

Michel Berré • Béatrice Costa • Adrien Kefer
Céline Letawe • Hedwig Reuter
Gudrun Vanderbauwhede (dir.)



La formation grammaticale du traducteur

Traductologie

Septentrion
PRESSES UNIVERSITAIRES



La formation grammaticale du traducteur

Enjeux didactiques et traductologiques

La collection
Traductologie
est dirigée par
Rudy Loock

Cet ouvrage est publié après l'expertise éditoriale du comité
Acquisition et Transmission des Savoirs
et d'une double expertise externe.

Le comité est composé de :

Pascal Antoine,
Université de Lille

Catherine Demarey,
Université Catholique de Lille

Claire Leconte,
Université de Lille

Rudy Loock,
Université de Lille

Sylvie Merviel,
Université Polytechnique Hauts-de-France

Yves Reuter (coordinateur),
Université de Lille

Annick Rivens,
Université de Lille

Cécile Tardy,
Université de Lille

Véronique Tiberghien,
Université de Lille

Marleen Van Peteghem,
Université de Gand

Michel Berré, Béatrice Costa, Adrien Kefer, Céline Letawe,
Hedwig Reuter & Gudrun Vanderbauwhede (dir.)

avec les contributions de

Michel Berré, Peter Blumenthal, Alberto Bramati, Cristina Castellani, Béatrice Costa,
Alice Delorme Benites, Guillaume Deneufbourg, Jean-Pierre Gabilan, Sonia Gerolimich,
Michael Herslund, Adrien Kefer, Céline Letawe, Rudy Looock, Marina Manfredi, Hedwig Reuter,
Isabelle S. Robert, Iris Schrijver, Jean Szlamowicz, Jim Ureel, Bénédicte Van Gysel,
Gudrun Vanderbauwhede

La formation grammaticale du traducteur

Enjeux didactiques et traductologiques

Publié avec le soutien de l'Université de Mons

Presses universitaires du Septentrion

2019

Les Presses universitaires du Septentrion
sont une association de cinq universités :

- Université de Lille,
- Université du Littoral – Côte d'Opale,
- Université Polytechnique des Hauts-de-France,
- Université Catholique de Lille,
- Université de Picardie – Jules Verne.

La politique éditoriale est conçue dans les comités éditoriaux.
Cinq comités et la collection « Les savoirs mieux de Septentrion »
couvrent les grands champs disciplinaires suivants :

- Acquisition et Transmission des Savoirs,
- Arts et Littératures,
- Savoirs et Systèmes de Pensée,
- Sciences Sociales,
- Temps, Espace et Société.

Publié avec le soutien
de la Communauté d'universités et d'établissements Lille Nord de France
et de la Région Hauts-de-France.

© Presses universitaires du Septentrion, 2019
www.septentrion.com
Villeneuve d'Ascq
France

Toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle,
par quelque procédé que ce soit, de la présente publication,
faite sans l'autorisation de l'éditeur est illicite (article L. 122-
4 du Code de la propriété intellectuelle) et constitue une
contrefaçon. L'autorisation d'effectuer des reproductions
par reprographie doit être obtenue auprès du Centre Français
d'Exploitation du Droit de Copie (CFC) 20 rue des Grands-
Augustins à Paris.

ISBN : 978-2-7574-2951-8

ISSN : 1272-1905

Livre imprimé en France

Table des matières

Avant-propos.....	II
Remerciements	13
Chapitre I ^{er} .	
De la didactique des langues à celle de la traduction :	
la place de la grammaire dans la formation du traducteur	15
<i>Michel BERRÉ, Béatrice COSTA, Adrien KEFER, Hedwig REUTER,</i>	
<i>Gudrun VANDERBAUWHEDE, Céline LETAWE</i>	

Partie I.

La grammaire au prisme de la traduction

Chapitre 2. Analyse contrastive de la cohérence :	
enchaîner les idées en français et en allemand.....	39
<i>Peter BLUMENTHAL</i>	
Chapitre 3. Typologie lexicale, grammaire et traduction	53
<i>Michael HERSLUND</i>	
Chapitre 4. Lexique, valeur référentielle et domaine notionnel :	
pour une sémantique traductive	63
<i>Jean SZLAMOWICZ</i>	
Chapitre 5. Grammaire et rythme.	
Une complétude difficile à atteindre.....	77
<i>Béatrice COSTA & Bénédicte VAN GYSEL</i>	

Partie 2. Quelles théories linguistiques ?

- Chapitre 6. Functional Grammar
as a Helpful Tool for Translator Training.....95
Marina MANFREDI
- Chapitre 7. La grammaire dans le bon sens ?
Intégrer l'usage et la contrastivité
dans un cours de grammaire pour étudiants-traducteurs..... III
Alice DELORME BENITES
- Chapitre 8. Approche métaopérationnelle
de la traduction de l'imparfait vers l'anglais..... 127
Jean-Pierre GABILAN
- Chapitre 9. Quelle linguistique au service de la traduction ?
Approche contrastive français-italien du passif.....147
Cristina CASTELLANI & Sonia GEROLIMICH

Partie 3. Élaboration de séquences didactiques

- Chapitre 10. Enseigner la grammaire pour la traduction :
traduire le pronom clitique *on* en italien..... 163
Alberto BRAMATI
- Chapitre 11. Parce que « grammaticalement correct » ne suffit pas :
le respect de l'usage grammatical en langue cible 179
Rudy LOOCK
- Chapitre 12.
Sensibiliser les futurs traducteurs aux finesses épistémiques et modales :
le cas de l'évidentialité.
Étude contrastive sur corpus néerlandais-français du verbe *blijken*..... 195
Guillaume DENEUFBOURG

Partie 4. Didactique des langues, didactique de la traduction : une frontière poreuse ?

- Chapitre 13. Problèmes posés par les prépositions allemandes aux étudiants en
traduction allemand-français.....211
Adrien KEFER

Chapitre 14.

The Development of Sociolinguistic Competence in Future Translators:
A Survey of Translation Trainees' Sensitivity to Grammatical Formality in L2

English..... 225

Jim J. UREEL, Isabelle S. ROBERT & Iris SCHRIJVER

Bibliographie..... 239

Présentation des auteurs 261

Avant-propos

En organisant en mars 2017 une rencontre entre traducteurs, traductologues, didacticiens et grammairiens, nous voulions problématiser une pratique qui va de soi et nous paraissait peu interrogée aussi bien dans ses fondements que dans ses mises en œuvre, à savoir l'enseignement de la grammaire aux traducteurs¹. Si une abondante littérature traite des rapports entre grammaire et traduction, la question de la contextualisation du discours grammatical aux besoins du futur traducteur a jusqu'ici moins retenu l'attention des chercheurs, quel que soit leur ancrage disciplinaire.

De cette rencontre, des débats qui ont suivi, est né le souhait d'écrire un ouvrage ayant pour horizon la place de la grammaire et de son enseignement dans le processus de construction d'une compétence traductive.

Seize auteurs ont bien voulu répondre à notre appel et ont rendu possible la publication du présent ouvrage en proposant treize contributions autour de quatre thèmes principaux. Nous les remercions pour leur participation, la richesse des réflexions et des échanges entre la rencontre initiale de 2017 et la version finale des textes. Quant au premier chapitre, il propose une réflexion à la fois générale et prospective sur la problématique de l'enseignement grammatical aux traducteurs en formation.

1.- Dans cet ouvrage, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Remerciements

L'idée de cet ouvrage vient de plusieurs chercheurs et enseignants actifs dans le domaine de la formation des traducteurs issus des universités de Mons et de Liège. Nous sommes reconnaissants au Fonds de la recherche scientifique qui a apporté son aide à l'organisation de la première rencontre. La présente publication bénéficie du soutien financier du Service de Didactique des langues et des cultures, de celui d'Études nordiques et de celui de Traductologie et linguistique de corpus (université de Mons).

Nous sommes également particulièrement reconnaissants aux Presses universitaires du Septentrion d'avoir accepté l'idée pour sa collection Traductologie et de nous avoir accompagnés et soutenus dans les différentes étapes de l'élaboration de l'ouvrage.

Chaque chapitre a été lu et évalué par deux experts. Nous les remercions pour le temps et l'énergie consacrés à ces relectures, leur intervention ayant grandement contribué à la qualité scientifique de l'ensemble de l'ouvrage.

