

143847

FRANSIZCA YABANCI DİL SINIFINDA
ÇEVİRİ ÖĞRETİMİ

**L'ENSEIGNEMENT
DE LA TRADUCTION
DANS LA CLASSE DE FLE**

Cihan AYDOĞU

(Doktora Tezi)

Eskişehir, 1999

**L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION
DANS LA CLASSE DE FLE**

Presentée par:
Cihan AYDOĞU

Thèse pour le doctorat en didactique des langues
Sous la direction de:
Madame le Professeur Gülnihal Gülmez

Eskişehir
Université Anadolu
Institut des Sciences Sociales
Octobre, 1999

Arařtırmadan elde edilen bulgular doęrultusunda, yorumlayıcı çeviri kuramından esinlenen ve belli izlenç oluřturan alıřtırmaların öğrencileri çeviri stratejilerine duyarlı kılmada ve eşdeęer metin üretme yetilerini geliřtirmede etkili olduęu sonucuna ulařılmıřtır.

ABSTRACT

Nowadays, the primary purpose of foreign language teaching is to enable learners to acquire the target language with its real function; that is to enable them to communicate in the target language.

In relation to this, the translation course which is used as a medium to practice the target language, can also gain communicative function. As a result of this, identifying the structural equivalents in the target and the first language would not be enough in teaching translation. On the contrary, translation should be considered as a process which aims to translate meaning expressed in target language to mother tongue. Consequently, translation must not be viewed as a tool to check progress in the target language, but as a goal in its own rights.

Similar to teaching other skills, in teaching translation, activities should be designed based on a curriculum that aims to teach the techniques for effective translation. Translation instruction, therefore, must be based on activities that aim to develop certain strategies related to translation.

This study aims at presenting the findings of this study to the language teachers who would like to help their students to develop strategies for translation and to gain proficiency in producing the translation equivalents of the texts in the target language. For this purpose, 24 students worked on 16 activities that follow a certain program based on interpretive translation for 3 hours throughout 19 weeks.

For data collection, students were given an inventory to test translation strategies and a text to translate. In order to test the effectiveness of the activities used throughout the training period, this inventory and the text were given both before and after training.

The findings of the study indicated that the activities developed based on interpretive translation help students to develop translation strategies and to gain proficiency in producing translation equivalents of the texts.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Cihan AYDOĞU'nun "L'Enseignement de la Traduction dans la Classe De FLE" başlıklı tezi 26 Kasım 1999 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Gülnehal GÜLMEZ

Üye : Prof.Dr.Mustafa DURAK

Üye : Yrd.Doç.Dr.Abdülatif ACARLIOĞLU

REMERCIEMENTS

(ÖNSÖZ)

Je tiens à remercier Prof. Dr. Gülnihal Gülmez qui a bien voulu diriger ce travail, et dont les bienveillants conseils m'ont guidée au cours de cette étude.

Mes plus vifs remerciements vont également à tous ceux qui m'ont apporté leur amicale et précieuse collaboration, particulièrement à Mustafa Kol qui a bien voulu évaluer les textes traduits par les étudiants et à M. Gürhan Can et M. Aykut Ceyhan qui m'ont aidée pour l'interprétation statistique des données.

Finalement, je voudrais remercier mon époux qui a très attentivement collaborer à la frappe de ce travail.

2.2. Pour une Traduction Pédagogique	26
2.2.1. Les Niveaux dans la Traduction Pédagogique	27
2.2.1.1. Le Niveau de transposition	27
2.2.1.2. Le Niveau de traduction littérale	28
2.2.1.3. Le Niveau de récréation	28
2.2.2. Apprendre à Analyser le Texte Source	29
2.3. Les Stratégies d'Apprentissage d'une Langue Etrangère et Apprendre à Traduire	30
2.3.1. Les Stratégies Méta-cognitives	31
2.3.2. Les Stratégies Cognitives	32
2.3.3. Les Stratégies Socio-affectives	35
2.3.4. Les Exercices Progressifs de Traduction dans un Enseignement Stratégique	37
3. MÉTHODE	
3.1. Le Modèle de la Recherche	39
3.2. Le Choix des Sujets	39
3.3. Les Moyens Utilisés pour Collecter les Données	39
3.3.1. Le Questionnaire sur les Stratégies de Traduction	40
3.3.2. Le Texte à Traduire	41
3.4. L'Expérience	43
3.4.1. Les Pré-tests	44
3.4.2. L'Application	44
3.4.3. Les Post-tests	47
3.5. Les Procédures Utilisées pour Analyser les Données	47
3.5.1. Le Questionnaire	47
3.5.2. Les Textes Traduits	48
4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	
4.1. Introduction	50
4.2. Les Résultats Obtenus du Questionnaire	51
4.2.1. De la Partie A	51
4.2.2. De la Partie B	53
4.2.3. De la Partie C	55
4.2.4. Du Questionnaire en Entier	56
4.3. Les Résultats Obtenus des Textes Traduits	58
4.3.1. Au Niveau Syntaxique	58
4.3.2. Au Niveau Sémantique	60
4.3.3. Au Niveau Textuel	61
4.3.4. De l'Ensemble du Texte	63
5. CONCLUSION	
5.3. Suggestions	70
5.3.1. Suggestions Pédagogiques	71

5.3.2. Suggestions pour un Autre Travail	72
ANNEXES	74
ANNEXE A Questionnaire sur les Stratégies de Traduction	74
ANNEXE B Texte à Traduire Présenté au Pré-test et au Post-Test	81
ANNEXE C Exemplaires de Textes Traduits par les Etudiants au Pré-test	82
ANNEXE D Exercices Progressifs de Traduction Inspirés de la Théorie Interprétative Utilisés dans la Classe	83
ANNEXE E Exemplaires De Textes Traduits par les Etudiants au Post-test	105
ANNEXE F Distribution des Résultats Obtenus du Questionnaire	106
ANNEXE G Distribution des Résultats Obtenus des Textes	107
BIBLIOGRAPHIE	108

1.INTRODUCTION

1.1. Le Problème

Dans l'histoire des travaux menés jusqu'à présent, nous rencontrons différentes conceptions de la traduction. D'après la définition faite par le Petit Robert (cité par Maurice Pergnier, 1993, p.15), traduire consiste à "faire que ce qui était énoncé dans une langue le soit dans une autre, en tendant à l'équivalence sémantique et expressive de deux énoncés". Selon Pergnier (1993:16) "cette définition est brève mais remarquable. Elle nous dit que la traduction cherche l'équivalence de deux énoncés et nous dit ce qui n'est pas l'objet d'une opération traduisante: ce n'est pas la langue française, la langue anglaise, etc..."

D'après Mounin (1963:4) la traduction est "un contact de langues et un fait de bilinguisme." Mais une interprétation erronée de cette définition consisterait à nier l'apport des éléments extra-linguistiques au processus de compréhension et évoquerait l'idée qu'une bonne connaissance des deux langues en présence est suffisante pour traduire.

Pour une autre conception, au contraire, la traduction n'est pas seulement une opération linguistique mais elle est d'abord et avant tout un art (Edmond Cary, cité par Robert Larose, 1992, p.36). Pour Cary, "la traduction n'est pas une science, mais un art, un art profondément différent selon qu'il s'agit de traduction technique ou théâtrale, journalistique ou cinématographique etc. Il lui semble impensable de subordonner l'art de traduire à une science, quelle qu'elle soit, y compris la linguistique."

Selon Vinay et Darbelnet (1977: 23) la traduction est une discipline exacte, possédant ses techniques et ses problèmes particuliers. Au lieu de rejeter la traduction du domaine des sciences humaines, il leur paraît préférable de poser le principe de l'exploration méthodique du texte à traduire et de la traduction proposée. Ils considèrent l'utilisation des techniques comme un art apparenté à l'art de la

composition qui préside à la rédaction du texte original. En d'autres termes la traduction devient un art une fois qu'on en a assimilé les techniques.

Toutes ces définitions tendent à expliciter le processus de traduction. Il est évident qu'on peut s'en servir à des fins didactiques dans l'enseignement de la traduction. Reste à rappeler que la traduction est aussi spontanément présente dans une classe de langue étrangère. Même si le professeur interdit de la faire à haute voix, l'élève fait une association mentale avec un signifiant de la langue maternelle pour un mot, une expression etc. Il établit des équivalences univoques entre le signifiant étranger et le signifiant de la langue maternelle. Face à l'objet, à l'action ou à la situation décrite dans la langue étrangère, l'élève réagit par un processus de traduction mentale difficilement contrôlable. Comme le dit Lavault (1985:16), un tel processus de traduction a toutes les chances d'être une traduction floue, littérale ou même erronée.

Il faut donc reconsidérer le rôle de la traduction dans l'apprentissage. Les méthodologies qui se développent depuis les années 70 vont dans ce sens. Elles avancent une théorie de l'apprentissage où la langue maternelle retrouve sa place et, de ce fait, réhabilite la comparaison entre les langues et la traduction. Il faut cependant en définir la fonction, car même lorsqu'elle est acceptée, la traduction pédagogique demeure un exercice ambigu, fort éloigné de la traduction professionnelle.

On a souvent coutume "d'opposer la traduction pédagogique à la traduction professionnelle et de dire que la traduction pédagogique est autre chose, comme s'il s'agissait d'un autre acte, obéissant à d'autres lois au point qu'elle devient une sorte de bizarrerie, une pratique aberrante. Or, il faut établir la distinction en d'autres termes que ceux de rupture. Il y a un lien entre elles et ce lien est de l'ordre de la dérivation plutôt que de la déviation" (Ballard, 1986:27).

Il nous semble qu'il faut tenir compte de cette filiation et la décrire pour éclairer l'usage qui est fait de la traduction dans les universités, le justifier de manière neuve et le rentabiliser.

1.1.1. La Traduction Pédagogique

La traduction est une opération “naturelle que l’on pratique à l’intérieur de sa langue lorsque l’on paraphrase un énoncé. L’application de cette faculté à l’utilisation de deux codes distincts contribue à la fois à achever le développement de la fonction métalinguistique et à affiner la perception que l’on a de deux codes les uns par rapport aux autres” (ibid.:33). C’est la raison pour laquelle la traduction se doit de figurer dans des études de langue, contrairement aux préjugés que les tenants de l’unilinguisme ont tenté de propager.

L’apprentissage d’une langue étrangère n’est pas la négation de sa propre langue mais un enrichissement . Mais dans le domaine de la pédagogie les choses se passent souvent différemment et évoluent difficilement.

1.1.1.1. Le Rôle et la place de la traduction dans différentes méthodologies.-Depuis maintenant de longues années, la didactique des langues a très largement et radicalement contesté le bien-fondé pédagogique de la traduction au point que, à une certaine époque, elle a presque totalement disparu de l’enseignement des langues.

On peut même dire que le rejet de la traduction comme procédé d’enseignement des langues a posé les jalons d’une véritable réflexion méthodologique. Ainsi, les formes dites “non traditionnelles” de l’enseignement des langues vivantes, qu’il s’agisse de la méthode directe ou de la méthode audiovisuelle, apparues en réaction contre la méthode grammaire-traduction, qui, inspirée des langues mortes fait beaucoup appel à l’écrit et à la réflexion utilisant ainsi d’avantage le texte que la parole, préconisent l’accès direct au code étranger et refusent tout accès à la langue maternelle. Celle-ci apparaît comme un phénomène parasitaire et nuisible, et sa prise en compte dans la classe un détour inutile voire dangereux.

La méthode directe, dite à la fois active et concrète, se fonde sur l’oral, l’écart de tout contact avec la langue maternelle pour échapper au danger des interférences et sur l’idée que la langue étrangère s’apprend de la même façon que la langue

maternelle. Elle tourne autour de l'idée de spontanéité. Selon Ladmiral (1979 : 27) "le concept de « spontanéité » indique surtout qu'il y aura production (et réception) d'énoncés en langue étrangère sans passer par l'intermédiaire" de la langue maternelle.

Ce n'est en réalité qu'une façon de prendre parti contre la traduction, c'est sa négation. Le commentaire expliquant le sens du texte aura toujours lieu en langue étrangère. La traduction "n'est tolérée qu'à l'extrême fin de la leçon et à titre de vérification, car il faut bien quand même s'assurer que le texte, expliqué en langue étrangère, a été effectivement compris" (idem.).

Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre la méthode audio-visuelle et la méthode directe: "On continue à enseigner la langue et non à propos de la langue ." (Gülmez, 1989 : 48). La traduction est éliminée au profit d'une communication en langue étrangère "où les **bruits** et les **trous** sont compensés par la variation systématique de paramètres extra-linguistiques (contexte référentiel ou situationnel), le dialogue permettant d'assurer la boucle régulatrice." (Ladmiral, 1979 : 30). La traduction ne doit en aucun cas être la réponse articulatoire (ou mentale) fournie par les élèves aux stimulus auditifs.

Aujourd'hui, personne n'ignore la réalité aussi simple qu'essentielle contre laquelle ont buté toutes ces tentatives pour court-circuiter le recours à la langue maternelle: il est vrai que nous pouvons, certes, chasser la traduction de la salle de classe, mais plus difficilement de la tête de l'étudiant. Avec ces méthodologies mentionnées, " elle est simplement repoussée en amont de la classe pour les chercheurs et auteurs de méthode. D'ailleurs, les enseignants n'ont jamais totalement ignoré la réalité incontournable de la langue maternelle et n'hésitaient pas à y recourir le cas échéant." (Dabène, 1987 : 92). Rien d'étonnant donc à ce que les approches communicatives tendent vers une réhabilitation de la traduction pédagogique: " La traduction en langue maternelle n'est plus répudiée catégoriquement mais réintégrée dans l'enseignement en tant que filtre obligé de tous les apprentissages" (Gülmez, 1989:92).

1.1.1.2. Les Approches communicatives et la traduction.- Le premier objectif visé dans les approches communicatives est la compétence de communication. Il est d'emblée admis que les apprenants concernés apprennent la langue parce qu'ils ont besoin de communiquer. Pour déterminer les contenus d'apprentissage on se tourne vers la psychologie de l'apprentissage, la psycholinguistique, la sociolinguistique et vers d'autres modèles de description linguistique axés essentiellement sur la compréhension et la communication.

L'apport des approches communicatives en matière de traduction est qu'on n'ignore plus le lien indiscutable qui existe entre la traduction et la didactique des langues et qu'on ne considère plus la traduction comme un mal nécessaire, mais comme un procédé que l'on peut utiliser à des fins constructives. Puisque la référence à la langue maternelle est inéluctable, il est légitime, voire souhaitable de s'en servir à des fins didactiques. La traduction est donc appelée en principe à jouer un rôle utile.

En effet, c'est avant tout sur le plan pédagogique que la traduction trouve ses raisons d'être puisqu'elle accorde à l'étudiant le temps pour bien formuler sa phrase, autorise l'hésitation et l'autocorrection et aide les plus faibles à comprendre.

D'autre part, comme le rappelle Lavault (1985: 85) tout en s'axant sur des situations de communication orale, ces approches réhabilitent l'écrit dans la mesure où elles tiennent compte des besoins spécifiques des apprenants. Ceux-ci peuvent désirer développer la compréhension, et même la production, de textes écrits. Là aussi, la traduction, dans ses formes écrites ou orales, sera appelée à l'aide pour restructurer le message transmis par le texte.

De même, puisque, par définition, il s'agit d'une approche dont les objectifs découlent des besoins tant réels que supposés des apprenants, il faudra accorder une place à la traduction écrite car il y aurait des étudiants qui voudront se perfectionner dans le métier, ceux qui voudront se destiner à la recherche et ceux qui travailleront dans une entreprise où ils seront amenés à traduire.

S'ajoute à cela la simple constatation d'un fait bien connu: dans la vie courante, quelqu'un qui a une connaissance même limitée d'une langue étrangère peut être amené à traduire.

Dans tous ces cas cités, l'étudiant sera obligé de comprendre un message écrit et le transmettre. Si, ce faisant, il aura recours à la traduction, celle-ci aura une

fonction bel et bien communicative. C'est donc dans cette perspective qu'il faudra revoir les buts envisagés par la traduction pédagogique.

1.1.2. Les Controverses Concernant les Buts Assignés à la Traduction Pédagogique

Pour plusieurs enseignants la traduction est d'abord synonyme de version et de thème. Dans ce cas, la traduction est un moyen utilisé dans le cadre de la didactique des langues et non une fin car ce qui importe, ce n'est pas le sens que le texte véhicule mais l'acte de traduire et les différentes fonctions qu'il remplit:

- 1) vérification et contrôle des acquisitions lexicales et structurales,
- 2) test d'expression en langue étrangère,
- 3) analyse contrastive entre la langue maternelle et la langue étrangère.

Selon Ülsever (1997 : 39), il est clair que la traduction comme moyen, qui vise ces objectifs, sera utile pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Mais l'objectif le plus ambitionné des cours de traduction doit être l'entreprise de la traduction comme une fin.

Ladmiral (1984 : 43) aussi partage la même idée et essaie d'assigner comme un quatrième objectif à l'enseignement des langues une "compétence traductive ou traductrice quasi ou pré-professionnelle" et se demande s'il ne faudrait pas en somme que nos étudiants sachent parler et comprendre, lire et écrire mais aussi traduire.

Si nous adoptons ce quatrième objectif qui vient s'ajouter aux trois autres cités précédemment, il faut vite rompre avec les exercices de traduction faits traditionnellement, à savoir, le thème et la version.

1.1.2.1. Les Exercices de traduction contestés.-Le thème et la version sont deux opérations de traduction qui définissent un type tout à fait particulier de traduction: la traduction comme exercice pédagogique. Les discussions sur leur bien-fondé sont tellement connues (Ladmiral: 1979, Déjean Le Féal: 1994) que nous nous contenterons ici de reprendre les critères formulés par Lavault (1985:38-45).

Le thème, qui vise à contrôler et à affermir les connaissances grammaticales de la langue étrangère, ne porte pas sur un texte authentique mais sur un texte artificiellement créé par l'enseignant ou l'auteur du manuel et réduit l'étudiant au transcodage. C'est-à-dire que c'est un exercice basé sur des équivalences préétablies de structures et de vocabulaire. On attend de l'étudiant qu'il réemploie les éléments précis dont l'apprentissage récent a présidé à la construction des phrases.

De plus, réalisé contrairement aux règles de l'art de traduire vers une langue mal maîtrisée, il ne pourra jamais répondre aux conditions d'équivalence de style et de qualité rédactionnelle que doit remplir toute rédaction et encore l'étudiant ne sera jamais capable d'évaluer lui-même la qualité de son travail.

Par contre, la version est un test de compréhension de la langue étrangère et un test d'expression en langue maternelle. Mais comme le travail se fait surtout sur un extrait d'un texte jamais étudié auparavant, l'étudiant ne possède pas la compétence linguistique suffisante pour comprendre le texte et les mot-clés sont parfois ignorés de l'étudiant qui ne possède pas suffisamment d'éléments extra-linguistiques permettant une meilleure compréhension du texte.

De plus, la version défie toutes les lois naturelles de la communication. Le traducteur c'est l'étudiant et le récepteur c'est le professeur. Mais le récepteur connaît déjà le sens du texte. L'élève traduit pour faire la preuve de sa compétence nouvellement acquise. Il n'y a pas de communication de sens, mais il y a un échange: à la demande du professeur, l'élève fournit une performance qui lui révèle la réussite ou l'échec de sa pédagogie.

Alors, de la version, "il est exclu d'espérer autre chose qu'une traduction littérale demeurant au niveau des mots et des phrases. En effet, moins le contexte est défini, plus on se raccroche aux mots et plus une traduction littérale s'impose. De plus, le professeur attend une traduction mot à mot pour vérifier les connaissances de l'étudiant" (p. 39)

Puisque la version encourage une double information, elle ne peut jouer aucun rôle valable dans l'apprentissage de la langue. Elle n'est pas d'avantage utile à l'apprentissage de la traduction puisque la situation est faussée à la base.

Alors continuer à faire faire des exercices de thème et de version ne menera nulle part celui qui voudrait guider les apprenants dans une pratique relevant de

l'opération naturelle de traduction, si l'objectif quatre n'est pas respecté et si le résultat en est d'ancrer des attitudes erronées à l'égard de la traduction et d'éloigner l'étudiant de la pratique naturelle de la langue.

1.1.2.2. Du texte traduit au processus de traduction.-Dans tous les cas pratiques de traduction, on ne traduit pas des mots, mais un texte, un discours déterminé par une situation, un contexte précis. Dans chaque situation précise les mots requièrent une signification particulière dont l'entité forme le sens pertinent du message.

Selon Hönig (1992 : 69-70) les institutions scolaires doivent, le plus vite possible, faire acquérir, cognitivement et opérationnellement, la compétence de traduction. Car la traduction ne s'apprend pas en la pratiquant à l'aveuglette mais par la pratique des connaissances méthodologiques. La compétence de traduction permet au traducteur d'évaluer, à travers l'analyse du texte, si sa compétence linguistique est suffisante ou non pour traduire le texte, sinon quelles sont ses insuffisances à combler.

Alors il faut plonger les étudiants au coeur même du processus cognitif de la traduction et leur faire découvrir tout le travail de réflexion qu'exige la reformulation du texte de départ(TD) en un ensemble significatif cohérent.

D'ailleurs, la traduction pédagogique et la traduction proprement dite ne présentent pas de différence de nature. La différence se situe d'avantage au niveau de l'utilisation qui en est faite. Si tel est le cas, on peut s'inspirer de l'approche interprétative qui se pratique avec succès en pédagogie de la traduction.

1.1.3. Des Perspectives Offertes par la Théorie Interprétative de la Traduction

L'approche interprétative convient à la traduction pédagogique à condition que celle-ci soit conçue non pas comme un moyen de contrôle de connaissances

linguistiques, mais comme une technique de transmission de messages de la langue étrangère vers la langue maternelle.

Comme le dit Lavault (1985: 87) l'approche communicative qui favorise en premier lieu l'acquisition d'une compétence de communication et qui est basée sur l'analyse et l'activation des actes de parole va dans le sens de la traduction interprétative dans la mesure où elle s'appuie essentiellement sur l'étude et l'analyse des messages dont elle prend en compte tous les composants, qu'ils soient linguistiques ou extra-linguistiques. Lorsqu'il est formé par cette approche axée essentiellement sur la fonction communicative du langage, "l'étudiant est sensibilisé à l'interprétation des énoncés et il se rend compte que,

a) le sens d'un énoncé est fonction de sa situation de communication où il est produit,

b) certaines formulations, intégrées parfaitement dans une situation, ne sont pas acceptables dans une autre, parce qu'elles appartiennent à un niveau de langue différent ou à un registre différent,

c) deux énoncés structurés syntaxiquement et lexicalement de manières différentes, peuvent dans une situation déterminée, exprimer le même sens, c'est-à-dire le même vouloir-dire, la même intention de communication"

Une telle conception de la traduction pédagogique aurait le double avantage de sensibiliser les étudiants à la communication transculturelle, tout en évitant qu'ils prennent des habitudes de littéralité qui font obstacle non seulement à l'acquisition ultérieure des techniques de traduction, mais aussi à l'emploi correct de la langue étrangère à des fins de communication.

Mais l'étude et l'analyse des messages n'est pas suffisant à lui seul pour faire acquérir aux étudiants des techniques de traduction et pour activer l'emploi correct de la langue étrangère à des fins de communication. D'où la nécessité de leur faire acquérir d'efficaces stratégies d'apprentissage.

1.1.4. La Voie Ouverte par un Enseignement Stratégique

“L’apport des recherches en sciences du langage a révélé la richesse et la complexité des activités langagières ainsi que la diversité des stratégies d’apprentissage qu’implique l’acquisition de la compétence de communication” (Gülmez, 1989 : 99).

Les pratiques nouvelles en didactiques des langues et les recherches sur l’acquisition des langues secondes (L2) invalident la conviction selon laquelle les professeurs enseignent et les étudiants apprennent. La question: comment et pourquoi certains étudiants réussissent à apprendre alors que d’autres apprennent peu ou n’apprennent pas? devient importante.

1.1.4.1. Remédier aux stratégies déficientes des étudiants.- De nos jours de nombreux auteurs soutiennent que le succès dans l’apprentissage d’une L2 s’explique en bonne partie par l’utilisation d’un certain nombre de stratégies précises, que ces stratégies peuvent devenir conscientes chez l’apprenant, si elles ne le sont pas déjà, et enfin, qu’elles peuvent être apprises. Ce qui est justifié pour l’apprentissage en général doit l’être pour l’apprentissage de la traduction aussi. Ainsi, en observant de près ce qui se passe chez l’apprenant efficace, nous pouvons en arriver à élaborer des procédures afin de mieux outiller les étudiants qui éprouvent des difficultés dans la pratique de la traduction.

