

Les fautes de traduction : une analyse pédagogique Translation Errors: A Pedagogical Analysis

Daniel Gile

Volume 37, numéro 2, juin 1992

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/002907ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/002907ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0026-0452 (imprimé)

1492-1421 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gile, D. (1992). Les fautes de traduction : une analyse pédagogique. *Meta*, 37(2), 251–262. <https://doi.org/10.7202/002907ar>

Résumé de l'article

Translation errors are analyzed on the basis of an operational translation Model. They can be classified either according to their location in the Model's components (knowledge base, hypothesis formulation, plausibility, fidelity and acceptability tests), or according to functional criteria. Isolation and explication strategies help locate their sources. Two practical strategies are suggested for remedial action against errors arising from weak motivation in the students: one aims at heightening their awareness of the importance of particular aspects of translation, and the other puts pressure on specific components of translation through marking tactics.

LES FAUTES DE TRADUCTION : UNE ANALYSE PÉDAGOGIQUE

DANIEL GILE
INALCO et CEEI, ISIT, Paris, France

Abstract

TRANSLATION ERRORS: A PEDAGOGICAL ANALYSIS.

Translation errors are analyzed on the basis of an operational translation Model. They can be classified either according to their location in the Model's components (knowledge base, hypothesis formulation, plausibility, fidelity and acceptability tests), or according to functional criteria. Isolation and explicitation strategies help locate their sources. Two practical strategies are suggested for remedial action against errors arising from weak motivation in the students: one aims at heightening their awareness of the importance of particular aspects of translation, and the other puts pressure on specific components of translation through marking tactics.

INTRODUCTION

Symptômes de faiblesse ou d'insuffisance, les fautes de traduction sont aussi un précieux outil pédagogique dans la formation du traducteur :

Au niveau stratégique le plus élémentaire, c'est en les éliminant que l'on améliore progressivement la prestation de l'apprenti traducteur, que ce soit par accumulation de connaissances ou par déclenchement d'un processus d'inférence qui permet à l'étudiant de généraliser et d'éviter des fautes similaires dans la suite de sa formation.

À un niveau stratégique plus directif, que nous pensons plus efficace, l'enseignant guide l'étudiant en situant les fautes par rapport à une méthodologie de la traduction.

Le présent article explique le modèle opérationnel de la traduction que nous employons dans notre enseignement de la traduction scientifique et technique, la répartition des fautes et maladroites entre les éléments de ce modèle et son utilisation dans l'orientation des étudiants vers une amélioration de leur prestation.

Note : Nous traitons dans cet article non seulement des fautes de traduction proprement dites (faux-sens, contresens, non-sens), mais aussi, d'une manière très générale, des maladroites qui relèvent des mêmes mécanismes, dans la mesure où elles appellent la même démarche pédagogique d'analyse et de correction.

COMPRÉHENSION ET ANALYSE

Si l'interprétation sémantique d'un énoncé implique la présence chez le récepteur (lecteur ou auditeur) de connaissances linguistiques et de connaissances extra-linguistiques qui leur sont complémentaires, elle implique surtout leur mobilisation dans une démarche d'analyse et de prise de décisions qui conduit de la perception auditive de la voix ou de la perception visuelle de caractères d'écriture à l'attribution d'unités linguistiques à ces supports du langage, puis à leur affectation à un *sens*.

Dans les échanges de la vie quotidienne, quand on interprète un énoncé en langue maternelle, ce processus donne généralement l'impression d'être facile, voire automatique :

En effet, le plus souvent, le récepteur ne cherche à interpréter que des énoncés ou segments d'énoncés qui correspondent à ses *besoins fonctionnels* (sur la base desquels il a besoin d'agir ou d'acquérir des connaissances spécifiques) ou à ses centres d'intérêt. Dans ces deux cas, ses connaissances linguistiques et extra-linguistiques sont suffisamment importantes pour donner de nombreux points d'ancrage à l'analyse.

Quant aux segments d'énoncés qui ne correspondent pas à ses besoins fonctionnels et qui ne l'intéressent pas pour d'autres raisons, il ne les analyse pas à fond, et souvent il ne sent pas qu'il ne les a pas vraiment «compris» (voir Gile 1990).

Chez le Traducteur (traducteur ou interprète), les besoins fonctionnels portent sur l'ensemble de l'énoncé (puisque'il faut traduire tout le message qu'il véhicule, et par conséquent l'analyser dans sa totalité), et les connaissances extra-linguistiques et terminologiques sont bien plus faibles. Il en résulte une difficulté accrue de l'analyse et en règle générale la nécessité de rechercher des connaissances terminologiques et extra-linguistiques complémentaires dans les dictionnaires et la documentation, afin que l'analyse ait suffisamment de points d'appui pour aboutir.