Les experts sont (par ordre alphabétique) : Philippe Anckaert (université libre de Bruxelles et Katholieke Universiteit Leuven), Danièle Flament-Boistrancourt (université Paris Ouest-Nanterre-La Défense), Patrick Goethals (université Gent), Maria Hellerstedt (université de Lille), Michael Herslund (Copenhagen Business School), Laurent Rasier (université de Liège), Laurence Rosier (université libre de Bruxelles) et Winibert Segers (Katholieke Universiteit Leuven).

Chapitre I^{er}.

De la didactique des langues à celle de la traduction : la place de la grammaire dans la formation du traducteur

Michel BERRÉ, Béatrice COSTA, Adrien KEFER,
Hedwig REUTER, Gudrun VANDERBAUWHEDE
Université de Mons, Belgique

Céline LETAWE
Université de Liège, Belgique

Il ne s'agit pas ici de remettre sur le métier une énième fois la question des relations – parfois conflictuelles, toujours complexes – entre linguistique et traductologie. D'autres publications s'y sont attelées ces dernières années¹. Notre point de départ est plus empirique et repose sur un double constat : d'une part l'existence d'un consensus – quelles que soient les divergences entre les partisans d'une approche linguistique et ceux qui promeuvent une démarche strictement traductologique – pour reconnaître à la grammaire une place dans la formation du futur traducteur (voir entre autres Boisseau 2016a : 161) ; d'autre part (et c'est évidemment lié) la présence d'un certain nombre de cours de grammaire dans les cursus de formation des traducteurs incluant ou non une dimension contrastive.

1.- Citons – en nous limitant aux publications en langue française : M. Boisseau *et al.* (dir.) (2016b), *Linguistique et traductologie* ; T. Milliaressi (éd.) (2011), *De la linguistique à la traductologie* ; et deux numéros spéciaux : les *Études de linguistique appliquée* (« Linguistique contrastive et traductologie anglais/français : quels enjeux ? » – cf. L. Hamelin éd. 2013) et la *Revue française de linguistique appliquée* (« Traduction et interprétation face aux défis actuels » – cf. M. Boisseau éd. 2016c). Pour les références et les titres complets, voir la bibliographie générale à la fin de l'ouvrage.

L'objectif de l'ouvrage est d'engager une réflexion didactique – peu présente, nous semble-t-il, dans le champ de la traduction, du moins sous une forme problématisée – sur l'enseignement de la grammaire dans les cursus de formation des traducteurs. L'on sait en effet bien peu de choses sur cet enseignement qui « va de soi », tant il paraît évident que les traducteurs doivent disposer d'une connaissance (approfondie) des règles (fondamentales) de leurs différentes langues de travail, généralement leur langue maternelle et deux langues étrangères. Des cours de grammaire se donnent aux futurs traducteurs, des savoirs et savoir-faire se constituent et se transmettent à travers cet enseignement, voilà l'objet d'étude du présent volume, avec comme perspective de mieux connaître les pratiques existantes, pour mieux les comprendre et, si possible, en améliorer l'efficacité.

Pour étudier cet objet – dont la constitution implique *de facto* la reconnaissance d'une certaine légitimité aux pratiques de terrain, ce qui ne les soustrait pas, bien entendu, à un examen susceptible d'en contester la valeur relative – quatre problématiques ont été identifiées : (1) la délimitation de l'objet, (2) les modèles métalinguistiques sollicités, (3) la mise en place de dispositifs didactiques et (4) les frontières entre didactique des langues étrangères et didactique de la traduction.

1. La grammaire au prisme de la traduction

C'est bien connu, on ne traduit pas des langues, mais des discours. Dès lors, la grammaire sollicitée par les traducteurs est sans surprise une grammaire qui déborde de son cadre scolaire traditionnel (morphèmes, syntagmes, phrases) pour lorgner du côté du texte et du lexique. Mais qu'il s'agisse de cohérence textuelle, de typologie lexicale ou encore de sémantique lexicale, les ressources morphosyntaxiques des langues se retrouvent *in fine* mobilisées, soit en raison de leur fonctionnement (partiellement) textuel, soit parce que ces ressources servent à exprimer dans une langue ce qui est lexicalement codé dans une autre.

Partant de la définition de la cohérence comme principe qui fait d'une suite de phrases un texte, **Peter Blumenthal** (*Analyse contrastive de la cohérence : enchaîner les idées en français et en allemand*) en distingue cinq types selon le critère de la relation qui prédomine (organisation hiérarchique, linéarité, équivalence, contiguïté, différence). En se fondant principalement sur un genre discursif particulier (les textes journalistiques), l'auteur s'efforce d'élucider la prédilection manifestée par l'allemand ou le français pour tel ou tel type de cohérence en le mettant en rapport avec les ressources morphosyntaxiques et lexicologiques mobilisées. Sont par exemple analysés les adverbes *auch* ou *par ailleurs*, ou encore la richesse des procédés de composition des mots en allemand, ces ressources grammaticales (au sens large) rendant

compte de la préférence accordée à tel ou tel type de cohérence textuelle. Même si, à ce niveau, les transgressions ne constituent pas en soi des fautes de grammaire textuelle, elles ont un impact sur la valeur stylistique de la traduction, le lecteur risquant d'éprouver un sentiment d'étrangeté face à un texte qui s'écarte quelque peu des principes de cohérence dominants dans sa propre langue/culture. Cette réflexion s'inscrit dans le débat fort ancien du « génie » des langues (même si l'auteur n'emploie pas ce terme, préférant parler, en citant Malblanc (1968), d'« organisation interne » ou d'infrastructure textuelle), champ d'études réactivé aujourd'hui par les recherches sur corpus et la linguistique variationnelle plus attentive aux genres discursifs.

Michael Herslund (*Typologie lexicale, grammaire et traduction*) propose une typologie lexicale fondée sur une comparaison entre le français et le danois, pour élargir ensuite son propos aux langues romanes et germaniques. Il plaide en faveur d'un enseignement grammatical incluant l'étude du lexique (dans ses composantes morphologiques et sémantiques), d'une part parce que l'organisation du lexique présente des régularités (susceptibles d'être décrites et donc enseignées) et d'autre part parce que, dans le passage d'une langue à une autre, ce qui s'exprime lexicalement dans l'une (ce que l'auteur appelle les « composants sémantiques ») ne peut trouver d'équivalence que dans les ressources syntaxiques de l'autre. Comme le conclut joliment l'auteur, « c'est ici que le lexique et la syntaxe se rencontrent ». Michael Herslund se fonde pour sa démonstration sur une comparaison des verbes de mouvement et de position en français et en danois, comparaison étendue dans un deuxième temps aux noms, reprenant une typologie (noms image *vs* noms idée) déjà présente en filigranes chez Vinay et Darbelnet (1977). De manière générale, deux types de langue sont distingués, le type exocentrique (les langues romanes) et le type endocentrique (les langues germaniques), l'auteur soulignant l'intérêt de cette approche typologique pour la traduction. Tout comme chez Peter Blumenthal, la notion de « génie » (les guillemets sont de l'auteur) est convoquée ; pour ces deux auteurs, le système lexical joue un rôle important dans la constitution typologique des langues, répondant à des contraintes spécifiques et identifiables dont le traducteur doit tenir compte².

Le lexique est également au cœur des préoccupations de **Jean Szlamowicz** (*Lexique, valeur référentielle et domaine notionnel : pour une sémantique traductive*), mais dans une perspective plus sémantique. Ce qui est en jeu, c'est la théorie de la valeur du signe et les erreurs ou les maladresses de traduction résultant d'une conception purement référentielle et dénotative

2.- Le français tend vers l'amplification (Peter Blumenthal, chapitre 2), les langues romanes utilisent plus volontiers que les langues germaniques des verbes généraux (Michael Herslund, chapitre 3). Sur la place de la morphologie lexicale au sein de l'enseignement grammatical, voir également Béatrice Costa et Bénédicte Van Gysel (chapitre 5).

du signe – qui est généralement le fait des étudiants, faute de recevoir, selon l'auteur, un enseignement adéquat. À l'instar de Michael Herslund, Jean Szlamowicz milite pour une conception de la grammaire qui fasse une place au lexique et propose de réexaminer la pratique traductive à l'aune de la valeur du signe et non de sa référence. Il propose pour ce faire « une approche sémantico-stylistique permettant d'éviter de définir un lexème de manière trop strictement référentielle ». Définir le signe autrement que par son référent (sa valeur étant indissociable du cotexte), c'est ouvrir la porte à une recherche d'équivalences non strictement formelles, qui pousse à utiliser des stratégies mettant en jeu les ressources grammaticales de la langue ciblée. Les très nombreux exemples sont des exemples de traduction de l'anglais vers le français³. Nous n'en citerons qu'un, celui des diverses occurrences dans un même paragraphe de l'adjectif *bad* traduites différemment en français sous l'influence de facteurs collocatifs et syntactiques.