De plus, un cours de traduction basé sur le développement des stratégies d’apprentissage montrera à l’étudiant que la compétence de traduction n’est pas une habileté qui vient de naissance mais qu’il est possible de l’acquérir à travers des pratiques justes et stratégiques et lui apprendra à prendre la responsabilité de sa traduction.

Mais, encore une fois, continuer à faire faire des traductions n’est pas une solution à elle seul, si nous n’établissons pas une progression pour réduire le nombre et le type d’erreurs en éliminant progressivement les fautes impossibles: pas de fautes de traduction proprement dites, mais surtout des fautes liées aux lacunes linguistiques qui persistent (même qui se renforcent, se fossilisent) ainsi qu’aux attitudes

indésirables qui risquent d'enraciner et d'entraver l'apprentissage, de diminuer la motivation.

1.1.4.2. Etablir une progression dans les activités de traduction.-Sans un ensemble cohérent de principes fondamentaux et de règles soumises à l'épreuve de l'expérience, le pédagogue aura du mal à organiser son enseignement. Ne disposant pas d'un cadre général de référence, il risque d'adopter une attitude trop normative ou excessivement laxiste.

Pour enseigner à traduire, la connaissance intuitive des faits de traduction ne suffit pas. La salle de cours a des exigences que ne connaît pas le traducteur professionnel dans l'exercice quotidien de son métier. Selon Delisle (1981: 135), "la tâche d'un professeur de traduction ne consiste pas à étaler ses solutions, si brillantes soient-elles, mais à expliquer, dans la mesure du possible, la façon d'y parvenir, à guider la démarche des étudiants aux prises avec un texte à réexprimer dans une langue." Delisle a tout à fait raison, si l'on admet que traduire est un savoir-faire, alors enseigner à traduire consiste à faire acquérir une méthode avant tout.

Nous pensons que, l'utilisation des exercices progressifs de traduction inspirés de l'approche interprétative serait utile pour y parvenir.

1.2. L'Objectif du Travail

L'objectif général du travail est d'évaluer l'efficacité, dans l'enseignement de la traduction aux étudiants du Département de Français de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu, d'une approche pédagogique basée sur l'utilisation des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative.

Dans le cadre de l'objectif général du travail, pour évaluer l'efficacité de notre expérience, pour voir si cette approche a eu des effets positifs sur le développement des stratégies d'apprentissage et sur la capacité des étudiants à créer des textes équivalents, nous nous sommes posés les questions qui suivent:

1. Les exercices de traduction inspirés de la théorie interprétative ont-ils rendu les étudiants plus sensibles au fait de développer de bonnes stratégies d'apprentissage?
2. Les exercices de traduction progressifs inspirés de la théorie interprétative sont-ils efficaces pour que les étudiants puissent produire des textes de traduction équivalents avec plus de succès?

1.3. L'importance du Travail

Dans ce travail, nous visons à mesurer l'apport dans l'enseignement/ apprentissage de la traduction pédagogique d'une approche basée sur des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative.

Nous estimons que les résultats obtenus permettront de relever les dispositions à prendre pour rendre plus fructueux et plus motivant les cours de traduction.

Nous espérons que les résultats obtenus donneront aussi une idée aux enseignants de cours de traduction sur la nécessité de rompre avec les exercices classiques de version et d'utiliser des techniques d'enseignement/ apprentissage plus convenables.

1.4. Les Suppositions

Dans cette recherche nous supposons que:

- 1- les étudiants ont répondu spontanément au questionnaire et ont traduit attentivement le texte utilisé pour évaluer leur progrès,
- 2- le questionnaire remis permet d'observer un éventail de stratégies suffisamment vaste et la sélection porte sur les stratégies les plus appropriées aux exigences des tâches de traduction proposés aux étudiants,
- 3- la fiabilité relative du questionnaire- il ne contient que des questions fermées- se trouve compensé par le fait que son plus grand mérite est de servir d'amorce pour introduire dans la salle de classe la discussion sur les stratégies efficaces et déficientes des étudiants,

- 4- les exercices progressifs de traduction travaillés dans la classe sont de nature à rendre les étudiants plus actifs, plus motivés et plus autonomes dans l'accomplissement des tâches proposées,
- 5- les étudiants possèdent une bonne compétence linguistique dans leur langue maternelle.

1.5. Les Limites du Travail

- 1- Ce travail porte sur une expérience menée avec 24 étudiants de la quatrième année du Département de Français de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu.
- 2- L'expérience s'est étalée sur 19 semaines en raison de 3 heures de cours par semaine.
- 3- Dans le travail de classe, nous avons fait appel aux seuls exercices de sensibilisation et d'entraînement à la traduction.
- 4- Nous n'avons considéré que la traduction du Français au Turc.
- 5- Le travail de classe s'en tient à la traduction des textes pragmatiques.
- 6- Notre travail se limite essentiellement à la sensibilisation des étudiants au processus d'apprentissage et à leurs propres stratégies.

Nous n'avons pas pu prendre des dispositifs destinés à mesurer si les stratégies d'apprentissage auxquelles nous avons voulu sensibiliser les étudiants sont vraiment acquises ou non, c'est-à-dire si elles sont devenues transférables ou non.

1.6. Les Définitions

Compétence de communication: "Savoir utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication; savoir les combiner dans des unités plus vastes, comme le texte ou la conversation; savoir maîtriser non seulement la fonction référentielle du langage mais aussi les fonctions expressive, phatique, conative, voire poétique; être capable au moins de comprendre, et si possible d'utiliser, les différentes variétés de langue, les principaux sous-codes qui font partie du répertoire verbal d'une

communauté linguistique, en fonction des situations rencontrées.” (E. Roulet, cité par Gülnihâl Gülmez, 1989, p.94).

Compétence Linguistique: Compétence en une langue qui permet de comprendre le sens d’un message oral ou écrit.

Compétence de traduction: “ Connaitre les procédés de traduction et savoir les appliquer, dissocier les langues (en évitant les interférences) et maîtriser les techniques de rédaction” (Delisle, 1993: 94).

Équivalence: Par équivalence nous comprenons l’équivalence fonctionnelle qui consiste à conserver le sens au niveau sémantique, pragmatique et textuel en déterminant les conditions d’emploi des deux textes en présence(Kocaman, 1993: 3).

Modulation: “La modulation est une variation dans le message, obtenue en changeant de point de vue, d’éclairage. Elle se justifie quand on s’aperçoit que la traduction littérale ou même transposée aboutit à un énoncé grammaticalement correct, mais qui se heurte au génie de la langue d’arrivée” (Vinay et Darbelnet, 1977: 51).

Stratégies d’Apprentissage: “ Un ensemble d’opérations mises en oeuvre par l’apprenant pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible” (Cyr, 1998: 5).

Stratégies Cognitives: Les stratégies qui “impliquent une interaction entre l’apprenant et la matière à l’étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l’application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d’exécuter une tâche d’apprentissage” (Cyr, 1998: 46).

Stratégies Métacognitives: Les stratégies qui “consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d’apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s’autoévaluer et à s’autocorriger” (Cyr, 1998: 42).

Stratégies Socio-Affectives: Les stratégies qui “ impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l’appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l’apprentissage” (Cyr, 1998: 55).

Traduction Interprétative: C’est la traduction des textes qui “fait appel à des connaissances plus vastes que celle des alignements de signes linguistiques et impose au traducteur une démarche interprétative” (Lederer, 1994 : 15).

Traduction Littérale: La traduction littérale ou mot à mot désigne le passage de la langue source à la langue cible “sans se soucier d’autres choses que de servitudes linguistiques” (Vinay et Darbelnet, 1977: 48).

Traduction Pédagogique: Un exercice de traduction qui “s’inscrit dans le cadre de l’apprentissage des langues étrangère et du perfectionnement linguistique” (Durieu, 1991: 66). C’est un exercice entièrement axé “sur le couple de langues en présence et sur des correspondances linguistiques préétablies” (idem.) qui porte surtout sur des extraits de texte choisis pour la structure des énoncés.

Traduction Proprement Dite: C’est un acte de communication, “puisque son but est de transmettre un message et aussi un acte de recreation, puisqu’il s’agit, après avoir saisi le sens du message, de le reformuler en créant des équivalences contextuelles inédites” (Lavault, 1985: 50).

Transcodage: “Correspondances de mots ou de phrases établies hors discours” (Delisle, 1993: 47).

Transposition: “Procédé qui consiste à remplacer une partie du discours par une autre, sans changer le sens du message” (Vinay et Darbelnet, 1977:51).

2. TRADUCTION : DE LA THEORIE A LA PRATIQUE

Dans cette recherche, l'objectif est de mesurer l'apport des exercices progressifs de traduction inspirés de l'approche interprétative dans l'enseignement/ apprentissage de la traduction dans une classe de langue étrangère.

Avant d'essayer de définir le cadre théorique de l'enseignement/ apprentissage de la traduction pédagogique, il nous paraît nécessaire de préciser ce que nous entendons par traduction.

La traduction est un texte réexprimé dans la langue cible et naturellement dans la langue maternelle: le texte cible transmet le même sens "à la même catégorie de lecteurs et dans le même but" (Déjean Le Féal, 1994: 9) que le texte source. Le texte cible est d'un " style équivalent et d'une qualité rédactionnelle au moins égale" (idem.) à celle du texte source.

L'approche que nous proposons dans cette recherche est donc communicative. Son objet est la démarche pédagogique qu'il faut adopter pour conduire les étudiants à une traduction telle qu'elle est définie ici même.

Afin de bien comprendre comment la question de la traduction pédagogique peut s'inscrire dans un mouvement de centration sur la communication du sens, il conviendrait de rappeler dans le chapitre présent différentes théories de la traduction, et de souligner ensuite l'apport majeur de la théorie interprétative pour considérer enfin le cadre de réflexion méthodologique où les liens entre les applications relevant de la théorie interprétative et l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère à des fins communicative semblent possible. Qui dirait "l'enseignement/apprentissage", se poserait la question "comment?". Ainsi, nous aborderons également dans ce chapitre la notion de stratégies d'apprentissage ainsi que celle de progression, et cela, pour mieux savoir comment encourager et stimuler chez les apprenants la croissance de la compétence à traduire.

2.1. Les Théories de la Traduction

Même si par sa nature la traduction s'abstient à des normes bien précises, il est quand même possible de lui définir un cadre en se basant sur certains critères. Dans ce but certaines théories ont été élaborées jusqu'à présent.

2.1.1. La Théorie Descriptive

La théorie descriptive ne s'intéresse pas à la traduisibilité du texte source mais au texte traduit lui même. Elle interroge le texte cible. Selon cette théorie, il existe deux sortes d'équivalence: 1- Théorique: des relevances idéales, 2- Descriptive: des relevances concrètes entre des produits concrets.

Selon Toury (cité par Işın Bengi-Öner et Ülker İnce, 1995, p.131) la traductologie se constitue de trois domaines qui sont en corrélation: le domaine théorique, le domaine descriptif et le domaine pratique. Dans ce modèle, le domaine descriptif est d'une importance particulière. Tout texte présenté par le traducteur ou accepté par le lecteur comme traduction est étudié dans ce domaine. Les connaissances obtenues d'après ces études d'une part éclairent l'histoire de la traduction et d'autre part constituent de solides données pour la théorie de traduction. Et ces connaissances dans le domaine théorique peuvent être utilisées dans le domaine pratique.

Dans les recherches menées sur le domaine descriptif de la traductologie l'objectif est de décrire les normes de traduction. D'après la citation faite par Işın-Bengi et İnce (1995: 131) Toury parle de deux types de normes: les normes préliminaires et les normes opérationnelles. Les premières concernent la politique générale du traducteur et les deuxièmes concernent les décisions prises par le traducteur lors de la réexpression du matériel linguistique dans le processus de traduction. Hors de ces deux types de normes, Toury parle aussi d'une norme initiale. Le traducteur traduit son texte prenant en compte ou bien les normes du système source ou bien les normes du système cible. Si la priorité est donnée aux normes du

système source, il s'agit d'une traduction adéquate et si la priorité est donnée aux normes du système cible, il s'agit d'une traduction acceptable.

Dans le domaine descriptif, le but des recherches sur les textes traduits est de reconstituer les normes. Selon la théorie descriptive les résultats obtenus dans ce domaine constitueront de solides connaissances pour interpréter le texte à traduire et au sujet des normes de traduction. Ces connaissances pourront être utilisées aussi en enseignement de la traduction qui figure dans le domaine pratique.

2.1.2. La Théorie Contrastive

Selon cette théorie, la traduction est d'abord et avant tout "une discipline exacte" (déjà cité, Vinay et Darbelnet, 1977: 23) et même s'il n'y a pas de traduction unique d'un passage donné, il est permis de supposer que si "nous connaissions mieux les méthodes qui gouvernent le passage d'une langue à l'autre nous arriverions dans un nombre toujours plus grand de cas à des solutions uniques." (idem.)

Cette théorie se fonde sur la linguistique contrastive qui est la confrontation synchronique de deux systèmes et la mise en évidence des différences récurrentes dans le fonctionnement grammatical et l'organisation syntaxique des énoncés. L'étude des rapports entre l'analyse contrastive et la traduction se propose de montrer que la mise en évidence n'est pas un simple appariement d'unités appartenant à deux langues en contact d'apprentissage, mais un instrument au service de la constitution d'une bigrammaire conçue de manière à faciliter les décisions. Selon Cristeva (1987: 113-114) l'hypothèse fondamentale qui guide la comparaison entre l'analyse contrastive et la traduction consiste à conférer à cette dernière le rôle d'organiser le système de règles qui rendent possible l'utilisation des procédures permettant de reconstituer en langue cible l'information pertinente formulée, explicitement ou implicitement, en langue source. L'analyse contrastive pose comme principe que le sujet débutant part, lorsqu'il émet un message en langue cible, d'un texte constitué linguistiquement en langue source et qu'il essaie de transférer le plus fidèlement possible.

“L’investigation comparative a pour but de faire ressortir les traits communs et les traits distinctifs, le comportement spécifique de chacune des deux langues mises en contact.” (idem). Cette recherche contrastive est essentiellement fondée sur l’analyse des textes bilingues authentiques. Mais elle est impuissante à conduire aux équivalences textuelles, en raison surtout de l’absence d’une démarche cognitive. Dans leur “Stylistique comparée du français et de l’anglais”, Vinay et Darbelnet observant “les désignations différentes de situations identiques, ne vont pas, sauf pour en analyser le résultat, jusqu’à expliquer la traduction par équivalences.” (Lederer, 1994: 132). Leur sept procédés techniques si célèbres, (à savoir l’emprunt, le calque, la traduction littérale, la transposition, la modulation, l’équivalence et l’adaptation), ne peuvent contribuer à la traduction qui est essentiellement un exercice d’interprétation car, “ne facilitant ni l’analyse d’un message ni sa restitution, ils ne peuvent pas avoir valeur de règles pratiques de traduction”. (Delisle, 1992:88).

La prétention du comparatisme à vouloir s’ériger en méthode de traduction, alors que toute comparaison est postérieure à l’activité traduisante, a provoqué une certaine confusion entre ce qu’il est aujourd’hui convenu de nommer traduction et transcodage. La traduction opère sur le plan de la parole; le transcodage, sur celui de la langue.

2.1.3. La Théorie Interprétative

La traduction interprétative est la traduction des textes qui “font appel à des connaissances plus vastes que celles des alignements, des signes linguistiques et impose au traducteur une démarche interprétative” (Lederer, 1994: 15)

Comme notre recherche s’appuie sur l’approche interprétative, elle mérite d’être exploitée plus explicitement sous quelques titres.

2.1.3.1. Interpréter pour traduire.-On ne peut pas traduire sans interpréter. Les bases de la théorie interprétative de la traduction ont été jetées grâce à l’observation de l’exercice de l’interprétation de conférence. “L’interprète a affaire à

des discours, c'est-à-dire à des actes de parole par lesquels un intervenant exprime son vouloir dire" (Lederer, 1994: 15).

Interpréter c'est saisir l'intégralité du sens des discours et le transmettre. Il s'agit de comprendre le vouloir dire de l'orateur. Pour comprendre correctement il faut penser à la qualité en laquelle s'exprime l'orateur, penser aux interlocuteurs auxquels il s'adresse, aux circonstances dans lesquelles il parle.

En interprétation, la notion de sens du discours s'impose. Le sens non seulement est ce que l'interprète comprend et exprime mais il est aussi seul à marquer la mémoire alors que les paroles s'évanouissent.

2.1.3.2. La Déverbalisation.-Les signes du discours disparaissent avec le son de la voix qui émet, mais l'auditeur et l'interprète conservent un souvenir déverbalisé, un état de conscience de l'idée ou du fait évoqué. Lederer (1994. 23) écrit:

"L'interprète de consécutive qui parvient à retenir chaque nuance de sens et à réexprimer l'intégralité du discours avec spontanéité dans sa propre langue, met en oeuvre une capacité très générale, consistant à retenir ce qui est compris tandis que disparaissent les mots. Il déverbalise."

La déverbalisation est un processus cognitif. "Les données sensorielles deviennent des connaissances dévêtues de leurs formes sensibles" (idem.). Il s'agit de l'acquisition d'une connaissance. C'est une capacité universelle. Tout sujet parlant en est doté et en traduction, elle est présente chez le bon traducteur dont le compris est représentation mentale. Un sens déverbalisé se transmet, il naît des mots mais ne se confond pas avec eux.

2.1.3.3. Le Sens et les unités de sens.- Le sens est un ensemble déverbalisé, retenu en association avec des connaissances extra-linguistiques. Il correspond à un état de conscience. Le sens est un vouloir dire "extérieur à la langue, antérieur à l'expression chez le sujet parlant, postérieur à la réception du discours chez le sujet percevant". (Seleskovitch et Lederer, 1993: 72).

“La saisie du sens n’est pas le produit d’étapes successives mais d’une seule démarche de l’esprit” (Lederer, 1994:25). Le cognitif et l’affectif constituent un tout dans l’esprit de l’auteur comme dans celui du traducteur.

Il ne faut pas confondre le sens avec l’intention d’un auteur. Le sens d’une phrase “c’est ce qu’un auteur veut délibérément exprimer, ce n’est pas la raison pour laquelle il parle, les causes ou les conséquences de ce qu’il dit. Le sens ne se confond pas avec des mobiles ou des intentions.” (Seleskovičh et Lederer, 1993: 269).

Le sens se constitue par “ petites touches à mesure que les sonorités sont entendues puis oubliées. Le discours défile à l’oreille de l’interprète, les mots se succèdent et, à intervalles irréguliers, se produit une sorte de **décliv** de compréhension.” (Lederer, 1994: 27). La fusion en un tout du sémantisme des mots et des compléments cognitifs est appelée unité de sens.

L’unité de sens est une synthèse où interviennent le style, les connotations, l’information. Elles se succèdent en se chevauchant dans l’esprit et se transforment en connaissances déverbalisées au fur et à mesure qu’elles s’intègrent en des unités plus vastes, en des idées plus conséquentes. Elle est le plus petit élément qui permet l’établissement d’équivalences en traduction. Elle n’apparaît qu’au plan du discours et ne se confond pas avec des mots, des syntagmes, des collocations ou des figements. Lederer (ibid. :28) affirme que:

“L’unité de sens se déverbalise en passant d’un état de conscience à un savoir latent. Elle apparaît comme le résultat de la jonction d’un savoir linguistique et d’un savoir extralinguistique déverbalisé, bien des années ou quelques instants auparavant. Le support verbal qui l’a fait naître n’est ni le mot, unité graphique, ni la proposition, unité grammaticale, mais une avancée sonore suffisante pour que cette jonction se fasse.”

2.1.3.4. L’Interprétation dans la traduction écrite.-L’écrit ne livre pas son sens aussi facilement que l’oral. La stabilité de l’écrit rend la détection des unités de sens plus difficile que dans l’oral. Il est séparé des circonstances dans lesquelles il a été produit et des interprétations multiples deviennent alors possibles.

Pourtant, d’après Lederer (1994: 18), le texte écrit se veut lui aussi acte de communication. Rédigé par un auteur, il vise des lecteurs. Mais les lecteurs sont multiples. Ils ne sont pas des destinataires aussi privilégiés que les interlocuteurs en

situation orale. L'oral disparaît avec ses significations, mais des sens subsistent dans la mémoire des interlocuteurs. L'écrit par contre survit à ses destinataires premiers et peut offrir aux suivants une infinité d'interprétations.

Dans l'oral comme dans l'écrit, comprendre c'est interpréter. Tous les deux, l'oral et l'écrit

se doivent de passer par le sens, tous deux se libèrent de l'empirisme linguistique de l'original; ce sont les modalités de réexpression qui diffèrent en interprétation et en traduction écrite, comme les modalités d'expression dans les discours oraux et dans les textes écrits; la première à qui le temps est mesuré, doit se soucier avant tout du contenu des formes linguistiques évanescences, alors que l'autre, tenant compte de la rémanence des formes, s'efforce de retrouver le profil dans sa langue, après avoir pris une option sur le sens." (Seleskovitch et Lederer, 1993: 90)

2.1.3.5. Le Processus de compréhension.-La compréhension est une activité globale. Mais il est quand même possible de faire une distinction entre "ses deux composantes, linguistique et encyclopédique" (Lederer, 1994: 32).

A)Comprendre la composante linguistique: Comprendre l'explicite linguistique d'un texte c'est comprendre sa langue. Le savoir linguistique conservé en mémoire sous sa forme verbale, s'enrichit tout au long de la vie d'acquisitions lexicales. "Les connaissances linguistiques du traducteur font partie de son bagage cognitif et sont indispensables à la compréhension des textes et à leur réexpression" (ibid.: 33).

Une langue étrangère peut être comprise au même degré qu'une langue maternelle, alors qu'elle ne peut pas être utilisée activement en traduction sans interférences. Des connaissances lacunaires de la langue étrangère ont des conséquences néfastes sur la traduction.

Le traducteur doit être un bilingue parfait, sachant manier sa langue maternelle et comprenant la langue étrangère aussi bien que sa langue maternelle. Alors s'impose au traducteur une excellente connaissance de la langue source pour l'accès direct au sens et une excellente maîtrise de la langue cible pour la réexpression adéquate de ce sens.

B) Comprendre les implicites: Sous le terme général d'implicites sont classés les présupposés et les sous-entendus qui sont indissociables de la connaissance de la langue et qui ont une incidence sur le sens des textes.

Selon Lederer (1994: 35), pour le traductologue, les présupposés de la langue font partie de l'association des signifiés à la connaissance du monde; les sous-entendus sont les intentions qui fournissent l'impulsion nécessaire à la production du dire. Ils sont compréhensibles ou tout au moins supputables mais ne font pas partie du sens à transmettre en traduction. Le lecteur comme l'auditeur, le traducteur comme l'interprète, combinent implicite et explicite pour comprendre les textes. Les présupposés sont compris avec la langue, les sous-entendus restent extérieurs à l'acte de traduction.

Les présupposés et les sous-entendus ne sont pas les seuls qui s'ajoutent à la langue pour la compréhension des textes. Il y a aussi les compléments cognitifs qui entrent en jeu.

C) Les Compléments cognitifs: Aucune connaissance, aucune expérience n'est strictement identique chez deux individus mais le traducteur doit suffisamment partager les connaissances de l'auteur pour que les éléments cognitifs qu'il ajoute à l'explicite du texte soient pertinents et pour que le sens ne soit pas hypothétique.

“Les compléments cognitifs sont toujours notionnels et émotionnels. Ils sont nommés cognitifs par simplicité mais sont également affectifs” (ibid.37). L'affectif et le cognitif sont physiologiquement inséparables et ont leur origine dans le cerveau..

Il faut distinguer aussi le bagage cognitif et le contexte cognitif.

“Le bagage cognitif est constitué de souvenirs, de faits d'expérience, d'évènements qui ont marqué, d'émotions. Le bagage cognitif, ce sont aussi des connaissances théoriques, des imaginations, le résultat de réflexions, le fruit de lectures, c'est encore la culture générale et savoir spécialisé. Il s'agit d'un tout contenu dans le cerveau sous une forme déverbalisée dans laquelle chacun puise pour comprendre un texte.” (Lederer, 1994 : 37)

Le bagage cognitif existe préalablement à la lecture d'un texte et intervient dans sa compréhension chaque fois qu'un élément du texte réveille un élément cognitif y ayant trait. Il comprend toutes les connaissances linguistiques et extra-linguistiques.

Dans la compréhension des textes intervient le contexte cognitif qui se fonde progressivement par les unités de sens qui se constituent à mesure de la lecture. Le traducteur, tout au long de la lecture, conserve le savoir accumulé à la lecture du texte. Ce savoir est moins durable que les connaissances faisant partie du bagage cognitif mais “permet d’assimiler le discours ou le texte dans sa continuité. Par ailleurs, il accorde au traducteur une grande liberté au moment de la réexpression.” (ibid.: 42)

2.1.3.6. Le Processus d’expression.- Le traducteur possède une capacité de rédiger un texte. Ayant saisi le sens, il se transforme en scripteur. Ayant assimilé les notions, ayant ressenti les émotions qui se dégagent du texte il fait comprendre les unes et ressentir les autres. Interprète devant le texte à traduire, il devient écrivain pour ses futurs lecteurs.

