionnelle permettant de réduire les obstacles culturels qui empêchent la communication de se faire de façon efficace. ». (Guidèrer 2010 : 71)

Le mot « Skopos » signifie le but ou la finalité en français. Cette théorie s'inscrit dans le même cadre épistémologique que la théorie actionnelle de la traduction. Elle a vu le jour grâce à Hans Vermeer dès 1978 et Katarina Reiss, qui a ajouté le rôle de types de textes (informatiques, expressifs, opérationnels). Vermeer a développé sa réflexion sur cette conception notamment dans son livre *A skopos theory of translation* (1996). Or, les théories fonctionnalistes ont également été analysées par Christiane Nord (1997). De fait, Skopos s'intéresse avant tout aux textes pragmatiques et à leurs fonctions dans la culture cible.

L'intraduisible conduit les théories de l'équivalence et la démarche uniquement linguistique à une impasse. C'est pour cela que le retour à la fonction de la traduction devient une nouvelle démarche. Mais la fonction prospective sera attachée au texte cible en raison du lectorat qui fixe le but au traducteur en fonction de ses besoins et des attentes. Dans cette optique,

Lavault-Olléon nous a présenté un exemple sur la résistance à la traduction d'un texte littéraire, dans son article intitulé *Le Skopos comme stratégie de débogage : dialecte et Scotticite dans Sunset Song de Lewis Gibbon* L'idée :

« À l'exception d'une trentaine de mots récurrents et définis de manière relativement précise et univoque dans les dictionnaires écossais et anglais (comme *bairn, burn, byre, kirk, kye, etc.*), les mots de dialecte utilisés sont loin d'être figés et monosémiques. Il s'agit d'une part de mots rares, quasiment introuvables, dont l'orthographe et la signification ont pu être transformées par l'auteur, lequel donne parfois des indications (pas toujours éclairantes pour la traduction) dans un glossaire : par exemple, il propose pour *pleiter*, « *to wade aimlessly* », pour *schlorich*, « *a shapeless unchartable sticky chaos* », pour *sonsy*, « *handsome, flattishly burly* », pour *sharn*, « *dung in a semi-liquid state* », pour *spleiter*, « *a wettish mess* », et pour *yavi*, « *land in harvest the previous year* ».

« C'est le contexte qui permet généralement de compléter ces indications et de préciser le sens, qui reste parfois ambigu » (Lavault 2006 : 504-523)

L'idée fondamentale du Skopos est de déterminer l'action (le processus, les choix, les décisions) du traducteur. De fait, la méthode du Skopos met l'accent sur la traduction comme une activité avec un objectif ou un but, et sur le destinataire prévu ou public de la traduction. Le statut du texte source est inférieur à ce qu'il est dans les théories sur la base d'équivalence-de traduction. La source est une « offre d'information », que le traducteur transforme en une « offre d'information » pour le public cible : L'approche fonctionnelle a une grande affinité avec la théorie du Skopos Ceci dit, la fonction d'une traduction dépend des connaissances, les attentes, les valeurs et les normes des lecteurs cibles, qui sont encore influencés par la situation dans laquelle ils se trouvent par la culture. Ces facteurs déterminent si la fonction du texte source ou passages dans le texte source peut être conservée ou doivent être modifiées ou même change. Ce que nous intéressons de chaque théorie, c'est la question de

l'enseignement : en tant qu'une opération de communication interculturelle, l'enseignement de traduction, selon Skopos, ne s'appuie pas seulement sur des exercices linguistiques, mais doit intégrer une réflexion sur les contextes et finalités de la communication en langue cible, à savoir développer la compétence culturelle chez des apprenants. Le déroulement passe par l'enseignant qui propose divers types de textes qu'il tente d'illustrer par des fonctions différentes l'objectif étant de montrer que la traduction se fait de façon générique d'une culture à l'autre et non pas seulement d'une langue à l'autre : « La théorie du skopos ne prescrit aucune méthode, car c'est au vu de la fonction du texte qu'une méthode doit être choisie. Le traducteur ou l'interprète doit connaître ce qu'il y a de culturel dans les différents comportements des gens. Qu'il travaille à l'écrit ou à l'oral, il doit traduire des « cultures », pas des mots. Traducteur ou interprète, il doit pouvoir évaluer les spécificités et la situation du destinataire du message en langue cible. ». (Lavault 2007 : 5)

En somme, toutes les réflexions méthodologiques sur la traduction sont d'accord que la traduction est le sens, mais elles diffèrent sur les moyens pour arriver au sens : les méthodes comparatives (Vinay et Darbelnet) s'intéressent à la nature de l'énoncé et à son équivalence ainsi que ses facteurs qui se focalisent sur la dimension contractuelle de la traduction et sur la nécessité de connaître en maîtrisant les règles du jeu (théorie de jeu) avant de s'engager dans la traduction. Les méthodes intuitives (l'ESIT) insistent sur la supériorité

Partie théorique chapitre 1

Ceci dit, la fonction d'une traduction dépend des connaissances, les attentes, les valeurs et les normes des lecteurs cibles, qui sont encore influencés par la situation dans laquelle ils se trouvent par la culture. Ces facteurs déterminent si la fonction du texte source ou passages dans le texte source peut être conservée ou doivent être modifiées ou même change. Ce que nous intéressons de chaque théorie, c'est la question de l'enseignement : en tant qu'une opération de communication interculturelle, l'enseignement de traduction, selon Skopos, ne s'appuie pas seulement sur des exercices linguistiques, mais doit intégrer une réflexion sur les contextes et finalités de la communication en langue cible, à savoir développer la compétence culturelle chez des apprenants. Le déroulement passe par l'enseignant qui propose divers types de textes qu'il tente d'illustrer par des fonctions différentes l'objectif étant de montrer que la traduction se fait de façon générique d'une culture à l'autre et non pas seulement d'une langue à l'autre : « La théorie du skopos ne prescrit aucune méthode, car c'est au vu de la fonction du texte qu'une méthode doit être choisie. Le traducteur ou l'interprète doit connaître ce qu'il y a de culturel dans les différents comportements des gens. Qu'il travaille à l'écrit ou à l'oral, il doit traduire des « cultures », pas des mots. Traducteur ou interprète, il doit pouvoir évaluer les spécificités et la situation du destinataire du message en langue cible. ».(Lavault 2007 : 5)

En somme, toutes les réflexions méthodologiques sur la traduction sont d'accord que la traduction est le sens, mais elles diffèrent sur les moyens pour arriver au sens : les méthodes comparatives (Vinay et Darbelnet) s'intéressent à la nature de l'énoncé et à son équivalence ainsi que ses facteurs qui se focalisent sur la dimension contractuelle de la traduction et sur la nécessité de connaître en maîtrisant les règles du jeu (théorie de jeu) avant de s'engager dans la traduction. Les méthodes intuitives (l'ESIT) insistent sur la supériorité absolue du sens sur les autres éléments, et que le plus risque vient de l'idée

Partie théorique chapitre 1

fausse que l'énoncé est formé d'une suite de mots indépendants du texte qui doit recevoir un équivalent. Ainsi, la méthode du Skopos insiste sur le rôle central du traducteur et le but de la traduction et aussi la fonction du texte qui détermine la manière de le traduire.

Chapitre 2

II.1 L'évaluation dans la didactique de la traduction

Le sujet de l'évaluation de la qualité des traductions dans un contexte professionnel a été abordé par plusieurs auteurs (Delisle, 1980 et 2001; Gouadec, 1981; House, 2001; Larose, 1989 et 1998) à partir des années 1980. Le domaine de l'évaluation des traductions de textes littéraires a également été abondamment commenté (House, 1977 et 1979; Mossop, 1989; Fan, 1989; Hatim et Mason, 1990; Newmark, 1991; Munday, 2012). En revanche, rares sont les chercheurs qui se sont intéressés aux procédures d'évaluation des travaux des étudiants en traduction de textes pragmatiques. Ainsi, même si les travaux de House (1977) partent d'un point de vue pédagogique, le corpus sur lequel elle se fonde est exclusivement littéraire. Selon Bowker, « the area of translation evaluation has been somewhat under-researched » Bowker (2000 : 183 « L'évaluation de la traduction était un domaine sous-évalué » (notre traduction). Martínez Melis « relève également qu'il n'existe encore que relativement peu de travaux consacrés à l'évaluation en didactique de la traduction, et chaque école de traduction, voire chaque enseignant, adopte son propre système d'évaluation ». Waddington (2000 ;56)Waddington a établi « qu'il n'existait que de très rares travaux (trois pour être précis) qui comportaient une étude, et seulement empirique, de l'évaluation en traduction » Waddington (2000 ;56).Plusieurs traductologues se sont cependant penchés sur cette composante cruciale de la formation des futurs traducteurs, que ce soit pour rapporter des observations ou exposer leur propre méthode. Les thèmes abordés concernent principalement la méthodologie d'évaluation, l'importance des critères, le statut de l'erreur et la question de l'objectivité. Après avoir affiné les contours des définitions de l'évaluation en traduction, nous passerons en revue ces quatre thèmes et présenterons les méthodes d'évaluation proposées par Nord, Gile, Gouadec, Kelly et Collombat, qui comptent parmi les plus complètes au sein de la traductologie.