Schématiquement, la compréhension d'une *unité de traduction* (phrase, proposition ou groupe de mots — la description précise de ces unités fondamentales de la traduction qui, comme le souligne Jeanne Dancette (1990), sont définies de manière assez floue dans les publications traductologiques, nous paraît ici peu pertinente) se compose de sa réception sensorielle (auditive ou visuelle), de son analyse, dans laquelle interviennent les connaissances linguistiques et extra-linguistiques du récepteur, et d'une prise de décision sur son *sens* sur la base de cette analyse.

Dans la pédagogie de la Traduction, nous cherchons à proposer aux étudiants non pas une description complète des processus, mais des modèles méthodologiques susceptibles de les orienter vers des applications pratiques (autrement dit, une *théorie fonctionnelle* au sens de J. Delisle, 1981). Dans cet esprit, nous modélisons le processus de compréhension des énoncés comme un processus itératif où apparaissent les composantes de l'analyse et de prise de décision sur lesquelles nous souhaitons attirer l'attention des étudiants, sans entrer dans le détail des opérations hypothétiques sur lesquelles ils n'ont pas directement prise et dont l'assimilation demande un effort d'apprentissage théorique qui nous semble excessif par rapport à son utilité réelle.

Notre modèle de la compréhension dans la Traduction s'articule donc comme suit (figure 1) :

