



L'enseignement de la traduction : peut-on dépasser l'empirisme?

Jeanne Dancette

Volume 5, numéro 1, 1er semestre 1992

La pédagogie de la traduction : questions actuelles (1) et Miscellanées traductologiques

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/037111ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/037111ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne de traductologie

ISSN

0835-8443 (imprimé)

1708-2188 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dancette, J. (1992). L'enseignement de la traduction : peut-on dépasser l'empirisme? *TTR*, 5(1), 163–179. <https://doi.org/10.7202/037111ar>

L'enseignement de la traduction: peut-on dépasser l'empirisme?¹

Jeanne Dancette

À l'heure où progressent à grands pas la traductique (qui s'intéresse au *faire* de la traduction) et la traductologie (qui s'intéresse au *discours* sur la traduction), pour reprendre la distinction faite par A. Berman (1987), l'enseignement de la traduction ne semble pas encore avoir pleinement profité des retombées des recherches théoriques.

Si les recherches ont permis de dégager des schémas et des modèles, qu'ils soient de nature linguistique, sémiologique, sociolinguistique, littéraire ou autre, la question pédagogique demeure entière: comment traduire ces schémas et ces modèles en *principes clairs et fiables* permettant de guider les nombreux choix que doit effectuer le traducteur au cours de son travail? C'est à ce type de questions que s'efforcent de répondre les traductologues quand ils parlent de jonction entre la théorie et la pratique.

Avant d'entrer dans le vif du sujet — la pédagogie de la traduction —, il convient de s'interroger à nouveau sur les finalités de l'enseignement de la traduction. On s'entend généralement sur les deux buts suivants: 1) la formation professionnelle des étudiants dans une

1. Nous remercions notre collègue J.-C. Gémar qui a bien voulu relire cet article et nous faire part de ses commentaires fort pertinents, ainsi que le CAFIR de l'Université de Montréal, dont les fonds ont permis de financer une partie de cette recherche.

perspective d'emploi sur le marché du travail; 2) le développement d'un sens critique et d'un esprit d'analyse les préparant à la recherche ou, du moins, à la compréhension (théorisation) de la pratique. Il faut toutefois admettre que les finalités de chaque cours peuvent varier considérablement et que, par conséquent, on peut faire porter les efforts principalement sur l'un ou l'autre des buts précités. Il est donc très difficile de préciser le concept pédagogique qui correspond le mieux à ces finalités et à ces buts divers.

Dans cet article, nous exposerons certains principes théoriques qui sous-tendent la réflexion sur la traduction, discuterons du problème — si problème il y a — de l'empirisme de l'enseignement de la traduction et de ses causes. Nous essaierons ensuite de définir une problématique de l'apprentissage de la traduction et nous proposerons, uniquement à titre d'exemples, quelques applications pédagogiques qui découlent des concepts et postulats théoriques énoncés.

Qu'il soit bien entendu que nous ne prétendons nullement avoir un modèle d'enseignement, universel et généralisable, à offrir, ni même des recettes. Si nous faisons part de quelques-unes de nos idées, c'est en toute modestie et uniquement pour inviter les collègues à un échange de vues sur la question.

1. Quelques principes théoriques

Les principes théoriques qui sous-tendent la réflexion en traductologie et plus spécifiquement en didactique de la traduction proviennent principalement de deux sources: 1) l'observation (expérimentale ou non) des processus de traduction et du comportement du traducteur; 2) l'étude descriptive et théorique des structures linguistiques et textuelles manipulées durant l'acte de traduction.

Ainsi, pour illustrer cette distinction, le principe fondamental selon lequel il faut traduire le sens et non pas la lettre (principe érigé peut-être trop vite en axiome) avec toutes les applications pédagogiques qui en découlent, telles que l'analyse du texte, le résumé, la paraphrase, l'explication, etc., est issu de l'observation des processus. Pour traduire le «sens», plutôt que la «lettre», on sait, par expérience, que certaines opérations facilitent le travail.

