

Au(dé)tour du thème : la grammaire

Martine Nicollerat & Claudine Reymond
Université de Lausanne, Ecole de français moderne

Et si nous commençons par définir les mots du sujet ?

Au(dé)tour : notre cours s'intitule «Autour des textes traduits» et c'est par le biais d'un travail de reformulation de textes traduits que nous allons rencontrer la grammaire.

Thème : traduction de la langue maternelle vers une langue étrangère.

Grammaire : ensemble de règles qui déterminent la manière selon laquelle des éléments (mots ou phrases) peuvent se combiner dans une langue et le type d'informations qui doivent être explicites pour que les énoncés soient clairs (traduction personnelle de la définition de Mona Baker, *In other words*, p. 83).

Notre propos ici est de décrire quelques aspects grammaticaux **pour et de** la «traduction toutes langues». Nous partirons de la structure du cours tel qu'il a été imaginé pour ensuite présenter, à partir d'exemples, certaines catégories d'erreurs et les procédés mis en place pour y remédier.

1. TRADUCTION

Pour évoquer la traduction dans une institution qui enseigne le français comme langue étrangère, deux adjectifs reviennent souvent : pédagogique et difficile.

1.1. UNE TRADUCTION PUREMENT PÉDAGOGIQUE ?

Christine Durieu dans *Le Français dans le monde*, n°243, définit ainsi la traduction pédagogique : «C'est un **exercice entièrement axé sur un couple de langues en présence** et sur des correspondances linguistiques préétablies. De plus, elle porte sur **des textes** ou des fragments de textes fabriqués ou choisis **pour la structure des énoncés**. Le critère de

conception ou de sélection des textes est **qu'ils se prêtent à un exercice de traduction pédagogique**. Ce type d'exercice, orienté vers le texte de départ, intervient donc en amont de toute sensibilisation à la traduction professionnelle.» [C'est nous qui soulignons.]

Certes, nous sommes confrontées à un couple de langues avec l'étudiant¹ qui présente l'exercice, mais aussi à une quinzaine d'autres langues. Quant aux textes, ce n'est pas nous qui les choisissons mais les étudiants. Enfin, le groupe étant hétérogène, la réflexion sur le choix du texte, l'analyse du texte de départ est très différente selon les personnes; nous «faisons avec» le texte proposé par l'étudiant. Mais le fait que le texte à traduire et sa (première) traduction soient présentés à la classe oblige celui qui choisit à se préoccuper de la réception du texte. La traduction est de toute façon faite en fonction d'un public qui ne sera pas satisfait s'il ne comprend pas ce texte. Il y a automatiquement un accent mis sur le «message», le sens du texte, et pas seulement sur la langue.

Quand une étudiante chinoise doit traduire le mot «siège» lorsqu'il s'agit de train, elle doit prendre en compte sa qualité : dur, mi-dur, mou. Si le texte à traduire évoque un voyage en train pour aller d'un point à un autre, peu importe la précision. On achète un billet pour «une place» de Pékin à Shanghai. Par contre s'il s'agit d'expliquer les modifications de tarif en fonction du siège, il faudra expliciter la différence entre les types de sièges dans les trains chinois en ayant recours par exemple à la notion de classe, plus familière à l'ensemble des personnes présentes. Quoi qu'il en soit, il faut en tout cas évoquer dans la présentation en classe le fait qu'il y a plusieurs types de sièges dans les trains chinois.

La situation même de la classe nous conduit à mettre en évidence le sens, le contenu du message autant que sa correction linguistique. Les textes employés n'ont pas été transformés dans un but pédagogique, leur traduction est immédiatement lue par différents destinataires qui vont la «tester» en quelque sorte. Notre cours se situe donc à mi-chemin entre la traduction pédagogique qui vise à améliorer la compétence linguistique de celui qui la pratique et la traduction professionnelle qui privilégie autant la compréhension du texte de départ que la mise en forme du texte d'arrivée.