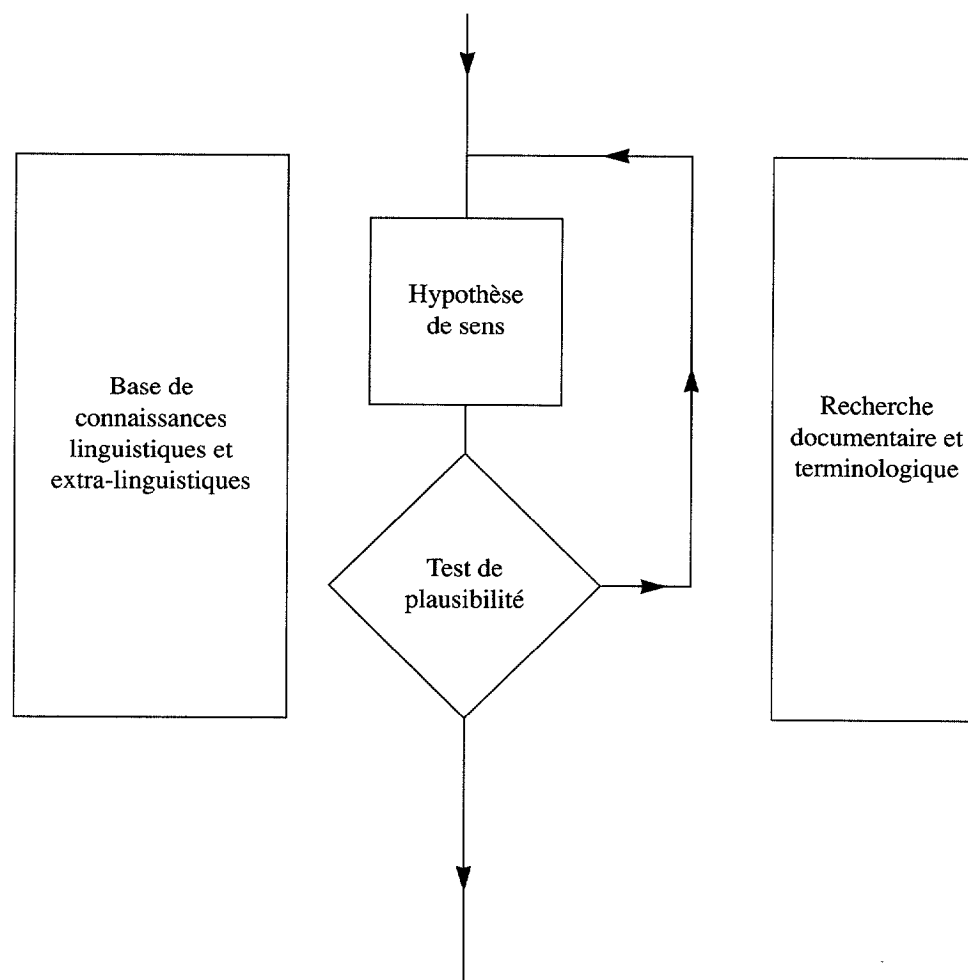


Figure 1 La phase de compréhension dans la traduction

Une unité de Traduction donne lieu à une hypothèse de sens à travers une analyse qui s'appuie sur une base de connaissances préexistante et sur la *recherche documentaire* (et terminologique). Cette hypothèse est soumise à un test de plausibilité. Si le résultat est positif, le Traducteur peut passer à l'étape suivante, à savoir la restitution de l'unité en langue d'arrivée ou l'analyse de l'unité de Traduction suivante ; s'il est négatif ou incertain, le Traducteur élabore une nouvelle hypothèse de sens, qu'il soumet aussi à un test de plausibilité, et ainsi de suite.

On notera que les connaissances préexistantes et la *recherche documentaire* interviennent dans toutes les opérations. On notera aussi que les connaissances linguistiques et les connaissances extra-linguistiques sont amalgamées dans les mêmes *boîtes*, car elles sont complémentaires ; l'important est la distinction entre les connaissances préexistantes et les connaissances acquises *ad hoc* pour les besoins de la Traduction.

LA REFORMULATION

Dans la reformulation du message en langue d'arrivée, deux cas se présentent : soit l'analyse et les tests lors de la phase de compréhension ont abouti à une bonne compréhension de la structure logique et fonctionnelle de l'énoncé et à une *compréhension* suffisante des termes spécialisés pour que des *équivalents* appropriés en langue d'arrivée puissent être sélectionnés ou créés, soit des problèmes de compréhension persistent (ambiguïtés, incapacité de rattacher des Liens ou des Attributs à des Entités, incertitude sur la nature des Entités, des Liens ou des Attributs, etc. — voir Gile 1986).

Dans le deuxième cas, où la phase de compréhension n'a pas abouti, différentes tactiques de transcodage, de maintien de l'ambiguïté et de contournement des problèmes sont employées. Nous pensons que ces tactiques *défensives* doivent être enseignées, puisqu'elles font partie de la pratique du Traducteur et constituent un cas difficile à traiter, mais nous préférons les réserver aux étudiants ayant déjà assimilé les fondements de la méthode de Traduction interprétative (étape de compréhension suivie d'une étape de reformulation distincte) et ne les incluons pas dans le modèle de base de la Traduction.

Nous nous pencherons donc ici sur le premier cas, celui où l'analyse de l'énoncé a débouché sur une interprétation univoque et claire de sa structure et sur une *compréhension* suffisante des termes spécialisés telle que définie plus haut (figure 2).