Béatrice Costa et Bénédicte Van Gysel (*Grammaire et rythme – Une complétude difficile à atteindre*) font cheminer le lecteur dans le temps et dans l'espace – des cadres gréco-latins des premières grammaires au « poème de la pensée » d'Henri Meschonnic – et jalonnent leur parcours de quelques balises précisant les connaissances que les deux auteures jugent nécessaires d'enseigner aux étudiants pour qu'ils soient en mesure de se construire une compétence de traducteur. Nécessité tout d'abord d'un métalangage, à la fois grammatical et traductologique, permettant de parler des langues en jeu et des différentes étapes du transfert linguistique ; nécessité encore d'une approche comparée, grammaticale et stylistique⁴, fournissant aux étudiants les indispensables points de repère dans l'élaboration de leur traduction ; nécessité enfin de dépasser le niveau des signifiés pour s'ouvrir à la polyvalence des signifiants et au rythme de la pensée (Meschonnic). Pas de recette pédagogique pour ce dernier point : l'on ne peut que sensibiliser l'étudiant à la singularité de chaque parole. Enfin, et ce n'est pas la moindre originalité de ce chapitre (outre la multiplicité des langues convoquées), pour chaque point mentionné, les auteures en soulignent aussi les limites et les pièges. Nous renvoyons au chapitre concerné pour des exemples, tout en soulignant l'intérêt de la démarche fondée sur la conviction que l'acquisition d'une compétence traductive (recherche d'équivalences entre la langue source et la langue cible) implique la construction de notions et de concepts non réductibles à un savoir théorique – celui des sciences du langage – élaboré à partir de questions qui ne sont pas celles des traducteurs.

3.- L'on mettra utilement en rapport ce que Jean Szlamowicz dit des verbes de mouvement en anglais avec les réflexions de Michael Herslund sur les verbes de ce type en danois.

4.- Il s'agit de décrire les tendances qui sous-tendent le fonctionnement d'une langue par rapport à une autre, approche partagée par les auteurs de la première partie.

2. Quelles théories linguistiques ?

La deuxième partie pose précisément la question de l'adéquation des théories grammaticales aux besoins de l'apprenti traducteur. Y a-t-il des modèles métalinguistiques qui apparaissent comme plus pertinents que d'autres pour accompagner, guider le processus de traduction (y compris celui de révision) et, si oui, quelles sont les qualités reconnues à ces modèles ?

Quatre théories sont présentées : la *Systemic Functional Linguistics*, développée par M.A.K. Halliday et ses disciples (1985 → 2014), les Grammaires de construction et plus particulièrement la *Radical Construction Grammar* de William Croft et ses applications (2001 → 2013), l'Approche métaopératoire d'Henri Adamczewski (1973 → 1996) et le Lexique-Grammaire de Maurice Gross ainsi que les travaux réalisés au sein du Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL 1975 → 2015).

Pour une présentation détaillée de ces modèles théoriques, nous renvoyons aux chapitres concernés. Ce qui nous intéressera principalement dans les lignes qui suivent, ce sont les arguments développés par les auteurs pour rendre compte de la convenance particulière de telle ou telle « théorie » à la formation du traducteur et l'usage qui en est fait par rapport à l'enseignement de la traduction.

Marina Manfredi (*Functional Grammar as a Helpful Tool for Translator Training*) forme des étudiants italophones à la traduction de l'anglais vers l'italien et développe, dans le chapitre consacré à la *Systemic Functional Linguistics*, un argumentaire en deux temps. Tout d'abord viennent les raisons théoriques : c'est essentiellement la théorie de la signification sur laquelle est fondée la grammaire fonctionnelle qui la rend particulièrement utile aux traducteurs (voir les trois métafonctions distinguées par M.A.K. Halliday : idéationnelle – rendant compte de l'expérience humaine ; interpersonnelle – se construisant dans les relations sociales ; textuelle – permettant les opérations discursives nécessaires à l'accomplissement des deux premières métafonctions). L'importance accordée par ce modèle à l'usage et au contexte aide également l'étudiant à combler le fossé entre approche descriptive (usage) et règles prescriptives (norme). Dans un deuxième temps, le propos est illustré par des exemples – sélectionnés dans la propre expérience pédagogique de l'auteure – éclaircissant chacune des significations distinguées au point précédent.

Comprenant une présentation des principes de la *Systemic Functional Linguistics*, ce chapitre est dense et reflète les ambitions de Marina Manfredi : mettre en évidence les atouts de la grammaire fonctionnelle – tant pour décrire et interpréter le sens d'un texte source que pour reformuler ses significations dans un texte cible – qui a pour vocation, selon l'auteure, de se substituer à toute autre, y compris l'approche contrastive : « Without

totally denying the value of contrastive grammar when translating, I agree with Taylor Torsello that it need not represent the first and primary concern for a translator. Conversely, I believe that Functional Grammar can offer a helpful tool [...] ».

Alice Delorme Benites (*La grammaire dans le bon sens ? Intégrer l'usage et la contrastivité dans un cours de grammaire pour étudiants-traducteurs*) milite pour une grammaire constructionnelle associée à une démarche contrastive. Elle prépare des étudiants majoritairement de langue maternelle allemande à traduire vers le français. Le point de départ de sa réflexion est didactique. Faisant le constat que « les enjeux de l'enseignement de la grammaire à de futurs traducteurs [...] n'ont été guère décrits jusqu'ici », elle explore le potentiel d'application de la version radicale de la Grammaire de construction – celle de W. Croft (2001) – à la formation du traducteur, un modèle de représentation de la langue qui jusqu'ici a principalement été discuté sur une base de linguistique générale. L'objectif d'Alice Delorme Benites n'est pas d'en mesurer la validité à ce niveau, mais d'apprécier l'usage que l'on peut en faire dans la formation du traducteur⁵.

Tout comme chez Marina Manfredi, l'argumentaire comprend deux volets. Sont d'abord précisées quelques-unes des hypothèses théoriques sur lesquelles repose la Grammaire de construction de Croft, plus particulièrement le triple rejet des universaux, du locuteur idéal et de la hiérarchisation centre-périphérie. Il en découle un relativisme qui permet de modéliser la langue telle qu'elle est pratiquée. Toute construction (irréductible à chaque langue) est définie comme une paire signifiant – signifié où le signifié est caractérisé à plusieurs niveaux (sémantique, pragmatique, fonctionnel, illocutoire, etc.⁶). Le second volet est illustratif ; l'auteure y montre comment aborder, dans le cadre théorique défini, ce qu'elle appelle le conditionnel français, les relatives déterminatives/explicatives et les constructions passives.

Pour Alice Delorme Benites, la Grammaire de construction radicale permet de répondre aux exigences d'un cours de grammaire destiné aux traducteurs, à savoir : dépasser l'opposition entre enseignement descriptif et enseignement prescriptif et inclure une dimension contrastive en prenant en compte toutes les fonctions d'un message lors de son énonciation.

Jean-Pierre Gabilan (*Approche métaopérationnelle de la traduction de l'imparfait vers l'anglais*) place également les usages, le sens et la contrastivité au centre de ses préoccupations, mais selon un point de vue

5.- Positionnement proche de celui développé par Béatrice Costa et Bénédicte Van Gysel (chapitre 5).

6.- Que l'on rapprochera utilement des métafonctions de M.A.K. Halliday (voir chapitre 6).

sensiblement différent, plus fidèle à quelques-uns des postulats de la linguistique structurale du xx^e siècle. Le modèle métalinguistique sollicité est l'approche métaopérationnelle conçue dans le dernier tiers du xx^e siècle par le chercheur en linguistique générale et anglaise Henri Adamczewski, dont l'auteur rappelle en introduction quelques principes : autonomie du signe linguistique ; unicité sémantique de chaque morphème grammatical (voir le signifié de puissance de Guillaume), statut assertif ou non d'un énoncé, etc.