1.2. UN EXERCICE PARTICULIÈREMENT DIFFICILE ?

Nous travaillons dans le sens du thème, traduction de la langue étrangère vers le français, ce qui représente une difficulté certaine pour l'étudiant aussi bien pour le lexique que pour la syntaxe : le sens d'un mot en contexte n'est souvent pas le premier que propose le dictionnaire d'où une exigence de persévérance dans la recherche du bon mot qui décourage vite les

¹ Pour éviter l'inconfort de lecture, nous avons volontairement omis la féminisation des noms.

étudiants. Il en va de même pour la syntaxe trop souvent rendue par une traduction littérale.

Après une première correction «de surface», les textes proposés sont soumis à la classe. La signification du message est ainsi testée immédiatement : si elle ne passe pas, on précisera le sens d'un mot, d'un groupe de mots. Mais le plus souvent, il s'agit de problèmes plus complexes qui obligent les participants à mettre en question des schémas solidement installés. Rappelons que si le changement lexical est rapide, le changement grammatical se mesure à l'aune d'une vie humaine. [Que l'on songe, pour le français, à l'emploi de plus en plus courant du subjonctif avec *après que* : pour Riegel dans la *Grammaire méthodique du français*, «on est contraint de constater que le subjonctif se répand dans les subordinées introduites par *après que* contre la logique et la correction des puristes» (p. 507).] L'influence de la grammaire de la langue maternelle est d'autant plus présente que les étudiants travaillent à partir de cette langue — qu'ils sont souvent les seuls à connaître —, que les questions posées par les autres participants les obligent à revenir au texte de départ, à le décortiquer, à le paraphraser puis à faire de même avec le texte en français. Il faut bien admettre que la «souplesse» grammaticale exigée pour faire le pont d'une langue à l'autre est une gymnastique salutaire mais difficile.

Cependant, l'ouverture sur d'autres paysages linguistiques représente l'un des attraits principaux du cours pour les étudiants. La classe comprend en moyenne 15 langues différentes; il y a en général quelques petits groupes de personnes parlant des langues slaves, le chinois, le suédois, le portugais; parmi les langues plus rares, l'hébreu, le farsi, le finnois, l'arabe. Les étudiants découvrent ainsi que dans certaines langues l'ordre des mots peut être très souple, que des catégories de base de certaines langues n'existent pas dans d'autres ou sont plus riches : le genre, le nombre ou le temps entre autres. Et encore n'avons-nous pas d'étudiant Navajo, dont la langue emploie la forme d'un objet comme catégorie grammaticale !

En outre, notre statut n'est pas celui du professeur de traduction : nous ne possédons pas les clés du texte de départ; le seul (ou éventuellement les seuls s'il y a plusieurs étudiants de même langue maternelle) à les avoir est l'étudiant qui présente le texte aux autres. Dès lors, la relation qui s'instaure entre l'auteur de la traduction et nous, est très différente de la relation enseignant-enseigné traditionnelle. Nous devons avoir recours aux connaissances, à la compétence de l'étudiant. Nous ne pouvons que «soupçonner» certaines incohérences, certaines erreurs liées au contexte, à la culture, etc.

Ainsi cette traduction d'un titre d'un article de journal chinois :

**«Le premier rabais de billet de train,
85 % sur la ligne Sakura»**

En lisant ce titre et le texte qui reprend l'erreur, nous sommes intriguées par

l'ampleur du rabais. En discutant avec le groupe d'étudiants chinois, il s'avère que le rabais est de 15 % et non de 85 %. La traduction a inversé la proportion.

1.3. COMMENT S'ORGANISE CE COURS ?

Pratiquement, pendant les premières semaines du cours, pour laisser aux étudiants le temps de trouver des textes, nous proposons divers exercices de sensibilisation à la traduction et travaillons sur certains aspects linguistiques qui seront utiles aux étudiants, comme l'agencement des phrases, l'ordre des compléments, la place des adjectifs, la ponctuation, le balisage du texte de départ (technique qui consiste à prévoir les endroits qui vont poser problème en lisant le texte en langue source).