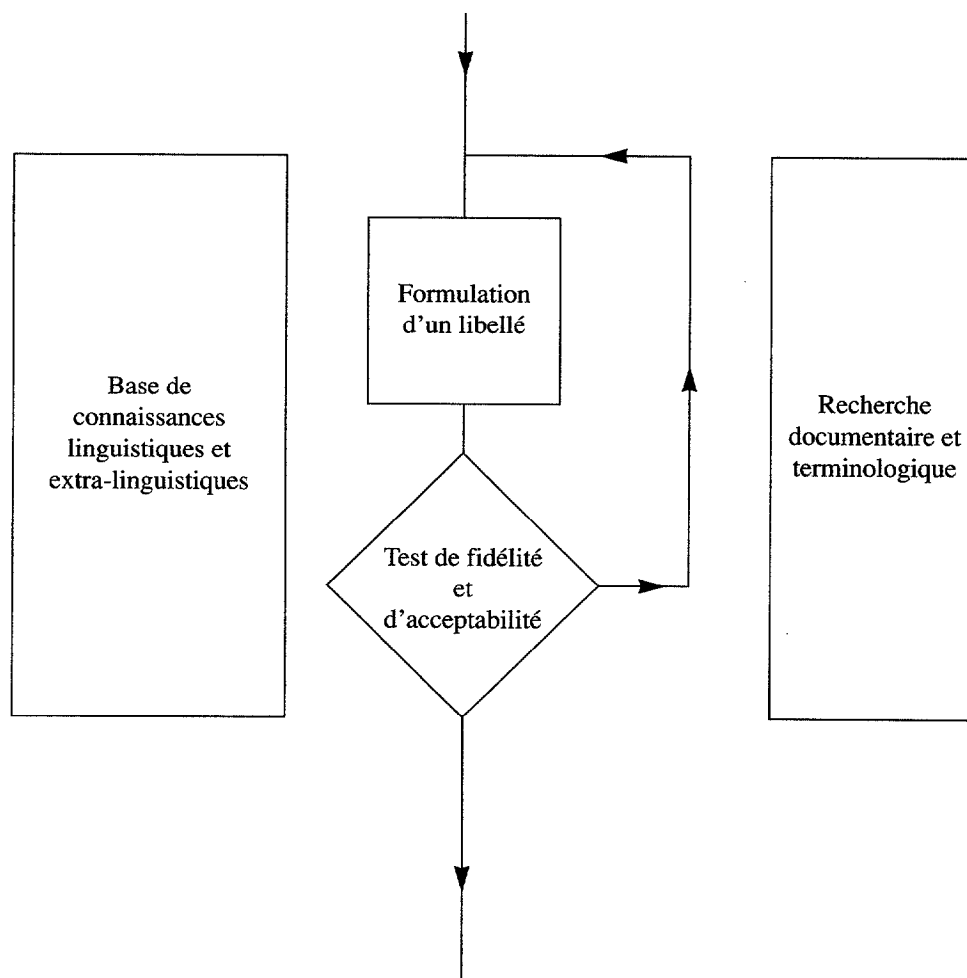


Figure 2 La phase de reformulation dans la traduction

Dans ce cas, la reformulation d'une unité de traduction commence par la rédaction d'un libellé. Puis celui-ci est soumis à un test de fidélité et à un test d'acceptabilité linguistique (lexicale, terminologique, grammaticale, stylistique). Si le résultat de l'un de ces tests est insatisfaisant, le libellé est modifié en conséquence et soumis à de nouveaux tests, et ainsi de suite.

On notera que la base de connaissances et la *recherche documentaire* interviennent une nouvelle fois au cours de l'étape de la formulation, car la recherche d'un libellé dont le contenu soit équivalent ou très proche de celui du libellé original, avec les choix linguistiques et autres qu'elle comporte, implique une fois de plus des connaissances linguistiques et extra-linguistiques, notamment la recherche des termes idoine en langue d'arrivée dans des dictionnaires et autres sources terminologiques.