À l'inverse, les 32 principes de Nida et Taber (1969, pp. 180-183), énoncés pour la traduction de la Bible en bantou, rattachés au concept de l'équivalence dynamique, sont issus d'une conception particulière du texte cible, à mission évangélistrice. Le succès de la traduction se mesure par l'effet du texte cible sur le public. Les principes sont dérivés non pas de la pratique de la traduction (le faire) mais d'une fonction du texte traduit (le produit) qui doit réunir certaines caractéristiques linguistiques et textuelles.

Ces deux approches définissent deux orientations dans les recherches: d'une part, les travaux visant à la description des processus, des stratégies et des conditions optimales de succès de la traduction; d'autre part, les travaux visant à l'analyse des structures linguistiques et textuelles.

Certains modèles sémantiques, par exemple, — dont ceux de Mel'cuk (1981) ou de McCawley (1968) —, sont applicables à la traduction, car, pris sous l'angle dynamique ou sous l'angle statique, ils permettent d'intégrer de nombreux éléments et expliquent, en partie, qu'il puisse y avoir plusieurs façons acceptables de traduire un segment également compris. En linguistique du texte, les modèles d'analyse de la référence, de la cohésion et de la cohérence, ou de la progression thématique, trouvent des applications fructueuses en traduction et permettent d'expliquer un ensemble de phénomènes complexes.

Pour revenir à la question de l'empirisme dans la formation du traducteur, il faut bien admettre, toutefois, que l'empirisme est inévitablement inscrit dans la formation en traduction, puisque la finalité de la théorie en traduction, en tout cas dans un cadre pédagogique, reste l'objectif concret, le faire de la traduction. C'est la pratique qui apporte la validation des règles. Donc, quel que soit le point de départ des travaux (de la théorie à la pratique ou de la pratique à la théorie), et quelle que soit l'approche, ce qui importe, c'est l'articulation entre la théorie et la pratique, et, notamment, la valeur explicative pour la traduction des règles et principes dégagés, qu'ils soient issus de la théorie ou de la pratique.

Notre position se résume donc ainsi: si l'empirisme est inévitable, peut-être aurait-on intérêt à ramener les approches empiriques

à des modèles généraux plus théoriques, qu'ils soient conçus par induction ou qu'ils proviennent de théories larges, de type hypothético-déductive. De Beaugrande (1991, p. 30) exprime cette tentative de conciliation: «Hence, a theory of translation, especially for poetic texts, must include a procedural theory of progressive experimentation and revision within the target-language resources and materials.»

Dans la partie qui suit (qui fait en quelque sorte le contrepoint de la précédente), nous nous livrons à une observation critique du mode traditionnel d'enseignement de la traduction et exposons quelques postulats de sens commun qui ont peut-être contribué à légitimer l'empirisme des méthodes de formation en traduction.

2. L'empirisme, méthode d'apprentissage ou justification d'une absence de méthode?

2.1. En traduction, on reconnaît que l'expérience est à la base de l'apprentissage: plus on traduit, plus on s'améliore. «Cent fois sur le métier remettez votre ouvrage...»

La validité de ce postulat de sens commun est indiscutable, mais jusqu'à un certain point seulement et aux deux conditions suivantes: 1) que les principes et les règles soient énoncés. Par exemple, les principes rattachés à la littéralité comme mode de traduction sont à préciser. Certains types de textes ou segments de textes ne peuvent se traduire littéralement; par contre, d'autres types de textes ou segments doivent être traduits littéralement (sous réserve, bien entendu, des contraintes linguistiques); 2) qu'il y ait un processus d'évaluation formative.