L'exemple retenu par l'auteur est celui de l'imparfait et de ses traductions vers l'anglais. Après avoir dénoncé les apories auxquelles aboutissent les descriptions dites traditionnelles (scolaires ou non) fondées sur l'aspect, Jean-Pierre Gabilan montre comment l'approche métaopérationnelle permet de rendre compte des multiples emplois du tiroir verbal de l'imparfait et de la forme en BE+ING. Grâce aux outils d'analyse forgés par l'approche métaopérationnelle, le traducteur (en formation ou confirmé) peut compter sur autre chose que sa seule intuition pour rendre en anglais des énoncés comprenant en français des imparfaits.

L'auteur analyse des dizaines d'exemples mettant en œuvre les principes sur lesquels doit reposer l'enseignement grammatical : nécessité de prendre en compte les énoncés réellement produits et recours à une « théorie irréfutable », selon les mots de l'auteur, pour saisir le sens des morphèmes les composant.

La réflexion de **Cristina Castellani** et **Sonia Gerolimich** (*Quelle linguistique au service de la traduction ? Approche contrastive français-italien du passif*) est fondée sur leur pratique de formatrices enseignant la traduction à des étudiants italophones et les difficultés que pose pour ce public la traduction du passif italien vers le français. Les ouvrages de référence étant à peu près muets sur la question, les auteures se proposent d'appliquer à l'analyse contrastive et à la traduction, la méthode de description du Lexique-Grammaire, développée par Maurice Gross à la fin des années soixante. Il s'agit de partir d'une forme (ici les périphrases passives avec *essere*, *venire* et *andare*), d'en étudier le fonctionnement dans un cadre phrastique – la phrase étant considérée à la fois comme unité significative du lexique, unité sémantique de base et unité de traduction – en utilisant des opérations de manipulation formelle (addition, transformation, substitution) qui permettent de saisir les propriétés syntaxico-sémantiques des différentes constructions.

Les auteures revendiquent une approche à la fois sémasiologique et inductive qui se décline en trois étapes : collecte des faits et réflexion sur le sens des périphrases passives (temps, *Aktionsart* et aspect) ; application de tests de substitution (formes auxiliées et auxiliaires) et de tests d'addition (adverbiaux temporels) ; enfin retraduction par les étudiants des énoncés présentés au début de la séquence et dont la traduction avait été jugée

décevante. Selon les auteures, la qualité des traductions a été améliorée, notamment grâce à l'emploi de différents procédés permettant de rendre une information conceptuelle portée par une forme qui n'existe pas dans la langue d'arrivée.

L'on retrouvera ce type de dispositif en trois temps (observation, analyse, retraduction) dans la troisième partie de l'ouvrage, où le focus est mis sur les aspects didactiques.

En conclusion de cette partie sur les théories métalinguistiques, l'on retiendra la volonté des auteurs de favoriser des modèles à base plutôt empirique (souci de l'usage), privilégiant une approche sémasiologique et utilisés dans un cadre généralement contrastif⁷ : c'est à partir des formes et des constructions que le sens est abordé. Cette question du sens est évidemment cruciale : les modèles sollicités se caractérisent par l'importance accordée à la dimension sémantique, conçue dans une perspective extensive prenant en considération les différents niveaux d'interprétation d'un énoncé ou d'un texte, non réductible à l'extralinguistique (voir notamment dans la deuxième partie les chapitres 6, 7 et 8)⁸.

L'usage qui est fait de ces théories n'est pas identique⁹. Ce qui est retenu du Lexique-Grammaire, c'est essentiellement le cadre méthodologique qui fonde la démarche de découverte du sens des formes. En revanche, c'est la valeur de vérité de l'approche métaopérationnelle (description de l'imparfait et de la forme BE+ING) qui légitime pour l'auteur le recours à cette théorie. Quant à la Grammaire de construction et à la Grammaire fonctionnelle, leur valeur repose essentiellement, nous semble-t-il, sur le point de vue qu'elles développent sur la langue et sur les outils qu'elles mettent à la disposition des enseignants de traduction (ou de langue). Ces outils ne sont pas nécessairement nouveaux ; la plupart sont identifiés depuis longtemps dans la littérature traductologique – comme la recatégorisation¹⁰ – et utilisés par les traducteurs depuis bien plus longtemps encore. C'est un phénomène bien connu en didactique (comme dans la plupart des disciplines à visée interventionniste) : le rôle des théories convoquées consiste souvent à légitimer, expliquer, confirmer (ou infirmer) ou encore nuancer la pertinence d'une

7.- C'est moins vrai pour le Lexique-Grammaire, où le moment de réflexion grammaticale – supposé améliorer *in fine* la qualité de la traduction – se fait sur la langue maternelle.

8.- Préoccupation également présente chez Peter Blumenthal et Jean Szlamowicz, pour qui le traducteur doit renoncer à une approche « strictement référentielle » (chapitres 2 et 4).

9.- C'est également le cas du public concerné. Marina Manfredi envisage une traduction de la langue étrangère (anglais) vers la langue maternelle (italien) alors que Cristina Castellani, Sonia Gerolimich et Alice Delorme Benites font traduire leurs étudiants de leur langue maternelle (italien, allemand) vers la langue étrangère (français).

10.- Voir par exemple les traductions de l'adverbe *roughly* dans le chapitre rédigé par Marina Manfredi.

technique ; elles permettent rarement de fonder des techniques radicalement nouvelles¹¹.

Peu de commentaires sont faits sur la didactisation proprement dite de ces théories (notions, terminologie), sans doute parce que, comme le rappelle Alice Delorme Benites, il s'agit moins de les enseigner en tant que telles que d'en utiliser certains aspects en vue d'améliorer les compétences et les performances des étudiants en traduction.

Enfin, et cela paraît congruent avec le choix de modèles à fondement empirique (en particulier le Lexique-Grammaire et les Grammaires de construction), la réflexion demandée aux étudiants est de nature essentiellement inductive et est fortement cadrée par l'enseignant (sélection des exemples, « guidage » de l'observation, etc.). Ces points seront abordés plus largement dans la troisième partie. Quant à la question de la continuité de l'enseignement grammatical entre les cours de langue et les cours de traduction, elle sera évoquée dans la quatrième partie.

3. Élaboration de séquences didactiques

En écho à la partie précédente, l'on relèvera d'emblée qu'une série d'auteurs opèrent, de manière assumée, dans un cadre métalinguistique peu défini que l'on qualifiera par commodité de traditionnel, sans que soit posée la question des principes sur lesquels se fonde la comparaison entre les langues. Sans doute y voient-ils des avantages de type « pratique » : continuité avec l'enseignement grammatical précédemment reçu, congruence avec les notions et termes présents dans les outils de références (grammaires et dictionnaires) ou encore maintien d'un lien avec le bagage grammatical des traducteurs professionnels¹².

Dans cette troisième partie, les préoccupations didactiques occupent une place centrale. Il s'agit d'apporter des réponses à cette question somme toute banale : quelle forme donner à l'enseignement grammatical dans un cours destiné à la formation des traducteurs ? Des éléments de réponse figurent bien entendu dans d'autres chapitres (l'on se référera notamment à ceux d'Alice Delorme Benites et de Cristina Castellani et Sonia Gerolimich),

11.- Rappelons que, pour ces deux modèles plus récents, la description de certaines langues n'est pas disponible, ce qui peut impliquer certaines difficultés dans l'usage qu'il peut en être fait. Pour la grammaire fonctionnelle, des travaux sont en cours en vue de produire des grammaires intégrant deux langues (anglais-coréen, anglais-italien, etc.).

12.- L'on ajoutera que s'agissant d'étudier les différences entre deux langues dans une perspective applicationniste (construction d'une compétence traductive), un certain électisme et œcuménisme terminologique et notionnel peut s'avérer payant dans la mesure où cet enseignement grammatical contrastif n'a guère d'ambition systémique ou théorisante (linguistique générale).

mais la spécificité de la partie qui s'ouvre consiste à mettre cette question au centre de la réflexion.