Partie théorique chapitre 2

II.2 La définition de l'erreur en didactique de la traduction

La définition, les moyens de détection et les méthodes de correction ou de prévention des erreurs constituent depuis longtemps des sujets d'intérêt en didactique des langues et dans d'autres disciplines de la linguistique appliquée, mais pas en traduction : « in translation studies error analysis has been dealt with only peripherally so far » Nord(2005 : 186) (Dans les études de traduction, l'analyse des erreurs n'a été traitée, jusqu'à présent, que périphériquement) (notre traduction)

La proximité qui existe en Europe entre la didactique des langues et l'enseignement de la traduction, notamment en Espagne, est sans doute à l'origine de l'opposition formulée par des traductologues européens (Nord, 2005; Kussmaul, 1995; Pym, 1991) entre les définitions linguistique et fonctionnelle de l'erreur. Ainsi, Kussmaul « critique une tendance observée dans les cours universitaires de traduction, à savoir l'analyse des erreurs de traduction en tant qu'erreurs linguistiques, c'est-à-dire dans l'optique d'un enseignant en langue étrangère » Kussmaul (1995 : 128). Il propose de lui substituer un traitement communicatif de l'erreur (*communicative function*) qu'il estime plus adapté dans le contexte de l'enseignement de la traduction professionnelle. Dans cette méthode sont pris en compte le contexte, le projet de traduction et le destinataire. Kussmaul insiste sur le fait qu'il faut raisonner uniquement sur l'effet que l'erreur aura sur le destinataire et qu'il n'est pas nécessaire de s'interroger sur les processus mentaux qui sont à l'origine de l'erreur. En effet, selon lui, « It is easier to imagine oneself as an average reader than as an unsuccessful student translator ». Kussmaul (1995 : 130) (Il est plus facile de s'imaginer, en tant qu'un lecteur de niveau moyen qu'un étudiant- traducteur étudiant sans succès) (notre traduction). Il établit une distinction claire entre la nécessité d'étudier les raisons qui peuvent expliquer les erreurs des étudiants et l'évaluation de ces erreurs. L'étude de la cause des erreurs doit former la base empirique de la didactique de la traduction, mais pour leur

Partie théorique chapitre 2

évaluation, il est nécessaire d'étudier l'interaction entre le traducteur et ses lecteurs. L'évaluateur doit alors s'interroger sur l'effet de chaque erreur: « In each individual case we will have to ask ourselves: how far-reaching is the error? » Kussmaul (1995 : 131) (Dans chaque cas, nous devons nous demander: « quelle est l'ampleur de l'erreur? ») (Notre traduction).

La définition de l'erreur en didactique de la traduction est donc étroitement liée à une conception sous-jacente de l'enseignement. Ainsi, lorsque Wilss décrit l'erreur de traduction comme « une infraction à une norme dans une situation de contact linguistique » Wilss(1982 : 201 cité par Nord, 2005 : 82)

, il considère selon Nord la traduction du point de vue de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans l'approche fonctionnaliste, l'erreur de traduction doit être définie selon la finalité du processus ou du produit de la traduction. Cette approche de l'erreur a été introduite en traductologie par Kupsch-Losereit (1985), puis développée par Hönig (1985, 1997), Pym (1991), Kussmaul (1995) et Nord (1991, 1996, 2005). Cette dernière établit une distinction claire entre les erreurs d'expression en langue de départ et les erreurs réellement imputables à la traduction, et insiste sur la nécessité de ne pas confondre les deux catégories. Waddington considère que « le terme *erreur* apparaît comme le plus adéquat pour décrire une erreur de traduction, même s'il est trop rigoureux » Waddington (2000 : 51)

. En effet, l'erreur implique un certain manichéisme, alors que certains traductologues considèrent l'erreur de traduction comme une zone relativement floue.

Quant à Hatim et Mason (1997), ils recommandent que « l'utilisation du terme *erreur* soit limitée aux erreurs de langue, celles que House (1977 : 105) appelle *overtly erroneous errors*. Pour les autres types d'erreurs, ils jugent qu'il faudrait définir un autre mot, étant donné que l'évaluation doit émettre des jugements sur l'adéquation relative entre le choix du traducteur et l'éventail des différentes

options acceptables.

II.3 La faute et l'erreur

Collombat note que « Depuis les années 1990, les didacticiens et pédagogues s'attachent à dissiper la confusion entre faute et erreur et à faire valoir les vertus de cette dernière en tant qu'outil pédagogique » Collombat (2009 : 43). La distinction entre faute et erreur occupe de fait une place centrale dans la didactique constructiviste. Cependant, la notion de faute, profondément ancrée dans la culture de l'évaluation sommative, est encore très prégnante dans l'enseignement de la traduction et notamment dans les manuels didactiques actuellement utilisés dans les universités. Collombat (2009) « suggère de préférer celle d'erreur, sur la base des travaux d'Astolfi (1997) et de Fayol (1995), de manière à permettre à l'étudiant de s'extraire de la gangue sommative qui peut le conditionner, voire le paralyser dans son approche de la traduction, par peur de mal faire ». Pour elle (Collombat), il existe une distinction fondamentale entre la faute et l'erreur :

« La faute, qui peut être due à un élément contingent (négligence passagère, distraction, fatigue, etc.), est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. L'enseignant l'évalue a posteriori pour la sanctionner. L'erreur, quant à elle, revêt un caractère systématique et récurrent : elle est un 'symptôme' de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné. » Collombat (2009 : 45)

II.4 Approches de l'évaluation en traduction

Le sujet de l'évaluation de la qualité de la traduction un contexte professionnel a été abordé par plusieurs auteurs ;(Delisle.2001 ;Gouadec 1981 ;House,2001 ;Larose,1998), en revanche, rare sont les chercheurs qui se sont intéressés aux procédures d'évaluation des travaux des étudiants. Ainsi Nocole Martinez Melis (2001)

Partie théorique chapitre 2

et Isabelle Collombat (2009) relèvent qu'il existe encore que relativement peu de travaux dans ce domaine et que chaque école de la traduction, voire chaque enseignant, adopte son propre système d'évaluation.

Selon Collombat, « la situation d'évaluation est [...] étroitement liée à l'approche théorique choisie par l'enseignant » Collombat (2009 : 41). Toute évaluation en traduction, qu'elle ait ou non une visée didactique, renvoie donc à une conception de ce qu'est la traduction. Dans cette partie du mémoire nous allons présenter, de façon synthétique, les différentes approches de l'évaluation en traduction.