Poussé à l'extrême, ce postulat a permis de justifier, aux débuts de l'enseignement de la traduction dans les années soixante et soixante-dix, une absence de méthode pédagogique, rigoureuse et progressive. On disait plus ou moins ouvertement: «faites comme moi», «cette traduction est bonne, celle-ci est mauvaise», et la seule méthode utilisée était celle qui correspondait à l'unique objectif: traduire des segments de texte, du premier au dernier cours, du baccalauréat à la maîtrise.

Ainsi, la traduction restait un de ces enseignements où, comme en arts (et encore!), l'étudiant n'avait pas de notes de cours à réviser

(s'il en prenait), pas de manuel à étudier ni de lectures à faire, et pas de préparation spéciale pour ses examens. Il apportait ses dictionnaires, et le poids du sac le déchargeait de tout souci et de toute responsabilité, pensait-il, face à sa prestation le jour de l'examen.

Les différentes performances étaient évaluées comme si la traduction allait de soi, et était reproductible. On en conviendra, un tel modèle était peu éclairant, peu formateur et, qui plus est, peu économique puisque chaque traducteur étudiant devait refaire tout le parcours de l'expérience acquise par ses prédécesseurs pour arriver à un certain niveau de compétence.

2.2. Cet empirisme des méthodes (ou absence de méthodes) a des causes historiques.

Le professeur de traduction, souvent de formation classique, européenne ou franco-canadienne, a parfois une conception de la traduction comme phénomène spontané, résultant d'une aptitude innée. Il tend souvent à oublier que l'entraînement systématique à l'explication de texte, à l'analyse logique, aux règles de la composition, en passant par l'apprentissage de l'orthographe et la vérification du sens des mots dans le dictionnaire, ainsi que six ou sept ans de version grecque ou latine, et autant d'apprentissage des langues par le biais du thème et de la version, font des professeurs de sa génération des personnes dont le langage a été formé *par et pour* la traduction (intra- et interlinguale).

Du fait que ces cours de latin, de langues modernes, de français, etc. n'avaient pas la traduction pour objectif premier, la traduction semble être venue «naturellement». Peut-être peu conscient de la solidité de cette base, le professeur qui traduit quasi naturellement, transmet l'idée que c'est en traduisant qu'on devient traducteur, ou que quand on connaît une langue étrangère, on sait traduire en sa langue maternelle.

Ces conceptions de la traduction innée ou par osmose sont sous-jacentes à de nombreux manuels de traduction. Si les conditions préalables sont réunies, y lit-on souvent, on comprend correctement et on traduit correctement. Cela est fort bien, mais si le niveau n'est pas

satisfaisant, comment l'atteint-on ? Le professeur-évaluateur censure, mais ne livre pas la formule. Tel était plus ou moins notre héritage.

Aujourd'hui la situation est nouvelle. L'enseignement au niveau secondaire a beaucoup changé et les conditions professionnelles en traduction ont évolué dans le sens d'une plus forte concurrence et d'une grande spécialisation. L'enseignement universitaire de la traduction, situé entre le scolaire et le professionnel, et pris entre les exigences de la formation pratique des étudiants et de la recherche théorique, a du mal à se définir. En l'absence d'une définition claire, cet enseignement reste encore aujourd'hui bien souvent artisanal.

Dans le développement qui précède, ce n'est donc pas tant l'empirisme que nous avons critiqué que l'insuffisance de méthode et de réflexion sur les stratégies. Nous pouvons avancer un deuxième postulat pédagogique qui nous permettra peut-être de mieux poser la question de l'empirisme.

2.3. Ce n'est pas tant l'expérience qui est à la base du savoir-traduire que l'observation de certains principes, règles et algorithmes de traduction.

Exemple de règle ou algorithme: *Si un dictionnaire bilingue donne deux équivalents comme étant des acceptions différentes (distinction généralement indiquée par le point-virgule), alors le choix de l'équivalent ne doit pas se faire au hasard, mais en fonction du sens des notions (en contexte).* Ainsi, *cashflow* ne peut se traduire indifféremment par *marge brute d'autofinancement* ou *mouvement de trésorerie*, car ces notions ne sont pas identiques.