L'exemple suivant fait partie des exercices de sensibilisation. Nous donnons la traduction littérale d'un passage et demandons aux étudiants d'en proposer une version acceptable.

Traduction littérale

exemple finnois → français

Kun	maantien	laidalla
<i>Lorsque</i>	<i>de la route</i>	<i>au bord</i>

Istuimme	hetken
<i>étions assis</i>	<i>pendant un moment</i>

olin minäkin vapaa
j'étais moi aussi libre

ja sydämeltä	iloinen
<i>et de cœur</i>	<i>joyeux</i>

ja mieleltä
et d'esprit léger.

Traduction proposée

Nous nous étions assis un moment au bord de la route; je me sentais libre, j'avais le cœur joyeux et l'esprit léger².

² A l'issue de notre présentation, une étudiante finlandaise nous a interpellées pour nous dire que notre traduction ne rendait absolument pas la qualité poétique de ce fragment ! Cette réaction spontanée illustre bien à nos yeux l'intérêt passionné que peut soulever ce travail.

Pour arriver à cette version, il y a eu en classe toute une série de formulations qui ont fait l'objet d'une évaluation, de discussions. Cette démarche est bien représentative du type de travail qui se fait dans le cours.

Par la suite, les deux heures hebdomadaires sont consacrées à la présentation de traductions par les étudiants. Chaque présentation consiste d'abord à donner quelques indications sur l'auteur — rarement connu ! —, puis à «situer» l'extrait, c'est-à-dire à informer sur le cadre énonciatif, la structure, le ton, le registre, etc., enfin à exposer les difficultés posées par sa traduction.

Le texte de la traduction ainsi que le texte source sont remis à l'enseignant une semaine à l'avance au moins afin qu'il puisse en faire une correction et préparer le matériel pour la séance. En effet, chaque participant dispose du texte traduit. Les personnes de même langue maternelle reçoivent aussi le texte source. Les participants ont ainsi la possibilité de poser des questions liées aussi bien à la langue qu'au sens ou aux références culturelles et de suggérer des améliorations.

2. GRAMMAIRE

Comme nous l'avons annoncé au début, notre propos est avant tout de montrer par des exemples précis la manière dont nous abordons la grammaire dans le cours «Autour des textes traduits». Nous commencerons par des exemples d'erreurs ponctuelles pour lesquelles on peut se contenter d'une analyse (grammaticale) du texte **en français** afin d'apporter une correction.

2.1. LES DÉTERMINANTS

Il y a dans toute la culture une sorte de pantomime et on doit présenter au monde entier l'aspect oriental de la pantomime. [du farsi]

L'étudiante a introduit un article défini... mais on est ici dans le cas où le nom est considéré comme une notion, dans sa plus grande généralité : l'article zéro constitue la solution. (Comparer : *La culture de cette région, si culture il y a, est très pauvre.*)

Il observait avec horreur son invitée, laquelle poussait les cris perçants comme une marchande et exigeait la réponse affirmative. [du russe]

La solution proposée par Adamczewski de considérer le choix entre l'article défini et l'article indéfini comme un choix entre une valeur

thématique et rhématique³ ou comme un choix entre un retour en arrière, un rappel, et une annonce de quelque chose de nouveau, constitue pour nous une manière économique d'envisager ce problème avec les étudiants. Dans ce cas, «cris perçants» et «réponse affirmative» sont envisagés comme des éléments nouveaux pour le lecteur, on emploie donc l'article indéfini.