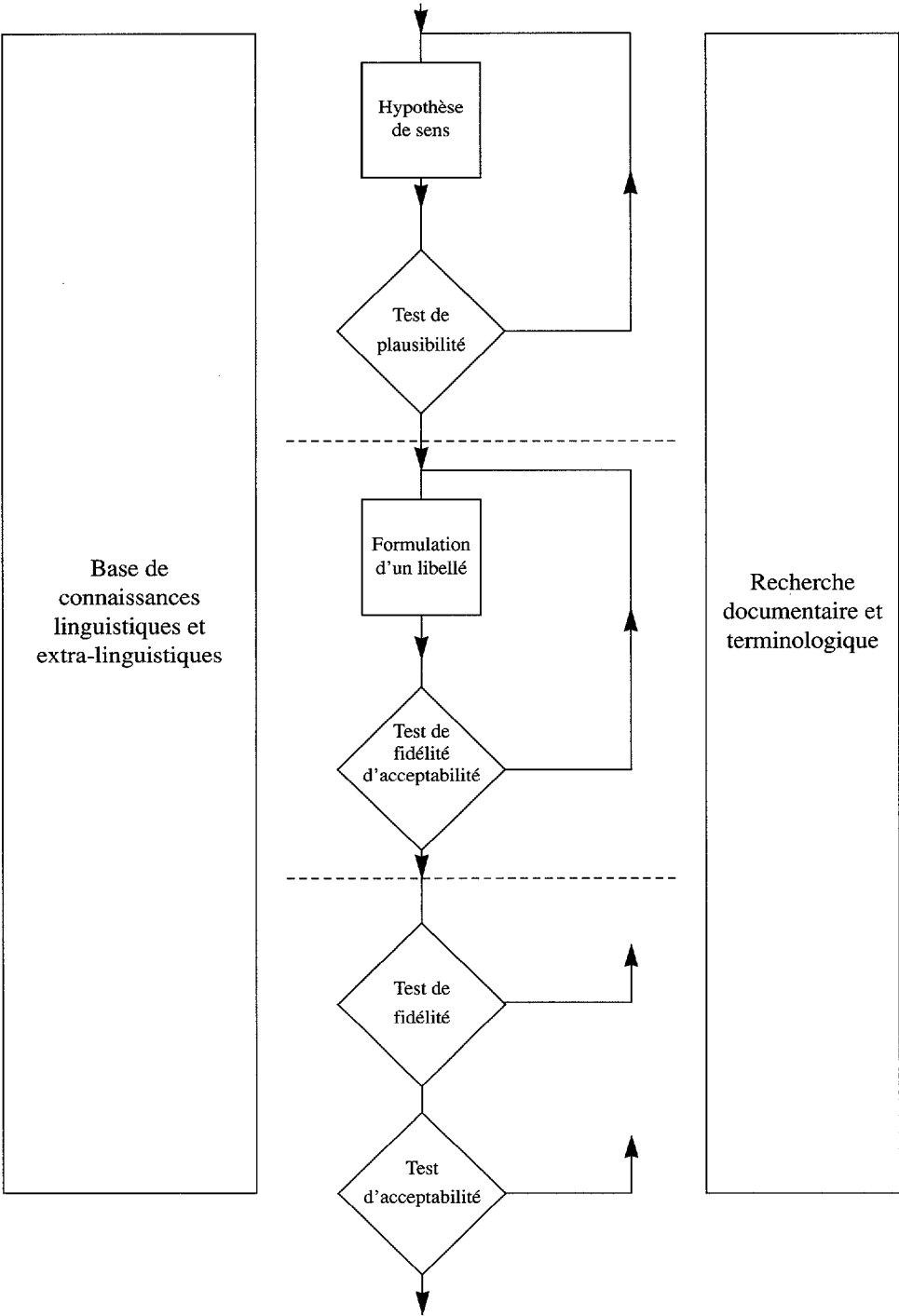


Figure 3 Modèle de la traduction

UN MODÈLE DU PROCESSUS DE TRADUCTION

La figure 3 montre un modèle de la traduction tel que nous la présentons aux étudiants de notre cours d'initiation à la traduction scientifique et technique à l'INALCO. Ce modèle résulte essentiellement de la juxtaposition des figures 1 et 2, qui représentent les deux phases de traduction : compréhension et reformulation. On y retrouve le principe des tests et des *boucles* éventuelles qu'engendrent des résultats non satisfaisants à ces tests. Par contre, comme il est indiqué plus haut, n'y apparaissent pas les tactiques de transcodage et autres opérations visant à limiter les effets délétères d'une compréhension insuffisante de l'énoncé en langue de départ.

Notons aussi que le modèle ne tente pas de représenter le véritable déroulement chronologique du processus de traduction. Il arrive par exemple qu'après la compréhension d'une unité de traduction soit entreprise l'analyse d'une deuxième unité avant que la première ne soit reformulée en langue d'arrivée. Le modèle ayant une fonction pédagogique, nous préférons renoncer à la description exacte du processus, qui alourdirait le graphisme, et privilégier la mise en relief des principes méthodologiques.

Le modèle montre néanmoins des tests de fidélité et d'acceptabilité linguistique sur un groupe d'unités de traduction reformulées en langue d'arrivée au niveau de la phrase, du paragraphe, de la page du texte entier (les deux tests dans la partie la plus basse du modèle : en cas de résultat négatif à l'un des tests, un nouveau libellé doit être formulé). En effet, dans un texte, des unités de traduction peuvent être oubliées, ce qui justifie une nouvelle vérification de la fidélité ; par ailleurs, les informations acquises lors de la lecture d'une partie ultérieure du texte peuvent éclairer d'un jour nouveau une partie antérieure, d'où une nouvelle interprétation de son sens. En ce qui concerne l'acceptabilité linguistique, on notera que la juxtaposition de libellés acceptables en tant qu'unités autonomes peut donner un texte maladroît (l'enchaînement peut se lire moins bien que chacune des unités prises séparément), d'où la nécessité du test au niveau d'un segment de texte plus long que l'unité de traduction ou la phrase.

LES FAUTES : UNE TYPOLOGIE ORGANIQUE

Sous l'éclairage de ce modèle, les fautes de traduction peuvent être classées d'après leur emplacement dans le processus :

FAUTES DE COMPRÉHENSION

Cette catégorie englobe l'ensemble des fautes dont l'origine est circonscrite dans l'étape d'analyse.

◦ L'erreur est constituée une fois que le libellé qui la contient a passé avec succès le test de plausibilité (tant qu'il ne l'a pas passé, l'erreur n'est que potentielle, et encore susceptible d'être corrigée). Ce test constitue donc un filtre anti-erreurs.