II.4.1 L'approche herméneutique

D'après House « la conception herméneutique de l'évaluation, basée sur l'intuition et la subjectivité, est aussi ancienne que l'acte de traduire lui-même » House (2001 :39). Ses tenants considèrent la traduction comme un acte individuel de création qui dépend exclusivement de la sensibilité du traducteur et de l'interprétation qu'il fait du texte source. Ses détracteurs, lui reprochent l'absence d'arguments et le caractère nécessairement relatif dans son point de vue, puisque cette approche se traduit par des jugements généraux tels que « the translation does justice to the original » (La traduction rend justice à l'original) (notre traduction). Cette approche est également dénoncée par Delisle (2001

II.4.2 L'approche béhavioriste

L'approche béhavioriste, qui trouve sa source dans les branches américaines du structuralisme et du béhaviorisme, a été popularisée en traduction par Nida (1964), qui voyait dans la réaction du lecteur le principal critère d'évaluation de la qualité d'une traduction, l'objectif étant que le texte cible produise le même effet que le texte source. Ce principe d'*équivalence dynamique* assure qu'une traduction réponde aux critères de transmission de l'information et d'intelligibilité. Cependant, la question de la mesurabilité de la réaction du lecteur se pose d'emblée, et donc celle de la validité de cette approche dans une optique

Partie théorique chapitre 2

d'évaluation d'une traduction : « If these phenomena cannot be measured, it is useless to postulate them as criteria for translation evaluation. » (House, 2001 : 244). (Si ces phénomènes ne peuvent pas être mesurés, il est inutile de les considérés comme critères d'évaluation de la traduction) (Notre traduction)

II.4.3 L'approche fonctionnaliste

L'approche fonctionnaliste est fondée sur la réaction du lecteur. Elle repose sur la théorie du *skopos* formulée par Reiss et Vermeer (1984), qui postule que l'objectif du texte d'arrivée et de l'action traduisante constitue le critère clé d'évaluation d'une traduction. C'est donc sur sa capacité à remplir la fonction qui lui a été assignée dans la langue et la culture cibles que la qualité d'une traduction pourra être évaluée. Kupsch Losereit considère également l'évaluation en traduction dans cette perspective :

« A meaningful assessment of any translation must accordingly be based on the analysis and comparison of an ST and a TT, both of which should constitute the realization of a specific equivalent text function in a communication situation (for instance, cultural norms, stereotypes, geographical, historical and institutional aspects. » Kupsch Losereit (1985 : 170) (Une évaluation significative de toute traduction doit donc être basée sur l'analyse et la comparaison d'un TS et d'un TC, ce qui doit constituer la réalisation d'une fonction de texte équivalente spécifique dans une situation de communication « par exemple, les normes culturelles, les stéréotypes, la géographie, Aspects historiques et institutionnels »).(notre traduction)

Dans cette approche, la définition de l'erreur de traduction ne peut être basée sur la description d'un système linguistique, d'où la nécessité d'apprécier la précision linguistique du point de vue de son adéquation fonctionnelle. La relation entre les formes linguistiques et leur application spécifique implique une sélection et une mise en forme des signes dans le texte d'origine. Cette relation entre la fonction de

Partie théorique chapitre 2

communication, la construction thématique, la cohérence textuelle et la structure linguistique du texte sont spécifiques de la langue et de la culture d'arrivée. Kupsch-Losereit définit l'erreur de traduction comme une faute commise au regard des éléments suivants : « la fonction de la traduction, la cohérence du texte, le type de texte, les conventions linguistiques, les conventions culturelles et le contexte de la situation, et le système linguistique » Kupsch Losereit (1985 :172). L'auteure insiste sur la nécessité de ne pas considérer les erreurs seulement au niveau grammatical ou lexical, mais aussi à des niveaux textuels plus élevés pour pouvoir appréhender jusqu'à quel point la traduction a été ajustée aux facteurs pragmatiques qui doivent la conditionner (par exemple l'objectif du texte source et les attentes du destinataire conditionné par un contexte culturel et social différent).

II.4.4 L'approche cognitive

Si Jääskeläinen (2000 : 71) regrettait au début du siècle que la traductologie aborde la traduction principalement dans ses aspects textuels, linguistiques et culturels, O'Brien constatait plus récemment (2011 : 14) un regain d'intérêt envers l'étude du fonctionnement du cerveau du traducteur. Selon Guidère, du point de vue des sciences cognitives, « la traduction est envisagée comme un processus de compréhension et de reformulation du sens entre deux langues, intégrant un traitement particulier de l'information » (2010 : 63). Les travaux de Ericsson et Simon (1984), qui constituent le cadre théorique et méthodologique des approches cognitives, sont fondés sur l'hypothèse qu'il est possible de décrire avec précision le processus mental et cognitif qui permet la réalisation d'une traduction élevée pour pouvoir appréhender jusqu'à quel point la traduction a été ajustée aux facteurs pragmatiques qui doivent la conditionner (par exemple l'objectif du texte source et les attentes du destinataire conditionné par un contexte culturel et social différent).

II.4.5 L'approche socioconstructiviste

L'approche socioconstructiviste en traduction est étroitement associée aux travaux de Kiraly (2000), qui ont connu selon Echeverri « un impact international retentissant ». Echeverri (2008 : 69).

Les principes pédagogiques appliqués par Kiraly incluent la responsabilisation des apprenants dans le déroulement des cours, la mise en valeur de leur présence physique dans les salles de classe et la mise en œuvre de formules d'apprentissage actif fondées sur des situations authentiques d'un point de vue professionnel. Pour s'assurer de cette authenticité, il utilise des textes réels qui lui sont confiés par des clients.

Quant aux procédures d'évaluation, Kiraly leur assigne trois caractéristiques (2000 : 141) : elles doivent être fondées sur une observation approfondie de la performance des apprenants (*trustworthiness*), représentatives des conditions de travail et des normes en vigueur dans le milieu professionnel (*authenticity*), et équitables et menées en collaboration avec les apprenants, qui doivent y jouer un rôle actif (*fairness*). Il insiste sur l'importance de l'évaluation formative et du travail collaboratif, et il recommande l'utilisation du portfolio, tant d'un point de vue formatif que sommatif. Cependant, il ne fournit que très peu d'éléments quant aux modalités concrètes d'évaluation mises en œuvre, si ce n'est sur la question des critères : « The most important criterion for determining the quality of your work will be the time the evaluator needs to edit your work and bring it up to professional standards » (Le critère le plus important pour déterminer la qualité de votre travail sera le moment où l'évaluateur doit modifier votre travail et l'adapter aux normes professionnelles) (notre traduction). Kiraly (2000 : 160).

Il est à noter que dans l'exemple qui nous est donné, Kiraly confie l'évaluation des travaux à un traducteur professionnel externe, sans préciser les raisons de ce choix.

PARTIE PRATIQUE

Chapitre 1

1/L'enseignement du module de traduction au département de français de Sétif (Etude quantitative)

La partie pratique traite la manière dont les enseignants de traduction français - arabe au département de français de Sétif, gèrent leurs cours. Nous exposerons donc la situation didactique réelle relative à ce module ; c'est en quelque sorte le « comment » pratique de notre problématique.

Pour la réalisation de ce chapitre, nous avons mené une enquête sous forme de questionnaire traitant différents côtés de cette situation. Mais avant d'exposer les résultats de cette enquête nous allons, tout d'abord, faire un survol sur le milieu didactique de la dite situation : le département de français de Sétif.

I.1. Lieu de l'enquête

Le département de français de l'université de Sétif (département de français, université Lamine Debagine, Sétif, service de la pédagogie, 2015.2016) a ouvert ses portes au cours de l'année universitaire 1987/1988 avec nombre limité d'étudiants au niveau du bâtiment « b » de l'institut des langues à l'université de Ferhat abbés.

A l'heure actuelle, le département de langue et littérature française se trouve dans l'université de lamine Debagine (Sétif 2) dans le campus de 3000, qui contient 72 enseignants permanents ; ces enseignants sont repartis dans trois disciplines : la littérature, la science de la langue et l'enseignement des langues

I.1.2. Le département en chiffres

Le tableau.ci-après (Département de français, université Lamine Debagine, Sétif, service de la pédagogie, 2015.2016) nous présente quelques statistiques relatives au nombre d'étudiants inscrits ainsi que le nombre de diplômés :

partie pratique Chapitre 1

| <i>Année universitaire</i> | <i>Nombre d'inscrits</i> | <i>Nombre de diplômes octroyés</i> |
|----------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| 2007/2008 | 302 étudiants | 234 diplômes |
| 2008/2009 | 295 étudiants | 187 diplômes |
| 2009/2010 | 297 étudiants | 195 diplômes |
| 2010/2011 | 312 étudiants | 212 diplômes |
| 2011/2012 | 344 étudiants | 274 diplômes |
| 2012/2013 | 322 étudiants | 201 diplômes |
| 2013/2014 | 343 étudiants | 244 diplômes |
| 2014/2015 | 310 étudiants | 230 diplômes |
| 2015/2006 | 299 étudiants | 198 diplômes |

Ce nombre d'étudiants est réparti sur 14 salles et trois amphithéâtres et trois labos de langue et d'informatique.