Notre corpus, pourtant vaste, ne comprend que fort peu d'erreurs d'emploi de l'indéfini pour le défini. On peut observer par ailleurs que l'arabe n'a pas d'article indéfini, le polonais, le russe non plus, le chinois, le japonais, le vietnamien n'ont pas d'article. Sans l'avoir vérifiée, nous avons une hypothèse : en cas de doute, les étudiants recourent à l'article le plus... simple ou à l'article de leur apprentissage du français (cf. la présentation du vocabulaire dans les méthodes de langue).

Une fois que les étudiants ont pris l'habitude du balisage, c'est-à-dire du repérage des problèmes posés dans le texte à traduire, nous leur demandons de pratiquer l'exercice tout seuls. Nous avons ainsi un corpus important d'erreurs analysées, dont nous tirerons parfois des exemples :

À l'épicerie elle a acheté du saumon fumé, **de** l'asperge, le faisan et la bouteille de champagne d'une bonne qualité. [du slovaque]

Remarque de l'étudiante : *chez nous l'asperge est un légume si cher qu'il ne serait pas étrange de n'en acheter qu'une. J'ai donc choisi la solution du singulier⁴.*

Le partitif n'est pas vraiment une bonne solution, mais cela paraît moins insolite qu'**une** asperge ! Par contre le faisan et la bouteille de champagne n'ont pas été bien analysés, sans parler d'**une** bonne qualité.

Ne pensez même pas à faire une remarque à votre «agresseur», le babouin peut facilement vous mordre une partie **du** corps avec ses grands crocs. [du russe]

Remarque de l'étudiante : *dans le texte original, c'était «une partie de votre corps». Je n'étais pas sûre : soit laisser ainsi, soit changer. J'ai opté pour le changement.*

Le raisonnement complet n'est pas formulé; l'enseignant optimiste

³ Nous reprenons ici la définition de ces deux notions dues à l'école de Prague : thème et rhème entretiennent un rapport relationnel, le thème est ce dont on parle et le rhème ce qu'on dit du thème. Le thème est généralement quelque chose de connu ou de prévisible grâce au contexte alors que le rhème est une information nouvelle.

⁴ A ce sujet encore, une étudiante est venue après notre présentation nous préciser que l'hypothèse est valable seulement s'il s'agit de quelqu'un qui habite en ville; car dans les campagnes, les asperges ne sont pas chères !

peut espérer que cette solution a bien été choisie pour éviter la redondance de l'information.

2.2. LES RELATIFS

Par sa triple fonction (grammaticale, de pronom et de subordonnant), le relatif est d'un emploi difficile.

...et il porta avec lui les nuages, eux aussi de quatre couleurs, **desquelles** tomba la pluie. [de l'italien]

Dans cet exemple, c'est la fonction de pronom qui est à vérifier : la pluie tombe-t-elle vraiment des quatre couleurs ? Quand l'on sait que «nuage» est féminin en italien, on comprend l'erreur. Ce type d'erreur permet également de rappeler l'existence des formes simples du relatif parfois négligées au profit des formes composées.

Quoi qu'il en soit, c'est souvent la fonction grammaticale du relatif qui est à l'origine de l'erreur comme dans les exemples suivants :

J'étais si nerveux que je ne vis pas un bus **que** venait. J'eus tellement peur que je laissai tomber un paquet **que** le bus roula dessus. [du portugais]

La remédiation passe par le recours à l'analyse grammaticale de la phrase, analyse facilitée par la reformulation/transformation de la phrase complexe en deux phrases simples. Ce travail de «démontage» permet d'une part à l'étudiant d'exprimer clairement chaque idée ou événement dans une structure simple et de mieux saisir les liens qui organisent ces idées ou événements. Il lui permet d'autre part, en jouant sur des structures du français, de prendre de la distance par rapport aux structures grammaticales de sa langue maternelle.