Une faute de compréhension implique donc en premier lieu un fonctionnement inefficace du *test de plausibilité*. Toutefois, le test même n'engendre pas en général de fautes ; il ne fait que les propager. L'origine de ces fautes se situe plutôt dans l'élaboration des *hypothèses de sens*. L'origine des erreurs dans l'élaboration des hypothèses de sens se situe souvent dans l'insuffisance des connaissances utilisées dans ce processus. La faiblesse fondamentale peut se situer dans la *base de connaissances* initiale, dans sa partie *linguistique* ou dans sa partie *extra-linguistique*. Toutefois, une telle insuffisance peut être comblée par les connaissances apportées par la *recherche documentaire*. L'insuffisance en fin de processus traduit donc aussi une faiblesse dans cette dernière.

Comme il est indiqué ci-dessus, il est rare que l'origine d'une erreur de compréhension se situe dans le test. Toutefois, une faiblesse dans le test en affaiblit l'efficacité en tant que filtre et contribue par là à l'adoption d'une hypothèse de sens erronée.

FAUTES ET MALADRESSES DANS LA RESTITUTION

En suivant la même démarche analytique que pour les fautes de compréhension, on notera que les fautes et maladresses dans la restitution, quand elles ne proviennent pas de l'étape de compréhension, impliquent une faiblesse du test de fidélité ou d'acceptabilité. Celle-ci propage une faiblesse dans l'étape de formulation du libellé qui a souvent son origine dans l'insuffisance de la base de connaissances, essentiellement dans sa partie linguistique, et d'une faiblesse dans l'apport complémentaire de la recherche documentaire.

Sur le plan organique, on mesure donc l'importance de la base de connaissances : solide, elle permet de se passer de la recherche documentaire et, dans une grande mesure, du test de plausibilité, car elle permet d'interpréter correctement l'unité de traduction dès la première tentative ; insuffisante, elle déclenche un processus de recherche documentaire et d'élaboration itérative d'hypothèses de sens avec tests, puis d'élaboration itérative de libellés en langue d'arrivée avec tests, processus en chaîne où les erreurs sont mathématiquement plus probables en raison du plus grand nombre de maillons.

UNE TYPOLOGIE FONCTIONNELLE DES FAUTES ET MALADRESSES : COMPÉTENCE ET MOTIVATION

Une autre manière de classer les fautes et maladresses découle de l'examen des fonctions de la traduction plutôt que des organes du modèle.

ERREURS DANS LA COMPRÉHENSION

Absence de test de plausibilité

Une erreur dans la compréhension peut subsister en raison de l'absence totale d'un test de plausibilité.

Cette absence peut résulter d'un défaut de méthode, le traducteur n'étant pas conscient de la multiplicité des interprétations possibles d'un même énoncé et n'éprouvant pas la nécessité de soumettre son interprétation à un test. Toutefois, une cause plus fréquente de l'absence du test de plausibilité est la faiblesse de la motivation du traducteur.

Le traducteur invoque parfois le manque de temps pour expliquer l'absence du test de plausibilité. Nous considérons que dans la grande majorité des cas, les contraintes de temps peuvent expliquer un test rapide, mais seuls les cas extrêmes nous semblent pouvoir justifier l'abandon pur et simple de la procédure.

Test de plausibilité mal réalisé

Le test de plausibilité peut également être mal réalisé, du fait d'une méthodologie déficiente, en raison du manque de temps, ou par faiblesse de la motivation (attention insuffisante, trop petit nombre de «boucles» conduisant à l'acceptation hâtive d'une hypothèse de sens non convaincante).

Recherche documentaire déficiente

Comme il est indiqué plus haut, l'aboutissement erroné d'un test de plausibilité peut également avoir son origine dans un acquis de connaissances insuffisant dans la recherche documentaire.

La raison peut en être une faiblesse méthodologique dans les opérations de recherche (méconnaissance des avantages et des faiblesses des différents types de

sources, voire de leur existence, recherche inefficace une fois les sources disponibles, etc.), mais aussi, très souvent, un manque de motivation de la part du traducteur.

Il convient aussi de tenir compte des limites des ressources disponibles pour la recherche documentaire (textes, dictionnaires et glossaires, spécialistes, banques de données complets, à jour et accessibles selon les langues et les domaines).

Enfin, dans la recherche documentaire plus que dans le test de plausibilité, le facteur temps joue un rôle important et limite les possibilités. Il convient de préciser que non seulement dans la pratique professionnelle, mais aussi en cours de formation, la recherche documentaire représente une très forte proportion du temps passé sur une traduction.