De Beaugrande (1991, p. 30) postule, lui aussi, l'existence de principes stratégiques et rationnels de la traduction: «There must be strategic and rational principles of translating which linguistics has not recognized because they do not fit neatly into conventional linguistic schemes, or even into any independent ("pure") linguistics which does not interact continually with other disciplines, particularly sociological, anthropological, and psychological ones.» Il s'agit donc de les découvrir.

Poussé à l'extrême, ce postulat conduit à la traduction automatique. Si elle donne des résultats (encore) médiocres, diront ses défenseurs, c'est que toutes les règles n'ont pas encore été énoncées (si tant est, ajoutons-nous, qu'elles puissent l'être un jour!)

Sans aller jusqu'à préconiser comme méthode d'enseignement de la traduction la formalisation de toutes les opérations (compréhension et transfert linguistique), nous trouvons *souhaitable* et *nécessaire* de tenter de définir avec précision les principes et les règles qui gouvernent la traduction dans toutes ses spécificités, toutes ses finalités et tous ses genres.

2.4. C'est entre ces deux pôles — pratique empirique et observation de règles et principes de traduction — que se situe la formule pédagogique.

La combinaison optimale, le «*translating mix*», dirions-nous par paronomase sur le terme «*marketing mix*» dans le langage commercial, se décompose en: a) Expérience de la traduction dans ses normes en tant que produit social, b) Connaissances linguistiques et thématiques, c) Applications de règles et principes de bonne traduction (qui incluent les règles et principes de bonne rédaction).

Il faut bien voir que ces «*ingrédients*» ne sont que des facteurs et qu'ils varient, comme nous le disions plus haut. Ainsi, la méthode de la traduction littéraire, appliquée à des discours qui font fortement appel à la subjectivité et au caractère original et inédit de l'expression, ne sera pas exactement celle de la traduction commerciale ou de la traduction juridique appliquée à des discours qui font référence à des textes de loi, à des pratiques précises, à des concepts bien définis par les experts et à une terminologie fortement contrôlée et standardisée.

L'énonciation de règles et principes fiables ne peut découler que d'une méthode scientifique d'analyse du langage (et de la traduction comme processus); or, il faut admettre que cette analyse, en devenir, ne permet pas encore de rendre compte de toute la souplesse des langues naturelles comme moyens d'expression dans la grande diversité des contextes situationnels.

Les concepts que nous trouvons les plus productifs pour l'enseignement de la traduction, qu'ils soient de nature expérimentale (empruntant à la psycholinguistique) ou de nature linguistique et textuelle (structuralistes, fonctionnalistes ou autres), s'appuient sur une théorie de la traduction relevant d'une théorie communicative de la réécriture.

La traduction est un métatexte ou «surrogate document» (Borko et Bernier, 1975). Vue sous cet angle, elle est cousine plus ou moins éloignée de l'exégèse, de la paraphrase, de l'analyse de texte, de la contraction de texte (Dancette, 1991). Elle met en œuvre des compétences et des stratégies de compréhension et de rédaction qui s'appuient sur des connaissances spécifiques — linguistiques, notionnelles, pragmatiques — et sur des capacités d'analyse et de raisonnement. Elle repose, en fait, sur des capacités langagières communes à ces différentes activités, et particulièrement réactivées dans la traduction, acte de réécriture spécifique, bien entendu.

Dans une optique de linguistique du texte, à l'instar de de Beaugrande (1991), nous rejetons l'idée que les contextes communicatifs soient toujours différents, essentiellement diffus et accidentels. Nous pensons, au contraire, que l'on peut dégager les compétences et les stratégies en œuvre dans tous ces contextes.

L'enseignement offre un terrain privilégié d'expérience et d'observation que l'on peut mettre à profit pour définir les méthodes et les activités pédagogiques qui favorisent la recherche, la définition, la mise en œuvre et la vérification des principes et stratégies.