Dans le cas du relatif sujet, la démonstration est simple : ... *je ne vis pas un bus. Le bus venait.* Lorsqu'il s'agit d'un complément introduit par une préposition, il faut souligner l'importance de la préposition qui introduit, dans la subordonnée, le mot remplacé. La deuxième phrase peut être transformée en : *J'eus tellement peur que je laissai tomber un paquet. Le bus roula sur le paquet.*

Ce travail offre aussi l'occasion de reformuler l'événement «rouler sur qqch.» On découvre ainsi le verbe «écraser qqch.» et on peut constater que cette construction autorise l'emploi du relatif *que* : ... *je laissai tomber un paquet que le bus écrasa.*

La mère singe vint aussi et amena son petit **chez lequel** visage était ridé. [du russe]

Ici également la reformulation/transformation en deux phrases est nécessaire pour une reconstruction adéquate : *La mère singe vint aussi et*

amena son petit. Le visage du petit était ridé. → La mère singe vint aussi et amena son petit dont le visage était ridé.

On notera que formuler la deuxième phrase en employant la préposition «chez» est plutôt maladroit : *Le visage chez le petit était ridé.*

On peut aller plus loin et constater que la phrase : «Le visage du petit était ridé» peut aussi être formulée : «Le petit avait un visage ridé» ou encore «C'était un petit au visage ridé». Ainsi la relative peut être remplacée par un complément prépositionnel : *La mère singe vint aussi et amena son petit au visage ridé.*

A ce point, il faut se demander si la formulation est acceptable dans le contexte, car le possessif «son» prend un autre sens : la mère singe aurait-elle des petits qui n'ont pas le visage ridé ?

Reformuler, paraphraser, transformer pour «démontrer» sont autant d'outils qui permettent à l'étudiant de prendre de la distance, de s'éloigner des structures grammaticales du texte de départ pour trouver une construction française adéquate.

Dès que l'on aborde les catégories suivantes, la source et l'étendue de l'erreur ne peuvent plus être analysées à partir du seul texte dans la langue d'arrivée et il faut prendre en compte le texte dans la langue de départ.

2.3. LE PASSIF

L'emploi de la voix passive à des fins précises (éviter de mentionner le responsable d'une action, préserver en position de sujet l'élément principal d'un texte, faciliter le lien avec la phrase suivante, etc.) est un choix stylistique auquel les étudiants ont peu recours. De plus, pour un certain nombre de nos étudiants (chinois, japonais, vietnamiens), le passif est connoté négativement : on le réserve à un événement néfaste. Le premier exemple cité prouve cet usage particulier.

D'après ce qu'on rapporte, à cause de l'ouverture de l'autoroute, le nombre de passagers du train «Qi-Lu» de Jinan à Qingdao a été très influencé, l'occupation n'est plus que de 40 à 50% aujourd'hui. [du chinois]

Le passif n'a pas vraiment de raison d'être étant donné que l'agent responsable est explicite dans la phrase et peut devenir sujet du verbe à l'actif : l'ouverture de l'autoroute a influencé le nombre de passagers du train... Mais on sent bien ici la connotation négative issue de l'emploi du passif chinois.

Le représentant fut invité à sortir dans le mépris général. Personne ne lui fit de mal, car son geste infâme contenait déjà en lui la pire des punitions. En effet, il fut retrouvé à peine une heure après dans les toilettes d'un restoroute de Modène. [de l'italien]

Le deuxième emploi du passif n'est pas la meilleure solution. En effet le héros de cette histoire perd, au fil du texte, son statut de position «sujet» pour devenir «l'objet» de la situation. Dans la dernière phrase, l'accent est mis sur l'endroit où a lieu l'événement. Ainsi traduire par «on le retrouva» plus conforme au français est plus en accord avec la narration : on dénie même au «représentant» le statut de sujet grammatical. Voici comment une de nos étudiantes réfléchit à ce problème :

[Lennart Rinder] signale que les lois concernant les soins forcés ne prennent pas en compte le fœtus. [du suédois]

Remarques de l'étudiante : *Est-ce que l'expression («lagarna inte är skrivna för») est claire ? En suédois cela veut dire : «les lois ne sont pas écrites pour...»*

Le sens est le suivant : «les lois qui existent ne sont pas rédigées pour prendre en compte...» Mais la phrase est inutilement (sic) longue. J'ai donc décidé de faire une petite modification donnant : «les lois ne prennent pas en compte».