A)La Reverbération: Une fois le sens saisi, sa restitution se fait en fonction des idées et non en fonction des mots. Le traducteur cherche la formulation la plus pertinente pour le reconstituer.

Pour qu’une traduction devienne vraiment une création neuve, selon Bastit (cité par Marianne Lederer, 1994, pp.43-44) le traducteur doit lire successivement le texte pour l’absorber, se l’approprier sans consciemment commencer à penser à comment le traduire. Après, vient une lecture du texte réfléchissant sur les éventuelles difficultés de tous ordres qu’il va poser pour la traduction. Quelques temps passés, une relecture rapide destinée à mentalement refondre tous les aspects du texte en un tout homogène précède l’acte même de traduction.

La traduction effectuée autant que possible d’un jet nécessite la relecture après l’avoir laissée de côté pendant quelques temps pour pouvoir oublier la forme du texte source et pour pouvoir aborder le texte cible comme un texte original.

B) L’Analyse justificative: Il existe en réalité deux phases interprétatives dans la traduction écrite: dans la phase première, on interprète l’original pour le comprendre, dans la deuxième on interprète la réécriture pour vérifier si elle rend bien l’original.

Ayant écrit sa traduction, le traducteur devient lecteur de sa propre version. Il s'interroge sur l'adéquation du sens compris par lui même avec le vouloir dire de l'auteur et sur l'adéquation du sens compris du destinataire de la traduction avec celui du texte original. Ces deux adéquations définissent la notion de fidélité en traduction. Il s'agit d'une fidélité au sens. En tant que récepteur le traducteur doit être fidèle au vouloir dire de l'auteur et en tant qu'émetteur il doit être fidèle à son destinataire, de sorte que le sens compris de celui-ci puisse correspondre au sens compris du destinataire original.

Comme le dit Lederer (1994: 46), de quel type de texte (littéraire, technique, pragmatique, etc...) qu'il s'agisse, le point de départ en traduction est l'association du sémantisme linguistique avec le cognitif et l'émotif, l'alliance des connaissances linguistiques du traducteur, de son bagage cognitif et de son expérience affective.

C)La Traduction par équivalence: La traduction interprétative est une traduction par équivalences. Toutes les recherches effectuées à l'ESIT tendent à prouver que la traduction par équivalences a une validité générale quelles que soient les langues ou les types de textes.

Selon l'approche interprétative on peut parler de deux sortes d'équivalence qui sont indissociables: l'équivalence cognitive et l'équivalence affective.

L'équivalence cognitive découle de la jonction du sémantisme du texte et des compléments notionnels apportés par le traducteur. Lederer (ibid.:53) met en évidence que "moins les langues sont proches, moins les correspondances lexicales et syntaxiques se prêtent à la traduction des textes" et ajoute que "par ailleurs, lorsque le référent, ce qui est désigné par le texte, est réel et non fictif, le traducteur peut prendre appui sur sa connaissance de la réalité pour s'exprimer". Mais cela ne veut pas dire que pour les langues proches une traduction par correspondances est possible, mais que ces langues contiennent plus de mots ou expressions qui peuvent être traduits par correspondance.

Tout texte appelle une interprétation chez le lecteur intéressé. Le traducteur est plus qu'un lecteur intéressé, il est le lecteur par excellence du texte qu'il traduit. Le traducteur qui traduit avec succès voit dans la fiction la réalité extra-linguistique et il en ressent l'émotion. "Il se représente la scène, il transcende la langue pour

percevoir à travers elle le vouloir dire de l'auteur" (Lederer, 1994: 55). Cette vision, ce sentiment, déclenchés par les significations et le style du texte à traduire mais non contenus en eux, l'inspirent. Il éprouve le cognitif et l'affectif comme un tout indissociable et il les réexprime avec succès. Selon Lederer,

"L'équivalence est le résultat à la fois d'une méthode raisonnée (s'efforcer de voir et de ressentir) et de l'intuition (exprimer ce qu'on a vu et senti). Elle est l'avatar en une autre langue de la pensée singulière d'un auteur, réexprimée par le traducteur avec tout le savoir faire dont il dispose.

Toute traduction comporte certes des correspondances entre des termes et des vocables, mais elle ne devient texte que grâce à la création d'équivalence" (idem.)

C' est là l'élément central de la théorie interprétative.

2.2. Pour une Traduction Pédagogique

Dans l'enseignement de la traduction professionnelle, il s'agit de développer une compétence de compréhension pour évaluer le vouloir-dire du texte original et une compétence de réexpression pour recomposer ce texte dans une autre langue.

En langue étrangère, l'étudiant, qui est au stade d'apprentissage, ne possède pas encore la compétence linguistique suffisante pour comprendre la langue. Or, même sans savoir parfaitement la langue, " on peut attribuer un sens à un énoncé dont on ne connaît pas les significations d'un ou deux mots, en faisant intervenir toutes les autres données, cognitives, situationnelles et extra-linguistiques." (Lavault, 1985:57). Il possède donc la compétence cognitive, intellectuelle, qui permet de pratiquer une interprétation du texte. D'ailleurs, il n'y a aucune raison, comme le dit Lavault (idem.), pour qu'un étudiant d'intelligence normale ne soit pas capable de comprendre le sens de l'énoncé, une fois dépassée l'incompétence linguistique. De plus, même si son expérience ne peut pas être aussi riche que celle d'un traducteur adulte, il vit dans une société bombardée par les médias de toutes sortes. Il possède donc une compétence de compréhension suffisante si l'on résout les problèmes posés par l'incompétence linguistique en pratiquant une explication préalable du texte.

La véritable difficulté de l'étudiant se situe dans la phase de compréhension mais se répercute encore plus manifestement dans la phase de reformulation. Dans cette phase, le texte et les mots qui le composent deviennent eux-mêmes des obstacles. L'étudiant qui arrive à interpréter le sens doit naturellement restituer le texte en fonction des idées et non en fonction des mots. Mais la plupart du temps, il raccourcit le temps nécessaire pour la reformulation, s'abandonne à la tentation de retourner au texte et se met à traduire en employant les mots de la langue cible qui se rapprochent de ceux de la langue source. Il ne peut pas résister à l'hypnose exercée par ceux-ci et a souvent tendance à une traduction littérale.

2.2.1. Les Niveaux dans la Traduction Pédagogique

En réalité, il y a une interaction constante entre les niveaux de traduction et les niveaux d'acquisition de la langue. Alors, on peut envisager une progression logique de traduction pédagogique partant des trois niveaux distingués par Lavault. (1985: 72-75)

2.2.1.1. Le Niveau de transposition .- Ce niveau concerne "les mots que l'on transpose directement d'une langue à l'autre, sans se soucier du contexte" (p.72), parce qu'ils n'ont qu'une seule signification. Ces mots réfèrent à une seule réalité, identique dans les deux langues. C'est le cas des chiffres, des noms propres de lieux et de personnes, de certaines locutions adverbiales précises, des dates, d'objets parfaitement définis, d'énumérations et aussi des mots et expressions dont les équivalences ont été fixées par l'usage. "Pour la traduction de ces mots, il s'agit d'un transcodage et à ce titre le transcodage est une des composantes de la traduction. Lors de l'apprentissage, ce niveau est le plus simple, il suffit d'apprendre par coeur ces équivalences" (p.73).

2.2.1.2. Le Niveau de traduction littérale.-C'est une traduction "littérale au sens large, qui peut être un mot à mot, mais qui tient compte du contexte, c'est-à-dire qui choisit, en fonction d'une liste d'équivalences codifiées dans le dictionnaire, l'acception correspondant au contexte" (p.73).

Au niveau de la phrase ce niveau de traduction littérale offre trois possibilités:

a) Les phrases où l'on peut mettre bout à bout une suite d'équivalences de mots "en préservant exactement la forme et l'agencement de la langue de départ"(p.73)

C'est le véritable mot à mot telle que la définit Vinay et Darbelnet. (1977: 48):

"La traduction littérale ou mot à mot désigne le passage de LD (Langue de Départ) à LA (Langue d'Arrivée) aboutissant à un texte à la fois correct et idiomatique sans que le traducteur ait eu à se soucier d'autre chose que les servitudes linguistiques."

Très peu de phrases peuvent se traduire exactement mot à mot.

b) Les phrases où la mise bout à bout d'équivalences mot à mot n'est pas possible pour des raisons grammaticales. Là on est obligé de pratiquer une modulation ou une transposition afin de respecter les règles linguistiques de la langue d'arrivée.

Là encore, peu de phrases se laissent traduire en ne subissant que ces changements minimaux, et la traduction obtenue n'est souvent pas fameuse.

c) C'est là que se situe "l'apport de la stylistique comparée: on traduit en tenant compte du génie de la langue d'arrivée, en transformant la phrase" (p.74).

C'est ce niveau qui est le plus courant, le plus riche et le plus intéressant en didactique des langues.

2.2.1.3. Le Niveau de recreation.-Ce niveau, "c'est celui de la recreation contextuelle, c'est donc le niveau de la traduction interpretative, celui où l'on decouvre des acceptions ou des associations de mots non repertoriés qui decoulent du sens de l'énoncé" (p. 74), des equivalences contextuelles inédites.

Ce troisième niveau de traduction dépasse le deuxième niveau en ce qu'il considère l'ensemble du texte, sa progression factuelle et psychologique, son registre, la continuité du style, tout ce que révèle le contexte.

Bien que ce niveau puisse être présent dans une traduction pédagogique, il apprend moins sur la langue que la partie (c) du deuxième niveau.

C'est essentiellement lors de la traduction de textes préalablement expliqués que l'on peut faire une réhabilitation de la traduction pédagogique, en la pratiquant sur plusieurs niveaux, y compris le niveau interprétatif. La traduction pédagogique, pratiquée dans ces conditions, devient un instrument de perfectionnement linguistique et permet l'introduction d'un enseignement de la traduction. Son rôle de contrôle devient alors secondaire.

2.2.2. Apprendre à Analyser le Texte Source

En traduisant, l'étudiant est soumis à réécrire, en langue cible, " un texte parallèle au texte source"(Ülsever, 1995: 12). Pour pouvoir le faire, il doit savoir comment analyser le texte. L'analyse du texte source permettra à l'étudiant de se faire des connaissances sur le type du texte, le registre et le ton, la situation sociale des personnages concernés et sur le destinataire. L'étudiant qui possède toutes ces connaissances sera plus sensible à choisir les mots et à utiliser les structures qui conviennent en langue cible.

Ülsever (ibid.: 11-14) , qui insiste sur l'importance d'une analyse préalable, propose une démarche méthodologique qui s'appuie sur la description linguistique et pragmatique de texte.

La description linguistique contient trois niveaux: le niveau grammatical, le niveau sémantique et le niveau textuel.

La description pragmatique repose sur l'analyse du discours. Elle consiste à préciser le style de l'auteur , la fonction et les conventions d'écriture du texte source. Elle analyse également le texte source d'après sa fonction sociale.

D'après cette démarche l'étudiant qui possède toutes ces connaissances sera plus apte à traduire le texte. Parce qu'il ne se contentera pas de ne trouver que les

équivalences structurales mais s'approchera du texte cible d'une façon plus globale. En d'autres mots, il ne s'en tiendra pas aux aspects structural et sémantique du texte mais aussi tiendra compte de ses dimensions pragmatique, stylistique ainsi que de son registre.

Par ailleurs, l'introduction d'un enseignement de la traduction dans une classe de langue étrangère nécessite un enseignement stratégique. L'étudiant dont la maîtrise de la langue est incertaine, et à qui la faible pratique de la traduction n'a pas inculqué une expérience permettant de résister systématiquement à la tentation du littéralisme, a besoin d'un enseignement qui lui permettra de développer certaines stratégies pour pouvoir se détacher des signifiants de la langue source.

2.3. Les Stratégies d'Apprentissage d'une Langue Etrangère et Apprendre à Traduire

De nos jours, sous l'influence des approches communicatives, on s'entend pour dire que "les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en oeuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstitution de l'information." (Cornaire, 1998: 54)

Paul Cyr (1998), dans son ouvrage intitulé "Les Stratégies d'Apprentissage" expose trois classifications qui sont généralement considérées comme les plus complètes et propose celle de O'Malley et Chamot (ibid.: 30) qui lui paraît la plus synthétique des trois, plus pratique et facile à manier pour les enseignants d'une langue étrangère qui s'intéressent aux stratégies de leurs apprenants.

O'Malley et Chamot divisent les stratégies d'apprentissage en trois grandes catégories: méta-cognitives, cognitives et socio-affectives, tout en rappelant que la frontière exacte entre une stratégie et une autre n'est pas toujours facile à établir. Les termes employés dans cette classification désignent les différentes stratégies selon leur acception courante dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Cyr, dans le même ouvrage (pp. 42-59), propose des définitions de stratégies d'apprentissage en langue seconde(L2) qui s'inspirent surtout des écrits de O'Malley et Chamot mais aussi de ceux d'Oxford et de Rubin.

2.3.1. Les Stratégies Méta-cognitives

“Les stratégies méta-cognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités, à s'autoévaluer et à s'autocorriger” Cyr, 1998: 42). Ce type de stratégie est d'une importance capitale. Les élèves qui ont une approche méta-cognitive sont essentiellement des apprenants qui ont un but et une habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur.

Il est possible de définir 6 types de stratégies méta-cognitives dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

1- L'anticipation ou la planification: on peut favoriser l'utilisation de cette stratégie lorsque l'on amène l'apprenant à formuler ses objectifs d'apprentissage ou les niveaux de compétence qu'il désire atteindre. L'enseignant d'une langue étrangère a de meilleures chances de susciter l'engagement et la participation active des apprenants lorsque le but et les séquences d'une activité de classe ou même d'un cours leur sont clairement explicités.

2- L'attention: on peut distinguer deux types d'attention. L'attention dirigée, assimilée à la concentration, implique que l'élève décide à l'avance de prêter attention à la tâche d'apprentissage de façon globale ou générale et d'ignorer tout ce qui pourrait l'en distraire. L'attention sélective consiste à se concentrer sur des aspects spécifiques de la tâche. “ L'enseignant fait appel à ce type d'attention chez ses élèves lorsqu'il leur demande, par exemple, de noter les heures, les prix ou les numéros de téléphone dans un dialogue” (p.44). Le manque d'attention provoque des retards ou des ralentissements dans le processus d'apprentissage. Surtout dans les premières phases de l'apprentissage, où le contenu peut être si dense et si nouveau, l'attention est importante chez l'élève.

3- L'autogestion: Cette stratégie suppose que l'étudiant “sache qu'il peut faire des apprentissages par lui-même et qu'il ait des croyances et des attitudes appropriées face à ses capacités, à son rôle et à ses responsabilités dans le processus d'apprentissage” (p.44) En d'autres termes, s'autogérer signifie que l'élève recherche

activement les occasions de pratiquer la langue cible. Il s'expose volontier à des situations où il aura à les réutiliser. Il gère son temps et ses activités de façon à maximiser son apprentissage.

4- L'autorégulation: "Cette stratégie peut prendre diverses formes: vérifier sa compréhension de l'oral ou de l'écrit, vérifier sa production, son plan, son style d'apprentissage ou même ses stratégies" (p.45). Elle se manifeste souvent par l'autocorrection, que l'on peut observer chez les meilleurs apprenants. Il s'agit d'une sensibilité au code et au bon usage de la langue seconde.

5- L'identification du problème: Il s'agit de "cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante" (p.46). Les meilleurs apprenants comprennent rapidement ou de façon intuitive le but d'une tâche ou d'un exercice. Les autres ont peut-être besoin qu'on le leur explique.

6- L'autoévaluation: Cette stratégie consiste à "évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages" (p. 46). L'apprenant peut évaluer ses habiletés générales, ce qu'il est capable de faire dans la langue cible, sa compréhension, sa production, son niveau de compétence à l'oral et à l'écrit.

2.3.2. Les Stratégies Cognitives

L'essentiel des stratégies cognitives est l'implication d'une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, d'une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. Elles sont souvent plus concrètes et plus observables.

Dans cette catégorie on distingue 12 types de stratégies.

1- Pratiquer la Langue: L'essentiel de cette stratégie est de "saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible; répéter des segments de la langue; penser ou se parler à soi-même dans la langue cible; tester ou réutiliser dans des communications authentiques des mots, des phrases ou des règles appris en salle de

classe” (p.47). Il peut s’agir d’une mise en pratique structurée en salle de classe, où l’élève a plus ou moins le choix, ou d’une application spontanée en situation de communication authentique. Autrement dit, il s’agit de saisir l’occasion qui est offerte de pratiquer la langue.

En didactique des langues secondes, la répétition est d’une importance capitale. La répétition de formules ritualisées ou de segments qui ont un sens contribue grandement à leur intégration (intériorisation) dans le mémoire à long terme et à leur récupération fonctionnelle (réutilisation) en situation de communication authentique.

2- Mémoriser: La mémorisation implique des processus cognitifs fort complexes et cette dimension est fondamentale dans l’acquisition d’une compétence en langue cible ou de tout autre savoir. Pourtant, il est possible d’inclure dans cette catégorie un certain nombre de techniques précises et concrètes que l’enseignant peut soit observer chez les étudiants, soit introduire dans ses pratiques. Par exemple, utiliser des images, utiliser des mots clés, établir des champs sémantiques.

3- Prendre des Notes: Il s’agit de noter régulièrement dans “un cahier les mots, les expressions, les concepts, les expressions, les locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la réalisation d’une tâche d’apprentissage ou d’un acte de communication” (p.49). La rentabilité de cette stratégie est accrue si elle se réalise conjointement avec les deux suivantes.

4- Grouper: L’élève peut être amené à classer la matière selon des catégories, selon des thèmes ou encore selon des fonctions langagières, c’est-à-dire selon des attributs communs de manière à faciliter sa récupération.

5- Réviser: Il s’agit d’une révision structurée dans le temps. Le but est de surapprendre, de se familiariser à tel point avec la matière que sa récupération devient naturelle et automatique. Lorsque cette habileté ne semble pas acquise, on peut amener les élèves à mettre de l’ordre dans leurs notes.

6- L’inférence: Cette stratégie est une des habiletés caractéristiques de l’aptitude à l’apprentissage de langues. Il s’agit d’une tolérance de l’ambiguïté. Un étudiant qui se précipite constamment sur le dictionnaire ne fait pas ou peu l’inférence ou ne tolère pas l’ambiguïté. Certains étudiants considèrent qu’ils n’ont ni le droit ni la capacité de deviner ou de formuler des hypothèses.

7- La déduction: Il s'agit du procédé inverse de l'inférence. L'apprenant applique une règle à partir de ce qu'il connaît déjà. Il génère des règles sur le fonctionnement de la langue. Mais parfois il surgénéralise.

8- La recherche documentaire: Il s'agit d'utiliser les sources de références au sujet de la langue cible. Chercher les mots nouveaux dans le dictionnaire est une technique bien connue. Mais peut-être que certains apprenants ont besoin de savoir quand et comment utiliser le dictionnaire, peut-être qu'ils ne savent pas qu'ils peuvent tenter de deviner le sens d'après le contexte ou peut-être encore, pour des raisons culturelles ou à cause des facteurs dûs à leur personnalité, qu'ils hésitent à poser des questions de clarification.

9- Traduire et comparer avec la langue maternelle ou avec une autre langue connue: La traduction ou les comparaisons interlinguales et la mise en oeuvre de la compétence langagière acquise en langue maternelle ou par l'apprentissage d'une autre langue étrangère aidera l'étudiant à comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible.

10- Paraphraser: La paraphrase est considérée comme une stratégie à condition qu'elle suscite une rétroaction de la part de l'interlocuteur et sert à apprendre le mot ou l'expression que l'apprenant ne connaît pas. Sinon, elle ne sert qu'à maintenir la communication et doit être considérée comme une stratégie de communication compensatoire.

11- Elaborer: L'élaboration peut être vue comme une forme d'association ou même comme une stratégie de compréhension. Il s'agit de relier "un élément nouveau à des connaissances antérieures dans le but de comprendre et de produire des énoncés" (p. 54).

L'élaboration est d'une grande importance. Car elle permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme. L'élaboration permet à l'apprenant de construire le sens en établissant des connexions explicites entre le texte écrit ou l'énoncé et ses connaissances.

12- Résumer: Il peut s'agir d'un résumé mental ou écrit. L'utilisation de cette stratégie peut être encouragée par l'enseignant lui-même lorsqu'il fait un résumé des objectifs ou de la matière vue en classe.

2.3.3. Les Stratégies Socio-affectives

Les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible et le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle. La dimension affective est importante chez l'apprenant de même que le rôle social de la langue.

Il est possible de regrouper sous trois titres ces types de stratégies.

1- Les questions de clarification et de vérification: C'est surtout le bon apprenant qui recourt à ce type de questions dans le but d'approfondir sa connaissance de la langue. Dans une classe pluriethnique, certains étudiants pour des raisons d'ordre culturel ou à cause d'expériences scolaires qu'ils ont connues, n'auront pas ou auront peu recours à ce type de stratégie. Un tel comportement, qui se manifeste souvent par une certaine passivité, ne contribue pas ou contribue peu à l'apprentissage d'une langue étrangère en salle de classe.

2- La coopération: Les activités de coopération, "outre qu'elles fournissent d'excellentes occasions de pratique fonctionnelle et significative en classe, encouragent l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres et contribuent de la façon appréciable à son rendement" (p.56). Tous les apprenants ne sont pas au courant de ces faits et ne sont pas convaincus du bien-fondé des activités de coopération. Certains peuvent y résister et auront besoin qu'on leur fasse valoir de manière explicite la raison d'être de ces activités et leur rentabilité dans l'apprentissage.

3- La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété: Il s'agit de prendre "conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage d'une langue seconde et ...de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication" (p.57). Les conséquences de cette stratégie ne sont pas toujours faciles à mesurer avec précision. Cette dimension est peu développée dans les travaux sur les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce n'est pas qu'avec la prise en considération des données de la psychologie cognitive que la recherche en acquisition des langues étrangères est arrivée plus récemment à mieux

cerner la dimension affective et à mieux articuler ses liens avec les stratégies d'apprentissage.

Avant de conclure sur les stratégies d'apprentissage, il convient de rappeler que certaines stratégies sont observables, alors que d'autres ne le sont pas, que tous ces types de stratégie peuvent être déployés consciemment en réponse à un problème d'apprentissage mais ils peuvent aussi devenir automatisés, que contrairement aux facteurs de personnalité et au style d'apprentissage, les stratégies sont modifiables et que les stratégies sont orientées vers la résolution de problèmes. L'élève peut les utiliser en réponse à différents besoins ou problèmes d'apprentissage.

Le but essentiel de la prise de conscience des stratégies d'apprentissage tant chez l'enseignant que chez l'apprenant et de son intégration dans les pratiques de salle de classe est de rendre l'élève conscient de son rôle dans le processus d'apprentissage et de l'amener à une plus grande autonomie.

A ce point on peut se demander si elles seront utiles dans l'enseignement/apprentissage de la traduction. Si dans l'enseignement de la traduction le but est de faire connaître aux étudiants le processus mental, les techniques auxquelles recourt le traducteur professionnel, un enseignement stratégique paraît indispensable. Un enseignement basé sur les stratégies d'apprentissage donnera à l'étudiant l'occasion de remédier à ses stratégies déficientes et de renforcer ses stratégies efficaces. De plus, il sera conscient du fait que la traduction peut s'apprendre avec des pratiques justes et régulières.

Mais travailler sur des textes choisis au hasard et essayer de faire connaître ces techniques ne peut constituer qu'une connaissance. Pour qu'il y ait apprentissage il faut établir une progression. Il est évident que plus l'étudiant aura une connaissance claire "de la méthode de travail à appliquer, de la démarche à suivre, de la nature des difficultés à vaincre et des procédés à mettre en oeuvre pour les surmonter" (Delisle, 1993:15) plus vite il progressera dans son apprentissage.

D'ailleurs, en didactique, une méthode d'enseignement

" doit clairement délimiter la matière à transmettre, sérier les difficultés, fixer des objectifs d'apprentissage, préciser les moyens permettant de les atteindre, établir une progression dans la formation et, enfin, prévoir des modalités d'évaluation des performances observables."

(idem.)