Dans cette optique et pour des raisons pratiques, nous distinguons dans la partie suivante les processus de compréhension du texte source et ceux de réexpression du texte cible, car c'est bien à ces deux niveaux que doivent s'appliquer les concepts, principes et stratégies de traduction.

3. Processus de traduction

Nous sommes redevables aux chercheurs dont les travaux portent sur la définition des opérations de traduction: l'école interprétative de Paris

(Séleskovitch et Lederer, 1984; Lederer, 1973, Delisle, 1984) qui a ouvert une voie, et plus précisément, dans des travaux plus récents, sur la description *in vivo* des processus de traduction: Lørscher (1991), Krings (1986), Séguinot (1989), Tirkkonen-Condit (1989), entre autres.

Nos travaux sur la compréhension auprès des étudiants de traduction s'inscrivent dans cette voie (Dancette, 1990). Nous avons dégagé les liens entre les différentes compétences (connaissances linguistiques et thématiques, compétence traductionnelle) et mis en lumière certaines différences entre des groupes d'étudiants anglophones et francophones (Connors-Dancette, 1991). Les répondants traduisent de l'anglais au français.

Ces études révèlent que, chez les francophones, 1) le niveau de compréhension de textes qualifiés de moyennement difficiles, selon une grille de difficulté du texte à traduire, est généralement très bas; 2) les incompréhensions ne portent pas sur les nuances ou le détail (la microstructure) mais très souvent sur l'ensemble du message (la macrostructure); 3) qu'il y a un écart considérable entre les niveaux de compréhension des anglophones («native speakers») et des francophones («near-native speakers»), alors que cet écart est beaucoup plus faible si l'on compare leur niveau de connaissances linguistiques.

Arrêtons-nous sur un résultat marginal mais toutefois intéressant, à savoir la grande distorsion chez les répondants entre le sentiment d'avoir compris et l'exigence de compréhension qui rend possible la traduction. Les répondants, après avoir lu un passage-clé, très difficile (syntaxe complexe et ambiguë, lexèmes au sens flou, appel à la faculté de faire des liens subtils entre les propositions et appel à des connaissances extralinguistiques spécialisées), devaient 1) traduire le passage et 2) dire s'ils avaient éprouvé des difficultés de compréhension et, si oui, les nommer.

Résultats:

- Sur 35 répondants, anglophones et francophones réunis, trois seulement (anglophones) ont compris le passage de manière suffisante pour donner une traduction qui exprime *grosso modo* le contenu informatif du message.

- 14 ont dit n'avoir éprouvé aucune difficulté de compréhension. Or, sur ces 14, aucun n'a produit une traduction acceptable, sauf un et encore à la limite, car elle était tellement littérale qu'on pouvait se demander s'il avait compris et quelle était la profondeur de sa compréhension.

- Les 21 autres répondants ont dit avoir éprouvé des difficultés de compréhension et les ont identifiées. C'est parmi ces 21 répondants que se trouvent les trois seuls répondants qui ont produit une traduction conforme aux attentes, témoignant d'une compréhension suffisante pour la tâche requise.

Il est clair que l'hésitation que ces trois répondants exprimaient quant à leur interprétation d'un segment donné livrait la clé de leur compréhension.

Ces résultats montrent que l'exigence de compréhension n'est pas élevée chez le traducteur débutant. Il serait donc souhaitable, dans les cours de formation, de cibler l'objectif COMPRÉHENSION au moyen d'exercices de reformulation et d'explication distincts du transfert linguistique même (qui camoufle facilement l'incompréhension). En traduction spécialisée, par exemple, l'enseignant peut envisager de passer plusieurs semaines (dans certains cas des cours entiers) à présenter les notions avant tout exercice de traduction. Il a ainsi l'occasion d'évaluer ce qui est compris et assimilé, et comment s'effectue la formulation des concepts.