Le département est géré par un staff technique composé d'un chef de département choisi parmi les enseignants de département et assiste par un adjoint chargé de la pédagogie ainsi qu'un comité scientifique qui comporte (9) neuf enseignants ; deux maitres de conférence, cinq (5) chargés de cours, maitres assistant (A) ; deux (2) maitres assistants (B)

Le nombre des enseignants aux départements de français de Sétif est de 72 enseignants permanents, il y a aussi 8 enseignants vacataires qui enseignent uniquement le module d'anglais et de l'informatique

I. 1.3 Langue d'étude

Le département assure les trois langues classiques (voir copie du relevé de notes comportant les intitulés et les codes des modules en annexe.) À savoir : l'arabe comme langue mère, le français comme premier langue étrangère et l'anglais comme seconde langue étrangère

I. 2 présentations du questionnaire

Pour la réalisation du questionnaire nous avons opté pour les questions fermées du style éventuel aussi pour les questions cafeteria faisant partie de la catégorie des questions aux choix multiple on l'enquête peut choisir une ou plusieurs

réponses parmi celles fournies dans le questionnaire (VILATTE, Jean-Christophe, Méthodologie de l'enquête par questionnaire, Formation « Evaluation », 1er - 2 février 2007 à Grisolles, Laboratoire Culture & Communication, Université d'Avignon, [en ligne], (page consultée le 14.04.2017), www.lmacmp.fr/telecharger.php?id_doc=46)

I.2.1. Analyse avant le questionnaire

Le département compte huit(8) enseignants de la traduction dans l'année universitaire 2016/2016 dont la moitié sont des vacataires, répartie sur les trois années de graduation comme suit :

| | Enseignants vacataires | Nombre d'année d'expérience | Enseignants permanents | Nombre d'années d'expérience |
|------------|------------------------|-----------------------------|------------------------|------------------------------|
| 1ere année | 02 | 02-01 | 00 | 00 |
| 2eme année | 02 | 03 | 02 | 02-08 |
| 3eme année | 00 | 00 | 02 | 05-18 |

I.2.1 le questionnaire

Ce questionnaire (Voir copie du questionnaire en annexe) est destiné aux enseignants du module de traduction dans le département de français à Sétif, lequel contient (10) dix questions autour la méthode de la didactique de la traduction

A/ Question 01 : Quel type de texte jugez-vous utile pour améliorer le niveau linguistique de l'étudiant ?

A-Textes littéraires.

B-Textes juridiques

C-Textes scientifiques

D-Textes économiques

B-Réponse 01 :

| | A | B | C | D |
|--------------|-------|-----|-------|-------|
| 1ere année | 2 | 0 | 2 | 2 |
| 2eme année | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 3eme année | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Total | 4/8 | 0/8 | 4/8 | 6/8 |
| Pourcentage1 | 50 | 0/8 | 4/8 | 6/8 |
| Pourcentage2 | 28.57 | 0 | 28.57 | 42.86 |

c. Lecture des résultats

Il est impératif d'expliquer la formule mathématique utilisée pour le calcul des pourcentages P1 et P2. Pour cette raison, nous allons détailler les calculs pour la réponse de la première question. Pour le reste des questions, nous n'allons présenter que les résultats des calculs.

$$P1a = \frac{\text{nombre d'enseignants ayant choisi la réponse} * 100\%}{\text{nombre totale des enseignants}}$$

$$P1a = \frac{4 * 100\%}{8} = p1a = 50\%$$

En expliquant la même formule pour les autres réponses nous obtiendrons les résultats mentionnés sur le tableau à savoir 0% pour la réponse b, 50% pour la réponse c et 75% pour la réponse d

Afin d'y remédier à cette situation et pour obtenir des pourcentages dont la somme égale à 100%, on calcule le p2 en appliquant la formule suivante :

$$P2 = \frac{p1a * 100\%}{Ep1} = 28.58\%$$

D/Interprétation

Vu que les étudiants de traduction ne préfèrent pas les textes juridiques mais ils penchent beaucoup plus vers les textes littéraires

Question 2 : les cours sont-ils basés sur la culture mère ou la culture étrangère ?

B-Réponse 02

| | Culture mère | Culture étrangère | |
|--------------|--------------|-------------------|--------|
| 1ere année | 2 | 1 | |
| 2eme année | 2 | 3 | |
| 3eme année | 2 | 3 | |
| Total | 6 / 8 | 7/8 | TOTAL |
| Pourcentage1 | 75% | 87.5% | 162.5% |
| Pourcentage2 | 46.15% | 53.85% | 100% |

C/lecture des résultats

Presque la totalité des enseignants 7/8 accordent le fait de baser les cours sur la culture étrangère c'est pour désapprouver totalement le recours à la culture mère (6/8 soit $p1=75\%$ et $p2=46.15\%$)

D/Interprétation

Bien que la majorité des enseignants refusent le recours à la traduction, il n'est pas de même pour la culture mère à laquelle une bonne partie des enseignants font appel dans leurs cours. Ceci nous mène à distinguer entre le multilinguisme et le multiculturalisme.

Question 03 :

Quelle est la visée du cours ?

- a- Pour l'amélioration du niveau linguistique de l'étudiant
- b- Pour l'amélioration de la maîtrise du processus traductologique de l'étudiant.

B/Réponse 03

| | A | B | |
|--------------|-----|-----|-------|
| 1ere année | 3 | 3 | |
| 2eme année | 1 | 2 | |
| 3eme année | 2 | 1 | |
| total | 6/8 | 6/8 | Total |
| Pourcentage1 | 75% | 75% | 150% |
| Pourcentage2 | 50% | 50% | 100% |

C. Lecture des résultats :

Nous signalons les mêmes pourcentages pour les réponses a et b soit $P1= 75\%$ et $P2= 50\%$.

D. Interprétation :

L'amélioration du niveau linguistique de l'étudiant, ainsi que l'amélioration de la maîtrise du processus traductologique de l'étudiant. Constituent conjointement la visée du cours.

Question 04 :

Le processus de communication implique :

- a. l'émetteur unique (enseignant)
- b. la confrontation des idées entre apprenants (débat)
- c. l'implication des apprenants (projets)

B-Réponse 04

| | A | B | C | |
|--------------|-----|--------|--------|--------|
| 1ere année | 0 | 2 | 0 | |
| 2eme année | 0 | 3 | 0 | |
| 3eme année | 0 | 3 | 1 | |
| total | 0/8 | 8/8 | 1/8 | Total |
| Pourcentage1 | 0% | 100% | 12.5% | 112.5% |
| Pourcentage2 | 0% | 88.89% | 11.11% | 100% |

C. Lecture des résultats :

Tous les enseignants pensent que le processus de communication repose sur la confrontation des idées entre apprenants. On note donc pour la réponse (b) un P1= 100% mais un P2= 88.89% du fait qu'un enseignant de 3ème année estime que le processus de communication implique non seulement la confrontation des idées entre apprenants, mais aussi l'implication des apprenants par la réalisation de projets, d'où résulte un pourcentage de P1= 12,5 et P2= 11,11% relatifs à la proportion 1/8 de la réponse (c).

Les enseignants de traduction au département de français de l'université de Sétif réfutent le fait que le processus de communication en classe de langue implique l'émetteur unique, à savoir l'enseignant, ce qui nous donne un P1= P2= 0%

D. Interprétation :

Cette question a pour but de définir la relation enseignants/enseignés qui repose sur un va-et-vient entre un enseignant facilitateur et un apprenant voulu essentiellement actif

Question 05 :

Après avoir présenté un cours, et lors de l'évaluation de l'assimilation de l'apprenant par un test, quel est le statut de la faute selon vous ?

- a. elle est inacceptable (intolérable)
- b. elle est corrigeable (acceptable)
- c. elle est considérée comme élément essentiel pour l'apprentissage (apprendre par les fautes)
- d. elle est une étape de l'apprentissage (point de départ de réflexion)

B-Réponse 05 :

| | A | B | C | D | |
|--------------|-----|--------|--------|--------|--------|
| 1ere année | 0 | 0 | 0 | 2 | |
| 2eme année | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 3eme année | 0 | 2 | 0 | 3 | |
| total | 0/8 | 3/8 | 0/8 | 6/8 | Total |
| Pourcentage1 | 0 % | 37.5% | 25% | 75% | 137.5% |
| Pourcentage2 | 0% | 27.27% | 18.18% | 54.55% | 100% |

C. Lecture des résultats :

« Faute intolérable » est considérée comme une suggestion repoussée par tous les enseignants (P1= P2= 0% pour la réponse a). Cependant, étant une « étape de l'apprentissage » est un statut admissible par la quasi-totalité des enseignants (6/8 soit P1= 75% et P2= 54,55%).