L'ordre des chapitres n'est pas aléatoire. Le premier, rédigé par Alberto Bramati, concerne l'interprétation du texte source, pour laquelle une « analyse linguistique critique » concernant ce que l'auteur appelle les « points de conflits grammaticaux » est jugée indispensable. Avec Rudy Loock, la réflexion se déplace du texte source vers le texte cible et la grammaticalité de ce dernier : pour rester aussi invisible que possible, le traducteur se doit de suivre l'usage grammatical pour lequel les règles de grammaire se révèlent trop souvent inefficaces. Enfin, Guillaume Deneufbourg propose la première étude contrastive néerlandais-français sur l'évidentialité avec comme horizon la mise sur pied d'un module didactique.

L'absence de correspondance en italien pour le pronom indéfini *on* constitue pour **Alberto Bramati** (*Enseigner la grammaire pour la traduction : traduire le pronom clitique on en italien*) un bel exemple de conflit grammatical entre les deux langues. Constatant la faillite des ressources traditionnelles (dictionnaires traductifs, grammaires contrastives), l'auteur insiste sur la nécessité pour qui enseigne la traduction de consulter non seulement des grammaires françaises de référence, mais surtout des ouvrages et articles de linguistique spécialisés, source trop souvent ignorée des traducteurs. Les connaissances linguistiques – pour le cas qui nous occupe, les lectures décisives ont été un article de Blanche-Benveniste (2003) et l'ouvrage de Fløttum *et al.* (2007) – font l'objet d'une adaptation par l'enseignant aux problèmes spécifiques de la traduction et aboutissent à une description de *on* en sept emplois. L'établissement de règles de traduction fiables (selon les termes de l'auteur) nécessite encore la constitution d'un corpus parallèle dressant l'inventaire des traductions du pronom *on* par les professionnels. Savoirs linguistiques et savoir-faire des traducteurs sont *in fine* synthétisés dans un tableau reprenant en ordonnée les sept emplois de *on* et en abscisses leur paraphrase en français, les traductions possibles en italien, les restrictions d'emploi en fonction des contextes et les traductions interdites.

La didactisation de ce travail réalisé par l'enseignant se fait en deux étapes. Tout d'abord, la simplification : l'enseignant restreint le contenu à trois emplois et supprime les traductions possibles les moins fréquentes. Ensuite, les étudiants sont invités à retrouver les règles dans le cadre d'une démarche inductive proche dans ses modalités de ce qui se pratique en langue maternelle, sauf qu'ici les règles à découvrir sont de nature contrastive, ce qui renforce, sans doute, leur caractère hypothétique. Les apprentissages sont enfin contrôlés au moyen d'un double exercice de traduction.

À travers cet exemple, l'auteur met en évidence l'intérêt d'entraîner les étudiants à réfléchir sur les formes et structures et la nécessité pour ceux-ci

d'acquérir de solides connaissances linguistiques qui leur permettront d'interpréter correctement le sens des discours en langue source¹³.

Rudy Loock (*Parce que « grammaticalement correct » ne suffit pas : le respect de l'usage grammatical en langue cible*) part d'un double constat : d'une part, les choix morphosyntaxiques – à l'instar de ceux effectués dans le domaine lexical – sont susceptibles de donner au texte traduit un caractère plus ou moins naturel ; d'autre part, la maîtrise des règles de grammaire ne se révèle pas suffisante pour produire ce français naturel, exigé par le marché. Comme solution, l'auteur propose de recourir aux corpus parallèles et comparables, afin d'aider les apprentis traducteurs à y retrouver un usage qui a tendance à se dérober sous l'influence de la langue source.

Deux dispositifs sont proposés pour traiter des phénomènes linguistiques considérés comme à risque (voir les « points de conflits grammaticaux » d'Alberto Bramati) et par ailleurs identifiés de longue date par la littérature spécialisée¹⁴. Le premier dispositif repose sur un travail analytique en trois étapes. Tout d'abord, il est demandé aux apprenants d'étudier, dans des corpus comparables, la distribution et la fréquence d'une construction ; ensuite, les corpus parallèles leur servent à identifier, pour la construction visée (les structures existentielles), les procédés traductifs utilisés par les professionnels ; enfin, les étudiants sont invités à traduire des énoncés comprenant *there is/are* avec comme consigne d'éviter le calque (*il y a*), l'objectif étant que les textes traduits se rapprochent des fréquences d'usage constatées dans les corpus comparables.

Dans le deuxième dispositif, le travail concerne les procédés de nomination de la personne dont l'usage, d'un point de vue fréquentiel, n'est pas identique entre les deux langues. Il comprend également trois étapes : traduction par les étudiants d'un article nécrologique sélectionné dans la presse, constitution d'un corpus comparable d'articles nécrologiques avec relevé des procédés de nomination et indication de leur fréquence ; possibilité de révision de la traduction initiale afin de la rendre plus conforme aux usages constatés.

Les modalités du travail demandé aux étudiants paraissent proches de celles pratiquées en didactique de l'expression écrite (en langue maternelle ou étrangère) ; elles reposent sur la conviction que l'observation et la réflexion sur des textes produits par des professionnels (travail analytique) conduisent à une amélioration des productions et des traductions conçues comme des

13.- Cette proximité entre didactique de la langue (compétence linguistique) et didactique de la traduction (compétence traductive) est discutée dans la quatrième partie. La préoccupation de la maîtrise du code de la langue source se retrouve en particulier chez Adrien Kefer (chapitre 13) à propos des prépositions allemandes.

14.- Un troisième dispositif est évoqué par l'auteur. Nous en parlons un peu plus loin et renvoyons au chapitre concerné pour le détail.

activités de synthèse. L'originalité du dispositif repose sur la nouveauté des données (corpus parallèles et comparables). Dans les deux cas, l'auteur a pu constater une amélioration des traductions (gain en fluidité et en idiomaticité). Il conclut en rappelant que les moteurs de traduction automatique ne semblent pas prendre en compte ces différences d'usage et souligne l'importance de mettre en valeur dans les cursus d'enseignement cette plus-value des traducteurs-humains. Enfin, Rudy Look donne la parole aux étudiants (ceux de deuxième et dernière année du master en Traduction Spécialisée Multilingue de l'université de Lille) qui soulignent l'efficacité des dispositifs mis en place tout en regrettant leur dimension chronophage. Nous y reviendrons dans le commentaire général relatif à la troisième partie.

Dans son étude contrastive sur l'expression de l'évidentialité en néerlandais et en français, **Guillaume Deneufbourg** (*Sensibiliser les futurs traducteurs aux finesses épistémiques et modales : le cas de l'évidentialité. Étude contrastive sur corpus néerlandais-français du verbe « *blijken* »*) recourt à une méthodologie assez similaire, sollicitant corpus comparables et corpus parallèles pour mettre en évidence des différences d'usage entre les deux langues. L'absence d'équivalence directe entre les marqueurs évidentiels néerlandais et français favorise l'émergence d'interférences et d'imperfections et rend cette notion particulièrement intéressante à étudier sur le plan traductologique.

Guillaume Deneufbourg situe tout d'abord l'évidentialité dans le champ plus général de la modalité épistémique, en soulignant ce qui peut la rapprocher ou la distinguer de notions qu'il nomme connexes comme la polyphonie ou la mirativité. Ensuite, la définition retenue – expression de la source du savoir – est complétée par un tableau à plusieurs entrées précisant le type d'évidentialité (direct, indirect) et le mode d'acquisition du savoir (sensoriel, inférentiel ou rapporté).

L'étude contrastive proprement dite se fait dans un cadre sémasiologique au départ d'une forme en néerlandais, le verbe *blijken*¹⁵ défini comme un marqueur indirect et inférentiel. Les écarts de fréquence constatés confirment le caractère peu idiomatique des choix de traduction effectués par les traducteurs professionnels. Le comptage des occurrences de *blijken* révèle en effet une baisse de fréquence (près de 40 %) lors du passage des textes originaux en néerlandais à ceux résultant d'une traduction d'un texte français. Des résultats similaires sont observés pour le français original et le français traduit (les observables étant deux équivalents de *blijken*, *s'avérer* et *ressortir*).

15.- L'auteur en propose les équivalents français suivants : *apparaitre, s'avérer, ressortir, se révéler, se préciser*.