2.3.4. Les Exercices Progressifs de Traduction dans un Enseignement Stratégique

Puisque la traduction est une activité authentique et nécessaire à nos étudiants, nous pouvons, au moins, les initier peu à peu au processus de traduction. Et pour concevoir cette initiation, nous pouvons proposer des activités plus authentiques se rapprochant du véritable travail que fait le traducteur professionnel. Il s'agit d'intégrer au cours de traduction des activités pour mieux sensibiliser les étudiants aux véritables problèmes et enjeux de la traduction. Et comme il est possible d'aborder progressivement et de façon méthodique les points essentiels d'un cours de traduction, nous pouvons offrir un enseignement plus varié, plus structuré, et plus méthodique.

Grellet (1991) classe les exercices qu'elle propose pour établir une progression et pour se fixer une méthodologie de façon suivante:

- a) Exercices de sensibilisation à la traduction (apprendre à être plus critique vis-à-vis de sa traduction, à déverbaliser et à trouver plus facilement les mots et les structures justes, considérer le contexte global et la cohérence interne du texte, se sensibiliser à la nécessité de produire un texte clair et précis, reconnaître les procédés utilisés lors d'une traduction et se familiariser avec ces procédés)
- b) Exercices d'entraînement à la traduction (les problèmes de registre, de ton, différence d'extension des champs sémantiques, faux-amis, structures particulièrement difficiles à traduire, etc.)
- c) Problèmes méthodologiques et techniques (comment traduire les jeux de mots, les termes culturels...)

Pendant l'utilisation de ces exercices nous pouvons encourager des activités de groupe et des activités débouchant sur une mise en commun et une discussion. Ces activités permettront aux étudiants de mieux réfléchir à l'activité de traduction, à ses problèmes et à ses finalités.

Les exercices proposés par Grellet (ibid., 14) ne constituent pas un cours ou une méthode de traduction mais une classification de divers types d'exercices

d'entraînement à la traduction. Son but est de fournir au professeur des idées d'exercices, de techniques et de méthodes.

3. METHODE

3.1. Le Modèle de la Recherche

Dans cette recherche pour mesurer l'efficacité des exercices de traduction inspirés de la théorie interprétative sur le développement de favorables stratégies d'apprentissage chez les étudiants et pour mesurer l'efficacité des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative sur la capacité des étudiants à créer des textes de traduction équivalents nous avons appliqué le modèle de recherche de pré-test – post-test sur un seul groupe.

3.2. Le Choix des Sujets

Cette recherche a eu lieu, pendant l'année scolaire 1998-1999, auprès des étudiants de la quatrième année du Département de Français de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu dans le cours de "Techniques de Traduction" étalé sur deux semestres. Au premier semestre 36 étudiants et au deuxième semestre 28 étudiants ont pris ce cours. Les résultats obtenus portent sur les 24 étudiants qui ont suivi les cours du premier et du deuxième semestre. Nous avons fait 19 semaines de cours à raison de 3 heures hebdomadaire avec les étudiants.

3.3. Les Moyens Utilisés pour Collecter les Données

Pour collecter les données sur l'apport des exercices progressifs de traduction dans une classe de Français Langue Etrangère, nous avons utilisé comme instrument d'observation et mesure un questionnaire sur les stratégies de traduction et un texte à traduire.

3.3.1. Le Questionnaire sur les Stratégies de Traduction

Pour observer comment les étudiants s'autoévaluent en matière de traduction, nous avons préparé un questionnaire composé de 60 phrases et de trois parties. Chacune des trois parties de ce questionnaire correspond à un type différent de stratégie, soit stratégies métacognitives (partie A), cognitives (partie B) et socio-affectives (partie C). Les réactions possibles à l'égard du questionnaire sont réunies sous cinq catégories: toujours, souvent, parfois, rarement, jamais.

Pendant la phase de préparation de ce questionnaire, nous nous sommes inspirés du questionnaire sur les stratégies d'apprentissage développé par Cyr (1998: 167) qui s'était lui-même inspiré d'autres chercheurs.

De ces stratégies, nous avons retenu celles qui convenaient à l'apprentissage de la traduction, éliminé celles qui ne concernaient pas du tout les tâches impliquées par le travail de traduction et adapté certaines d'entre elles. Afin d'assurer la validité de notre instrument, nous y avons ajouté certaines stratégies que nous jugeons nécessaires pour l'apprentissage de la traduction.

La division du questionnaire en trois parties proposée par Cyr, nous a paru convenir pour un questionnaire sur les stratégies de traduction. Les stratégies métacognitives permettront aux étudiants de réfléchir sur leur processus d'apprentissage de la traduction, de s'autoévaluer et de s'autocorriger. Les stratégies cognitives mettront en évidence l'importance de l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème de traduction. Et les stratégies socio-affectives montreront aux étudiants qu'il faut contrôler la dimension affective personnelle et qu'il ne faut pas se contenter de ce qu'on peut mais qu'il est toujours possible de faire mieux.

Par conséquent, notre questionnaire se découpe en trois parties. La partie A se compose de seize stratégies métacognitives: 1-3 anticipation ou planification, 4-6 attention, 7-9 autogestion, 10-13 autorégulation, 14 identification du problème, 15-16 autoévaluation.

La partie B se compose de trente quatre stratégies cognitives: 17-19 pratiquer la langue, 20-21 mémoriser, 22 prendre des notes, 23 grouper, 24 réviser, 25- 32

inférence, 33-35 recherche documentaire, 36-43 traduire et comparer deux langues, 44-45 paraphraser, 46-49 élaborer, 50 résumer.

Et la partie C se compose de dix stratégies socio-affectives: 51-60 clarification et vérification.

L'idéal serait de faire passer ce type de questionnaire dans la langue cible. Le niveau de langue des étudiants n'étant pas identique, nous avons fait le choix de préparer le questionnaire en Turc qui est la langue maternelle de tous les étudiants afin d'éviter leur incompréhension et l'intervention de l'enseignante.

Nous avons utilisé le questionnaire comme un moyen de collecter des données mais également et surtout dans le but de sensibiliser les étudiants aux stratégies de traduction et par conséquent au processus d'apprentissage. Afin qu'ils puissent auto-évaluer leur stratégies de traduction nous avons fait le choix de ne proposer que des phrases positives.

Pour assurer la fortification des stratégies favorables des étudiants et la conversion de leurs stratégies déficientes en des stratégies favorables, pendant l'application des exercices, les stratégies ont été continuellement rappelées.

A la fin des exercices, pendant la phase de discussion, pour faire verbaliser par les étudiants les techniques ou les stratégies qu'ils ont employées et ainsi les amener progressivement à prendre conscience de leur rôle et de leur importance nous avons interrogé les étudiants sur ce qu'ils ont fait pour résoudre un problème.

En cas d'échecs, pour soutenir la motivation des étudiants, nous avons essayé de leur faire bien comprendre que leurs échecs sont davantage attribuables à un manque de stratégies ou à une utilisation inappropriée de celles-ci qu'à un manque de capacité, d'intelligence, d'habileté etc. et ainsi de montrer les effets positifs de l'utilisation des stratégies.

3.3.2. Le Texte à Traduire

Pour collecter des données sur l'apport des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative sur le potentiel des étudiants à créer des textes équivalents nous leur avons donné un texte à traduire.

Il nous a paru indispensable de choisir un texte complet et authentique. Complet, pour éviter la polysémie et l'ambiguïté qui sont caractéristiques de tout assemblage de mots hors contexte et qui disparaissent lorsque la phrase est placée dans un texte. Authentique, pour pouvoir préciser l'origine du texte et la destination de la traduction, même si celle-ci est fictive, ce qui permettrait d'éviter que les étudiants prennent le réflexe de s'accrocher aux mots du texte de départ et de transcoder des mots au lieu de traduire un sens.

Il fallait aussi que le niveau de langue du texte soit convenable à celui des étudiants, que le texte ne traite pas d'un sujet inconnu par les étudiants et encore que le texte ne soit pas trop long pour pouvoir l'expliquer et le faire traduire par les étudiants dans une même séance (soit trois cours de 45 minutes chacun).

En tenant compte de toutes ces conditions mentionnées, nous avons choisi un article de presse qui parlait d'un incendie ("EXPLOSION À LYON". Collection Ressources de Classe: Documents Authentiques Ecrits. Clé Internationale).

Dans la phase d'explication du texte en classe, nous avons premièrement présenté l'image sans texte ni référence et demandé aux étudiants de faire la liste, à deux et en deux minutes, de tout ce que qu'ils voyaient sur la photo. Ensuite les listes faites par chaque groupe sont mises en commun. Et puis, avec toute la classe, nous avons fait une liste au tableau de tous les mots que l'on peut lier au thème de l'incendie.

Deuxièmement, nous avons demandé aux étudiants de déterminer les circonstances possibles de cet évènement. Nous leur avons posé les questions suivantes et noté au tableau les réponses des participants:

- Qu'est-ce qui s'est passé?
- Où? Quand?
- Qu'est-ce qui a causé le feu ou l'explosion?
- Pourquoi y a-t-il eu le feu ou l'explosion? Quelle est son origine réelle?
- Qui a été concerné?
- Quelles ont été les conséquences du sinistre?

Troisièmement, nous avons demandé aux étudiants d'écrire par groupe de deux un article de dix lignes au maximum pour présenter l'incendie en répondant obligatoirement aux mêmes questions posées dans l'exercice précédent. Pour les

circonstances, nous leur avons dit de choisir seulement parmi les options proposées par la classe et de ne pas utiliser de nouveaux éléments. Après, chaque groupe a présenté son texte en le lisant à haute voix devant la classe.

Quatrièmement, nous avons distribué aux étudiants l'article qui accompagnait l'image. Ils l'ont lu pour y repérer les réponses aux questions qu'on leur avait posées en début de la séance.

- Qu'est-ce qui s'est passé? Où? Quand?
- Qu'est-ce qui a causé le feu ou l'explosion?
- Pourquoi y a-t-il eu le feu ou l'explosion? Quelle est son origine réelle?
- Qui a été concerné?
- Quelles ont été les conséquences du sinistre?

Cinquièmement, nous leur avons demandé de définir la source, le destinataire, la nature, le niveau de langue, le ton, le style du texte et l'intention de l'auteur.

Sixièmement, nous avons proposé une discussion sur les passages ou expressions que les étudiants ont extrait du texte parce qu'ils leur posaient un problème d'interprétation et donc un problème de traduction.

Finalement, nous leur avons demandé de traduire le texte en Turc.

3.4. L'Expérience

Les données de cette recherche sont collectées auprès des sujets qui y ont participé. Afin de préciser l'objectif de la recherche nous nous étions posés deux questions.

Pour répondre à la première question: "les exercices de traduction inspirés de la théorie interprétative ont-ils rendu les étudiants plus sensibles au fait de développer de bonnes stratégies d'apprentissage?", nous avons développé un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage et pour répondre à la deuxième question: "les exercices de traduction progressifs inspirés de la théorie interprétative sont-ils efficaces pour que les étudiants puissent produire des textes de traduction équivalents avec plus de succès?", nous avons choisi un texte à traduire.

Pour vérifier l'effet des exercices progressifs de traduction sur la capacité des étudiants à utiliser les stratégies de traduction et sur leur capacité à créer des textes équivalents, nous avons proposé aux étudiants le questionnaire et le texte à traduire avant l'application de ces exercices (pré-test) et après leur application (post-test).

3.4.1. Les Pré-tests

Au milieu du premier semestre, au mois de Décembre, de l'année scolaire 1998-1999, avant l'application des exercices progressifs de traduction avec les étudiants de la quatrième année, nous leur avons donné comme pré-test le "Questionnaire sur les stratégies de Traduction" (voir Annexe A) et le texte à traduire (voir Annexe B).

Avant que les étudiants ne répondent au questionnaire nous leur avons rappelé que l'objectif, déjà cité au début du questionnaire, était de les aider dans leur processus d'apprentissage et nous leur avons demandé de répondre cordialement en leur accordant une heure.

Le texte à traduire a été explicité avant de leur demander de le traduire en turc en 45 minutes. Les résultats des pré-tests sont obtenus des 36 étudiants qui suivaient le cours de "Techniques de Traduction". Trois exemplaires de traduction réalisés par les étudiants sont présentés dans l'annexe C.

3.4.2 L'Application

Après l'analyse des pré-tests, nous avons fait 19 semaines de cours avec les mêmes étudiants de la quatrième année du Département de Français et nous avons surtout travaillé sur 16 exercices de traduction qui s'inspirent de la théorie interprétative et suivent une certaine progression.

Pour le choix des exercices nous nous sommes basés sur la typologie d'exercices de traduction, déjà citée, proposée par Grellet (1991). Ces exercices sont

classés selon une certaine progression qui vise à initier les étudiants peu à peu à l'art qu'est la traduction.

Une telle progression nécessite l'adoption d'un enseignement plus varié, plus structuré et plus méthodique. Car, il est possible d'aborder progressivement et de façon méthodique les points essentiels d'un cours de traduction.

Comme il était impossible de faire tous les exercices, nous avons choisis ceux qui prenaient en compte les besoins des étudiants, définis d'après les résultats des pré-tests.

Les 16 exercices (présentés dans l'annexe D) choisis et appliqués dans la classe visaient les objectifs suivants: développer un sens critique vis-à-vis de sa traduction, apprendre à rendre les mots et les structures disponibles, faire découvrir l'importance d'une étude détaillée du texte afin de bien définir son cadre énonciatif, évaluer le ton, le registre et le style, repérer l'organisation logique et les réseaux sémantiques qui sous-tendent le texte et vérifier la compréhension d'un passage français.

Pour motiver les étudiants et pour les rendre plus actifs dans leur tâche nous avons annoncé l'objectif de chaque exercice au début du cours et nous les avons faits travailler en petits groupes mis en concurrence.

Pendant les cours nous avons interdit l'emploi de dictionnaires bilingues ou multilingues pour deux raisons que nous partageons avec Le Féal (1994: 38):

D'abord, c'est contraire à la nature de la traduction parce que les dictionnaires bilingues ou multilingues ne peuvent offrir que des correspondances au niveau de la langue, alors que la traduction se situe au niveau de la parole. Les consulter comporte donc toujours le risque de se laisser piéger par la langue au point d'oublier le message.

Ensuite, il perturbe le déroulement normal du processus de la traduction. En effet, quelle que soit la phase (analyse ou réexpression) dans laquelle on a recours à ces dictionnaires, il risque d'y avoir déphasage. Lors de la lecture du texte original, la consultation du dictionnaire fait prématurément dévier le processus vers la réexpression. Le plus souvent au détriment de la déverbalisation.

Partant de l'idée que lorsque l'étudiant connaît la nature de ses difficultés et les moyens de les combattre, il a tous les éléments en main pour progresser

rapidement, l'évaluation s'est faite en classe sous forme d'une discussion et d'une mise en commun pour permettre aux étudiants de mieux réfléchir à l'activité de traduction, à ses problèmes et à ses finalités. En effet, comme il s'agissait d'enseigner la démarche à adopter en traduction, ce n'était pas la simple mise en évidence d'un défaut, ni même sa correction qui serait vraiment utile aux étudiants, mais la constatation de son origine et la proposition des mesures à prendre pour le combattre.

Pour nous assurer que la discussion ne dévie pas du message, nous n'avons pas présenté le texte original pendant cette phase, ce n'est qu'exceptionnellement, en cas de contestation, que nous sommes revenus à l'original.

En choisissant les textes qui accompagnent les exercices nous avons surtout pris soin à ce qu'ils soient des textes authentiques, à ce qu'ils conviennent au niveau de langue des étudiants et à ce qu'ils traitent d'un sujet connu.

Pour combler l'imcompétence linguistique des étudiants, en nous inspirant de l'approche communicative, nous avons développé un type d'analyse de texte axé sur la compréhension. Nous avons repris les principes de l'analyse globale: lecture complète, repérage des mots clés, des éléments factuels, des enchaînements, prise en compte du cadre énonciatif (source, destinataire, intention de l'auteur). Les mots sont expliqués uniquement dans le contexte.

Comme les étudiants en langue étrangère n'ont pas un niveau de langue suffisant, ils sont découragés et n'arrivent pas à finir leur traduction si leurs insuffisances linguistiques ne sont pas signalées et corrigées:

Moins on connaît une langue et plus cette méconnaissance fait obstacle à l'apparition du sens. L'étudiant qui a trop de difficultés d'ordre linguistique à la lecture du texte qu'on lui demande de traduire, s'englué dans l'analyse purement linguistique des phrases et ne parvient pas à capter le sens du texte. Si ses insuffisances linguistiques ne sont pas signalées et corrigées, elle risquent de faire obstacle, de façon permanente à sa capacité de créer des équivalences." (Lederer, 1994: 139)

Pour se rassurer de la compréhension du texte, nous avons demandé aux étudiants de restituer oralement les idées, avec leurs propres mots, sans regarder le texte et sans le traduire.

A la fin de l'application, pour mesurer l'apport des exercices nous avons proposé aux étudiants les post-tests.

3.4.3. Les Post-tests

Dans la dernière semaine du mois de Mai 1999, nous avons donné au même groupe d'étudiants de la quatrième année du Département de Français comme post-test le questionnaire et le texte à traduire déjà utilisés comme pré-test pour mieux mesurer la différence entre les résultats obtenus aux deux tests.

L'objectif du questionnaire a été encore une fois rappelé et le texte encore explicité. Avec les post-tests nous avons collecté des données de 28 étudiants. Trois exemplaires de traduction faite par les étudiants sont présentés dans l'annexe E.

3.5. Les Procédures Utilisées pour Analyser les Données

Après avoir collecté les données à travers les pré-tests et les post-tests nous les avons analysées.

3.5.1. Le Questionnaire

Comme toutes les phrases présentées dans le questionnaire étaient des phrases positives nous avons noté ces phrases de 5 à 1.

Chaque groupe de stratégies (stratégies métacognitives, cognitives, socio-affectives) a été noté séparément. Les résultats du pré-test et du post-test ont servi à mesurer l'apport des exercices progressifs de traduction sur la capacité des étudiants à utiliser ces trois types de stratégies.

Avec le pré-test nous avons collecté des données de 36 étudiants et avec le post-test de 28 étudiants. Mais comme les 12 étudiants du pré-test n'ont pas participé au post-test et les 4 étudiants du post-test n'avaient pas participé au pré-test, pour

l'évaluation des résultats nous sommes basés sur les 24 étudiants qui ont participé aux deux tests présentés.

Dans l'analyse statistique des données, pour contrôler l'importance de la différence entre les moyennes obtenues des deux groupes nous avons utilisé le T-test.

3.5.2. Les Textes Traduits

Pour évaluer les erreurs commises par les étudiants nous sommes inspirés de l'approche proposée par Ülsever (1997) pour la traduction des textes informatifs.

Cette approche, où l'accent est mis sur l'importance de l'équivalence fonctionnelle entre le texte à traduire et le texte traduit, propose d'analyser d'abord le texte source au niveau syntaxique, sémantique et textuel afin de préciser les caractéristiques qui doivent apparaître dans le texte cible.

Puisque le texte que nous avons choisi était un texte informatif et que ce type de texte existe aussi en langue cible, il nous a paru possible de suivre une telle démarche pour évaluer les erreurs des étudiants.

Par conséquent, nous avons d'abord analysé le texte source au niveau syntaxique, sémantique et textuel.

Au niveau syntaxique, les mots sont utilisés dans leur sens dénoté. Le texte comporte des phrases grammaticales. Nous voyons l'utilisation des phrases actives et passives. Il s'agit plutôt de phrases complexes. A cause de la fonction descriptive du texte nous y trouvons l'utilisation du relatif, de la juxtaposition et des expressions de cause et de conséquence. Comme il s'agit d'un événement, les expressions de temps et de lieu sont utilisées aussi. Dans ce texte, nous remarquons l'utilisation du présent simple, de l'imparfait et du passé-composé.

Au niveau sémantique, nous ne trouvons pas l'utilisation des métaphores et des expressions spécifiques. Comme le but de l'auteur est d'informer ses lecteurs, il utilise un vocabulaire objectif, concret, précis et général.

Au niveau textuel, comme le but du texte est d'informer, le style de l'auteur n'est pas essentiel. Il s'agit d'un texte de presse écrit pour être lu. Il ne s'adresse pas à

un destinataire précis mais à tout le monde. Alors, l'utilisation de la langue courante y est respecté. Le narrateur du texte est à la troisième personne du singulier. L'utilisation des connecteurs, des pronoms personnels et des articles définis assure la cohérence textuelle.

Ensuite, nous avons précisé nos critères pour évaluer les textes traduits par les étudiants. Nos critères étaient:

- pour le niveau syntaxique: la conformité aux normes linguistiques de la langue Turque, l'utilisation des mots dans leur sens dénoté, l'utilisation de diverses constructions syntaxiques permettant de condenser plusieurs informations dans une phrase, la concordance des temps du passé,
- pour le niveau sémantique: le respect de la fonction informative du texte en utilisant des structures et expressions adaptées au but de l'auteur,
- pour le niveau textuel: l'utilisation de la langue courante et l'utilisation des déictiques pour assurer la cohérence textuelle.

Pour évaluer les textes traduits par les étudiants, nous avons noté chaque phrase sur 10 points: 2 points pour le niveau syntaxique, 3 points pour le niveau sémantique et 5 points pour le niveau textuel.

Pour assurer l'objectivité nous avons demandé à un collègue enseignant d'évaluer les textes des étudiants d'après les mêmes critères.

Comme le texte se composait de quatre phrases les moyennes du pré-test et du post-test sont obtenues sur 40.

L'évaluation des résultats s'est faite encore à partir des 24 étudiants qui avaient aussi rempli le questionnaire.

Dans l'analyse statistique des données, pour contrôler l'importance de la différence entre les moyennes obtenues aux deux groupes nous avons encore utilisé le T-test.

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1. Introduction

Les objectifs principaux de la recherche étaient de mesurer l'efficacité des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative sur le degré de sensibilisation des étudiants aux stratégies de traduction et sur leur capacité à créer des textes équivalents. Cette expérience a été menée auprès d'étudiants d'une classe de langue étrangère.

Pendant cette expérience nous avons remarqué que ces exercices ont bien motivé les étudiants, les ont rendus plus sensibles au fait de traduire et plus fier d'eux-mêmes. Nous avons encore remarqué que la plupart des étudiants faisait des efforts pour ne pas rater le cours et qu'ils ont commencé à apprécier le cours de traduction comme un cours qu'ils peuvent réussir s'ils travaillent vraiment.

Les résultats obtenus pour chaque partie du questionnaire et pour chaque niveau, pré-cités pour évaluer les traductions, seront discutés dans ce chapitre. La discussion portera également sur le questionnaire complet et le texte en entier.

A cause de la nature de la recherche, la présentation et l'analyse des résultats sont offertes en même temps. Pour que ce soit plus pratique, à partir de ce stade les différentes parties du questionnaire seront mentionnées A,B,C et D pour se référer aux stratégies métacognitives, cognitives, socio-affectives et au questionnaire en entier.

L'analyse des résultats est faite d'après les moyennes obtenues dans chaque partie du questionnaire et pour chaque niveau du texte. Les distributions des résultats sont présentées dans l'annexe (voir annexe F pour la distribution des résultats du questionnaire et annexe G pour la distribution des résultats du texte).

4.2. Les Résultats Obtenus du Questionnaire

Le premier objectif de la recherche consistait à vérifier si les exercices de traduction, tels qu'ils ont été pratiqués, ont eu un effet sur le fait de sensibiliser les étudiants aux stratégies de traduction. Pour la vérification nous avons d'abord pris la moyenne des points obtenus par le corpus des sujets au pré-test et au post-test et ensuite nous avons essayé d'interpréter les résultats d'après la moyenne la plus élevée qu'il était possible d'obtenir.

4.2.1. De la Partie A

Cette partie du questionnaire se constitue de 16 stratégies métacognitives. La moyenne que nous pourrions obtenir de cette partie était au moins 16 et au plus 80. Les moyennes obtenues au pré-test et au post-test et leur déviation standard sont présentées dans le tableau 1.

TABLEAU 1
RÉSULTATS DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST
DE LA PARTIE (A) DU QUESTIONNAIRE

Tests	N	\bar{X}	S	t
Pré-test	24	58.25	8.01	4.85
Post-test	24	65.75	6.36	
Sd = 23			P<.0001	

D'après le Tableau 1, la moyenne du post-test est plus élevée que celle du pré-test. Les résultats du T-test, appliqué aux moyennes des deux tests pour tester si cette

différence, qui apparaît en faveur du post-test, est significative, nous montrent qu'elle est significative. Cela révèle qu'il y a eu une certaine progression dans le niveau des sujets sur l'utilisation des stratégies métacognitives de traduction.