ERREURS DANS LA RESTITUTION

Sur le plan fonctionnel, les catégories d'erreurs et maladroites les plus fréquentes dans la restitution sont parallèles aux catégories décrites ci-dessus à propos des erreurs dans la compréhension : sont essentiellement en cause les tests d'acceptabilité et de fidélité, la méthode dans la recherche documentaire (emploi, dans la recherche d'«équivalents» terminologiques, de dictionnaires non fiables et de textes non authentiques, traduits ou autres), et la qualité des sources accessibles dans cette recherche documentaire.

Les raisons de ces déficiences se ramènent essentiellement, hormis le manque de méthode dans la recherche documentaire et les limites dans les «sources documentaires» disponibles, à un manque de motivation et à une trop faible aptitude à la rédaction en langue maternelle (voir Gile 1984).

COMMENT IDENTIFIER LES SOURCES DES FAUTES DE TRADUCTION ?

Pour lutter contre ces fautes et maladroites, il est utile de pouvoir en identifier la source afin de prendre des mesures de correction appropriées.

Or, s'il est en général possible de distinguer les fautes de compréhension des erreurs dans la reformulation, il est plus difficile d'en cerner l'origine précise : une faute de compréhension est-elle due à l'inattention, à une faiblesse méthodologique dans la recherche documentaire, à une analyse logique insuffisamment rigoureuse, à une absence de motivation ? Une maladresse dans le texte est-elle due à une maîtrise insuffisante du style écrit, à une faiblesse de vocabulaire, à une méthode déficiente dans la recherche du terme idoine ?

Pour pouvoir mieux répondre à ces questions, nous avons recours à deux stratégies :

LA STRATÉGIE D'ISOLATION

À l'aide d'exercices sélectionnés ou conçus de manière à ce que toutes les composantes de la traduction soient faciles à l'exception d'un élément précis (la logique d'un passage particulier, l'analyse des termes en langue de départ, la recherche des termes en langue d'arrivée, etc.), on peut éliminer une grande partie des fautes et erreurs extérieures à cet élément, ce qui facilite la recherche des causes des problèmes.

Cette stratégie peut être mise en œuvre de deux manières : la sélection des textes et l'aplanissement des difficultés par l'enseignant. La première consiste à choisir ou à écrire un texte qui soit par exemple très simple et clair mais qui présente des termes techniques demandant une recherche documentaire, ou au contraire un texte ne présentant aucune difficulté technique mais comportant une ambiguïté que seule l'analyse de plausibilité peut lever. La seconde consiste à donner aux étudiants les solutions ou une grande partie des solutions à tous les problèmes anticipables sauf ceux sur lesquels on souhaite vérifier leur compréhension des principes et leur aptitude à les mettre en œuvre.

LA STRATÉGIE D'EXPLICATION

Une deuxième fenêtre sur l'origine des erreurs est leur explicitation par les étudiants eux-mêmes. Sur le plan pratique, nous leur demandons de préciser par écrit, en annexe à chaque exercice de traduction, les problèmes auxquels ils se sont heurtés, en distinguant les problèmes de compréhension des problèmes de restitution. En outre, dans les textes comportant des termes techniques, il leur est demandé de préciser dans quelles sources ils ont trouvé chacun des termes qu'ils emploient en langue d'arrivée.

Ces deux stratégies, complétées par des discussions en classe (voir Gile 1983), permettent en général de faire des diagnostics assez précis sur les origines de la plupart des erreurs et maladroites.

STRATÉGIES CORRECTRICES

Au regard des mesures correctrices, il nous semble intéressant de distinguer trois types d'erreurs et maladroites selon qu'elles sont dues à une faiblesse des connaissances de l'étudiant, de sa méthode ou de sa motivation.

FAIBLESSE DES CONNAISSANCES

Nous entendons par là la faiblesse de la «base de connaissances», autrement dit les connaissances préexistantes du traducteur. Il s'agit, dans la phase de compréhension, d'une connaissance insuffisante de la langue de départ ou de connaissances extralinguistiques ne constituant pas une base suffisamment solide pour le complément informationnel potentiel de la recherche documentaire.

Nous considérons que ces faiblesses fondamentales ne relèvent pas du cours de traduction mais du cours de langue, d'une part, et de la culture générale, d'autre part, et pensons donc, comme la plupart des professeurs de traduction dans les établissements spécialisés, que l'apprenti traducteur doit avoir dès son admission au cours de traduction une bonne compréhension de sa langue de départ et une solide culture générale (voir par exemple Bossé-Andrieu 1981, et d'autres auteurs dans Delisle 1981, Spilka 1980), les lacunes éventuelles pouvant être comblées par la «recherche documentaire».