Le commentaire ne souligne pas la suppression du passif et son remplacement par une forme de sens équivalent, mais c'est bien de cela qu'il s'agit. Par contre l'expression «soins forcés» dans cette même phrase, n'a pas provoqué de réaction. Et pourtant l'analyse du verbe «forcer» montre que dans le sens «obliger qqn à faire qqch.», cette construction est erronée...

2.4. L'ORGANISATION DE LA PHRASE

2.4.1. ORDRE DES MOTS

L'exemple qui suit nous fait mieux prendre conscience de l'effort nécessaire pour parvenir à recomposer la phrase française.

Traduction littérale du japonais

翌日の	夕方	この	口のきけない	美少女は
lendemain	soir	cette	muette	jolie fille
再び	僕の	部屋	に	現れた。
encore	ma	chambre	à	est apparue

L'une des premières «recettes» que nous essayons de proposer aux étudiants pour résoudre les difficultés posées par l'organisation de la phrase et en particulier l'ordre des mots en français est d'avoir recours à la transposition. Nous définissons de la sorte, et d'une manière large (!), le changement de catégorie grammaticale d'une langue à l'autre.

Ainsi une expression telle que «à cause de ses idées opposées au régime turc...» peut être améliorée en transposant le participe passé en nom : «à cause de son opposition au régime turc...».

Autres exemples :

L'association est en train de renforcer ses éléments de sécurité pour se dissocier plus des imitations [du polonais].

Le groupe verbal «renforcer ses éléments de sécurité» peut être remplacé par le nom «protection»; quant à l'infinitive de but, on peut lui substituer la préposition «contre» : «L'association est en train de renforcer la protection contre les imitations.»

2.4.2. THÈME/RHÈME

Certaines langues marquent clairement le statut rhématique d'un élément en le plaçant au début de la phrase. L'exemple ci-après le montre bien.

Des vérités comme cela, Kadaré a dit beaucoup. [de l'albanais]

La traduction littérale ne correspond pas du tout à l'ordre habituel des mots en français. La place de l'élément d'information nouveau est en principe après le verbe et le sujet. Seule une mise en évidence très forte pourrait être employée de cette façon, mais avec une reprise de l'élément par le pronom «en» devant le verbe.

2.4.3. ORDRE DES COMPLÉMENTS

Autre problème fréquent, l'ordre des compléments, en particulier des circonstanciels. Les phrases où l'on commence autrement qu'avec le sujet posent toutes sortes de problèmes à celui qui traduit en français.

À l'école primaire Pioneer, l'ancien élève s'est rendu après avoir parlé avec des agents de police spécialisés dans cette sorte de crime. [de l'anglais]

La place des éléments rend cette phrase ambiguë : on peut comprendre que l'élève a accepté d'être remis à la police (d'autant plus qu'il

est question d'un crime) ou qu'il a marché jusqu'à l'école... ce qui était le sens de la phrase anglaise.

2.4.4. CONNECTEURS

L'organisation de la phrase tient aussi au bon emploi des connecteurs.

Le premier exemple concerne le connecteur «mais».

Mais le sol sous ses pieds était immobile, il a même eu l'impression de vaciller en avançant. [du russe]

L'étudiant ne comprenait pas que l'on puisse voir dans cette phrase une contradiction. Nous avons procédé par déconstruction et reformulé les unités de sens en phrases simples :

– *Le sol sous ses pieds était immobile.*

– *Il avançait.*

– *Il a eu l'impression de vaciller.*

(Il était clair que le possessif «ses» et «il» renvoyaient à la même personne.)