Comme la moyenne la plus élevée pouvait être 80 nous ne pouvons pas dire qu'avant l'application des exercices les sujets étaient tout à fait inconscients des stratégies métacognitives parce qu'à partir des résultats du pré-test nous avons déjà obtenu une moyenne de 58 mais nous pouvons dire que ces exercices les ont rendus plus conscients, plus sensibles au fait d'utiliser des stratégies métacognitives en traduction. Peut-être qu'ils possédaient déjà toutes ces stratégies qu'on met en oeuvre tout au long du processus d'apprentissage mais peut-être qu'ils n'étaient pas conscients de leur importance et de leur utilité en traduction, c'est-à-dire qu'ils les utilisaient parce qu'ils en avaient pris l'habitude tout au long de leur processus d'apprentissage mais ne savaient pas les mettre en oeuvre en traduction.

Nous pensons que la différence significative entre la moyenne du pré-test et du post-test est liée au rappel constant de ces stratégies pendant l'application des exercices et à l'explication des textes préalable à l'exercice et aux modalités pratiques plutôt qu'aux exercices eux-mêmes. Puisque les stratégies métacognitives sont très difficiles à observer, même parfois impossibles, nous ne pouvons pas parler de l'effet direct des exercices.

En conséquence, nous pouvons dire que c'est surtout la démarche adoptée pour réaliser les exercices de traduction qui ont rendu les sujets plus sensibles et plus conscients de l'importance et de l'utilité de:

- 1- L'anticipation ou de la planification: se fixer des buts à court ou à long terme, prévoir les éléments nécessaires pour la compréhension d'un texte.
- 2- L'attention: prêter attention à tout intrant langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage; maintenir son attention au cours du processus de compréhension d'un texte.
- 3- L'autogestion: comprendre les conditions qui facilitent la compréhension du texte et chercher à réunir ces conditions.
- 4- L'autorégulation: vérifier et corriger sa performance en traduction.
- 5- L'identification du problème: cerner le point central d'un exercice de traduction qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante.

6- L'autoévaluation: évaluer ses habiletés à réaliser une traduction; évaluer le résultat de sa performance en traduction. (Cyr, 1998: 42-46)

4.2.2. De la Partie B

Dans cette partie du questionnaire il y a 34 stratégies cognitives. La moyenne que nous pourrions obtenir était au moins 34 et au plus 170. Les moyennes obtenues du pré-test et du post-test et leur déviation standard sont présentées dans le tableau 2.

TABLEAU 2
RÉSULTATS DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST
DE LA PARTIE (B) DU QUESTIONNAIRE

Tests	N	\bar{X}	S	t
Pré-test	24	117.63	18.56	6.43
Post-test	24	134.13	18.81	

Sd = 23

P<.0001

Comme l'illustre le Tableau 2, la moyenne du post-test est supérieure à celle du pré-test. Le résultat du T-test, appliqué aux moyennes des deux tests pour tester si cette différence, qui apparaît en faveur du post-test, est significative, nous montre qu'elle est significative. Dans ce cas, nous pouvons dire qu'il y a eu une certaine progression dans le niveau des sujets sur l'utilisation des stratégies cognitives de traduction.

La moyenne du pré-test nous montre que les étudiants possédaient déjà un certain niveau à utiliser des stratégies cognitives de traduction. Nous nous attendions déjà à ce résultat. Parce que les stratégies de traduction se basent au fond sur les stratégies d'apprentissage en général et parce qu'un apprenant se construit des

stratégies, plus au moins favorables, tout au long de son processus d'apprentissage. Mais nous pouvons parler de l'efficacité des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative et dire que l'utilisation de ce type d'exercices dans l'enseignement de la traduction aide les étudiants à être plus sensibles et plus conscients des stratégies cognitives de traduction.

Comme les stratégies cognitives sont les plus faciles à observer, nous pouvons voir une relation directe entre les exercices progressifs de traduction et la différence significative entre les moyennes du pré-test et du post-test. Mais ces exercices ne sont pas les seuls à créer cette différence. Nous pensons que le rappel constant de ces stratégies pendant les cours et l'explication des textes y ont contribué aussi.

Alors, d'après ce résultat, nous pouvons dire que les exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative ont rendu les étudiants plus sensibles à

1- Pratiquer la langue: répéter des segments de la langue; penser ou se parler à soi-même dans la langue cible.

2- Mémoriser: appliquer diverses techniques mnémoriques.

3- Prendre des notes: noter dans un cahier les mots nouveaux, les concepts, les expressions, les locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la compréhension d'un autre texte.

4- Grouper: ordonner, classer ou étiqueter les mots nouveaux, les concepts, les expressions selon des attributs communs de manière à faciliter leur récupération.

5- Réviser: réviser structurellement dans le temps; se familiariser à tel point avec la matière que sa récupération devient naturelle et automatique.

6- L'inférence: utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus; utiliser le contexte langagier ou extralangagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte; recourir à son intuition, deviner intelligemment.

7- La recherche documentaire: utiliser les sources de référence au sujet du texte à traduire.

8- Traduire et comparer avec la langue 1: traduire ou faire des comparaisons interlinguales significatives; se servir de la compétence langagière acquise en L1 afin de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible.

9- Paraphraser: suppléer au manque de vocabulaire par la circonlocution ou la paraphrase.

10- Élaborer: établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures; faire des associations intralinguales (à l'intérieur de la langue cible) dans le but de comprendre; dans un texte, remarquer des éléments de l'intrant langagier et les associer à des éléments appris ou acquis antérieurement.

11- Résumer: faire un résumé mental ou écrit d'un texte. (Cyr, 1998: 46-54)

4.2.3. De la Partie C

Dans cette partie du questionnaire, il s'agit de 10 stratégies socio-affectives. La moyenne la plus élevée pouvait être 50 et la moins élevée 10. Les moyennes obtenues du pré-test et du post-test et leur déviation standard sont présentées dans le tableau 3.

TABLEAU 3
RÉSULTATS DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST
DE LA PARTIE (C) DU QUESTIONNAIRE

Tests	N	\bar{X}	S	t
Pré-test	24	37.25	5.84	6.13
Post-test	24	41.54	6.10	

Sd = 23

P<.0001

En observant le Tableau 3, nous voyons qu'il n'y a pas une grande différence entre les moyennes du pré-test et du post-test. Mais le résultat du T-test appliqué pour tester cette différence est significatif. Cela nous permet de dire qu'il y a eu une

certaine progression dans le niveau d'utilisation des stratégies socio-affectives chez les sujets qui ont participé à la recherche.

Ce résultat ne révèle pas que les étudiants ne possédaient pas du tout, ou très peu, des stratégies socio-affectives avant l'application des exercices de traduction parce que nous avons déjà obtenu une moyenne de 37 sur 50 après le pré-test mais que ces exercices les ont rendus plus fier d'eux, plus motivés et plus ambitieux pour apprendre à traduire.

Dans ce cas, nous pouvons parler d'une relation entre les exercices progressifs de traduction et les moyennes obtenues au pré-test et au post-test. Faire travailler les étudiants sur certaines techniques avec des exercices convenables, au lieu de leur donner, au début de l'apprentissage, un texte et de leur demander de le traduire directement en langue maternelle, leur a permis de voir que la traduction peut s'apprendre.

Puisque tel est le résultat, nous pouvons dire que les exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative ont rendu les étudiants plus motivés à:

- 1- poser des questions de clarification et de vérification: demander de répéter; solliciter auprès du professeur des clarifications ou des explications.
- 2- la coopération: interagir avec ses pairs dans le but de traduire un texte ou de résoudre un problème de traduction; solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage.

Et plus sensibles à:

- 3- gérer leur émotions ou à réduire leur anxiété: prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage de la traduction; se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant le fait de traduire; utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation; s'encourager, ne pas craindre de faire des erreurs ou de prendre des risques.

4.2.4. Du Questionnaire en Entier

Le questionnaire en entier se compose de trois parties (A,B,C) comme nous en avons déjà parlé. A ce stade il nous paraît important de parler aussi des résultats

servir à montrer à l'étudiant les progrès accomplis et contribuer à sa motivation nous avons demandé aux étudiants de s'évaluer eux-mêmes. Il s'agissait ici d'amener les étudiants à évaluer leur niveau d'utilisation de stratégies de traduction avant et après l'application des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative.

4.3. Les Résultats Obtenus des Textes Traduits

Le deuxième objectif de la recherche consistait repérer quel a été l'apport des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative sur la capacité des sujets à créer des textes plus équivalents. Pour atteindre ce but nous avons pris la moyenne des notes des sujets au pré-test et au post-test et nous avons essayé d'interpréter les résultats à partir de la moyenne la plus élevée qu'il était possible d'obtenir.

4.3.1. Au Niveau Syntaxique

Le texte à traduire se composait de quatre phrases, le niveau syntaxique de chaque phrase était noté sur 2, la moyenne la plus élevée que nous pouvions obtenir était de 8.

TABLEAU 5
RÉSULTATS DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST
AU NIVEAU SYNTAXIQUE

Tests	N	\bar{X}	S	t
Pré-test	24	6.25	1.19	3.64
Post-test	24	6.96	.75	

Sd = 23

P<.0001

Les résultats du Tableau 5 prouvent que la moyenne du post-test est plus élevée que celle du pré-test. Le résultat du T-test, appliqué aux moyennes des deux tests pour tester si cette différence, qui apparaît en faveur du post-test, est significative, nous montre qu'elle est significative. Cela révèle qu'il y a eu une certaine progression dans le niveau de réussite des sujets d'analyser un texte syntaxiquement.

Même si la différence entre le pré-test et le post-test est significative d'après le T-test appliqué aux moyennes des deux tests, si nous comparons ces deux moyennes (6.25 et 6.96) nous voyons qu'il n'y a pas une grande différence entre les deux.

La moyenne obtenue au pré-test n'est pas négligeable. Si nous parlons d'après les pourcentages, le niveau de réussite est de 75%. Nous pouvons y voir la raison dans l'explication préalable du texte à traduire. D'après le post-test, le niveau de réussite est passé de 75% à 87,5%. Si la raison d'une moyenne de 75% obtenue au pré-test est liée à l'explication du texte avant sa traduction par les étudiants et si cette moyenne est passée à 87,5% après les résultats du post-test, nous pouvons alors parler de l'apport des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative sur le niveau syntaxique.

D'ailleurs, les exercices de 12 à 15 (cf. annexe D) ont pour but d'entraîner les étudiants à ce qui pose souvent un problème au traducteur: l'emploi du mot juste, la recherche du terme précis que requiert le contexte, les nuances de sens qui peuvent exister entre des mots dits synonymes, ne jamais se contenter du mot approximatif ou du mot vague, l'acquisition de connaissances précises dans des domaines lexicaux spécifiques. Par conséquent nous pouvons dire que ces exercices ont atteint leur but à un certain degré. Mais il ne faut pas oublier non plus que l'interdiction d'utiliser un dictionnaire bilingue ou multilingue les a incités à l'inférence du sens des mots inconnus d'après le contexte.

Mais obtenir un résultat significatif au niveau syntaxique ne signifie rien à lui seul. Il faut aussi voir les résultats obtenus au niveau sémantique et au niveau textuel.

4.3.2. Au Niveau Sémantique

Le niveau sémantique de chaque phrase du texte a été évalué sur 3. Alors, la moyenne la plus élevée à obtenir était de 12.

TABLEAU 6
RÉSULTATS DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST
AU NIVEAU SÉMANTIQUE

Tests	N	\bar{X}	S	t
Pré-test	24	7.94	1.76	8.05
Post-test	24	10.29	1.23	
Sd = 23				P < .0001

Comme l'illustre le Tableau 6, il y a une différence entre les moyennes du pré-test et du post-test en faveur du post-test. Le T-test appliqué à ces deux moyennes, pour tester si cette différence est significative, donne un résultat significatif. Cela nous révèle qu'il y a eu une certaine progression chez les sujets qui ont participé à la recherche à saisir le sens général d'un texte.

Si nous parlons encore avec les pourcentages, nous pouvons dire que le niveau de réussite de 66,6% qui découlent du pré-test a augmenté à 83,3% d'après les résultats du post-test, c'est-à-dire si nous obtenons une moyenne de 66,6% avec l'explication de texte seulement, nous obtenons une moyenne de 83,3% avec l'application des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative. Par conséquent, nous pouvons dire qu'il y a une relation directe entre ces exercices et la différence significative entre les moyennes du pré-test et du post-test.

D'ailleurs, les exercices 1, 2, 3 et 4 (cf. annexe D) faits en classe visent à apprendre à déverbaliser, à se détacher des mots du texte de départ, de sa forme, pour aller vers le sens, vers le fond.

Alors, nous pouvons dire que les exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative contribuent à la capacité des étudiants à faire une analyse sémantique d'un texte. C'est-à-dire qu'ils les rendent plus sensibles au sens d'un message et au fait que c'est le sens qu'il faut réexprimer dans les limites d'une autre langue au lieu de s'accrocher aux éléments linguistiques d'un texte.

4.3.3. Au Niveau Textuel

Dans les deux autres niveaux nous avons obtenu une différence significative en faveur du post-test. Mais les résultats obtenus à ces deux niveaux ne sont pas suffisants pour pouvoir parler d'une réussite en traduction. Il faut aussi voir les résultats au niveau textuel.

Au niveau textuel, chaque phrase du texte a été évaluée sur 5. La moyenne la plus élevée que nous pouvions en obtenir était de 20. Les moyennes du pré-test et du post-test et leur déviation standard sont présentées dans le Tableau 7.

TABLEAU 7
RÉSULTATS DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST
AU NIVEAU TEXTUEL

Tests	N	\bar{X}	S	t
Pré-test	24	11.21	1.94	10.47
Post-test	24	15.85	1.77	

Sd = 23

P<.0001

Comme il résulte du Tableau , il y a une différence entre les moyennes du pré-test et du post-test en faveur du post-test. Le T-test appliqué, pour tester si cette différence est significative ou non, nous montre qu'elle est significative. D'après cette différence significative, nous pouvons dire qu'il y a eu une certaine progression chez les sujets à considérer le texte comme un tout signifiant.

En prenant les pourcentages des résultats du pré-test et du post-test, nous voyons que la moyenne de 55% a augmenté à 80%. Cette augmentation n'est pas négligeable du tout et signifie une progression considérable. Ce résultat nous permet de voir une relation directe entre les exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative et la différence significative entre les moyennes du pré-test et du post-test.

D'ailleurs, les exercices 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11 (cf. annexe D) visent à inviter les étudiants à pousser plus loin leur analyse et à faire une étude détaillée du texte afin de bien définir son cadre énonciatif, d'évaluer le ton, le registre et le style, et de repérer l'organisation et les réseaux sémantiques qui sous-tendent le texte.

Surtout le cinquième exercice, qui en proposant aux étudiants une grille de lecture, porte essentiellement sur l'analyse du texte, vise à les entraîner à ne pas négliger cette phase préparatoire et à lire le texte en profondeur. Les items de cette grille porte sur la source et le destinataire du texte, l'intention de l'auteur, la nature et les idées-clés du texte, la cohérence interne, le niveau de langue, le ton, le style, les allusions et métaphores et les références extra-linguistiques.

Jusqu'à ce cinquième exercice l'analyse du texte se faisait sous l'orientation de l'enseignante mais dès cet exercice nous avons demandé aux étudiants, pour les rendre plus autonome, de remplir une grille de lecture pour chaque texte accompagnant les autres exercices. Chaque grille remplie a été corrigée et discutée en classe.

Par conséquent, nous pouvons dire que les exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative permet aux étudiants de voir le texte à traduire comme un tout constitué pour communiquer un sens. Cette façon de voir le texte, leur permet d'être plus attentifs au niveau de langue, à la cohérence interne, au type de textes, au vouloir dire de l'auteur, au dit et non dit du texte, et aux éléments extra-linguistiques et de comprendre leur nécessité pour pouvoir traduire un texte.

4.3.4. De l'Ensemble du Texte

À ce stade du travail, il nous paraît nécessaire, après les résultats significatifs obtenus aux trois niveaux, de voir aussi ce que cela donne au niveau de l'ensemble du texte.

La moyenne la plus élevée que nous pouvions obtenir était de 40. Les moyennes du pré-test et du post-test et leur déviation standard sont présentées dans le Tableau 8.

TABLEAU 8
RÉSULTATS DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST
DU TEXTE COMPLET

Tests	N	\bar{X}	S	t
Pré-test	24	25.81	3.82	7.89
Post-test	24	33.10	2.93	

Sd = 23 P<.0001

Naturellement, il y a une différence entre les moyennes du pré-test et du post-test en faveur du post-test et le T-test appliqué donne un résultat significatif. Après avoir obtenu des résultats significatifs aux trois niveaux cités plus haut, nous ne pouvions attendre que le même résultat pour le texte complet.

Les résultats obtenus révèlent qu'il y a eu une progression dans le niveau de réussite des sujets à créer des textes plus équivalents. Leur niveau de réussite a augmenté de 65% à 82,5%.

Les 15 exercices dont nous avons déjà parlé et l'exercice de comparaison de traduction (voir exercices 16 annexe D) ont permis aux étudiants d'acquérir certaines techniques de traduction et de voir que plusieurs traductions sont possibles. En d'autres mots, ils les ont rendus sensibles au fait qu'il est impossible de traduire sans interpréter le texte.

En conséquence, s'il faut parler d'une façon générale, nous voyons que les exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative contribuent au niveau de réussite des étudiants à créer des textes plus cohérents, plus clairs, plus intelligibles, plus conformes aux normes linguistiques de la langue cible et plus naturels, donc plus équivalents. Cela nous amène à affirmer que l'utilisation de ce type d'exercices est efficace dans l'enseignement/apprentissage de la traduction dans une classe de français langue étrangère.

5. CONCLUSION

5.1. Résumé

Le recours à la langue maternelle est indéniable dans une classe de langue étrangère, tant pour les étudiants faibles que pour les enseignants.

Les étudiants qui ont des difficultés en langue expriment souvent le besoin. Même si, en tant qu'enseignant, nous leur interdisons de recourir à leur langue maternelle, ils le font soit silencieusement soit se précipitant sur un dictionnaire bilingue.

Les enseignants eux, le font pour des raisons de rapidité et d'efficacité, c'est-à-dire de rentabilité de l'enseignement. La pratique scolaire conditionnée par un système exige qu'un certain programme lexical et grammatical soit accompli dans un temps précis. À côté du critère "temps", il y a aussi le critère "classe", c'est-à-dire l'hétérogénéité des niveaux, qui incitent l'enseignant à recourir à la traduction. Comme le dit aussi Lavault (1985: 24), dans des classes de niveau hétérogène, au lieu de répéter des explications laborieuses pour expliquer dans la langue enseignée un mot que les deux tiers de la classe connaissent ou ont rapidement compris, et pour éviter que ceux-ci s'ennuient ou s'impatientent, l'enseignant préfère en donner la traduction rapide, pour maintenir le rythme du cours.

Ce côté indéniable de la traduction a été longtemps ignoré en didactique des langues. Dans les méthodes post traditionnelles, pour la raison qu'elle brisait le rythme d'apprentissage en faisant passer de la langue étrangère à la langue maternelle, la traduction était exclue de la salle de classe, mais cela n'exclut pas une traduction mentale des apprenants. C'est avec l'approche communicative dont l'objectif fondamental est de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication et selon laquelle l'apprenant est au centre de toutes activités de langage et où l'enseignant joue le rôle d'évaluateur et de contrôleur que la traduction est réhabilitée.

Le processus cognitif est adjoint à l'approche communicative pour tenir compte du fait que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend. Le sujet possède un système cognitif ayant sa propre organisation. Le problème essentiel est de savoir repérer à quel niveau cognitif se situe l'activité de langage de chaque apprenant.

En didactique des langues, il est clair que ce qui est visé prioritairement, c'est l'intériorisation de la langue étrangère. L'enseignement de la traduction ne peut, dans une classe de langue, être considéré que comme un objectif secondaire. L'objectif fondamental est d'apprendre à savoir utiliser la langue à des fins de communication, mais sans nier l'apport de la traduction

Voir la traduction comme un objectif secondaire nécessite, à côté des buts qui lui sont assignés, à savoir vérification et contrôle des acquisitions lexicales et structurales, test d'expression en L1, analyse contrastive entre L1 et L2, de lui assigner l'objectif d'initier les étudiants à la vraie traduction.

Assigner à la traduction un quatrième objectif oblige de rompre avec les exercices classiques de version qui défient toutes les lois naturelles de la communication. Quel niveau de traduction peut-on espérer d'un étudiant qui ne possède pas la compétence linguistique suffisante pour comprendre le texte et qui ne possède aucun élément extra-linguistique permettant une meilleure compréhension du texte?

Les exercices de thème sont aussi à chasser de la classe. D'abord, le thème est contraire à la nature de la traduction. Il se fait d'une langue bien connue vers une langue mal connue. Il s'agit essentiellement d'un exercice grammatical, portant sur des phrases fabriquées en fonction des éléments linguistiques que l'on vient d'apprendre et des difficultés qu'ils comportent. L'étudiant risque de garder en lui ces modèles de phrases artificielles.

Pour atteindre l'objectif d'initier les étudiants à la vraie traduction, il faut les inciter au processus même de traduction. Pour ce faire, nous pouvons nous baser sur la théorie interprétative qui s'utilise avec succès dans la pédagogie de la traduction.

Il est évident qu'avant d'interpréter un texte, il faut le comprendre. Alors il est impossible d'attendre une interprétation d'un étudiant dont le niveau de langue est

incertain et qui a des difficultés à comprendre un texte. C'est à ce stade que l'objectif d'analyse de textes devient l'objectif le plus ambitionné en traduction pédagogique.

Le processus de compréhension précède tout acte de traduire. Il est possible de combler les insuffisances linguistiques des étudiants en se basant sur une analyse de textes où interviennent les éléments linguistiques et extra-linguistiques. C'est après cette phase préparatoire qu'ils arriveront à saisir le sens d'un message et à déverbaliser.

Dans l'enseignement de la traduction, l'objectif n'est pas de trouver des solutions à chaque problème rencontré dans un texte choisi au hasard, mais de faire acquérir aux étudiants des techniques de traduction. Et pour faire acquérir des techniques, il faut adopter un enseignement stratégique.

Un cours de traduction qui vise à développer des stratégies permettra de remédier aux stratégies déficientes des étudiants que les années d'apprentissage leur ont inculquées et de renforcer leurs stratégies efficaces, ceci étant lié à l'objectif tant sollicité de permettre aux étudiants de se sentir impliqués dans la tâche à accomplir.

Pour que ces stratégies deviennent observables, il faut qu'elles s'étalent dans le temps suivant une certaine progression. Comme tout enseignement nécessite un ensemble cohérent de principes fondamentaux et de règles, c'est à l'enseignant d'un cours de traduction que revient la tâche de guider la démarche des étudiants tout au long d'un parcours bien délimité.

Il nous paraît que la meilleure façon d'atteindre ce but est de travailler avec des exercices progressifs de traduction inspirés de l'approche interprétative qui consistent à conduire pas à pas les étudiants vers l'aptitude à réaliser une traduction valable.

Partant de cette perspective, dans la présente recherche nous avons visé à mesurer l'efficacité des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative pour ce qui concerne, d'un part, le développement de bonnes stratégies d'apprentissage chez les étudiants et d'autre part, leur capacité à créer des textes équivalents dans leur langue maternelle.

Le modèle de la recherche, c'est le modèle de pré-test post-test sur un seul groupe. Les 24 étudiants de la quatrième année du Département de Français de la

Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu de l'année scolaire 1998-1999 forment le groupe des sujets sur lequel a porté la recherche.

Pour collecter les données, en nous inspirant des stratégies d'apprentissage, qui se composent des stratégies méta-cognitives, cognitives et socio-affectives nous avons préparé un questionnaire sur les stratégies de traduction, et nous avons choisi un texte informatif à traduire. Ces modes de collecte de données sont présentés deux fois, avant et après l'application des exercices. Après la présentation des pré-tests, nous avons fait 19 semaines de cours et travaillé sur 16 exercices progressifs de traduction et à l'issue de ces 19 semaines de cours nous avons présenté les mêmes modes au post-test.

Les données obtenues au questionnaire sont analysées en trois parties: méta-cognitive, cognitive, socio-affective, cette analyse a été complétée par celle du questionnaire dans sa totalité. Les données obtenues des textes traduits sont analysées d'après les trois niveaux; niveau syntaxique, niveau sémantique et niveau textuel.

Les résultats obtenus à chaque partie du questionnaire et à chaque niveau du texte sont présentés dans les tableaux. Pour tester la différence entre les moyennes des pré-tests et des post-tests nous avons appliqué le T-test.

Les résultats obtenus de la recherche sont comme suit:

L'application des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative ont montré une différence entre les moyennes obtenues au pré-test et au post-test de chaque partie du questionnaire. Le T-test appliqué à ces moyennes a donné un résultat significatif pour chaque partie. Cela nous permet de dire que ces exercices ont rendu les étudiants plus sensibles aux stratégies méta-cognitives, cognitives et socio-affectives de traduction, donc ont contribué à renforcer leur stratégies efficaces et à remédier à leur stratégies déficientes.