Au niveau de la réexpression du message, il y a également des problèmes spécifiques qui doivent être identifiés, ciblés et traités de manière distincte. Les cours uniquement orientés vers l'évaluation de la traduction sont souvent insuffisants pour développer chez l'étudiant de manière systématique les habiletés qui lui permettront de s'améliorer, telles que la pratique de la définition sémantique des lexèmes, la vérification des usages lexicaux, terminologiques et phraséologiques, la maîtrise d'un style clair et d'un langage précis. Là encore, on peut suggérer des exercices de paraphrase, de résumé de texte et de développement des ressources expressives langagières sous toutes les formes afin de cibler spécifiquement ce genre de compétences.

4. Quelques applications pédagogiques

Un article antérieur (Dancette, 1989) fait état de quelques applications pour la pédagogie de la traduction de modèles sémantiques, syntaxico-sémantiques et textuels. Nous y référons le lecteur. Dans le présent article, nous nous contentons d'en proposer quelques-unes, parmi la multiplicité d'activités pédagogiques envisageables. Nous les retenons à titre d'exemples et aussi parce qu'elles se ramènent aisément à un modèle général intégratif de la traduction.

4.1. Un savoir-faire à privilégier: la définition des concepts

Chaque discipline génère ses propres outils pédagogiques. Si en économie, en comptabilité, en gestion, c'est l'étude de cas, en traduction, l'un des outils pédagogiques privilégiés est, selon nous, la définition des concepts en tant que recherche du sens.

Cet outil est essentiel pour toute tâche de réécriture qui fait appel à des connaissances notionnelles, à la compréhension et à la précision du langage. En effet, la définition est une activité productive car elle s'opère par extension (par le biais d'exemples illustrant la notion) et en compréhension (par les composantes sémantiques).

En traduction spécialisée, par exemple, les étudiants sont encouragés à consulter le plus possible les dictionnaires de notions et ouvrages de référence dans le domaine. En effet, la recherche terminologique bilingue, même si elle n'est pas à négliger, ne peut suffire au stade de la formation des étudiants, car même quand il y a de bons dictionnaires, ils sont généralement incomplets, imparfaits, en retard sur l'actualité, parfois en contradiction les uns avec les autres, marqués par leur contexte géographique et social et, il faut l'avouer, rarement conçus pour le traducteur.

La recherche de la définition devrait devenir très tôt un réflexe de traducteur. On vérifie le sens, le confronte d'une langue à l'autre; on étudie et on retient la phraséologie présente dans les contextes définitoires ou les exemples.

4.2. Méthode du palimpseste

Nous appelons ainsi la méthode qui consiste à provoquer des réénonciations multiples du contenu sémantique des énoncés, par le biais des exercices variés de paraphrase, de résumé et d'explication de texte.

Les exercices tels que l'extraction de notions-clé, les résumés, les schémas de compréhension, les schémas d'argumentation, les représentations syntaxiques et sémantiques des phrases ou paragraphes, l'identification des actants sous-entendus, ainsi que les commentaires de texte avec analyse stylistique sont à envisager comme des facilitateurs de la compréhension et de la réexpression. De tels exercices forcent à dépasser le simple décodage (la littéralité) et permettent d'accéder à un stade plus profond de compréhension. Pour reprendre une définition que donne Charolles (1982, p. 21) de la compréhension, celle-ci peut être considérée comme une forme d'auto-explication: «comprendre un énoncé en langage naturel (...) c'est disposer d'une explication justifiant suffisamment qu'un locuteur l'ait produit dans les termes où il l'a produit et dans la situation où il l'a produit.»

De tels exercices permettent même d'atteindre le stade de l'interprétation, qui, dans notre terminologie, est une construction et une appropriation du sens par le biais des inférences et des déductions qui permettent de construire des hypothèses sur le sens.