L'approche qualitative souligne l'importance du contexte d'énonciation dans l'interprétation du verbe modal et le choix d'une traduction appropriée, ce qui s'inscrit dans la continuité du chapitre précédent : le grammaticalement correct ne suffit pas, en particulier quand il s'agit de « traduire » la présence de l'énonciateur dans son énoncé.

L'auteur entend élargir ses premiers résultats d'une part en incluant dans son corpus d'autres marqueurs d'évidentialité et d'autre part en élaborant un module didactique centré sur le marquage évidentiel. On retrouve dans ce module des propositions faites dans d'autres chapitres : enseignement de savoirs issus de la linguistique (en particulier contrastive) ; utilisation de corpus parallèles et comparables ; exercices de détection/reformulation de marqueurs évidentiels ; exercices de traduction de textes fabriqués à des fins pédagogiques, etc.

Dans la forme donnée à l'enseignement grammatical – au-delà de la variété des contextes et des objets sélectionnés – les séquences proposées manifestent des points de convergence. Comme cela a déjà été noté, les auteurs privilégient une approche empirique et sémasiologique et adoptent une démarche inductive, les étudiants étant invités à réfléchir sur des phénomènes linguistiques amenés par le professeur ou extraits de corpus. Ils partagent également un objectif commun : celui de sensibiliser les étudiants à la problématique dans laquelle s'insère le phénomène linguistique visé¹⁶. Cette prise de conscience est considérée comme nécessaire à l'adoption d'une posture réflexive qui évite, selon Alberto Bramati, de traduire « machinalement » ; cette préoccupation est aussi présente chez Rudy Loock quand il précise que l'usage grammatical n'est pas pris en compte par les « machines » qui traduisent¹⁷. Par ailleurs, les deux séquences s'achèvent sur des exercices d'application et de contrôle (pouvant inclure une démarche métaréflexive comme le retour sur expérience), dont le but est principalement de vérifier ce qui a été acquis. C'est précisément, au niveau de cet acquis (et

16.- Chez Rudy Loock, il s'agit de faire « prendre conscience que le grammaticalement correct ne suffit pas » ; pour Alberto Bramati de « faire comprendre qu'une analyse linguistique critique est nécessaire pour interpréter correctement un texte » ; en revanche, avec Guillaume Deneufbourg, la prise de conscience se limite à l'objet enseigné (« faire prendre conscience aux apprentis traducteurs des notions de modalité épistémique et d'évidentialité et de leurs nuances sous-jacentes ») (nous soulignons). L'on retrouve la même préoccupation chez Jean Szlamowicz, qui insiste sur l'importance d'une « conscience sémiologique » pour saisir « l'imbrication des faits stylistiques, culturels, syntaxiques et sémantiques » (voir chapitre 4).

17.- L'identification des normes d'usage dans les corpus ne dispense pas d'une réflexion sur les choix de traduction. Voir à ce sujet ce que dit Rudy Loock de l'application mécanique des normes d'usage et des effets éventuellement négatifs sur la qualité de la langue cible.

de sa nature) que les démarches de Rudy Loock et Alberto Bramati, qui se présentent toutes deux comme inductives, diffèrent quelque peu¹⁸.

Chez Alberto Bramati, l'enjeu de la réflexion est de retrouver les règles inscrites dans le tableau élaboré en amont par l'enseignant et qui, par ailleurs, représente un usage simplifié (distinguant à priori le possible de l'impossible). Il s'agit d'une démarche allant des exemples à des règles de traduction qu'il s'agit de redécouvrir. Pour Rudy Loock, il s'agit moins de retrouver une règle établie que « de réfléchir sur les conditions d'emploi d'[un] phénomène linguistique » et « de déterminer [en quoi] les résultats obtenus peuvent influencer [les] choix de traduction »¹⁹. On rapprochera utilement cette conception de celle de Béatrice Costa et Bénédicte Van Gysel quand elles insistent sur la nécessité pour les traducteurs de se constituer des règles qui répondent à leurs propres questions.

Cette technique nous paraît avoir quelques affinités avec celle connue en didactique des langues sous le nom d'« exercice de conceptualisation » et qui prend ses distances avec les aprioris positivistes de l'induction classique²⁰. Dans l'exercice de conceptualisation, il s'agit moins de retrouver des structures ou des règles présupposées immanentes aux langues que d'amener les étudiants à « préciser [...] et régulariser [des] compétences partielles [...], de conceptualiser [des règles] – dont la valeur est purement opératoire – dans une formalisation faite au niveau [du] langage [des étudiants] » (d'après Besse 2018).

À bien des égards, ces deux variantes de la démarche inductive nous paraissent complémentaires selon les contextes et les objets grammaticaux enseignés²¹. Les règles issues des savoirs linguistiques ont l'avantage de la généralité, du transversal et de l'économique. En revanche, elles nécessitent le plus souvent des adaptations au contexte et la capacité chez la personne qui les connaît de les mettre en œuvre (ou d'y renoncer), ce qui ne va pas nécessairement de soi. Les activités de conceptualisation relèvent d'un savoir plus contextualisé ; elles apportent des solutions au problème rencontré (mais pas nécessairement à d'autres) et participent d'une approche constructiviste

18.– Le caractère programmatique des indications de Guillaume Deneufbourg ne permet pas de préciser sa position à ce niveau.

19.– Voir le commentaire de l'auteur sur le troisième dispositif portant sur la constitution, l'enrichissement et l'exploitation d'un corpus de textes journalistiques anglais et français par les étudiants.

20.– Voir *Les Cahiers de l'ACEDLE* (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères), dont la première livraison de 2018 est entièrement consacrée à la présentation de cette technique (cf. R. Fouillet, I. Audras et D. Coltier (éds)).

21.– Les propositions d'Alberto Bramati concernent des étudiants de troisième année et sont relatives à la langue source (donc étrangère) ; Rudy Loock s'adresse à des étudiants de cinquième année et sa réflexion concerne essentiellement la langue cible (voir le titre du chapitre).

favorisant l'autonomie et la créativité (symptomatiquement, ce terme est utilisé dans un seul chapitre, celui rédigé par Rudy Loock). Outre une grande habileté pédagogique de l'enseignant, certaines conditions doivent être respectées pour sa mise en œuvre, à savoir des phénomènes linguistiques impliquant le sens et des groupes d'étudiants ayant le goût de mener ce type de réflexion. Les règles établies peuvent aussi apparaître quelque peu atomisées, relevant d'une approche plus taxinomique que systémique. D'où l'aspect chronophage de la démarche (relevé par les étudiants) et la difficulté de la transposer à des contextes professionnels soumis à d'autres types de contraintes.

Relevons au passage que les dispositifs mis en place par les trois auteurs font une large place à la réflexion linguistique (au sens large), sortant ainsi la problématique de l'acquisition d'une compétence traductive de l'opposition stérile entre théorie et pratique dans laquelle s'enlisent trop facilement les débats sur la notion de compétence²².

Un dernier mot sur la sélection des objets enseignés et leur inscription éventuelle dans une progression. Ces deux questions – largement discutées en didactique des langues – ne font guère débat. La sélection est fondée sur le critère de l'absence d'équivalence univoque entre la langue source et la langue cible. Sont notamment considérés comme problématiques par les auteurs : les structures existentielles, les procédés de nomination, les verbes du discours rapporté, les formes en *-ing* et formes en *-ant*, la voix passive (anglais → français) ; les clitiques *on* et *en*, le relatif *dont*, les dislocations, les clivées et les pseudoclivées (français → italien) ainsi que les marqueurs d'évidentialité (néerlandais → français)²³.

La question de la progression reste, elle, pendante. On y reviendra – marginalement – dans la quatrième partie où, à travers la question de la maîtrise du code et de celle des différents styles (familier, soutenu, etc.) se pose également le problème de l'articulation entre l'enseignement de la langue et celui de la traduction.

4. Didactique des langues, didactique de la traduction : une frontière poreuse ?

Qu'il s'agisse de Peter Blumenthal pour qui le traitement de la « cohérence textuelle » implique « un niveau avancé », d'Alberto Bramati chez qui la traduction du pronom *on* est abordée avec des étudiants « censés connaître

22.- Pour un bilan récent et utile, voir Bernard Rey (2014).