Encore, l'application des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative ont montré une différence entre les moyennes obtenues au pré-test et au post-test de chaque niveau précisé pour évaluer les textes traduits. Le T-test appliqué pour tester si ces différences étaient significatives, nous a révélé que ces différences, qui apparaissaient en faveur des post-tests, étaient significatives pour le niveau syntaxique, le niveau sémantique et le niveau textuel. Alors nous pouvons dire

que les exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative aide les étudiants à créer des textes équivalents avec plus de succès.

5.2. Jugement

5.2.1. Pour les Résultats Obtenus du Questionnaire

D'après les résultats de la recherche, nous voyons que les étudiants de quatrième année d'une classe de FLE utilisent une grande partie des stratégies méta-cognitives, cognitives et socio-affectives de traduction après l'application des exercices progressifs de traduction. Cela nous montre que les exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative sont efficaces pour sensibiliser les étudiants aux stratégies de traduction.

Comme notre recherche a été limitée à sensibiliser les étudiants aux stratégies de traduction, nous nous sommes contentés de n'utiliser que le questionnaire comme mode de collecte de données. Le questionnaire en tant que mode de collecte de données n'est pas suffisant pour connaître les stratégies réellement utilisées par les apprenants, et l'est encore moins pour voir si ces stratégies sont devenues observables ou non, parce qu'il est possible que les sujets questionnés saisissent la réponse attendue et agissent de façon sentimentale. D'ailleurs, toutes les phrases du questionnaire utilisé dans cette recherche étaient affirmatives et l'utilisation du questionnaire comme pré-test prévient déjà les sujets de l'importance des stratégies qui y ont lieu. Par conséquent, pour voir si elles sont devenues observables et pour parler de la généralisation des résultats il faut aussi utiliser les autres modes de collecte de données.

5.2.2. Pour les Résultats Obtenus des Textes Traduits

Après l'analyse des textes traduits aux niveaux syntaxique, sémantique et textuel nous avons obtenu des résultats significatifs pour chaque niveau. Ces résultats nous révèlent que les étudiants réussissent mieux à créer des textes équivalents après l'application des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative. Alors nous pouvons dire que les exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative, caractérisé entre autres par l'explication préalable du texte pour combler l'incompétence linguistique des étudiants, sont efficaces sur la capacité des étudiants à créer des textes équivalents. S'ajoute également l'effet positif du travail en groupe et de la discussion sur les textes traduits par les étudiants.

Le choix des sujets, la durée de la recherche, le nombre des sujets (24 étudiants) qui y ont participé sont autant de facteurs qui font que les conditions dans lesquelles la recherche a été menée laissent à désirer. Si même dans ces conditions la recherche a abouti aux résultats qui ont vérifié nos objectifs, il est possible d'y voir une preuve supplémentaire de l'efficacité des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative.

Alors nous pouvons dire que baser les cours de traduction sur les exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative permet aux étudiants d'une classe de langue étrangère de se voir impliqués dans un processus de traduction, processus qui a toutes les chances de déboucher sur des lieux d'investigation si chers aux pédagogues: authenticité de la tâche, créativité et motivation des apprenants, conviabilité dans la classe de langue étrangère et l'autonomie dans l'apprentissage.

5.3. Suggestions

Sous les titres qui suivent, sont présentés d'après les résultats obtenus de la recherche, les suggestions concernant l'enseignement de la traduction dans une classe de langue étrangère et les suggestions de futurs travaux.

5.3.1. Suggestions Pédagogiques

D'abord, il faut reconsidérer avec plus de courage et de sens d'engagement la possibilité d'apprendre à traduire, au moins d'initier à la vraie traduction, même quand on travaille avec les étudiants d'une classe de langue étrangère.

Au lieu de donner un texte aux étudiants et leur demander de le traduire, il faut baser les cours de traduction sur une sorte d'analyse de textes pour combler leurs lacunes linguistiques.

Pour le choix des textes à traduire, il faut certainement se méfier des extraits de textes et choisir des textes authentiques.

Au lieu des exercices classiques de version, il faut travailler avec des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative.

Il ne faut pas oublier que ce qui est visé dans l'enseignement de la traduction c'est de faire acquérir des techniques de traduction et une méthode. Pour ce faire, il faut bénéficier des stratégies d'apprentissage.

Il faut, au début de l'année scolaire, préparer un questionnaire pour mesurer les stratégies efficaces et les stratégies déficientes des étudiants et essayer de renforcer leurs stratégies efficaces et remédier à leurs stratégies déficientes en choisissant des exercices progressifs de traduction convenables.

Il faut contrôler progressivement si les stratégies déficientes sont devenues efficaces ou non. Pour ce faire, il faut donner aux étudiants des introspections à remplir après chaque traduction.

Il faut continuer à faire des exercices jusqu'à ce que les étudiants acquièrent une certaine autonomie pour réaliser une traduction tout seul.

Pour ne pas se trouver dans une situation où l'on devrait combattre les attitudes erronées à l'égard de la traduction, il faut commencer à travailler avec des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative dès la première année où apparaît ce cours.

Pour que les étudiants voient que plusieurs traductions sont possibles, il faut absolument donner lieu à une discussion après chaque traduction.

Il faut encourager un équilibre entre recherche personnelle et confrontation au sein du groupe pour rendre le cours de traduction aussi fructueux que motivant.

5.3.2. Suggestions pour un Autre Travail

On peut vérifier si les stratégies auxquelles nous avons essayé de sensibiliser les étudiants sont devenues observables ou non en utilisant les autres modes de collecte de données, comme l'introspection, le journal de bord, la technique de penser à haute voix.

On peut, après avoir travaillé sur des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative et des exercices adaptés au développement de stratégies observables vérifier si ces stratégies sont devenues transférables ou non au niveau du texte. Pour atteindre ce but, , après chaque groupe d'exercices adaptés à développer une certaine stratégie, il faut faire traduire aux étudiants un texte où ils seront amenés à appliquer ces stratégies.

On peut présenter le questionnaire comme pré-test et post-test dans un groupe et comme post-test seulement dans un autre groupe et comparer les résultats pour mesurer si le fait d'avertir les étudiants sur les stratégies d'apprentissage a un effet ou non sur leur degré d'utilisation.

On peut travailler sur des exercices classiques de version dans un groupe et sur des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative dans un autre groupe pour mesurer l'efficacité des exercices progressifs de traduction sur la capacité des étudiants à créer des textes équivalents.

On peut dans un groupe expliquer les textes qui accompagnent les exercices, dans un autre faire les exercices sans l'explication du texte et mesurer l'apport de l'explication de textes sur l'efficacité des exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative.

On peut travailler dans un groupe en se contentant de l'analyse préalable de textes à traduire et dans l'autre en introduisant également les exercices progressifs de traduction inspirés de la théorie interprétative pour mesurer l'efficacité de ces exercices.

On peut dans un groupe faire travailler les étudiants individuellement, dans un autre en petits groupes mis en concurrence et mesurer l'apport du travail en groupe sur la motivation des étudiants.

On peut aussi dans un groupe ne faire que des exercices progressifs de traduction et dans l'autre donner lieu à une discussion en classe après chaque exercice et mesurer l'efficacité de ces discussions sur la capacité des étudiants à créer des textes équivalents.

**Daima/ Sıklıkla/ Bazen/ Nadiren/ Hiçbir
Zaman**

- 6- Çevirisini yaptığım bir metni yarım bırakmamaya özen gösteririm. () () () () ()
- 7- Sınıfta çevireceğimiz metnin konusu belli ise, o konuyla ilgili Türkçe ve Fransızca çeşitli metinler okumaya çalışırım. () () () () ()
- 8- Çevirisi beğenilen arkadaşlarımdaki metinlerini inceler, sonuçlar çıkarmaya çalışırım. () () () () ()
- 9- Beğenilen ya da bana önerilen çeviri metinleri Fransızca asılları ile karşılaştırıp incelerim. () () () () ()
- 10- Okuduğum metni çevirmeden önce iyice anladığımdan emin olmak isterim. () () () () ()
- 11- Çevirilerimde, Fransızca bilgilerdeki eksikliğe bağlı yanlışların ötesinde, anadilimi yanlış kullanmam beni rahatsız eder. () () () () ()
- 12- Yaptığım yanlışların kaynaklarını bulmaya ve ne kadar önemli olduklarını değerlendirmeye çalışırım. () () () () ()
- 13- Öğretmenin hangi yanlışlara karşı daha titiz davrandığını belirlemeye ve yaptığı düzeltmeleri anlamaya çalışırım. () () () () ()
- 14- Sınıfta yapılan alıştırmaların amacını öğretmen önceden açıkça belirtmediği zaman bile, ben bulmaya çalışırım. () () () () ()
- 15- Yaptığım çevirinin ne kadar başarılı olduğunu kendi kendime değerlendiririm. () () () () ()
- 16- Çeviri derslerimde gösterdiğim gelişmeyi kontrol ederim. () () () () ()

(B)

**Daima/Sıklıkla/Bazen/Nadiren/ Hiçbir
Zaman**

- | | () | () | () | () | () |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 17- Öğretmenin sınıfta sorduğu sorulara, soru bana yöneltilmiş olmasa bile kafamda cevap veririm. | () | () | () | () | () |
| 18- Yeni öğrendiğim ya da sözlükte bulduğum sözcük ya da ifadeleri kendi kendime yüksek sesle tekrar ederim. | () | () | () | () | () |
| 19- Fransızca'daki belirli ve alışılmış kalıp sözceleri kendi kendime tekrarlarım. | () | () | () | () | () |
| 20- Yeni öğrendiğim sözcükleri unutmamak için onları cümle içinde kullanırım. | () | () | () | () | () |
| 21- Yeni öğrendiğim bir sözcüğü hatırlamak için bu sözcüğün kullanılabileceği bir durumu kafamda canlandırırım. | () | () | () | () | () |
| 22- Hergün, öğrendiğim yeni sözcük, deyim ve söyleyiş biçimlerini bir yere not ederim. | () | () | () | () | () |
| 23- Yeni sözcük ya da ifadeleri, belli özelliklerine göre sınıflandırarak öğrenirim. | () | () | () | () | () |
| 24- Sınıfta yaptığım çevirileri evde gözden geçirip çalışır, aldığım notları düzene sokup temize çekerim. | () | () | () | () | () |
| 25- Fransızca bir metin okurken, anlamını bilmediğim sözcükler için sözlüğe bakmadan önce metni yeterince okuyup genel anlamını bulmaya çalışırım. | () | () | () | () | () |
| 26- Bir sözcüğün ya da ifadenin anlamını bağlamdan ya da cümlenin devamından hareketle tahmin etmeye çalışırım. | () | () | () | () | () |

**Daima/Sıklıkla/Bazen/Nadiren/ Hiçbir
Zaman**

- | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 27- Okuduğum metni anlamlandırırken metnin görüntü olarak biçiminden de (fotoğraflar, resimler, başlıklar, baskı ve dizgi biçimi) yararlanırım. | () | () | () | () | () |
| 28- Ne tür bir metinle karşı karşıya olduğumu sezince, metnin içeriği ve düzenlenişi hakkında varsayımlar geliştiririm. | () | () | () | () | () |
| 29- Bilmediğim bir sözcüğün anlamını tahmin etmeye çalışırım. | () | () | () | () | () |
| 30- Varsayımlarımın bazılarının yanlış olabileceğini önceden kabul ederim. | () | () | () | () | () |
| 31- Metindeki sözcükler, sözcük öbekleri, cümleler arasında ilişki kurmaya çalışarak anlam üretirim. | () | () | () | () | () |
| 32- Çevirisini yapacağım bir metni incelerken metnin anlamsal ve mantıksal örüntüsüne özellikle dikkat ederim. | () | () | () | () | () |
| 33- Bilmediğim sözcüklerin anlamını önce Fransızca bir sözlükte arar, zorunlu kalmadıkça ilk elde iki dilli sözlüğe başvurmadan kaçınırım. | () | () | () | () | () |
| 34- Sözlükte bir sözcüğün anlamını ararken bu sözcüğün kullanımını açıklamak için verilen örnekleri de okurum. | () | () | () | () | () |
| 35- Aradığım sözcüklerin küçük anlam değerleri üzerinde düşünür; anlamsal, kullanımsal ve dil düzeyine bağlı farklılıkları belirlerim. | () | () | () | () | () |
| 36- Anadilimde Fransızca sözcüklere benzeyen sözcükleri ararım ya da karşılaştığımda fark ederim. | () | () | () | () | () |
| 37- Sözcüğü sözcüğüne çeviri yapmamaya çalışırım. | () | () | () | () | () |

**Daima/Sıklıkla/Bazen/Nadiren/Hiçbir
Zaman**

- 38- Çevirisini yaptığım bir metinde biçimsel açıdan Türkçe'ye benzer sözcüklerle karşılaştığımda bile onları kullanmadan önce anlamları üzerinde düşünürüm. () () () () ()
- 39- Özellikle yazın dışı metinlerin çevirisinde, metnin tümüne egemen dil düzeyini anadilimde de arayıp belirlerim. () () () () ()
- 40- Çevirdiğim metindeki değişik dil düzeylerini saptayıp anadilimde eşdeğerlerini aramaya dikkat ederim. () () () () ()
- 41- Çevirmeye başlamadan önce metnin tonuna dikkat edip, aynı tonu anadilimde vermenin gerekliliğini belirlerim. () () () () ()
- 42- Fransızca ve Türkçe'de farklı olan yazım kurallarına dikkat ederim. () () () () ()
- 43- Fransızca'daki deyimsel ifadelerin, Türkçe sözcüğü sözcüğüne karşılıklarını aramaktan kaçınıp, eşdeğerlerini bulmaya çalışırım. () () () () ()
- 44- Metinde Türkçe'ye aktarılması güç bir yapı varsa Fransızca sözcük ya da ifadelerin etkisinden kurtulup anlamı değişik ifadelerle aktarmaya çalışırım. () () () () ()
- 45- Çevirisini yaptığım bir metinde Türkçe tam karşılığını bilmediğim ya da hatırlayamadığım bir sözcük ya da ifade varsa onu açıklayarak vermeye çalışırım. () () () () ()
- 46- Fransızca'da yeni öğrendiğim, ifade ya da sözcüklerle daha önceki bilgilerim arasında bağlantı kurarım. () () () () ()
- 47- Fransızca bir sözcüğün anlamını sözcüğün içinde bulunan ve tanıdığım parçalara bölerek bulmaya çalışırım. () () () () ()
- 48- Çeviri yapmadan önce metinde açıkça söylenmemiş anlamları, değişik gönder-

**Daima/Sıklıkla/Bazen/Nadiren/Hiçbir
Zaman**

meleri ve çağrışımları çözümlerim.

- 49- Çevrilecek metinde işlenen konu hakkında bilgi sahibiysem bu bilgilerimi de kullanarak yazarın ne söylemek istediğini anlamaya çalışırım. () () () () ()
- 50- Bir metni çevirmeye başlamadan önce, onu okuyup anladıktan sonra kafamda özetlerim. () () () () ()

(C)

- 51- Metinde anlamadığım ya da bilmediğim noktaları öğretmene, arkadaşlarıma ya da Fransızca'yı iyi bilen birisine sorarım. () () () () ()
- 52- Yaptığım çevirileri sınıfta tartışmaya sunmaktan çekinmem. () () () () ()
- 53- Çeviri yaparken, öğretmenin verdiği çözümle yetinmeyip daha çok açıklama ister ya da doğru bildiğim seçenek hakkında görüş sorarım. () () () () ()
- 54- Yaptığım yanlışların nedenini öğretmene sorarım. () () () () ()
- 55- Çeviri konusundaki güçlüklerimi ve duygularımı başkalarıyla paylaşıyorum. () () () () ()
- 56- Yalnızca öğretmeni değil arkadaşlarıma da dikkatle dinlerim. () () () () ()
- 57- Grup çalışmalarına aktif olarak katılabilir ve bundan zevk alırım. () () () () ()
- 58- Çeviri yaparken gergin ya da sinirli olup olmadığımı farkında olur, rahatlama () () () () ()

**Daima/Sıklıkla/Bazen/Nadiren/Hiçbir
Zaman**

yolları ararım.

- 59- Yaptığım çeviriyi her seferinde daha eksiksiz duruma getirmenin mümkün olduğunu bilir, yaptığımdan memnun olana kadar üzerinde çalışırım. () () () () ()
- 60- Çeviri yeteneğinin amacına uygun ve düzenli uygulamalarla geliştirilebileceğini düşünürüm. () () () () ()

ANNEXE 2
Texte à Traduire
Présenté au Pré-test et au Post-Test



(Photo AFP/George.)

EXPLOSION À LYON

D'un petit immeuble de trois étages du quartier Saint-Georges à Lyon, il ne reste plus qu'un amas de gravats, suite à l'explosion due au gaz qui s'est produite hier aux alentours de 13 h 50. Le dernier bilan faisait état de huit personnes hospitalisées : l'une est assez sérieusement blessée, une deuxième a subi un « effet de souffle » et les six autres ont été « choquées » ou « incommodées par la fumée », a indiqué le préfet délégué à la sécurité. Et au moins une personne est encore ensevelie sous les décombres. La centaine de pompiers n'a pu que très tardivement dans l'après-midi commencer les travaux de déblaiement car ils ont dû abattre auparavant le toit ainsi qu'une façade menaçant de s'effondrer à tout moment.

Aujourd'hui, 21-22 septembre 1996.

ANNEXE 3
Exemplaires de Textes
Traduits par les Étudiants au Pré-test

1-

Lyon kentinin Saint-Georges mahalesinde üç katlı küçük bir bina saat 13:50 sıralarında, gaz kaçağından doğan patlama basıncı ile enkaz yığını haline geldi. Son bilgilere göre kazanın bilançosu: biri ağır, ikincisi hava basıncına maruz kalan ve diğer altısı dumandan etkilenmiş olan veya şok halinde olanlarla sekiz yaralı vardır ve bunlar güvenlikten sorumlu vilayet yetkilisinin yol göstermesiyle hastaneye gittiler. Ve bir kişide hala enkazın altındadır. Öncelikle çatıyı söndüren yüzlerce itfaiyeci geç kaldılar çünkü çatının her an yıkılma tehlikesi vardı, böylelikle kurtarma çalışmasına öğleden sonra başladılar.

2-

Dün saat 1:50 sularında Lyon'da Saint-Georges mahallesindeki küçük bir binanın üçüncü katında gaz kaçağı sonundaki enkaz artık yok. Son duruma göre 8 kişi hastanede yatıyor. Güvenlikten sorumlu vilayet yetkilisinin açıklamasına göre: bir kişi az yaralanmış, iki kişi patlamada savrulmuş ve diğer altı kişi ise şok geçirmiş veya ciddi şekilde dumandan etkilenmiş ve en az bir kişi enkaz altında kalmış .Yüz kadar itfaiyeci öğleden sonra enkaz kaldırma çalışmalarına başlamak için çok geç kalabilirdi zira önce çatıyı ve her an çökmek üzere olan cepheyi söndürmek zorundaydılar.

3-

Lyon'da bir patlama

Dün saat 13:50 civarında Lyon'un Saint-George semtinde, sonunda sadece bir enkaz yığını olan üç katlı bir küçük binada gazdan meydana gelen bir patlama oldu.

Vilayetten, güvenlikten sorumlu bir yetkilinin açıklamasına göre kazanın bilançosu: bir kişi ağır yaralı, bir kişi basınçtan etkilenmiş ve altı kişi de dumandan etkilenmiş sekiz kişi hastaneye kaldırıldı. Bir kişi enkaz yığınının altında kaldı. Geç gelen yüzlerce itfaiyeci enkaz kaldırma çalışmalarına ancak öğleden sonra başlayabildiler. Çünkü her an yıkılma tehkiyesinde olan ön cepheyi ve çatıyı söndürmek zorunda kaldılar.

ANNEXE 4
Exercices Progressifs de Traduction Inspirés
de la Théorie Interprétative Utilisés dans la Classe

1- RÉVISER UNE TRADUCTION SANS L'ORIGINAL

But:

Rendre les étudiants plus critiques vis-à-vis de leur traduction Turque.

En leur montrant que l'on peut retrouver les erreurs d'une traduction et les analyser sans connaître le texte de départ, on les aide à pouvoir se détacher de l'original.

Pratique:

- D'abord, nous avons annoncé l'objectif de l'exercice.

- Après, nous avons remis aux étudiants une série de phrases qui contenaient toutes quelques erreurs de traduction sans présenter l'original. Travaillant par groupes de deux les étudiants devaient

1) repérer l'erreur

2) en expliquer l'origine

3) proposer une autre traduction du texte.

- Après, les différents groupes ont comparé leur nouvelle traduction et leur analyse des phrases.

- Ensuite, nous avons donné lieu à une discussion avec toute la classe. Pendant cette discussion nous n'avons pas présenté l'original des phrases.

Voici une série de phrases qui contiennent toutes des erreurs de traduction. Trouvez l'origine des erreurs et proposez une autre traduction.

1- Bu sonucu kendine beklüyordu, mektubu almaya da hiç şaşırmadı.

Hata analizi:

Önerilen çeviri:

2- Bize daha önce deneyimlerini genişçe açıkladı, sonuç olarak onu rahatsız etme hakkımız yok.

Hata analizi:

Önerilen çeviri:

3- Uzmanın gelişi Pazartesi öngörölmüştü, o halde bugün perşembe olduğuna göre, artık ona güvenemeyiz.

Hata analizi:

Önerilen çeviri:

4- Okulda öğrenciler arasında iki kızıl hastalığı durumu görölmüşdür. Bu nedenle, okul 5-12 şubat tarihlerinde kapanacaktır.

Hata analizi:

Önerilen çeviri:

5- İtfaiyecilerin çabalarına rağmen, yangın kazandı. Saat akşam sekizde çatı alevlendi. O andan itibaren, binayı kurtarma umudu kaybolmuştu.

Hata analizi:

Önerilen çeviri:

6- Bu öykü size beş dakika içinde sunabilmem için çok yoğun.

Hata analizi:

Önerilen çeviri:

7- Bu adamı tanımıyoruz ve onun üzerinde henüz hiçbir bilgimiz yok. Bunun içindir ki, adaylığı konusunda kendimizi ifade edemeyiz.

Hata analizi:

Önerilen çeviri:

2- TRADUCTION ORALE RAPIDE

But:

Entraîner les étudiants à comprendre et à reformuler rapidement. Cette quasi interprétation simultanée oblige les étudiants à saisir très vite le sens du passage et à mobiliser immédiatement tous les moyens d'expression dont ils disposent.

Pratique:

- Nous avons annoncé l'objectif du texte.
- Nous avons demandé aux étudiants de lire le texte sans consulter un dictionnaire bilingue ou multilingue.
- Nous avons expliqué le texte.
- Travaillant par groupes de deux, les étudiants ont relu le texte et dans chaque groupe, l'un d'entre eux a essayé immédiatement de le traduire oralement. L'autre étudiant a pris des notes.
- La traduction, une fois terminée, est discutée par le groupe.
- Enfin, chaque groupe a traduit le texte par écrit, et une discussion avec toute la classe a suivi cette traduction. Pendant cette phase, nous avons interdit le retour au texte original.

"NICE-MATIN" REPARAÎT AUJOURD'HUI

«Nice-Matin» reparaît aujourd'hui

Nice-Matin paraît de nouveau ce matin. A la suite du refus des clavistes de se soumettre au contrôle informatisé de leur travail, une grève avait été déclenchée par le Syndicat du livre CGT, qui avait empêché la sortie du journal pendant quinze jours consécutifs (du 12 au 27 novembre). Hier, le personnel suspendait le mouvement. Mais, malgré cette nouvelle pause, le conflit n'est pas réglé pour autant.

LE climat était tendu hier au journal *Nice-Matin*. Les délégués du livre CGT appelaient les ouvriers à plusieurs arrêts de travail durant la soirée. Cependant, ces débrayages n'étaient pas suffisamment longs pour empêcher la sortie du quotidien. Dans le même temps, se tenaient des réunions regroupant des journalistes et d'autres catégories de salariés hostiles à la grève.

Une séance de négociations entre la direction de *Nice-Matin* et le Syndicat du livre CGT a été fixée au ven-

dredi 7 décembre. Selon la CGT, « le résultat de cette négociation déterminera l'attitude du personnel technique dans un conflit qui est loin d'être résolu ». Le souhait de la commission départementale semble donc avoir été entendu, puisqu'elle avait suggéré l'établissement d'un calendrier de négociations. Lundi, déjà, une entrevue avait eu lieu entre direction et Syndicat du livre. Elle n'avait rien donné. Le désaccord porte plus particulièrement sur le paiement des journées non travaillées réclamé par la CGT.