Cette reformulation met en évidence que «avoir l'impression de vaciller» est en opposition avec le constat posé dans la première phrase. Dès lors, pour formuler correctement la phrase, il faut la reconstruire en plaçant le «mais» qui introduit l'opposition avant l'unité de sens «avoir l'impression de vaciller» et employer le connecteur «quand même» ou le supprimer tout à fait : «Le sol sous ses pieds était immobile mais il a (quand même) eu l'impression de vaciller.» L'unité de sens «il avançait» peut effectivement se traduire par le gérondif.

L'exercice a aussi permis de chercher des équivalents du «mais», dit de concession, comme «pourtant, cependant».

Le deuxième exemple concerne le connecteur «et».

Un des esclaves vit le vieux roi s'asseyant d'une façon bizarre dans un coin de sa chambre, replié sur ses jambes et son derrière royal frôlait le tapis brodé. [de l'hébreu]

Voilà une phrase dont la construction crée un sentiment d'étrangeté. Là encore en déconstruisant et reformulant, on comprend mieux où se situent les problèmes. Prenons les éléments/idées pas à pas :

– *Un des esclaves vit le vieux roi.* Rien à signaler pour cet élément.

– *Le vieux roi s'asseyant d'une façon bizarre dans un coin de sa chambre,* peut être reformulé en : *Le vieux roi s'asseyait d'une façon bizarre dans un coin de sa chambre.*

Dans cette première phrase, le roi est sujet et il agit.

– *Replié sur ses jambes* peut être reformulé en : *Le roi était replié sur ses*

jambes. On constate que le roi est toujours sujet, mais qu'il n'agit pas : on indique un état.

– *Son derrière royal frôlait le tapis brodé*. Dans ce troisième élément, on constate que ce n'est plus le roi qui est sujet, mais son royal derrière...

La déconstruction montre que la phrase de la traduction énumère trois éléments à l'aide d'une virgule et du connecteur *et*. Le problème est que de l'un à l'autre on change de point de vue : d'abord on a une action, puis un état et enfin un autre sujet. C'est là une progression manquant de cohérence.

Pour reconstruire ces éléments en une phrase complexe, il faut donc choisir un point de vue précis et indiquer clairement tout changement de thématization par un connecteur (qui peut être un subordonnant) ou une ponctuation forte. Par exemple :

a) *Un des esclaves vit le vieux roi s'asseyant d'une façon bizarre dans un coin de sa chambre et (re)pliant ses jambes au point que son derrière royal frôlait le tapis brodé.*

Actions du roi et conséquence, résultat de ces actions.

b) *Un des esclaves vit le vieux roi assis d'une façon bizarre dans un coin de sa chambre, (re)plié sur ses jambes de sorte que son derrière royal frôlait le tapis brodé.*

Etat, position du roi et conséquence de cette position.

c) *Un des esclaves vit le vieux roi s'asseoir d'une façon bizarre dans un coin de sa chambre et (re)plier ses jambes; son derrière royal frôlait le tapis brodé.*

Ces différentes versions sont à discuter avec l'étudiant pour voir laquelle correspond le mieux au texte original.

Dans ces exemples, la remédiation passe par le découpage en unités de sens ainsi que par l'analyse des liens logiques qui existent entre elles et du point de vue adopté dans leur formulation.

2.4.5. DE LA PHRASE AU TEXTE

Souvent aussi, il faut dépasser le niveau de l'organisation de la phrase pour aller à celui du texte :

On a ordonné de nouveau des coupures de courant en Californie à cause de la chaleur intense. Selon les experts, cet arrêt de courant lundi, touchant 250-300 milles (sic) de consommateurs, n'était qu'un faible échantillon de ce qu'on peut s'attendre en été.