23.- Des différences apparaissent entre les auteurs sur la contextualisation des objets sélectionnés ; certains privilégient une approche plutôt phrastique (Bramati, Castellani & Gerolimich), d'autres sollicitent davantage le niveau discursif, voire énonciatif (Loock, Manfredi, Deneufbourg).

les éléments fondamentaux de la grammaire française », de Rudy Look qui donne son cours en dernière année à un moment où « les règles de grammaire en langue source et en langue cible sont censées être maîtrisées » ou encore de Guillaume Deneufbourg « supposant [...] les notions grammaticales fondamentales acquises », tous les auteurs – ou presque – partent de l'hypothèse d'une maîtrise linguistique (en langue source et en langue cible) sur laquelle se greffe et se construit une compétence traductive sans que la question de l'articulation entre les deux enseignements soit véritablement interrogée, même si cette maîtrise linguistique peut être mise en doute.

Alice Delorme Benites évoque la question en soulignant le caractère paradoxal d'un enseignement grammatical qui se donne le plus souvent selon une perspective monolingue dans les cours de langue, pour devenir tout à coup contrastif lorsqu'il est mis au service du développement d'une compétence traductive (voir aussi note 27)²⁴.

Dans ces conditions, est-il encore possible d'utiliser le singulier générique – LA grammaire – pour traiter de la formation des futurs traducteurs ? Ne devrait-on pas parler plutôt DES grammaires (ce qui serait aussi une manière de rappeler la polysémie du terme) quand il s'agit à la fois de perfectionner la maîtrise de la langue maternelle (et de ses variétés), de soutenir l'acquisition d'habiletés communicatives en langue étrangère (en particulier la compréhension) et d'accompagner l'« opération de paraphrase synonymique visant à produire un texte équivalent au texte de départ » (Ballard 2006) ?

Ces questions traversent les deux derniers chapitres, consacrés d'une part aux erreurs de traduction dues à une mauvaise interprétation des prépositions en langue source et d'autre part à l'identification des registres de langue, mettant ainsi en évidence l'importance des compétences sociolinguistiques pour le traducteur tout comme pour l'aptitude à communiquer en langue étrangère²⁵.

L'objectif d'**Adrien Kefer** (*Problèmes posés par les prépositions allemandes aux étudiants en traduction allemand-français*) est d'améliorer la qualité des traductions produites par les étudiants en évitant des erreurs résultant d'une insuffisante maîtrise du code de la langue de départ. Partant d'un constat empirique (le nombre important d'erreurs – ou de maladresses – de

24.– L'on rappellera que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) distingue quatre types d'habileté langagière : les activités de réception (à l'oral et à l'écrit), celles de production (*idem*), celles d'interaction (*idem*) et celles de médiation (*idem*). Dans sa version de 2001, le CECR ne proposait pas d'échelle pour les activités de médiation (dont la traduction et l'interprétation). Cette lacune est comblée dans la version amplifiée du Cadre parue en février 2018. Certains pays (dont l'Allemagne) n'ont pas attendu l'évolution du CECR à ce sujet et ont introduit dans les référentiels, programmes et manuels des activités de médiation.

25.– Rappelons que pour le CECR la compétence communicative se décline en trois compétences, la linguistique, la sociolinguistique et la pragmatique.

traduction dans les copies d'étudiants en rapport avec une préposition ou un groupe prépositionnel en allemand), il a constitué un corpus de 51 traductions issues de trois textes sources différents et réalisées par des étudiants de deuxième cycle (cursus de 5 ans) entre 2013 et 2016. L'objectif est d'étudier cet ensemble de textes en vue d'établir une typologie des erreurs de traduction, première étape vers la mise en place d'un dispositif didactique de remédiation.

Trois types de transgressions sont identifiés. Le premier résulte d'un usage fautif ou maladroite de la langue cible (la langue maternelle des étudiants)²⁶. La détection de ces erreurs dépend évidemment du lecteur et du genre textuel (degré de normativité attendu). Elles n'affectent pas la valeur de vérité des énoncés, mais peuvent les rendre peu compréhensibles. Le deuxième type identifié est celui des erreurs liées à la non-prise en considération du cotexte. La traduction proposée est possible en langue, mais inappropriée compte tenu de ce qui suit ou précède dans le texte. Le troisième type d'erreurs résulte d'une transgression du code de la langue de départ et se décline en trois sous-types : attribution à une préposition non régie d'un sens qu'elle n'a pas dans le texte source ; confusion entre préposition régie et préposition non régie ; mauvaise identification de la portée d'un syntagme prépositionnel.

L'intérêt d'un tel diagnostic est de permettre une remédiation différenciée. Dans le premier cas, c'est essentiellement un problème de polysémie, d'où la proposition d'améliorer les descriptions sémantiques dans les ouvrages d'apprentissage et de référence (grammaires et dictionnaires) ; dans le second, le problème est lexical, d'où la nécessité pour l'étudiant de s'imposer un travail de mémorisation des rections verbales et nominales ; enfin, pour la confusion, c'est l'analyse syntaxique qui est déficiente et qui doit faire l'objet d'un entraînement spécifique.

Comme le suggère l'auteur dans sa conclusion, la typologie proposée intéresse autant la didactique de la traduction que celle des langues étrangères. Ce chapitre pose ainsi un premier jalon dans la réflexion sur la continuité de l'enseignement grammatical entre les cours de langue (y compris de langue maternelle) et ceux de traduction²⁷.

Cette préoccupation est également présente dans le chapitre rédigé par **Jim J. J. Ureel, Isabelle S. Robert et Iris Schrijver** (*The Development of*

26.- Voir le phénomène de contamination ou de calque déjà évoqué par d'autres auteurs.

27.- L'articulation de l'enseignement grammatical entre les cours de langues et ceux de traduction est également évoquée par Alice Delorme Benites (chapitre 7), qui relève le paradoxe d'une approche essentiellement monolingue dans le premier cas (sous l'influence des méthodes en vigueur dans l'enseignement des langues depuis une cinquantaine d'années) et d'une approche résolument contrastive dans les cours de traduction.

Sociolinguistic Competence in Future Translators: A Survey of Translation Trainees' Sensitivity to Grammatical Formality in L2 English) qui traite de la compétence sociolinguistique des traducteurs. Les auteurs partent du constat que les locuteurs socialement compétents disposent dans leur langue maternelle d'un répertoire de styles susceptibles d'être activés selon la situation de communication, ce qui implique entre autres la capacité à passer d'un style informel à formel (et inversement) en fonction des contextes sociaux.

- L'importance de la sensibilité aux différents styles pour le traducteur a régulièrement été soulignée, mais peu d'études lui ont été consacrées. Dans le cadre d'un cursus de formation, il s'agira de développer cette sensibilité aux styles en la mettant en rapport avec ses marques linguistiques (phonologiques, lexicales, grammaticales), tant en réception (capacité à identifier le style employé dans la langue source) qu'en production (capacité à produire un discours stylistiquement approprié).

Le dispositif expérimental développé concerne l'anglais soutenu (*formal written academic English*). La tâche consistait 1°) à déterminer dans 30 phrases celles qui ne respectaient pas le style requis ; 2°) à identifier la forme grammaticale problématique et 3°) à proposer une reformulation plus « convenable » avec le style exigé. Deux-cent-vingt-quatre étudiants en linguistique appliquée (niveau bachelier) et traduction (niveau master) de l'université d'Anvers ont passé le test (88 % d'entre eux ont le néerlandais comme langue maternelle).

Jusqu'ici, les données recueillies ont été exploitées dans une perspective essentiellement statistique. Elles montrent une sensibilité partielle des étudiants à la variation et des scores variables selon la compétence visée (perception du style ; capacité à identifier les éléments qui sous-tendent cette perception ; capacité à corriger l'énoncé pour l'adapter au style souhaité). Ces premiers résultats sont considérés comme une étape préalable et nécessaire en vue de développer une sociolinguistique appliquée dans les programmes d'enseignement des traducteurs.

Les auteurs prévoient de prolonger leurs travaux au moins dans trois directions : inclusion de données qualitatives, mesure de l'impact de la directionnalité de la révision (observe-t-on des résultats similaires dans les révisions de formel à informel et d'informel à formel ?) et intégration de recherches longitudinales pour suivre l'évolution dans le temps à la « sensibilisation au style soutenu » chez les mêmes étudiants.