Le Matin,
5 décembre 1979

3- RESTITUER UN TEXTE APRÈS ÉCOUTE

But:

Apprendre aux étudiants à déverbaliser, à se détacher des mots du texte de sa source, de sa forme, pour aller vers le sens, vers le fond.

Pratique:

- Nous avons annoncé l'objectif du texte.
- Un seul étudiant avait le texte en français et il l'a lu au reste de la classe.
- Travaillant par groupes de deux, les autres étudiants ont restitué oralement en Turc ce qu'ils venaient d'entendre. Cette reformulation a pris la forme d'un résumé.
- Une fois l'exercice terminé, nous avons distribué le texte source et discuté avec toute la classe sur les passages ou expressions qu'ils avaient du mal à interpréter et qui leur semblaient devoir poser des problèmes de traduction.
- Après, nous avons demandé aux étudiants de traduire le texte.
- Une discussion avec toute la classe a suivi cette traduction, sans recourir au texte original.



Quelques gestes simples
pour protéger l'environnement.

PARTICIPEZ À LA RÉCUPÉRATION DU VERRE

Pour une tonne de verre neuf, il faut prélever
dans la nature 700 kg de sable et 280 kg de calcaire.

1 tonne de verre récupéré et refondu permet
de fabriquer 1 tonne de verre de qualité identique.

De plus, cette tonne de verre recyclé
produit une économie de 100 kg de fuel.

Prenez l'habitude de porter vos bouteilles en verre
dans les conteneurs de récupération.



PRÉSERVEZ LE CADRE DE VIE

En ville comme à la campagne,

jetez systématiquement vos emballages usagés
(packs, cartons, boîtes métal...) dans les poubelles
qui sont à votre disposition.

L'environnement c'est aussi notre cadre de vie,
le préserver c'est agir au quotidien

4- DES MOTS DISPONIBLES

But:

Il s'agit d'un exercice de déblocage qui peut aider les étudiants à trouver plus facilement certains des mots turcs dont ils ont besoin. Nous encourageons les étudiants à parler du texte en résumant ou en reformulant.

Pratique:

- Nous avons annoncé l'objectif de l'exercice.
- Nous avons interdit l'utilisation de dictionnaires.
- Les étudiants ont lu le texte en français.
- Après cette lecture, nous avons demandé aux étudiants de reconstituer oralement les idées sans regarder le texte et sans le traduire.
- Nous avons analysé le texte.
- Nous avons engagé une discussion en turc portant sur le contenu ou l'interprétation du texte.
- Au cours de la discussion, les étudiants ont été amenés à résumer certains points du texte, à paraphraser certains passages et à traduire certaines expressions.
- Le texte a été ensuite traduit par groupes de deux, puis les traductions ont été comparées et discutées sans revenir au texte original.

L'ordinateur aux feux rouges

L'ordinateur va faire dès cette année son entrée dans les rues de Paris et équiper quarante-trois carrefours, avant d'être étendu progressivement à l'ensemble de la capitale.

De quoi s'agit-il ? D'un dispositif de régulation de la circulation. Chaque carrefour est équipé de petits appareils implantés dans la chaussée — les capteurs — qui recueillent sans cesse les informations sur le trafic, la vitesse, le taux d'occupation.

Ces renseignements sont transmis à un contrôleur de zone — ordinateur qui commande l'une des vingt-trois zones de la capitale. Celui-ci choisit ensuite pour chaque carrefour le cycle optimal des feux.

Avantage de ce système : sa grande souplesse. Il devrait éviter les bouchons qui bloquent Paris. Coût de la première tranche de capteurs : 10 millions de francs. ●

Le Point,
31 décembre 1979

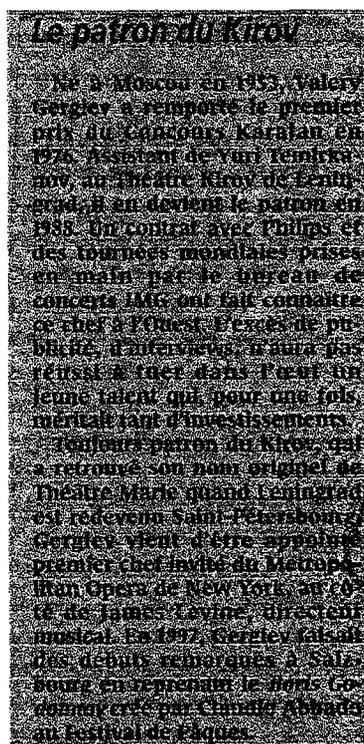
5- L'ANALYSE DU TEXTE

But:

Afin d'entraîner les étudiants à ne pas négliger la phase préparatoire que constitue la lecture attentive et l'analyse du texte et à lire le texte en profondeur, nous leur avons proposé une grille de lecture du type de celle qui suit.

Pratique:

- L'objectif de l'exercice a été annoncé.
- Le recours aux dictionnaires a été interdit.
- Les étudiants ont lu le texte et ont restitué oralement les idées sans regarder le texte et sans le traduire.
- Par groupes de deux ils ont rempli la grille présentée dans le page suivante. Nous leur avons rappelé qu'ils ne pourraient pas nécessairement répondre à toutes les questions pour ce passage puisqu'il s'agissait d'un questionnaire général pouvant s'appliquer à tous les textes.
- Les réponses ont été discutées en classe entière.
- Ce travail préliminaire terminé, les étudiants ont traduit le texte.
- Une fois la traduction terminée, une discussion a eu lieu sans revenir au texte original.



Le Monde, 12 Août 1998

Grille de lecture

1. Cadre énonciatif

- Source
- Destinataire
- Intention de l'auteur

2. Le texte

-Nature

-Idées-clés du texte

- . Où?
- . Qui?
- . Quand?
- . Comment?
- . Pourquoi?

-Cohérence interne: Soulignez les mots-charnières ainsi que tous les mots et expression qui marquent l'articulation du texte.

- Quel type d'organisation interne caractérise le texte?

-Niveau de langue

-Ton

-Style

-Allusions et métaphores (Sont-elles isolées ou forment-elles un réseau significatif?)

-Références extra-linguistiques nécessaires à la compréhension du texte

3. Problèmes d'interprétation et de traduction

-Y-a-t-il certains passages ou expressions que vous avez du mal à interpréter?

-Y-a-t-il certains passages ou expressions qui semblent devoir vous poser des problèmes de traduction. Lequels? Pourquoi?

6- EXERCICES DE REPÉRAGE (1)

But:

Attirer l'attention des étudiants sur les réseaux sémantiques et logiques du texte.

Pratique:

- Nous avons annoncé l'objectif de l'exercice et interdit l'utilisation de dictionnaires.
- Après l'avoir lu, les étudiants ont résumé oralement le texte et ont rempli la grille de lecture.
- Nous avons discuté les mots ou expressions qui marquent les charnières du raisonnement.
- En classe entière, les étudiants ont discuté les expressions ou passages qu'ils avaient du mal à interpréter et qui leur semblaient devoir poser des problèmes de traduction.
- Après nous leur avons demandé de traduire le texte.
- Nous avons discuté les textes traduits par les étudiants. Pendant cette phase, nous avons dit aux étudiants de ne pas regarder le texte source.

Les 14-18 ans ont encore du goût pour la lecture

Les jeunes persistent à lire ! C'est ce que révèle un sondage effectué auprès des adolescents de 14 à 18 ans par *Livres Hebdo*. Contrairement aux idées reçues, les jeunes ne se détournent pas de la lecture : ils sont plus de 80 % à avoir lu des livres au cours des six derniers mois (par ordre décroissant : de la BD, des romans d'amour et d'aventures, de la littérature classique, de la SF, des policiers...) et à annoncer qu'ils lisent plus qu'avant pour avoir

en grande partie pris goût à la lecture.

Ne rêvons pas, la lecture n'est pas leur activité préférée. Ils aiment avant tout écouter de la musique, sortir, faire du sport, regarder la télévision. Mais, fait rassurant, la lecture des magazines et des livres est plus prisée que les jeux vidéo ou l'informatique. Bref, nous n'assistons pas encore à l'extinction de l'ère Gutenberg.

Lire, avril 1997.

7- EXERCICES DE REPÉRAGE (2)

But:

Déceler les allusions, sous-entendus, le “non-dit” d’un texte.

Pratique:

- L’objectif de l’exercice a été annoncé aux étudiants.
- Les étudiants, seuls, ont lu les phrases et expliqué la raison pour laquelle l’auteur a mis certains mots entre guillemets sans utiliser un dictionnaire.
- Les réponses des étudiants ont été comparées et discutées en classe entière.
- Les étudiants ont abordé alors la seconde étape, celle de la traduction. Une discussion avec toute la classe a suivi cette étape.

1-

Pour pouvoir accomplir le travail parlementaire dans de bonnes conditions, le président de la République peut, à la demande du gouvernement, ou d’une majorité de députés, convoquer une session “extraordinaire”.

Les Clés de l’Actualité, Dossier No:150, du 13 au 19 Avril 1995

2-

Le champ du référendum tel qu’il est prévu par la Constitution n’est pas extensif puisqu’il ne peut s’appliquer qu’à « l’organisation des pouvoirs publics » et à la ratification des traités internationaux.

Les Clés de l’Actualité, Dossier No:150, du 13 au 19 Avril 1995

3-

C’est seulement dans un Etat de droit, où le pouvoir limite le pouvoir (Locke, Montesquieu), que l’homme peut préserver ses droits.

Les Clés de l’Actualité, Dossier No: 124, du 13 au 19 Octobre 1994

4-

Un changement de majorité à l'Assemblée nationale entraîne un changement de gouvernement. C'est également le cas lorsque les députés "censurent" un gouvernement (voir ci-dessous).

Les Clés de l'Actualité, Dossier No:150, du 13 au 19 Avril 1995

5-

Craignant les dérives du "pouvoir personnel", ils font disparaître l'élection du président au suffrage universel* des textes qui fondent la III^e (1875) et la IV^e République (1946).

Les Clés de l'Actualité, Dossier No:150, du 13 au 19 Avril 1995

8- DÉFINIR LE REGISTRE

But:

Sensibiliser les étudiants à différents niveaux de la langue. Cet exercice porte sur des mots hors contexte.

Pratique:

- Nous avons annoncé aux étudiants l'objectif de l'exercice.
- Les étudiants ont cherché à déterminer le niveau de langue de chacune des expressions données.
- L'exercice a été corrigé en classe entière.
- L'enseignante a demandé aux étudiants de fournir un contexte pour justifier leur choix.

- Voici quelques groupes de mots et expressions dont le sens est proche. Bien que ces mots apparaissent hors contexte, il doit vous être possible de déterminer le niveau de langue de chacun d'eux. Cochez la ou les colonnes correspondantes.

Langue Écrite Langue Parlée Langue Familère

1- un pote
un ami
un copain

2- le flic
le poulet
l'agent de police

3- la voiture
l'auto
la bagnole

4- parler trop
casser la tête de qqn.
gonfler qqn.

5- se casser
s'en aller
partir

6- sous
argent
fric

7- être ivre
être soûl
être bourré

10- LA GAMME DES REGISTRES (1)

But:

Sensibiliser les étudiants à différents registres.

Pratique:

- Nous avons annoncé l'objectif de l'exercice.
- D'abord, avant de leur demander de remplir la grille de lecture, nous avons demandé aux étudiants de lire les textes et de les traduire oralement sans regarder les textes sources et sans utiliser un dictionnaire bilingue ou multilingue.
- Après nous avons discuté les réponses.
- Nous leur avons demandé de caractériser le registre de chacun et de décider quelle type de personne s'exprimerait ainsi par groupes de deux.
- Les réponses ont été expliquées et discutées en classe entière.
- Ensuite, nous leur avons demandé de les traduire.
- Finalement, les traductions réalisées par les étudiants ont été discutées.

1-

Je monte dans le bus.
 — C'est bien pour la porte Champerret ?
 — Vous savez donc pas lire ?
 — Excuses.
 Il moud mes tickets sur son ventre.
 — Voilà.
 — Merci.
 Je regarde autour de moi.
 — Dites donc, vous.
 Il a une sorte de galon autour de son chapeau.
 — Vous pourriez pas faire attention ?
 Il a un très long cou.
 — Non mais dites donc.
 Le voilà qui se précipite sur une place libre.
 — Eh bien.
 Je me dis ça.

2-

J'ai l'honneur de vous informer des faits suivants dont j'ai pu être le témoin aussi impartial qu'horrifié.

Ce jour même, aux environs de midi, je me trouvais sur la plate-forme d'un autobus qui remontait la rue de Courcelles en direction de la place Champerret. Ledit autobus était complet, plus que complet même, oserai-je dire, car le receveur avait pris en surcharge plusieurs impétrants, sans raison valable et mû par une bonté d'âme exagérée qui le faisait passer outre aux règlements et qui, par la suite, frisait l'indulgence. A chaque arrêt, les allées et venues des voyageurs descendants et montants ne manquaient pas de provoquer une certaine bousculade qui incita l'un de ces voyageurs à protester, mais non sans timidité. Je dois dire qu'il alla s'asseoir dès que la chose fut possible.

11- LA GAMME DES REGISTRES (2)

But:

Sensibiliser à différents niveaux de langue, comme pour l'exercice précédent.

Pratique:

- L'objectif de l'exercice a été annoncé aux étudiants.
- Nous avons donné aux étudiants des situations et leur avons demandé d'imaginer par deux comment différentes personnes s'exprimeraient dans ces situations.
- Les phrases de chaque groupe ont été corrigés par l'enseignante.
- Après, nous leur avons demandé de les traduire en turc.
- Les étudiants ont échangé leur liste de phrases (en turc) et chaque groupe a essayé alors de retrouver le registre et la situation de communication des phrases qu'il avait sous les yeux.
- Les différentes suggestions ont été comparées et discutées en classe entière.

-Voici un certain nombre de situations. Imaginez ce que diraient des personnes très différentes dans ces mêmes situations. Essayez d'utiliser autant de registres que possible.

A. Quelqu'un se demande pourquoi rien n'a encore été fait pour améliorer une situation donnée.

B. Quelqu'un proteste contre un règlement.

C. Quelqu'un explique qu'il ne pourra pas accepter une invitation.

D. Quelqu'un demande une cigarette à une autre personne.

12- LISTE DE MOTS

But:

Ce type d'exercices consiste à donner aux étudiants une liste de mots à traduire. Il permet le balayage d'un champ sémantique ou d'un domaine lexical ainsi que la recherche rapide et approximative (puisqu' hors contexte) d'équivalents Turcs.

Pratique:

- Comme toujours, l'objectif de l'exercice a été annoncé aux étudiants.
- Individuellement, les étudiants ont cherché à retrouver le mot ou l'expression dont ils avaient la forme réduite. Ils devaient ensuite proposer un équivalent turc.
- L'exercice a été corrigé avec toute la classe.

Voici un certain nombre d'abréviations et de sigles courants. Pouvez-vous reconnaître leur sens sans contexte et trouver leur équivalent turc?

	Mot ou expression complet	Equivalent Turc
ABRÉVIATIONS		
Adj.		
Pron. indéf.		
n.f.		
v. tr. ind.		
Bot.		
Av.		
Bd.		
Svp.		
Tef.		
SIGLES		
PNB		
CE		
OTAN		
OMS		
SMIC		
ONU		
PDG		
AUE		
FBI		
TVA		
UME		
CIA		
ANPE		
UER		

13- SYNONYMES

But:

Encourager les étudiants à réfléchir aux nuances de sens de chaque mot et à bien identifier les différences de sens et les différences de registre.

Pratique:

- Nous avons annoncé aux étudiants ce qui était visait par cet exercice.
- Les étudiants ont fait la première partie de l'exercice (A) individuellement.
- Après la correction de l'exercice en classe entière, les étudiants ont justifié leur réponse en expliquant comment ils emploieraient chacun des mots, c'est-à-dire en imaginant un contexte.
- La seconde partie de l'exercice invitait à la recherche d'une traduction. Nous leur avons rappelé que cette traduction ne pouvait être qu'approximative puisque les mots étaient hors contexte. Mais la simple recherche d'équivalents pourrait faire prendre conscience aux étudiants de la différence d'extension des champs sémantiques entre les deux langues.
- Les traductions sont discutées avec toute la classe.

Voici plusieurs séries de mots appartenant au même champ sémantique.

A. indiquer devant chaque série la lettre correspondant à ce qui différencie ces mots:

S: nuances de sens

R: différences de registre

G: terme générique/ termes plus précis

B. Pouvez-vous trouver une série équivalente en Turc?

1- Compréhensible-accessible- clair- intelligible-simple

2- Dépendance-corrélation-interdépendance-liaison- solidarité

3- Indéfini-imprécis- incertain-indécis-indéterminé

4- Morceau-bouchée-tranche

5- Travail-emploi-boulot

14- COMPLÉTER DES SCHEMAS DE FAUX-AMIS

But:

Donner aux étudiants des réflexes de reconnaissances de faux-amis.

Pratique:

- Nous avons annoncé aux étudiants l'objectif de cet exercice.
 - Nous avons donné un exemple de faux-amis et demandé aux étudiants de trouver:
 .sa(ou ses) traduction(s) turque(s)
 .le mot turc proche par sa forme
 .la(ou les) traduction(s) française(s) de ce mot turc.
- Cette information a été notée au tableau sous forme de schéma.

Ex: Appartement ≠ Apartman
 ↓ ↓
 Daire immeuble

- Par groupes de deux, les étudiants ont rempli les schémas qui leur ont été remis.
- L'exercice a été corrigé en classe entière. Les mots étant hors contexte, toutes les traductions suggérées ont été acceptées (celles qui ont été justifiées).

Pour chacun des mots qui figurent ci-dessous, notez

- sa traduction turque
- le mot turc proche par sa forme
- la traduction française de ce mot turc.

Rationnel ≠	mal	≠	agent	≠
↓ ↓	↓	↓	↓	↓
.....
Cheminée ≠	capital	≠	objet	≠
↓ ↓	↓	↓	↓	↓
.....
Caractère ≠	bureau	≠	buffet	≠
↓ ↓	↓	↓	↓	↓
.....

15- TEXTES PARALLÈLES

But:

Permettre aux étudiants d'acquérir les connaissances techniques nécessaires pour traduire un texte spécialisé. Ce type d'exercice devrait habituer les étudiants à faire une recherche documentaire avant de traduire un texte "spécialisé".

Pratique:

- L'objectif de l'exercice a été annoncé aux étudiants.
- Nous avons demandé aux étudiants de faire une recherche documentaire sur les petites annonces en turque.
- Nous avons donné aux étudiants une liste de petites annonces à traduire.
- Par groupes de deux, les étudiants ont traduit les annonces. Les différentes traductions ont été alors comparées et discutées.

1-

COLLE - LOCATION VACANCES
 36, rue La Boétie, 75008 Paris
 Tél. : (1) 45-62-37-19 - Fax : 45-61-03-13 - 3615 COLLE



A LOUER - LA CHAPELLE (Lot), près de SARLAT
GRANDE PROPRIÉTÉ sur terrain 1 ha
 calme, stucos, piscine 10 x 5. Terrain privé + salle de
 billard. Possib. 10/12 pers. Gd living, salon, 4/5 chambres,
 4 bns. S.vvt. Exceptionnel. 15 J. Juill./août. 34 000 F. R4507
CHOIX UNIQUE 600 VILLAS EN LOCATION
 Catalogue gratuit sur demande au (1) 45-62-37-19



Particulier vend - ESSONNE
 Proche de MENEGY - 30 min Paris par A8
 Site protégé. Très calme
BELLE PROPRIÉTÉ sur 3 000 m² jardin paysager et bois
 300 m² habitables plain sud + dépendances 75 m²
 Prestations de qualité. Très bon état. Libre immédiatement.
 Prix : 2 700 000 F
 Tél. propriétaire province (15) 41-72-90-23

16- COMPARAISON DE TRADUCTION

But:

L'exercice permet aux étudiants de commenter la traduction des mots ou expressions difficiles mais aussi de discuter le ton, le rythme, le vocabulaire choisis par les différents traducteurs et donc leur interprétation du texte. Un tel exercice est aussi une façon d'apprendre aux étudiants comment traduire. Tout d'abord parce qu'il leur montre qu'il n'existe pas une seule façon de rendre une phrase, une expression ou même un mot. Ensuite, parce qu'en comparant plusieurs traductions, on est amené à comparer différents procédés utilisables pour résoudre un problème donné.

Pratique:

- Nous avons annoncé aux étudiants ce qui était visé par cet exercice.
- D'abord, nous avons donné aux étudiants le texte en français et une étude détaillée a eu lieu.
- Après, nous leur avons donné ses deux traductions en leur demandant une première lecture et une réaction immédiate. Ce travail a été fait individuellement et a amené à une discussion générale.
- Pendant la discussion générale, nous avons demandé aux étudiants quelle traduction ils préféreraient et pourquoi?

UN HOMME PAISIBLE

Etendant les mains hors du lit, Plume fut étonné de ne pas rencontrer le mur. "Tiens, pensa-t-il, les fourmis l'auront mangé..." et il se rendormit.

Peu après, sa femme l'attrapa et le secoua: "Regarde, dit-elle, fainéant! Pendant que tu étais occupé à dormir, on nous a volé notre maison". En effet, un ciel intact s'étendait de tous côtés. "Bah, la chose est faite", pensa-t-il.

Peu après, un bruit se fit entendre. C'était un train qui arrivait sur eux à toute allure. "De l'air pressé qu'il a, pensa-t-il, il arrivera sûrement avant nous" et il se rendormit.

Ensuite, le froid le réveilla. Il était tout trempé de sang. Quelques morceaux de sa femme gisaient près de lui. "Avec le sang, pensa-t-il, surgissent toujours quantité de désagréments; si ce train pouvait n'être pas passé, j'en serais fort heureux. Mais puisqu'il est déjà passé..." et il se rendormit.

-Voyons, disait le juge, comment expliquez-vous que votre femme se soit blessée au point qu'on l'ait trouvée partagée en huit morceaux, sans que vous, qui étiez à côté, ayez pu faire un geste pour l'en empêcher, sans même vous en être aperçu. Voilà le mystère. Toute l'affaire est là-dedans.

-Sur ce chemin, je ne peux pas l'aider, pensa Plume, et il se rendormit.

-L'exécution aura lieu demain. Accusé, avez-vous quelque chose à ajouter?

-Excusez-moi, dit-il, je n'ai pas suivi l'affaire. Et il se rendormit.

Plume, Henri Michaux

1-

RAHAT BİR KİŞİ

Elini yataktan dışarı uzatıp da duvarı bulamayınca, Plume şaşırıldı. “Bak su işe, karıncalar yemiş olmalı”, diye düşündü ve gene uykuya daldı.

Az sonra, karısı tutup sarsmaya başladı Plume’ü: “Uyan, tembel herif!” diyordu. “Sen uyurken evimizi çalmışlar.” Gerçekten de, lekesiz bir gökyüzü uzanıyordu bir uçtan bir uca. “Adaam, olan olmuş”, diye düşündü, Plume.

Çok geçmeden, bir gürültü duyuldu. Bir tren var hızıyla üzerlerine geliyordu. “Bu ivecen görünüşüne bakılırsa, davranmamıza zaman kalmadan gelir nasıl olsa”, diye düşündü ve gene uykuya daldı.

Sonra, soğuktan uyandı. Tepeden tırnağa kana bulanmıştı. Yanında karısının birkaç parçası duruyordu. “İşin içine kan girdi mi bir sürü dert açılır adamın başına”, diye düşündü; “şu tren geçmemiş olabilseydi, çok seviniirdim doğrusu. Ama değil mi ki geçti...” Ve gene uykuya daldı.

-Bakin, diyordu yargıç, karınız böylesine yaralansın, sekiz parçası sekiz yerden toplansın da siz yanibaşında dururken bunu önlemek için kılınızı bile kıpırdatmayasınız, olanların farkına bile varmayasınız, nasıl açıklıyorsunuz bunu? İşte gizem burada. İşin püf noktası burada.

-Bu yolda ona yardımcı olamam, diye düşündü Plume ve gene uykuya daldı.

-İdam yarın. Sanık, bir diyeceğin var mı?

-Kusura bakmayın, konuyu izlemedim, dedi Plume ve gene uykuya daldı.

Çev.: Tahsin Yücel
Türk Dili Dergisi, Aralık 1976

2-

KENDİ HALİNDE BİR ADAM

Yataktan dışarı uzatıp da ellerinin duvara değmeyeşine şaşırıp kaldı Plume. “Vay canına”, diye düşündü, “karıncalar yemiş olmalı...” ve yeniden uykuya daldı.

Az sonra karısı Plume’ü omuzundan tutup sarsalamaya başladı: “Uyansana be miskin adam! Sen uykudayken evimizi çalmışlar!” dedi. Gerçekten de dupduru bir gökyüzü dört bir yana yayılıyordu. “Adaam sen de, olan olmuş bir kere”, diye düşündü.