En arrêtant les firmes qui ont un rabais sur le courant qu'elles reçoivent, on a pu maintenir la prestation de l'électricité lundi matin, mais avec la chaleur augmentante, la situation est devenue intenable dans l'après-midi. [du hongrois]

La première phrase présente un élément d'information nouveau : la

coupure de courant. Dans une progression linéaire, ce rhème devient le thème de la phrase suivante, comme c'est bien le cas dans la deuxième phrase. Au début du paragraphe suivant toutefois, la progression thématique devient difficile à suivre. A cause d'une reprise incomplète du thème précédent, le sens est ambigu : les entreprises sont-elles arrêtées délibérément ou le sont-elles parce qu'elles ne sont plus alimentées en courant ? De plus une information n'est pas explicitée : le fait que le rabais est accordé aux gros consommateurs.

Les ruptures et les maladresses au niveau thématique ainsi que les occurrences de connaissances non partagées, font partie des erreurs «globales», par opposition aux erreurs «locales», deux catégories décrites par Shirley Carter-Thomas, dans *La Cohérence Textuelle*. Si l'erreur thématique est certainement due à une maladresse de traduction, le cas de connaissance non partagée relève peut-être du texte de départ. Difficile de trancher, car ce travail n'a pas été discuté en classe. Pour nous il est certain que ce type d'analyse pourrait être utile aux étudiants. Hélas, le temps nous manque en général pour en arriver à ce niveau-là.

3. CONCLUSION

Notre cours «Autour des textes traduits» a pour but de sensibiliser les participants à la traduction, ce n'est donc pas le lieu de faire un cours de grammaire. Cependant, comme on ne peut pas traduire sans recourir à la grammaire, ce cours donne l'occasion de (re)voir certains points grammaticaux mais dans une perspective autre que celle adoptée dans les cours de langue.

Des outils comme la reformulation, la paraphrase, la transposition, la déconstruction en unités de sens, favorisent autant la recherche dans le vocabulaire que dans la syntaxe et permettent à l'étudiant de développer ses moyens d'expression, d'acquérir plus de souplesse dans ses formulations et, par là même, de prendre de la distance par rapport au texte de départ.

Dans un tel cours, l'étudiant est vraiment placé au centre de son apprentissage : il est seul à même de comparer la grammaire de sa langue maternelle et celle du français. Il peut ainsi renforcer ses connaissances en français tout en se (ré)appropriant sa langue maternelle.

Quant à l'enseignant, qui n'a plus toutes les clés, il se trouve dans une situation quelque peu inhabituelle mais idéale pour instaurer une relation très dynamique avec les participants. Son rôle est de les «questionner», de les mettre sur la piste tout en leur donnant des outils et des explications claires, un «fil d'Ariane», pour leur permettre de maîtriser le système du français.

Nous avons beaucoup apprécié l'article de Lance Hewson : «L'avenir du thème à l'université» qui à propos de cet exercice dit justement :

Le thème [...] reste un exercice primordial qui met en jeu, de façon permanente, les capacités de l'apprenant à explorer une autre [langue-culture], à faire un travail de génération et de sélection motivé. Car le thème est l'unique occasion, dans le parcours universitaire, de travailler la deuxième langue en profondeur tout en tenant compte des contraintes très spécifiques du texte de départ.

A l'EFM, le thème a résisté à tous les aléas des modes pédagogiques et notre pratique de l'exercice du thème dans le cours «Autour des textes traduits» est un défi que nous avons du plaisir à relever.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adamczewski H. (1991). *Le français déchiffré : clé du langage et des langues*, Paris : Armand Colin.

Baker M. (1992). *In Other Words, a Coursebook on Translation*, Londres et New York : Routledge.

Carter-Thomas S. (2000). *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris : L'Harmattan, coll. Langue et parole.

Durieu C. (1991). «Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction», *Le Français dans le Monde* 243, août/sept 1991.

Hewson L. (1993). «L'avenir du thème à l'université», in *La traduction à l'université. Recherches et propositions didactiques*, Presses Universitaires de Lille.