3/8 des enseignants de traduction acceptent les fautes et les corrigent selon la réponse (b), et 2/8 d'entre eux, soit P1= 25% et P2= 18,18%, la considèrent comme étant un élément essentiel pour l'apprentissage.

D. Interprétation : L'étudiant peut commettre autant de fautes qu'il veut pourvu qu'il en tire profit pour ne plus en commette. L'erreur est donc

acceptable et est considérée comme point de départ pour la réflexion. L'enseignant est donc tolérant, et l'apprenant à une marge d'erreur accordée.

Question 06 :

Croyez-vous que le rôle de l'étudiant consiste en :

- Mémoriser les données du cours sans aucune initiative.
- Participer activement au cours. (Répondre aux questions par exemple)
- réutiliser les acquis linguistiques que se soit dans sa vie ou dans les autres modules (de traduction par exemple).

B-Réponse 06 :

| | A | B | C | |
|--------------|-----|-------|-------|-------|
| 1ere année | 0 | 1 | 2 | |
| 2eme année | 0 | 1 | 2 | |
| 3eme année | 0 | 2 | 3 | |
| total | 0/8 | 4/8 | 7/8 | Total |
| Pourcentage1 | 00 | 50 | 87.5 | 137% |
| Pourcentage2 | 00 | 36.36 | 63.64 | 100% |

C. Lecture des résultats :

Aucun enseignant n'est pour la mémorisation des données du cours sans aucune initiative (réponse a).

Le rôle attribué à l'étudiant consiste à réutiliser les acquis linguistiques que se soit dans la vie quotidienne ou dans les autres modules selon le 7/8 des enseignants, soit $P1 = 87,5\%$ et $P2 = 63,64\%$ (réponse c). De plus, 4/8 d'entre eux, soit $P1 = 50\%$ et $P2 = 36,36\%$, estiment que l'étudiant doit participer activement au cours (réponse b).

D. Interprétation :

C'est évident que chaque enseignant désire que ses efforts se concrétisent ; la réutilisation des acquis linguistiques que se soit dans la vie quotidienne ou dans les autres modules en est la meilleure façon.

Question 07 :

Estimez-vous que l'apprenant doit être :

- Soumis
- Passif
- Actif
- Autonome

B-Réponse 07 :

| | A | B | C | D | |
|--------------|-----|-----|--------|--------|-------|
| 1ere année | 0 | 0 | 2 | 1 | |
| 2eme année | 0 | 0 | 3 | 1 | |
| 3eme année | 0 | 0 | 3 | 1 | |
| total | 0/8 | 0/8 | 8/8 | 3/8 | Total |
| Pourcentage1 | 00 | 00 | 100 | 37.5 | 137.5 |
| Pourcentage2 | 00% | 00% | 72.72% | 27.28% | 100% |

C. Lecture des résultats :

Selon les enseignants de traduction, l'étudiant n'est tenu être ni passif ni soumis, ils rejettent donc les réponses (a) et (b). En effet, l'étudiant est plutôt appelé à être actif selon 8/8 des enseignants, soit P1= 100% et P2= 72,72%.

Que l'étudiant soit, aussi, autonome est une préférence chez 3/8 soit P1= 37,5% et P2= 27,28% des enseignants.

D. Interprétation :

L'atmosphère en classe influe sur le déroulement du cours. La motivation de l'étudiant est un élément essentiel de cette atmosphère, raison pour laquelle les enseignants de traduction au département de français de Sétif préfèrent encadrer des étudiants actifs.

Question 08 : l'espace pédagogique fourni par le département (tables fixes en face du tableau de craie, superficie des classes...) est-il favorable à la situation didactique ?

B-Réponse 08:

| | A | B | |
|--------------|-----|-----|-------|
| 1ere année | 1 | 2 | |
| 2eme année | 1 | 1 | |
| 3eme année | 2 | 1 | |
| total | 4/8 | 4/8 | Total |
| Pourcentage1 | 50% | 50% | 100% |
| Pourcentage2 | 50% | 40% | 100% |

Si votre réponse est non, que proposez-vous ?

| | |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 ^{ère} année | Surtout diminuer le nombre d'étudiants par classe |
| | / |
| 2 ^{ème} année | Un espace en U, c'est-à-dire un enseignant autour duquel sont assis des étudiants. |
| | / |
| 3 ^{ème} année | Des classes équipées de multimédia et une autre disposition de l'espace. |

C. Lecture des résultats :

La moitié de l'effectif des enseignants (soit $4/8 = P_1 = P_2 = 50\%$) trouve que l'espace pédagogique est favorable, l'autre moitié propose des réformes.

D. Interprétation :

La moitié de l'effectif des enseignants (soit $4/8 = P_1 = P_2 = 50\%$) trouve que l'espace pédagogique est favorable, l'autre moitié propose des réformes.

Question 09 : effectuez-vous des tests réguliers (hors contrôles) pour l'estimation de l'assimilation du cours ?

B-Réponse 09:

| | Oui | Non | |
|--------------|-------|-------|-------|
| 1ere année | 02 | 00 | |
| 2eme année | 02 | 00 | |
| 3eme année | 03 | 01 | |
| total | 7/8 | 1/8 | Total |
| Pourcentage1 | 87.5% | 12.5% | 100% |
| Pourcentage2 | 87.5% | 12.5% | 100% |

C. Lecture des résultats :

La quasi-totalité des enseignants trouvent qu'il est nécessaire d'effectuer des tests réguliers pour estimer le taux d'assimilation. Ils constituent $7/8$ des enseignants, soit $P_1 = P_2 = 87,5\%$.

Un seul enseignant sur huit (celui de 3^{ème} année), n'effectue pas des épreuves hors contrôles semestriels.

D. Interprétation :

Les enseignants de traduction français-arabe tiennent à s'assurer que les cours fournis sont assimilés et ce, par le biais de tests réguliers effectués par $7/8$ des enseignants.

Question 10 : Avez vous une méthodologie ou programme commun à l'échelle nationale ?

B-Réponse 10:

| | Oui | Non | |
|--------------|-----|-----|-------|
| 1ere année | 0 | 2 | |
| 2eme année | 0 | 3 | |
| 3eme année | 0 | 3 | |
| total | 0/8 | 8/8 | Total |
| Pourcentage1 | 00 | 100 | 100% |
| Pourcentage2 | 00 | 100 | 100% |

C. Lecture des résultats :

La totalité des enseignants trouvent qu'il est nécessaire d'effectuer un programme commun pour estimer le bon déroulement des cours. Ils constituent 8/8 des enseignants, soit $P1 = P2 = 100\%$.

D. Interprétation :

Puisque tous les enseignants estiment la globaliser le programme universitaire, nous allons, dans le chapitre suivant, proposer des réformes relatives à ce point.

Chapitre 2

II.1 Impact du module de Traduction français – arabe (étude analytique et statistique)

Bien que notre étude concerne l'enseignement/apprentissage de la traduction, elle s'intéresse essentiellement à l'enseignement/apprentissage de cette discipline dans un domaine bien précis qu'est le cursus de langue. Car ce qui importe le plus pour nous c'est bien ce que rapporte cette discipline de plus pour l'étudiant de la langue en matière de maîtrise de langue.

Nous nous posons, donc, la question : est ce que le module de traduction, enseigné aux étudiants de français, aide -d'une manière ou d'une autre- à améliorer leur niveau en langue française ?

Dans ce chapitre, nous allons essayer de répondre à cette question en établissant une étude analytique concernant les résultats en relation avec le module de traduction français- arabe en première et deuxième et troisième année.

II.1.2 les résultats

Les données (Département de français, université Lamine Debagine, Sétif, service de la pédagogie, 2015.2016) que nous allons présenter sont relatives à l'année universitaire 2015/2016. Il s'agit de la moyenne générale des deux semestres des modules de traduction français-arabe, Il est à noter que le nombre total des étudiants pour chaque année était de 343 étudiants en première année, 310 étudiants en deuxième année, et enfin 299 étudiants en troisième année. Nous avons donc opté pour un échantillon aléatoire simple composé de 60 étudiants pour chaque année, soit à peu près 20% du total des étudiants.