4.3. Constitution de mini-dossiers

En traduction spécialisée, on pourrait encourager l'étudiant à constituer des mini-dossiers lui permettant de rassembler ses connaissances dans les sous-domaines étudiés et de faire le point sur ses acquis traductionnels.

Le mini-dossier se compose: a) des traductions et exercices afférents, accompagnés des notes personnelles sur les choix de traduction, des références terminologiques et corrections; b) de toutes les notes de cours sur le grand thème dont relève le texte à traduire; c) des recherches personnelles, synthèses, fiches, photocopies de manuels, résumés d'articles, etc. Les examens comportent des questions sur

l'acquisition des connaissances (notionnelles, terminologiques et phraséologiques).

De nombreuses autres activités pourraient être mentionnées. Personne n'est à court d'idées en la matière. L'objectif visé est de favoriser l'acquisition de savoir-faire et de réflexes d'analyse permettant de progresser en traduction. La discipline de travail que nous pensons nécessaire d'encourager est beaucoup plus englobante que celle qui correspond à de simples exercices de traduction. Elle répond aux deux buts que nous avons énoncés au début de cet article: préparer l'étudiant au milieu professionnel, d'une part, et, de l'autre, le préparer aux travaux de maîtrise et de doctorat ou, à défaut, à une réflexion critique sur son activité.

Conclusion

Il est temps de formuler des éléments de réponse à la question posée dans le titre de cet article. Nos conclusions peuvent être ramenées à trois observations.

1) L'empirisme est légitime et nécessaire en traduction, car c'est à la suite d'une démarche empirique qu'on peut évaluer, valider ou invalider des modèles, en apprécier la valeur opératoire, et, dans ce processus, éliminer les avenues qui n'aboutissent pas. Il faut admettre, peut-être comme un moindre mal, qu'on doit passer par un grand nombre d'approches, au risque même de se faire accuser d'un certain bricolage ou d'un certain gaspillage d'énergies. On est, toutefois, en droit d'espérer que, parmi toutes les approches, certaines pourront être ramenées à des modèles généraux plus théoriques, qu'ils soient conçus par induction ou qu'ils proviennent de théories larges, de type hypothético-déductive, et qu'au bout du chemin pourront commencer à se définir des démarches intégrées propres à la traduction et à ses différents types.

2) Les méthodes et modèles qu'engendre la traductologie intéressent vivement les disciplines voisines. La traduction en milieu didactique étant un lieu d'observation privilégié des processus et de la vérification de nos hypothèses, elle apporte énormément à nos

connaissances sur le fonctionnement de l'esprit humain dans ses activités langagières.

Nous aurions tort, en outre, de ne pas mettre à profit les conditions favorables de la traduction en milieu universitaire, à savoir: les délais raisonnables pour la remise des travaux, l'encadrement pédagogique, l'émulation et l'échange entre étudiants, l'accès aux bibliothèques et la totale liberté liée au fait qu'il n'y a pas de client pour imposer une terminologie ou un style «maison».

3) Même si les finalités de la recherche et celles de la pédagogie ne sont pas nécessairement les mêmes et, dans une certaine mesure, doivent se définir indépendamment les unes des autres, il est normal et souhaitable qu'en traduction la théorie s'ajuste par rapport à une finalité pratique car la traduction est une **performance** (perfectible), à la différence du langage que l'on peut davantage considérer comme une **compétence** (innée). Le moment est donc peut-être venu, malgré la jeunesse du champ de recherche sur les processus de traduction, de veiller aux applications pédagogiques, de les définir et de les raffiner. Ce faisant, la validation des postulats théoriques par et dans la pratique renforcera leur légitimité en traductologie.