Ardından çok geçmedi, bir gürültü duyuldu. Bir tren olanca hızıyla üzerlerine geliyordu. “Geliş hızına bakılırsa belli ki bizi geçer” diye düşündü ve yeniden uykuya daldı.

Sonra üşüdüğü için uyandı. Her yanı kana bulanmıştı. Karısından kalmış bir kaç parça duruyordu yanibaşında. “İşin içine kan karışmaya görsün, adamın başı dertten kurtulmaz; şu tren geçmemiş olsaydı, ne iyi olacaktı. Ama madem olan oldu bir kere...” diye düşündü ve yeniden uykuya daldı.

-Yahu, diyordu yargıç, karınızın sekiz parçaya bölünmüş bulunacak kadar kazaya kurban gitmesini, buna karşılık sizin yanında olup da onu kurtarmak için en ufak bir hareket yapmamanızı, farkına bile varmamanızı nasıl açıklayacaksınız? Anlaşılacak şey|bu. İşin can alacak noktası burada.

-Bu konuda ona yardımcı olamam, diye düşündü Plume ve yeniden uykuya daldı.

-Yarın idam edileceksiniz. Söylemek istediğiniz bir şey var mı, suçlu?

-Bağşlayın, dedi Plume, davayı izlemedim. Ve yeniden uykuya daldı.

Çev.: Abidin Emre
Plume, Henri Michaux, Mitoş yayınları, 1994

ANNEXE 5
Exemplaires de Textes
Traduits par les Etudiants au Post-Test

1-

Lyon'da Patlama

Dün 13:50 sularında Lyon'da Saint Georges mahallesinde bulunan küçük bir binanın üçüncü katında gazın sebep olduğu bir patlamadan geriye bir enkaz yığını kaldı. Güvenlikten sorumlu vilayet sözcüsü, alınan son duruma göre 8 kişi hastaneye kaldırıldı: bunlardan birinin ciddi şekilde yaralandığını, birinin patlamada savrulduğunu ve diğer 6 kişinin de dumandan şoka girdiğini veya etkilendiğini açıkladı. Ve en az bir kişinin enkaz altında kaldığı söyleniyor. Yüz itfaiyeci enkaz kaldırma çalışmalarına öğleden sonra geç saatlerde başlayabildiler çünkü binanın çatısını ve her an çökme tehlikesinde olan bir cephesini söndürmek zorunda kaldılar.

2-

Lyon'da Patlama

Lyon'da dün 13:50 sularında Saint-Georges mahallesinde bulunan üç katlı bir binada gazdan dolayı bir patlama oldu. Patlamanın ardından sadece enkaz yığını kaldı. Güvenlikten sorumlu vali yetkilisinden alınan son bilgilere göre sekiz kişi hastaneye kaldırıldı. Birinin ağır yaralı olduğu, diğerinin patlama etkisine maruz kaldıkları ve diğer altı kişiden bazılarının şokta olduğu, bazılarında dumandan etkilenmiş oldukları bildirildi. En az bir kişinin hala enkaz altında olduğu sanılıyor. Çok geç gelen yüz kadar itfaiyeci ancak öğleden sonra enkaz kaldırma çalışmalarına başlayabildiler. Öncelikle çatıyı ve her an yıkılma tehlikesi olan ön cepheyi söndürdüler.

3-

LYON'DA PATLAMA

Lyon'un Saint-Georges mahallesinde üç katlı küçük bir binada dün saat 13:50 sularında meydana gelen bir gaz patlaması sonucunda binadan geriye sadece enkaz yığını kaldı. Vilayet güvenlik yetkilisinden alınan son bilgilere göre sekiz kişi hastanede, biri ağır şekilde yaralı biri patlamanın şiddetinden savrulmuş, diğer altı kişinin bazıları şoka girmiş bazıları da dumandan etkilenmiş. Halen en az bir kişi göçük altında. Yüze yakın itfaiyeci ancak öğleden sonra geç saatlerde enkaz kaldırma çalışmalarına başlayabilmiştir. Çünkü öncelikle her an yıkılma tehlikesi olan ön cepheyi ve çatıyı söndürmek zorunda kalmışlardır.

ANNEXE 6
Distribution des Résultats
Obtenus du Questionnaire

étudiant	PRÉ-TEST				POST-TEST			
	A	B	C	D	A	B	C	D
1	63	137	42	242	72	160	45	277
2	67	155	35	257	72	158	42	272
3	73	123	35	231	68	154	46	268
4	60	110	33	203	64	118	38	220
5	66	120	37	223	63	141	38	242
6	57	107	26	190	60	133	36	229
7	49	100	30	179	57	95	28	180
8	68	122	36	226	68	131	44	243
9	43	72	26	141	51	103	30	184
10	63	130	46	239	69	141	46	256
11	62	127	45	234	76	148	48	272
12	60	109	33	202	62	123	33	218
13	53	98	31	182	69	139	36	244
14	52	125	42	219	68	132	49	249
15	69	139	35	243	74	143	42	259
16	55	113	41	209	67	136	49	252
17	61	140	47	248	73	158	50	281
18	44	88	36	168	52	90	38	180
19	57	130	36	223	69	131	41	241
20	58	110	35	203	67	129	38	234
21	51	124	40	215	63	137	45	245
22	46	108	43	197	75	153	47	275
23	64	135	43	242	66	145	41	252
24	57	101	41	199	63	121	47	231
\bar{x}	58,25	117,63	37,25	213,13	65,75	134,13	41,54	241,83

ANNEXE 7
Distribution des Résultats
Obtenus des Textes

étudiant	PRÉ-TEST				POST-TEST			
	Niveau Syntaxique	Niveau Sémantique	Niveau Textuel	Texte Entier	Niveau Syntaxique	Niveau Sémantique	Niveau Textuel	Niveau Entier
1	7	6	11	24	7	8	15,5	30,5
2	6	7	11	24	7	9	17	33
3	7	9	10,5	26,5	7	11	16	34
4		8	7	19	6	8	10,5	24,5
5	8	9	12	29	8	12	18	38
6	8	8	11	27	8	9	12,5	29,5
7	7	8	12	27	8	10	15	33
8	7	11	13	31	7	10	14	31
9	6	8	12	26	6	10	15	31
10	7	10	14	31	8	12	16	36
11	5	8	14	27	6	10	16	32
12	5	8	9	22	6	11	16	33
13	5	8	11	24	7	11	17	35
14	6	9	14	29	7	11	17	35
15	6	9	14,5	29,5	7	12	17	36
16	5	5	7,5	17,5	6	10	17	33
17	7	8	11,5	26,5	7	10	17	34
18	8	9	12	29	8	10	16	34
19	4	5	10	19	8	10	18	36
20	6	8	12	26	6	11	18	35
21	7	8	10	25	7	11	16	34
22	7	7	10	24	7	11	17	35
23	7	11	11	29	7	12	15	34
24	5	3,5	9	17,5	6	8	14	28
\bar{x}	6,25	7,94	11,21	25,81	6,96	10,29	15,85	33,10

BIBLIOGRAPHIE

- AKBULUT, Ayşe N., (1995). "Çeviri Eğitiminde Öğrenciye Çeviri Edinci Kazandırma. Çevirmen Kararları ve Dayanakları". **Çeviribilim** 1. Ankara Üniversitesi Tömer Bursa Şubesi, 13-24.
- BAJARD, Jean-Pierre (1987). "Programmer la Traduction". In **Le Français dans le Monde**, n° spécial: pp. 157-159.
- BALLARD, Michel (1984). "La Traduction Relève-t-elle d'une Pédagogie". In **La Traduction: De la Théorie à la Didactique: Etudes Réunies** par Michel Ballard. Lille: Presses Universitaires, pp. 13-27.
- (1986). "Pour un Enseignement de Traduction". In **Franco-British Studies**, 1: pp. 27-40.
- (1987). **La Traduction de l'Anglais au Français**. Paris, Nathan.
- (1990). "Ambiguïté et Traduction". In **La Traduction Plurielle**. Textes Réunis et Présentés par Michel Ballard. Lille: P.U.L., pp. 153-174.
- (1992). **De Cicéron à Benjamin: Traducteurs, Traductions, Réflexion**. Etude de la Traduction. Lille: Presses Universitaires.
- (1993). "L'Unité de Traduction: essai de redéfinition d'un concept". In **La Traduction à L'Université**. Etudes Réunies par Michel Ballard. Lille: Presses Universitaires, pp. 223-262.
- BASTIN, Georges L. (1990). "L'Adaptation, Conditions et Concept". In **Etudes Traductologiques**. Textes Réunis par Marianne Lederer. Paris: Minard Lettres Modernes, pp. 214-230.
- BENGİ, Işın (1990). "Çeviribilim Kuramı ve Sözde Çeviriler". **Dilbilim Araştırmaları 1990**. Ankara: Hitit Yayınevi, 107-118.
- (1992). "Üniversite Düzeyinde Çeviri Eğitimi Üzerine Gözlemler", **Metis Çeviri**, 19: 44-64.
- (1995). "Çeviribilimde Bireysel Kuramlardan Geniş Ölçekli Bir Bakış Açısına doğru". **Çeviri ve Çeviri Kuramı Üstüne Söylemler**. İstanbul: Düzlem Yayınları.
- ve İNCE, Ülker (1995). "Çeviri Eğitiminde Kaynak Metni Yorumlamaya ve Çeviri Metni Oluşturmaya Yönelik Yöntem Arayışları:Geniş Bir Bakış Açısı". **Çeviribilim** 1. Ankara Üniversitesi Tömer Bursa Şubesi, 125-144.
- BENSOUSSAN, Albert (1987). "La Traduction: Passerelle entre les Cultures". In **Les Langues Modernes**, n° spécial 1. Paris: A.P. L.V., pp. 33-40.

BOURGOIS, Annie (1993). "Les non-sens ont-ils du sens?". In **La Traduction à L'Université: Recherches et Propositions Didactiques**. Etudes Réunies par Michel Ballard. Lille: Presses Universitaires, pp. 19-30.

BOZTAŞ, İsmail (1996). "Çevirinin Yabancı Dil Öğretimine Katkıları". **Çeviribilim ve Uygulamaları**. H.Ü. Edebiyat Fakültesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 1-6.

BRISSET, Annie (1990). **Sociocritique de la Traduction: Théâtre et Altérité au Québec (1968-1988)**. Québec: Les Editions du Préambule.

BROCH, Hermann (1985). "Çevirinin Felsefesi ve Tekniği Üzerine Bazı Notlar". Almanca'dan çeviren Turgay Kurultay. **Dün ve Bugün Çeviri**. Kitap 2: B/F/S Yayınları, 110-126.

CALZA, Jorge (1987). "Les Langues Voisines et la Traduction Pédagogique". In **Le Français dans le Monde**, n° spécial: pp. 136-141.

CAPELLE, Marie-José (1987). "Un pas vers la Traduction Interprétative". In **Le Français dans le Monde**, n° spécial: pp. 128-135.

CEMAL, Ahmet (1978). "Öğretimde Amaç ve Araç Olarak Çeviri". **Türk Dili**, Çeviri Sorunları özel sayısı 322: 45-48.

CHUQUET, Hélène et PAILLARD, Michel (1987). "Traduire et s'Appropriier les Différences". In **Les Langues Modernes**, n° spécial. Paris: A.P.L.V., pp. 46-52.

----- (1990). **Pratique de la Traduction: Anglais-Français**. Paris: Ophrys.

CORMIER, Monique C. (1990). "Proposition d'une typologie pour l'enseignement de la traduction technique". In **Etudes Traductologiques**. Textes réunis par Marianne Lederer. Paris: Minard Lettres Modernes, pp. 173-188.

CRISTEA, Teodora (1987). "Valences Didactiques de la Traduction". In **Les Langues Modernes**, n° spécial 1. Paris: A.P.L.V., pp. 113-118.

DABENE, Louise (1987 a). "Langue Maternelle-Langue Etrangère: Quelques Réflexions". In **Les Langues Modernes**, n° spécial 1. Paris: A.P.L.V., pp. 91-95.

----- (1987 b). "La Recherche en Didactique des Langues". In **Les Langues Modernes**, n° spécial 1. Paris: A.P.L.V., pp. 122-124.

DECOTTERD, Daniel (1987). "De la Pratique Intégrée de la Traduction comme Instrument de Renovation et d'Adaptation et l'Enseignement des Langues". In **Les Langues Modernes**, n° spécial1. Paris: A.P.L.V., pp. 23-28.

DÉJEAN LE FÉAL, Karla (1987). "Traduction Pédagogique et Traduction Professionnelle". In *Les Langues Modernes*, n° spécial. Paris: A.P.L.V., pp. 107-112.

----- (1994). "Pédagogie Raisonnée de la Traduction". In *Terminologie et Traduction 3*. Luxembourg: Commission des Communautés Européenne, pp. 7-66.

DELISLE, Jean (1981). "De la Théorie à la Pédagogie: Réflexions Méthodologiques". In *L'Enseignement de l'Interprétation et de la Traduction: de la Théorie à la Pédagogie*, 4, coll. "Cahier de Traductologues". Ottawa: Les Presses de l'Université, pp. 135-151.

----- (1990). "Le Froment du Sens, la Paille des Mots." In *Etudes Traductologiques*. Textes Réunis par Marianne Lederer. Paris: Minard Lettres Modernes, pp. 61-74.

----- (1992). "Les Manuels de Traduction: essai de classification". In *TTR*, vol. 5, n°1.

----- (1993). *La Traduction Raisonnée*. Collection: Pédagogie de la Traduction. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

DEMANUELLI, Claude et DEMANUELLI, Jean (1990). *Lire et Traduire: Anglais-Français*. Paris: Masson.

DONOVAN, Clare (1990). "La Fidélité au style en interprétation". In *Etudes Traductologiques*. Textes Réunis par Marianne Lederer. Paris: Minard Lettres Modernes, pp. 87-100.

DURAK, Mustafa (1997). "Yanlışlar ve Kabul-Edilebilirlik Gramatigi Üzerine". *Tömer Çeviri Dergisi*, özel kuram sayısı, 10. Ankara Üniversitesi Tömer Bursa Şubesi, pp. 11-22.

DURIEUX, Christine (1990). "Le Raisonnement logique: premier outil du traducteur". In *Etudes Traductologiques*. Textes Réunis par Marianne Lederer. Paris: Minard Lettres Modernes, pp. 201-214.

----- (1991). "Traduction Pédagogique et Pédagogie de la Traduction". In *Le Français dans le Monde*, n° 243, pp. 66-70.

----- (1997). "Interprétation et Traduction: Similitudes et Divergences". *Hommage à Hasan-Âli Yücel*. Sous la direction de Hasan Anamur. Istanbul: Publication de l'Université Technique de Yıldız, pp. 173-182.

ECO, Umberto (1992). *Les Limites de l'Interprétation*. Traduit de l'Italien par Myriem Bouzaher. Paris: Editions Grasset / Fasquelle.

ERTEN, Asalet (1995). "Çeviri Kuramı Çerçevesinde Anlamsal ve İletişimsel Çeviri". **Çeviribilim ve Uygulamaları**. H.Ü. Edebiyat Fakültesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, pp. 34-50.

EUGENIO, Coseriu (1990). "Çeviri Kuramında Sorunlara Doğru ve Yanlış Yaklaşımlar". Almanca'dan çevirenler İbrahim Akın ve Turgay Kurultay. **Metis Çeviri 12**, pp.79-112.

GÖKTÜRK, Akşit (1986). **Çeviri Dillerin Dili**. İstanbul: Çağdaş Yayınları.

----- (1989). **Sözün Ötesi**. Ankara: İnkılâp Kitabevi.

GRELLET, Françoise (1991). **Apprendre à Traduire; Typologie d'Exercices de Traduction**. Nancy: Presses Universitaires.

GÜLMEZ, Gülnihâl (1989). **Introduction à la Didactique du FLE: Un Point de Vue Méthodologique**. Eskişehir: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

----- (1997 a). "Çeviriye Giriş Alıştırmalarının Önemi". **Hommage à Hasan-Âli Yücel**. Sous la direction de Hasan Anamur. İstanbul: Publication de l'Université Technique de Yıldız, pp. 211-222.

----- (1997 b). "Ekonomi Metinleri Çevirisinde Tanımlama Sürecinin Üniversitede Çeviri Dersleri Üzerine Düşündürdükleri". **Tömer Çeviri Dergisi**, özel kuram sayısı, 10. Ankara Üniversitesi Tömer Bursa Şubesi, pp. 53-64.

HANS, Vermeer (1991). "Çevirmek ve Anlamak". Almaca'dan derleyerek çeviren Turgay Kurultay. **Metis Çeviri 16**: pp. 41-95.

HARDIN, Gérard (1987 a). "Traduire". In **Les Langues Modernes**, n° spécial 1. Paris: A.P.L.V., pp. 7-8.

----- (1987 b). "Faire du Thème". In **Les Langues Modernes**, n° spécial 1. Paris: A.P.L.V., pp. 63-65.

HÖNIG, Hans G. (1992). "Çeviri. Çeviri Yapılarak Öğrenilmez". Almanca'dan çeviren: Turgay Kurultay. **Metis Çeviri 19**: pp. 65-79.

HURTADO Albir, Amparo (1990 a). **La Notion de Fidélité en Traduction**. Collection "Traductologie", n° 5. Paris: Didier Erudition.

----- (1990 b). "La Fidélité au sens, un nouvel horizon pour la traductologie". In **Etudes Traductologiques**. Textes Réunis par Marianne Lederer. Paris: Minard Lettres Modernes, pp. 75- 86.

ISRAEL, Fortunato (1990). "Traduction Littéraire et Théorie du Sens". In **Etudes Traductologiques**. Textes Réunis par Marianne Lederer. Paris: Minard Lettres Modernes, pp. 29-44.

JAKOBSON, Roman (1963). **Essais de Linguistique Générale**. Traduit de l'Anglais par Nicolas Ruwet. Paris: Les Editions de Minuit.

KAZANOĞLU, Fatma (1994). "Anlam Kuramına Göre Çevirmek". **Edebiyat Çeviri Dergisi 3**. Ankara Üniversitesi Tömer Bursa Şubesi, pp. 9-10.

KOCAMAN, Ahmet (1993). "Çeviri, Çeviri Eleştirisi, Dilbilim". **Dilbilim Araştırmaları**. Ankara: Hitit Yayınevi, pp.1-4

KÖKSAL, Dinçay (1995). "Çeviride Süreç ve Ürün Yaklaşımı". **Edebiyat Çeviri Dergisi 5**. Ankara Üniversitesi Tömer Bursa Şubesi, pp. 24-26.

LADMIRAL, Jean-René (1979). **Traduire: Théorèmes pour la traduction**. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

----- (1984 a). "Pour la Traduction dans l'Enseignement des Langues: "Version" Moderne des Humanités". In **La Traduction: De la Théorie à la Didactique**. Etudes Réunies par Michel Ballard. Lille: Presses Universitaires, pp. 39-56.

----- (1984 b). "Traduction et Psychosociologie". In **La Traduction de la Théorie à la Didactique**. Etudes Réunies par Michel Ballard. Lille: Presses Universitaires, pp. 119-135.

----- (1987 a). "Pour la Traduction dans l'Enseignement des Langues". In **Les Langues Modernes**, n° spécial 1. Paris: A.P.L.V., pp. 9-21.

----- (1987 b). "Théorèmes pour la Traduction". In **La Traduction**. Cahiers du Département des Langues et Sciences du Langage, 5. Université Lausanne, pp. 3-17.

LANDHEER, Ronald (1995). "Relations Discursives Plurivalentes et Traduction". In **Relations Discursives et Traduction**. Textes Réunies par Michel Ballard. Lille: Presses Universitaires de Lille, pp. 89-106.

LAROSE, Robert (1989). **Théories Contemporaines de la Traduction**. Deuxième édition. Québec: Presses de l'Université du Québec.

LAVault, Elizabeth (1985). **Fonction de la Traduction en Didactique des Langues**. Paris: Didier Erudition.

----- (1987). "Traduction Pédagogique ou Pédagogie de la Traduction". In **Les Langues Modernes**, n° spécial 1. Paris: A.P.L.V., pp. 119-127.

----- (1990). "L'Eveil Linguistique Précoce: Une Didactique pour Demain". In **Etudes Traductologiques**. Textes Réunies par Marianne Lederer. Paris: Minard Lettres Modernes, pp. 231-242.

LEDERER, Marianne (1989). "Yorumlayıcı Çeviri". Fransızca'dan çeviren Aykut Derman. **Metis Çeviri** 8, pp. 47-51.

----- (1994). **La Traduction Aujourd'hui**. Paris: Hachette.

----- (1997). "De l'Interdépendance de la Théorie et de la Pratique en Traduction". **Hommage à Hasan-Âli Yücel**. Sous la direction de Hasan Anamur. Istanbul: Publication de l'Université Technique de Yıldız, pp. 161-172.

MOUNIN, Georges (1963). **Les Problèmes Théoriques de la Traduction**. Collection Tel. Paris: Guallimard.

----- (1994). **Les Belles Infidèles**. Etudes de la Traduction. Deuxième édition. Lille: Presses Universitaires.

PAILLARD, Michel (1993). "Lexicologie Contrastive et Traduction". In **La Traduction à l'Université**. Etudes Réunies par Michel Ballard. Lille: Presses Universitaires, pp.31-46.

PERGNIER, Maurice (1990). "L'Ambigüité de l'Ambigüité." In **Etudes Traductologiques**. Textes Réunies par Marianne Lederer. Paris: Minard Lettres Modernes, pp. 17-28.

----- (1993). **Les Fondements Socio-Linguistiques de la Traduction**. Etudes de la Traduction. Edition Remaniée. Lille: Presses Universitaires.

SALAMA-Carr, Myriam (1990). "Linguistique du Texte et Didactique de la Traduction". In **Etudes Traductologiques**. Textes Réunies par Marianne Lederer. Paris: Minard Lettres Modernes, pp. 165-172.

SELESKOVITCH, Danica (1985). "Dil Eğitiminde Çevirinin Yeri ve Çeviri Eğitimi". Fransızca'dan çeviren Canan Tollu. **Dün ve Bugün Çeviri**. Kitap 2: B/F/S/ Yayınları, pp. 162-165.

-----et LEDERER, Marianne (1993). **Interpréter pour Traduire**. Troisième édition. Collection "Traductologie 1". Paris: Didier Erudition.

SOPENA-Balordi, Amalia-E. (1987). "Revaloriser la Traduction". In **Le Français dans le Monde**, n° spécial 1. Paris: A.P:L:V., pp. 41-43.

STAFANINK, Bernd (1993). "Traduire: De la Théorie à la Pratique". In **Le Français dan le Monde**, 254, pp. 65-68.

STRAUSS, André (1987). "Les Divers Aspects de l'Impact de la Traduction sur l'Apprentissage des Langues". In **Les Langues Modernes**, n° spécial. Paris: A.P.L.V., pp. 29-32.

TATILLON, Claude (1984). "Place de la Linguistique en Pédagogie de la Traduction". In **La Traduction: De la Théorie à la Didactique**. Etudes Réunies par Michel Ballard. Lille: Presses Universitaires, pp. 57-64.

----- (1986). **Traduire: Pour une Pédagogie de la Traduction**. Collection Traduire, Écrire, Lire. Toronto: Édition du GREF.

TOURNIER, Michel (1997). "Réflexion sur la Traduction et le Bilinguisme". **Hommage à Hasan-Âli Yücel**. Sous la direction de Hasan Anamur. Istanbul: Publication de l'Université Technique de Yıldız, pp. 119-122.

ÜLSEVER, Şeyda (1995). "Çeviri Öğretiminde Bir Yöntem Önerisi". **Tömer Çeviri Dergisi**, 6. Ankara Üniversitesi Tömer Bursa Şubesi, pp. 11-14.

----- (1997). "İngilizce Bilgilendirici Metin Çevirisinde Öğrenci Yanlılarının Değerlendirilmesi". **Tömer Çeviri Dergisi**, özel kuram sayısı, 10. Ankara Üniversitesi Tömer Bursa Şubesi, pp. 27-42.

VILEGAS, Jean-Claude (1987). "La Peur de Traduire ou le Complexe du Fort-en-thème". In **Les Langues Modernes**, 1, pp. 45-52.

VINAY, Jean-Paul et DARBELNET (1977). **Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais**. Nouvelle édition revue et corrigée. Paris: Didier.

YETKİN, Suud K. (1978). "Başarılı Çevirinin Koşulları". **Türk Dili**, çeviri sorunları özel sayısı, 322, pp. 43-44.

ZEYREK, Deniz (1995). "Metin Dilbilimin Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Katkıları". **Çeviribilim 1**. Ankara Üniversitesi Tömer Bursa Şubesi, pp. 76-86.