Le choix été effectué à partir de groupes enseignés par le même enseignant, que ce soit pour le module de traduction afin d'assurer des critères d'évaluation uniques. Nous avons, en contre partie, négligé les facteurs purement humains tels que : le triche, le favoritisme, ... comme ce sont des facteurs incomptables et immesurables.

partie pratique Chapitre 2

Les données que nous allons présenter sont relatives à l'année universitaire 2015/2016. Il s'agit de la moyenne générale des deux semestres des modules de traduction français-arabe dans les tableaux ci-après :

1^{ère} année

| | Traduction Fr-Ar |
|--------------------|---------------------|
| Etudiant 01 | 17 |
| Etudiant 02 | 10 |
| Etudiant 03 | 9.5 |
| Etudiant 04 | 8.5 |
| Etudiant 05 | 13.5 |
| Etudiant 06 | 14 |
| Etudiant 07 | 06 |
| Etudiant 08 | 4.5 |
| Etudiant 09 | 11 |
| Etudiant 10 | 11.5 |
| Etudiant 11 | 9 |
| Etudiant 12 | 5 |
| Etudiant 13 | 5 |
| Etudiant 14 | 18 |
| Etudiant 15 | 5.5 |
| Etudiant 16 | 17.5 |
| Etudiant 17 | 7 |
| Etudiant 18 | 14.5 |
| Etudiant 19 | 05 |
| Etudiant 20 | 6.5 |
| Etudiant 21 | 6.5 |
| Etudiant 22 | 12 |
| Etudiant 23 | 13.5 |
| Etudiant 24 | 7.5 |
| Etudiant 25 | 16.5 |
| Etudiant 26 | 4.5 |
| Etudiant 27 | 7 |
| Etudiant 28 | 6.5 |
| Etudiant 29 | 6 |
| Etudiant 30 | 14.5 |
| Etudiant 31 | 08 |
| Etudiant 32 | 11 |

partie pratique Chapitre 2

| | |
|-------------|-------|
| Etudiant 33 | 14 |
| Etudiant 34 | 06 |
| Etudiant 35 | 7.5 |
| Etudiant 36 | 16.5 |
| Etudiant 37 | 7.5 |
| Etudiant 38 | 5 |
| Etudiant 39 | 6 |
| Etudiant 40 | 9 |
| Etudiant 41 | 9.5 |
| Etudiant 42 | 7.5 |
| Etudiant 43 | 5.5 |
| Etudiant 44 | 5.5 |
| Etudiant 45 | 6 |
| Etudiant 46 | 6 |
| Etudiant 47 | 9 |
| Etudiant 48 | 5 |
| Etudiant 49 | 10.75 |
| Etudiant 50 | 6 |
| Etudiant 51 | 7 |
| Etudiant 52 | 6.5 |
| Etudiant 53 | 5 |
| Etudiant 54 | 10 |
| Etudiant 55 | 12 |
| Etudiant 56 | 14 |
| Etudiant 57 | 9 |
| Etudiant 58 | 7 |
| Etudiant 59 | 11.5 |
| Etudiant 60 | 13.5 |

2eme année

| | |
|-------------|-------|
| Etudiant 01 | 12.5 |
| Etudiant 02 | 11.75 |
| Etudiant 03 | 13 |
| Etudiant 04 | 12.5 |
| Etudiant 05 | 11.5 |
| Etudiant 06 | 12.5 |
| Etudiant 07 | 13 |
| Etudiant 08 | 14.5 |
| Etudiant 09 | 12.5 |
| Etudiant 10 | 10.25 |
| Etudiant 11 | 11.25 |

partie pratique Chapitre 2

| | |
|-------------|-------|
| Etudiant 12 | 10.5 |
| Etudiant 13 | 9.75 |
| Etudiant 14 | 12 |
| Etudiant 15 | 9.5 |
| Etudiant 16 | 10.5 |
| Etudiant 17 | 11.5 |
| Etudiant 18 | 9.5 |
| Etudiant 19 | 9.5 |
| Etudiant 20 | 12.25 |
| Etudiant 21 | 9.5 |
| Etudiant 22 | 12.75 |
| Etudiant 23 | 14.25 |
| Etudiant 24 | 11 |
| Etudiant 25 | 07 |
| Etudiant 26 | 11.5 |
| Etudiant 27 | 14.25 |
| Etudiant 28 | 12.25 |
| Etudiant 29 | 13 |
| Etudiant 30 | 10 |
| Etudiant 31 | 12.5 |
| Etudiant 32 | 13 |
| Etudiant 33 | 9.75 |
| Etudiant 34 | 13.25 |
| Etudiant 35 | 9.25 |
| Etudiant 36 | 11.5 |
| Etudiant 37 | 13.75 |
| Etudiant 38 | 12.75 |
| Etudiant 39 | 12 |
| Etudiant 40 | 9.5 |
| Etudiant 41 | 11.5 |
| Etudiant 42 | 9.5 |
| Etudiant 43 | 11.25 |
| Etudiant 44 | 10.75 |
| Etudiant 45 | 7 |
| Etudiant 46 | 10.5 |
| Etudiant 47 | 8 |
| Etudiant 48 | 12.75 |
| Etudiant 49 | 10 |
| Etudiant 50 | 12 |
| Etudiant 51 | 13 |
| Etudiant 52 | 12.5 |
| Etudiant 53 | 10 |

| | |
|-------------|-------|
| Etudiant 54 | 09 |
| Etudiant 55 | 11.25 |
| Etudiant 56 | 12 |
| Etudiant 57 | 13.5 |
| Etudiant 58 | 12 |
| Etudiant 59 | 05 |
| Etudiant 60 | 14.5 |

3eme année

| | |
|-------------|-------|
| Etudiant 01 | 11.25 |
| Etudiant 02 | 13.25 |
| Etudiant 03 | 12.75 |
| Etudiant 04 | 12.25 |
| Etudiant 05 | 12.25 |
| Etudiant 06 | 10 |
| Etudiant 07 | 9.25 |
| Etudiant 08 | 12.5 |
| Etudiant 09 | 11.5 |
| Etudiant 10 | 12 |
| Etudiant 11 | 10 |
| Etudiant 12 | 13.75 |
| Etudiant 13 | 11.25 |
| Etudiant 14 | 12 |
| Etudiant 15 | 11.75 |
| Etudiant 16 | 13.5 |
| Etudiant 17 | 12 |
| Etudiant 18 | 13 |
| Etudiant 19 | 13 |
| Etudiant 20 | 12.75 |
| Etudiant 21 | 11 |
| Etudiant 22 | 10.5 |
| Etudiant 23 | 8 |
| Etudiant 24 | 10.5 |
| Etudiant 25 | 8.5 |
| Etudiant 26 | 11.25 |
| Etudiant 27 | 11 |
| Etudiant 28 | 9.25 |
| Etudiant 29 | 12 |
| Etudiant 30 | 12.75 |

partie pratique Chapitre 2

| | |
|-------------|-------|
| Etudiant 31 | 14.25 |
| Etudiant 32 | 12.75 |
| Etudiant 33 | 14.25 |
| Etudiant 34 | 12.75 |
| Etudiant 35 | 11.5 |
| Etudiant 36 | 12 |
| Etudiant 37 | 12 |
| Etudiant 38 | 12.75 |
| Etudiant 39 | 12 |
| Etudiant 40 | 09 |
| Etudiant 41 | 12.25 |
| Etudiant 42 | 12.25 |
| Etudiant 43 | 12.75 |
| Etudiant 44 | 12.25 |
| Etudiant 45 | 12.5 |
| Etudiant 46 | 6.25 |
| Etudiant 47 | 13.5 |
| Etudiant 48 | 13.25 |
| Etudiant 49 | 14.5 |
| Etudiant 50 | 11.5 |
| Etudiant 51 | 8.75 |
| Etudiant 52 | 8.5 |
| Etudiant 53 | 11.25 |
| Etudiant 54 | 10 |
| Etudiant 55 | 12 |
| Etudiant 56 | 13 |
| Etudiant 57 | 09 |
| Etudiant 58 | 11 |
| Etudiant 59 | 10.5 |
| Etudiant 60 | 11.75 |

Il est à noter que le nombre total des étudiants pour chaque année était de 343 étudiants en première année, 310 étudiants en deuxième année, et enfin 299 étudiants en troisième année. Nous avons donc opté pour un échantillon aléatoire simple composé de 60 étudiants pour chaque année, soit à peu près 20% du total des étudiants.