Université de Montréal

Références

- BALLARD, M. (1987). *La Traduction de l'anglais au français*, Paris, Nathan.
- _____ (1988). *Manuel de version anglaise*, Paris, Nathan.
- _____, dir. (1990). *La Traduction plurielle*, Lille, P.U.L.
- _____ (1991). «Propositions pour un enseignement rénové de la traduction à l'université», *Triangle 10. Le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Didier-Érudition.

- BEAUGRANDE, R. (de) (1980). *Text, discourse and Process*, Vol. 4 in the series «Advances in Discourse Processes», New Jersey, Ablex Publ.
- _____ (1991). «Coincidence in Translation: Glory and Misery Again», *Target*, III(1), Amsterdam, John Benjamins.
- BÉNARD, J.P. et Horguelin, P. (1979). *Pratique de la traduction*, Montréal, Linguatech.
- BERMAN, A. (1987). «Introduction au concept de traductique», *Protée*, XV(2), printemps 1987.
- BORKO, H. et C. Bernier (1975). *Abstracting Concepts and Methods*, New York, Academic Press.
- CHAROLLES, M. (1982). «Bouillir ou périr; Compréhension et démarche de compréhension», *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, No 42, Université de Neuchâtel.
- CONNORS, K. et J. Dancette (1991). «Compréhension de textes et conscience linguistique chez les apprenants d'une langue seconde», communication présentée au Congrès de l'Association canadienne de linguistique appliquée, Université McGill, Montréal, mai 1991.
- DANCETTE, J. (1989). «La faute de sens en traduction», *TTR*, II(2).
- _____ (1990). *Étude réflexive et expérimentale du processus de compréhension en traduction*, thèse de doctorat, Université de Montréal.
- _____ (1991). «Les opérations de compréhension préalables à la production de métatextes; recherche d'une typologie», *Revue belge de philologie et d'histoire*, Liège, LXIX-1991-3.

- DELISLE, J. (1984). *L'Analyse du discours comme méthode de traduction; théorie et pratique*, Éditions de l'Université d'Ottawa.
- GILE, D. (1990). «La traduction et l'interprétation comme révélateurs des mécanismes de production et de compréhension du discours», *Meta*, XXXV(1).
- KINSTCH, W. et T.A. Van Dijk (1983). *Strategies of Discourse Analysis*, New York, Academic Press.
- KRINGS, H.P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*, Tübingen, Gunter Narr.
- LAPORTE, D., dir. (1990). *Traduction et didactique*, Porto, Éditions ASA.
- LÆRSCHER, W. (1991). *Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies*, Tübingen, Gunter Narr.
- MACKINTOSCH, J. (1985). «The Kintsch and Van Dijk Model of Discourse», *Meta*, XXX(1).
- McCAWLEY, J.D. (1968). «Lexical Insertion in a Transformational Grammar without Deep Structure», in B. Barden, C.-J.N. Bailey and A. Davison, ed. *Papers from the Fourth Meeting of the Chicago Linguistic Society*, University of Chicago.
- MEL'CUK, I. (1981). «Meaning-Text Models: A Recent Trend in Soviet Linguistics», *Annual Review of Anthropology*, X.
- NIDA, E.A. et Ch. Taber (1969). *The Theory and Practice of Translation*, Leiden, E.J. Brill.
- NORD, C. (1991). *Text Analysis: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis* (translated from German by C. Nord and P. Sparrow), Amsterdam-Atlanta, GA Rodopi.

- SÉGUINOT, C. (1989). *The Translation Process*, Toronto, School of Translation, York University.
- SELESKOVITCH, D. et M. Lederer (1984). *Interpréter pour traduire*, Paris, Publications de la Sorbonne, Didier érudition.
- TATILON, C. (1986). *Pour une pédagogie de la traduction*, Toronto, Éd. du GREF, coll. «Traduire, Écrire, Lire».
- TIRKKONEN-CONDIT, S. et S. Condit, dir. (1989). *Empirical Studies in Translation and Linguistics*, Joensu yliopiston monistuskeskus, Joensu 1989, n° 17.