De manière générale, les auteurs soulignent l'importance de la compétence sociolinguistique dans le processus de révision des textes et dans la sélection et consultation des outils d'aide appropriés (ouvrages de référence, corpus parallèles, etc.). L'on rappellera que ces variations stylistiques constituent par ailleurs un défi majeur de l'enseignement des langues.

5. Perspectives

Quelles perspectives se dégagent de cette première réflexion commune sur l'enseignement de la grammaire à de futurs traducteurs ? Selon nous, la réflexion pourrait être utilement prolongée dans au moins deux directions – sans réduire bien entendu la richesse des treize chapitres à ces deux « pistes » : l'aménagement curriculaire (A) et les activités d'appropriation (B).

(A) La diversité (des approches, des modèles sollicités et des démarches mises en œuvre) qui apparaît à la lecture de l'ouvrage pourra être interprétée, du point de vue de la recherche, comme un signe encourageant. Mais, pour l'étudiant, le bilan est peut-être moins positif. L'enseignement grammatical reçu risque de lui apparaître peu cohérent, voire chaotique à certaines étapes du cursus. En langue maternelle, ce qui l'attend, c'est une grammaire à visée plutôt normative associant, dans des proportions variables, discours prescriptifs et discours descriptifs (avec une éventuelle ouverture à la variation) et à laquelle peuvent s'ajouter des cours de linguistique générale. En langue(s) étrangère(s)²⁸, l'enseignement grammatical, le plus souvent monolingue et dépourvu de transversalité, est mis au service du développement des habiletés communicatives sans que soient distinguées – ce qui peut paraître surprenant pour de futurs traducteurs – les habiletés réceptives et productives et les conséquences sur le type de grammaire enseignée²⁹ ; enfin lorsqu'arrive la traduction, la grammaire se fait contrastive, son enseignement devient occasionnel, conçu en soutien au développement de la compétence traductive... Bref, autant de grammaires enseignées que de cours de langues et de traduction !

Cette diversité est en partie liée à la diversité des intervenants. La réflexion curriculaire devra donc se faire en impliquant tous les acteurs (grammairiens, didacticiens, traducteurs, enseignants et étudiants). Leur interaction est primordiale compte tenu des enjeux : la transversalité des cours, l'implication des étudiants dans la réflexion grammaticale, l'ordre des différents types d'activités de réflexion grammaticale et d'activités d'appropriation dans le curriculum. L'objectif de cette réflexion n'est pas de faire fi des traditions et des idéologies – un programme n'est pas un pur objet « technique » – mais d'y introduire une cohérence dont nous espérons que le présent ouvrage aidera à tracer les premiers contours. Au sein de ce programme, l'on soulignera le rôle pivot de la langue maternelle à la fois

28.- L'enseignement de la grammaire peut aussi présenter d'importantes différences selon la langue enseignée.

29.- Cette distinction n'est pas faite par les auteurs des contributions de ce volume, peut-être parce que la majorité des grammaires relèvent du premier type, celui des grammaires dites de compréhension (destinées à favoriser la compréhension des structures de la langue) ; les grammaires de production ont pour objectif la production de textes et de discours.

langue cible – puisque c'est généralement vers elle que la traduction s'effectue – mais aussi langue source dans la mesure où c'est à partir de cette langue et des notions grammaticales construites sur cet objet que les étudiants perçoivent, abordent et raisonnent les langues étrangères et la traduction³⁰. Enfin, un tel programme ne pourra pas faire l'impasse sur la question des corpus, les innovations en cours tant en didactique des langues (*data driven learning*) que dans l'enseignement/apprentissage de la traduction constituant l'occasion d'introduire de la cohérence et de la transversalité dans les démarches utilisées.

(B) Le second axe de réflexion concerne la sélection et l'appropriation des contenus grammaticaux. Si « la traduction commande que l'on donne forme linguistique à ce qui l'a déjà » (Chevalier et Delpont 1995 : 7), la grammaire est en mesure de fournir des outils pour effectuer cette « opération de paraphrase synonymique » (Ballard 2006) autrement que de façon mécanique ou intuitive³¹. Dans cette perspective, il s'agit de fournir aux étudiants des connaissances leur permettant de raisonner et de contrôler les choix de traduction, ce qui implique qu'ils soient capables d'analyser, en langue source et en langue cible, le sens des énoncés (et des textes) en mettant en rapport les propriétés formelles et les propriétés sémantiques de telle ou telle construction.

Pour cela, on a besoin d'une description grammaticale qui tienne compte non seulement des données morphosyntaxiques, mais aussi lexicologiques, sémantiques, pragmatiques, discursives, poétiques et rhétoriques (y compris rythmiques) permettant de relier les phénomènes relevant du cadre phrasique à des niveaux d'analyse supérieur (le texte) ou inférieur (le mot). Les questions restent bien sûr ouvertes (et la diversité ici souhaitable) tant pour le choix des modèles théoriques que pour celui des activités d'appropriation ; que l'enseignement/apprentissage soit plus ou moins inductif/déductif, explicite/implicite ou d'inspiration socioconstructiviste – en y intégrant les tactiques de « bricolage » (Lévi-Strauss) ou de « braconnage » (de Certeau) – importe moins que la capacité de l'enseignant à identifier les techniques qu'il utilise, saisissant les potentialités et les contraintes de chacune d'elles pour les utiliser à bon escient³². Sans oublier, du point de vue des étudiants,

30.- Henri Besse parle à ce propos de *crible métalinguistique*. L'expression est calquée sur celle de *crible phonologique* qui rend compte de la surdité aux sons d'une langue étrangère. Le *crible métalinguistique* met en évidence le rôle des notions grammaticales relatives à la langue maternelle sur la perception et la comparaison d'autres langues (cf. Besse 2005).

31.- Sans pour autant nier toute valeur à l'intuition ou ne pas reconnaître l'importance des compétences ou connaissances extralinguistiques dans l'accomplissement de cette opération.

32.- Elles sont en effet susceptibles de varier en fonction du public, des langues en présence, des phénomènes linguistiques observés, etc.

l'impact du rapport aux langues que les modèles théoriques et les techniques d'enseignement peuvent induire.

Enfin, plusieurs auteurs ont rappelé à juste titre que la portée de leur propos était limitée aux questions de traduction entre langues d'une même famille (ici indo-européenne). En fonction des évolutions, la réflexion devra prendre en compte la présence croissante dans les cursus d'enseignement de langues typologiquement plus éloignées, comme le chinois ou l'arabe, pour lesquelles d'autres stratégies pourraient être déployées.

Cette réflexion curriculaire et didactique à entreprendre et dont le présent ouvrage esquisse les premiers linéaments ne peut avoir comme seul horizon de projection le marché et ses contraintes. Elle implique aussi une conception des langues et du langage en lien notamment avec l'évolution des théories traductologiques. Ces dernières années, l'on a vu émerger des tentatives de renouveler les modèles existants, de dépasser le dualisme qui oppose le texte source au texte cible, le respect de l'original au respect du destinataire, en bref les sourciers aux ciblistes. Le théoricien du langage Henri Meschonnic a su développer une poétique de la traduction qui se définit comme lieu de rencontre entre la littérature, le langage et la société. Certes, le regard qu'il pose sur l'équivalence formelle est très radical, mais son approche a de quoi fasciner le traductologue moderne : elle surmonte de vieux clivages qui n'ont plus raison d'être et trouve les voies du renouveau par-delà le sens commun. Même si une théorie n'a pas vocation à fonder un programme ou à être appliquée telle quelle à l'enseignement³³, elle peut le nourrir, fournir un « point de vue », indiquer une direction.

En 2010, une première rencontre a eu lieu entre didacticiens et l'œuvre d'Henri Meschonnic – un an après le décès du traducteur et théoricien du langage – fondée sur l'hypothèse d'une interaction productive entre le travail en didactique du français et la théorie du langage au sens de Henri Meschonnic (Chiss 2010 : 18)³⁴. Rencontre féconde qui en appelle d'autres. Le souhait des éditeurs et auteurs est d'inscrire leur ouvrage dans cette réflexion collective, de la prolonger et de l'enrichir dans le but de former des traducteurs capables de traduire, mais aussi capables de penser la traduction.

33.- Ce qui ne signifie pas qu'elle ne doit pas être enseignée.

34.- Cette rencontre a donné lieu à une publication, cf. Martin (dir.) (2010).