Le choix a été effectué à partir de groupes enseignés par le même enseignant, que ce soit pour le module de traduction, afin d'assurer des critères d'évaluation uniques. Nous avons, en contre partie, négligé les facteurs purement humains tels que : le triche, le favoritisme, ... comme ce sont des facteurs incomptables et immesurables.

II.1.3 Analyse des données

La deuxième étape, pour cette analyse, consiste en la division des notes réunies en trois catégories : bonnes (B), moyennes (M) et faibles (F).

Le critère selon lequel nous avons établi cette division était l'avis d'enseignants chargés de ce module. Sur ce, les intervalles de cette catégorie était comme suit L'intervalle du module de traduction change pour les autres modules car son évaluation est différente. Nous obtiendrons donc les intervalles suivants :

De 18/20 à 10/20 est une bonne note. De 9,75/20 à 7/20 est moyenne et inférieure à 7/20 est une note faible.

Le but de cette division est de voir le niveau réel de l'étudiant en traduction.

II.1.2.1. Catégorisation des données

Comme une première étape nous allons transformer les données en pourcentage et comme seconde phase nous allons présenter un commentaire sur les résultats obtenus

a. Transposition des données en pourcentages :

Afin d'établir cette analyse, nous avons classé nos données dans les tableaux ci-dessous

Première année

| | | bonne | | moyenne | | Faible | |
|------------------------------|---------|--------------------|-------------|--------------------|-------------|--------------------|-------------|
| | | Nombre d'étudiants | pourcentage | Nombre d'étudiants | pourcentage | Nombre d'étudiants | pourcentage |
| TRADUCTION Français-arabe | BONNE | 17 | 45.95% | 01 | 5.26% | 00 | 00% |
| | MOYENNE | 07 | 18.92% | 04 | 21.05% | 01 | 25% |
| | FAIBLE | 13 | 35.14% | 14 | 73.69% | 03 | 75% |

Deuxième année

| | | bonne | | moyenne | | Faible | |
|----------------|---------|-------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|
| | | Nombr e d'étudi ants | pourcen tage | Nombr e d'étudi ants | pourcen tage | Nombr e d'étudi ants | pourcen tage |
| FRANÇAIS-ARABE | BONNE | 26 | 81.25% | 16 | 71.43% | 05 | 71.44% |
| | MOYENNE | 06 | 18.75% | 06 | 28.57% | 01 | 14.28% |
| | FAIBLE | 00 | 00% | 00 | 00% | 01 | 14% |

Troisième année

| | | bonne | | moyenne | | Faible | |
|----------------|---------|-------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|
| | | Nombr e d'étudi ants | pourcen tage | Nombr e d'étudi ants | pourcen tage | Nombr e d'étudi ants | pourcen tage |
| FRANÇAIS-ARABE | BONNE | 26 | 86.67% | 21 | 87.50% | 03 | 50% |
| | MOYENNE | 04 | 13.33% | 02 | 08.33% | 03 | 50% |
| | FAIBLE | 00 | 00% | 01 | 4.17% | 00 | 00% |

Lecture des résultats obtenus pour le module de traduction français :

Première année : 17 éléments sur 37, soit 45.94% sont bon en traduction français –arabe, la catégorie moyen (M) n'occupent que 5.26% (un 1 étudiant sur 19) et le niveau faible dépasse 72% (14 étudiants sur 19)

Deuxième année : les bons éléments en traduction français –arabe avec 81.25% (26 étudiants sur 32%), 18.75% soit 6 étudiants sur 32 ont un niveau moyen et aucun élément faible a ce module

Troisième année : des bons étudiants en traduction français –arabe avec 26 étudiants constituant un pourcentage de 86.67% et celles des étudiants ayant un niveau moyen un nombre 04 soit 13.33%, aucun élément faible soit 00%

II.1.2.2. Commentaire / explication

A. Résultats des étudiants de première année

D'après les tableaux ci-dessus, nous ne constatons que les étudiants ayant des bonnes notes en traduction français-arabe, peuvent comprendre le texte écrit en français ; ils ont une compétence à lire et comprendre en langue étrangère. Les autres étudiants appartenant aux catégories (M) et (F) sont faibles en matière de compréhension écrite. Alors qu'en matière d'expression écrite, le niveau des étudiants est faible que ce soit pour ceux qui appartiennent à la catégorie (F), (M).

B. Résultats des étudiants de deuxième année

Le niveau des étudiants dans le module de traduction français-arabe est bon, ce qui nous mène à dire qu'ils comprennent le texte français et ils savent bien le rendre en langue maternelle.

Les étudiants qui appartiennent à la catégorie (B) en traduction arabe français ont, à 50%, un bon niveau. Et l'autre 50% ont un niveau moyen.

Les deux autres catégories (M) et (F), ont un niveau moyen en traduction arabe-français, ce qui implique qu'ils ont une maîtrise plus ou moins bonne de la compétence d'écrire.

C. Résultats des étudiants de troisième année

Alors que pour la troisième année de graduation en traduction, nous pouvons remarquer que le niveau d'étudiants pour les catégories (B) et (M) est bon, pour la traduction français-arabe; les étudiants ont donc acquis une bonne maîtrise de la compétence de compréhension et d'expression écrite. Et le niveau de la catégorie (F) en traduction français-arabe est moyennement bon.

II.1.2.3. Interprétation des résultats

En première année, les étudiants ne sont pas encore familiers avec les modules de traduction et le mécanisme d'alternance mentale entre une langue et l'autre n'est pas encore correctement fonctionnel. De plus, les connaissances linguistiques acquises durant l'enseignement secondaire ne sont pas suffisantes, que ce soit en compréhension ou en expression écrite.

Nous remarquons aussi, d'après le questionnaire établi, qu'on a attribué aux étudiants de première année des enseignants vacataires ne possédant pas une large expérience, surtout en sachant que ceux-ci ne sont pas guidés et que le choix du contenu des cours et des méthodologies adoptées pour la réalisation des cours leur est laissé.

En deuxième et troisième année, les compétences tant orales qu'écrites des étudiants tendent vers l'amélioration dans le module de traduction français-arabe et ce pour plusieurs raisons internes telle que l'activation du processus mentale d'alternance d'une langue à une autre, et externes comme le recours aux enseignants permanents, la tendance vers l'utilisation d'exercices traduction et

l'introduction du module de civilisation française (en 2^{ème} année) qui apporte un plus non seulement du côté linguistique mais aussi culturel de la langue française.

3.2. Vers un cursus cohésif

Après avoir jeté la lumière sur le cursus proposé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique concernant le module de traduction arabe français pour la formation universitaire, et notamment après avoir examiné les modèles des contenus de cours et examens de contrôles, nous avons jugé essentiel de revoir ce contenu afin d'améliorer le niveau des étudiants de traduction en matière de la maîtrise de la première langue étrangère en Algérie ; le français.

Bien que les résultats obtenus dans cette partie de ce chapitre indiquent que le nombre d'étudiants appartenant à la catégorie (B) constitue toujours la majorité (plus de 50%), mais cela dépend essentiellement des examens d'évaluation, lesquels sont, d'après les sujets-modèles, à la portée de la quasi totalité des étudiants.

Pour ce, et afin d'atteindre un bon niveau réel et non pas fictif, plusieurs mesures sont à prendre lors de la conception du contenu des cours ainsi que lors de l'établissement des sujets d'examens, et avant tout, lors de la sélection des étudiants pour l'inscription au département de français (module traduction). Cela implique que des réformes, autant de fond que de forme, doivent être établies.

3.2.1. Réformes de forme

En ce qui concerne les modifications de forme, nous avons touché deux points :

3.2.1.1. Les conditions d'inscription

Afin d'établir une critique objective, une comparaison s'avère utile. Pour cela, nous avons établi une simple comparaison entre les conditions pédagogiques d'inscription à la filière de traduction aux universités d'Algérie et les conditions d'inscription à cette même filière au sein des universités européennes.

En ce qui concerne l'inscription à la filière français langue étrangère en Algérie, les conditions pédagogiques se présentent comme suit : pour la priorité 01 qui comporte les filières de Lettres et Philosophie, Langues Etrangères, Lettres et Langues étrangères, Lettres et Sciences Humaines et enfin Lettres et Sciences Islamiques, la moyenne générale obtenue au baccalauréat doit être supérieure ou égale à 11/20, tandis que pour la priorité 02 comportant les filières de Mathématiques, Sciences Expérimentales, Sciences Exactes, Sciences de la Nature et de la Vie, Gestion et Economie, la moyenne générale obtenue au baccalauréat doit être supérieure ou égale à 13/20. Et le classement s'effectue sur la base de cette moyenne générale et des langues vivantes 1 et 2 qui ne doivent pas être inférieure à 10/20. On adopte donc la formule : $(MG + LV1 + LV2)/3$ pour effectuer le classement permettant de s'affilier aux départements de traduction.

Quant aux conditions d'inscription aux universités européenne, ils sont beaucoup plus sévères, car en plus du français (langue maternelle), chaque étudiant doit maîtriser deux langues à un très bon niveau, soit de 12/20. Les jurys peuvent envisager un entretien oral en plus des épreuves écrites et de l'étude du dossier.

3.2.1.2. La charge horaire :

Lors du dépouillement des résultats du questionnaire, nous avons noté que les enseignants ont jugé à l'unanimité que la charge horaire réservée au module de traduction français- arabe, qui est d'une heure et demie, est insuffisante. Nous avons donc pensé à l'augmentation de cette charge horaire afin que l'étudiant puisse bénéficier d'une meilleure formation.

3.2.2. Réformes de fond :

Plusieurs raisons ont fait que le programme enseigné aux étudiants de français nécessite des modifications, car il n'est pas tout à fait conforme au cursus du module traduction désigné par le ministère de tutelle et ce parce que :

-Le choix du contenu du module est laissé à l'enseignant.

- L'absence d'un programme désignant les grandes lignes du module.

L'absence d'un programme commun pour les étudiants de la même filière.

- L'absence d'un compromis entre les enseignants d'un même niveau (1ère, 2ème, 3^{ème} année) sur l'enseignement des mêmes cours. Cela crée une même promotion comportant des étudiants de niveaux différents puisqu'ils n'ont pas acquis les mêmes connaissances et donc ils n'ont pas les mêmes compétences.

Afin d'y remédier à cette situation, nous allons proposer quelques recommandations :

Pour commencer, nous allons projeter le niveau des étudiants inscrits au département de français sur les niveaux décrits par le Cadre Européen Commun¹ de Référence pour les langues, en supposant qu'un étudiant inscrit en première année ait un niveau B1 et qu'à la fin de sa formation il aura un niveau C2.

¹ Centre international d'études pédagogiques – Pôle évaluation et certification DELF-DALF, descripteurs niveau C1 du Cadre européen de référence pour les langues

CONCLUSION GENERALE

Ce travail ne doit pas être considéré comme un produit fini, mais plutôt comme un cernant l'aspect historique et conceptuel et qui a aussi englobé une présentation du cursus du module de traduction, nous avons mené une étude pratique qui illustre la situation didactique relative au cours de traduction, notre étude : le département de français de Sétif. Celui-ci dont 72% de ses enseignants sont des permanents assurait une graduation en licence de 03 années. En fin de cette graduation, l'étudiant est tenu de maîtriser trois langues à savoir : l'arabe (LM), le français (LE1) et l'anglais (LE2).

Nous avons, ensuite, établi un questionnaire comportant 10 questions, destiné aux enseignants du module de traduction qui sont au nombre de huit affiliés au département de français de Sétif

Ces enseignants considèrent la traduction comme une combinaison de plusieurs composantes (linguistique, socioculturelle), la traduction ne représente donc pas un moyen d'apprentissage de la langue française pour eux. Le meilleur moyen, à leur avis, c'est les dialogues en situation, en référence à l'interaction qu'établissent ces enseignants avec leurs étudiants en classe car, en effet, l'atmosphère d'interaction motive tant l'enseignant, (qui joue le rôle de facilitateur) que l'étudiant voulu actif par sa participation avant le cours par sa préparation, durant le cours par les questions posées et après le cours par la réutilisation des acquis que ce soit dans la vie quotidienne .

Cheminement de recherche partant d'une problématique qui vise à étudier la faisabilité du cursus du module de traduction pour les étudiants de français et aboutissant à la confirmation de l'hypothèse émise au début de notre recherche qui prétend (stipule) que les cours de traduction présentés aux départements de français ne correspondent pas aux attentes d'un futur enseignant ou traducteur et ne répondent pas aux besoins spécifiques de ses métiers.

En effet, après avoir balisé le terrain de notre recherche par une plateforme théorique durant ce « va-et-vient » entre l'étudiant et l'enseignant, ce dernier est tolérant en ce qui concerne les erreurs commises par le premier, car l'enseignant de traduction au département de français de Sétif considère l'erreur comme point de départ de réflexion.

La majorité des enseignants de traduction au département de français de Sétif, n'accordent pas une grande importance à l'oral, que ce soit dans la présentation des cours ou dans les examens d'évaluation. Ils se focalisent, essentiellement, sur la langue écrite.

Les résultats du questionnaire révèlent que la méthodologie la plus utilisée pour la réalisation du cours de traduction au département de français de l'université de Sétif est « l'approche communicative »

Il est à noter, également, que la formation actuelle en français est une formation en français scolarisé, très souvent, loin de la réalité professionnelle que rencontre un enseignant.

Pour éteindre le niveau souhaite j'aimerais bien que état organise des séjours linguistique pour les étudiants de la langue pendant les vacances

A la fin je termine mon mémoire avec la question suivante : Est que il est possible de globaliser le programme à suivre a l'échelle national ?

Glossaire français-arabe

A

Approche مقاربة

Apprentissage تعلم

B

Base قاعدة

D

Dichotomie ثنائية

Didactique تدريس

E

Enseignant معلم

Etude دراسة

Etudiant طالب

L

Langue لغة

M

Méthode طريقة

O

Objectif هدف

Outil أداة

| | | |
|-------------|---|-------|
| | P | |
| Professeur | | أستاذ |
| | S | |
| Situation | | وضعية |
| | T | |
| Technologie | | تقنية |
| Théorie | | نظرية |
| Traduction | | ترجمة |

Résumé en arabe :

يبقى ميدان تدريس اللغات الأجنبية يبحث في إثراء طرقه وهذا قصد تلبية الاحتياجات إضافة إلى ضمان أداء أفضل فيما يخص التدريس والتعلم

يتمحور الهدف الأساسي لهذا العمل حول محاولة جعل تدريس الترجمة أداة لتعلم اللغة الفرنسية في قسم اللغات. لهذا الغرض يقترح عملنا أن يكون تدريس اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية مرتكزا على الترجمة ويهدف هذا المقترح خصوصا إلى الأخذ بعين الاعتبار خاصية التعدد اللغوي في بلادنا وجعل هذه الخاصية تتوافق مع واقع أن التعليم في قسم الفرنسية

في الجزء النظري انطلقنا من بعض التعريفات الموجزة عن التعليم والتعلم إضافة إلى الأساليب المختلفة لتدريس الترجمة

وأخيرا إعطاء دراسة تحليلية لتدريس الترجمة في قسم الفرنسية في جامعة سطيف لدراسة هذه العناصر ، استخدمنا منهجية تجمع

بين الدراسة والاستبيان الذي وزعناه على المعلمين

Résumé en français

La didactique des langues étrangères ne s'arrête de s'enrichir des méthodes nouvelles pour mieux répondre aux besoins et garantir le meilleur rendement en termes didactique /apprentissage.

L'objectif principal de ce travail est de trouver une solution à l'enseignement de la traduction comme outil de l'apprentissage de langue française dans le département des langues. A cet effet notre travail suggère un enseignement du français , comme étant une langue étrangère, appuyé sur la traduction . Cette proposition a pour but de prendre surtout en considération le cadre plurilingue de notre pays et de se conformer à la réalité de cet enseignement en classe de français.

Dans notre cadre théorique, nous avons commencé le travail par quelques brèves définitions de l'enseignement et de l'apprentissage, les différentes approches de la didactique de la traduction et enfin donner une étude analytique sur l'enseignement de la traduction dans le département du français à l'université de Sétif

Pour étudier ces éléments, nous avons fait appel à une méthodologie qui associe l'enquête, le questionnaire distribué aux enseignants et les analyses de classe.