Nous nous limitons donc à des corrections, ou compléments ponctuels, accompagnées le cas échéant de conseils sur l'acquisition des connaissances manquantes, quand de telles faiblesses se manifestent.

FAIBLESSE DANS LA MÉTHODE

Dans notre conception de la didactique de la traduction, la méthode est en principe l'acquis essentiel que doit viser l'enseignement formel, car c'est la composante de la traduction qui est entièrement nouvelle pour les étudiants, par opposition à l'analyse et à la formulation des énoncés. C'est pourquoi nous avons mis au point un ensemble de méthodes et de modèles, dont le modèle de la traduction expliqué plus haut, pour expliquer les principes méthodologiques applicables (voir Gile 1983). Les stratégies et tactiques correctrices face à une compréhension insuffisante de ces principes interviennent donc d'une manière tout à fait classique (répétition ou explicitation des explications). Il convient de noter qu'au cours des dix années écoulées depuis que nous avons commencé à mettre en œuvre cette démarche, les cas de compréhension insuffisante de la méthode ont été très rares, l'essentiel des problèmes tenant à la faiblesse des connaissances et à la motivation des étudiants.

FAIBLESSE DE LA MOTIVATION

Contrairement à la faiblesse du bagage initial, où une action correctrice est difficile à mener dans le cadre de cursus de formation relativement courts, et à la faiblesse dans la

méthode, qui est corrigée en cours d'apprentissage initial, la faiblesse de la motivation appelle des mesures spécifiques.

Nous utilisons pour notre part deux approches en parallèle : la sensibilisation et la pression par les notes.

LA SENSIBILISATION

Elle consiste à montrer aux étudiants en quoi une faute ou maladresse du type engendré par une motivation insuffisante est nuisible à la communication. Il s'agit essentiellement de la création de situations où les étudiants deviennent eux-mêmes lecteurs, réviseurs ou utilisateurs d'une traduction et se sensibilisent donc à tous ces défauts sans être eux-mêmes en position défensive.

À ces fins, la meilleure méthode nous semble être la présentation en classe d'un appareil inconnu des étudiants avec un mode d'emploi mal traduit. La maladresse du style, les fautes de langue, les erreurs terminologiques et le manque de clarté du texte dans son ensemble suscitent inévitablement des réactions spontanées en classe. Une deuxième méthode consiste à familiariser les étudiants avec un domaine, notamment sur le plan terminologique (par exemple à travers plusieurs exercices de traduction qui en relèvent), puis de leur présenter une mauvaise traduction afin qu'ils se rendent compte de l'effet qu'elle peut produire, en leur demandant de la critiquer ou de la réviser.

LA PRESSION PAR LES NOTES

La sensibilisation peut faire comprendre aux étudiants l'importance d'éléments qu'ils ont tendance à considérer comme négligeables mais ne renforce pas nécessairement leur motivation dans une mesure suffisante. C'est pourquoi une stratégie plus ferme peut apparaître souhaitable. Sous cet angle, il est intéressant d'exploiter un moyen de pression que donne le système à l'enseignant, à savoir les notes.

Le principe de notre démarche à cet égard est le suivant : plutôt que d'attribuer une note globale à chaque exercice de traduction, l'enseignant note explicitement des composantes distinctes de l'opération ; la note globale est une moyenne pondérée, le coefficient de pondération évoluant selon l'effort que l'enseignant veut privilégier à tel ou tel stade du programme.

Par exemple, quand, au début de l'année, on souhaite souligner l'importance de la qualité rédactionnelle de la traduction, on peut donner des notes distinctes à la qualité linguistique du texte, à sa clarté et à sa fidélité en fixant des coefficients élevés pour les deux premières notes, ce qui permet à l'étudiant de se rendre compte qu'une traduction fidèle mais mal écrite est «mauvaise» de ce seul fait. Plus tard interviennent des textes techniques où la recherche terminologique prend sa place naturelle. Pour montrer aux étudiants l'importance de la recherche du terme juste, une nouvelle composante de l'évaluation, la «justesse terminologique», peut être introduite avec un coefficient de pondération élevé. Les étudiants sont en général assez sensibles à ce type d'«argumentation».

CONCLUSION

La démarche expliquée dans les pages précédentes à l'égard des fautes de traduction est résolument différente de celle qui accompagne la «formation sur le tas» et qu'adoptent de nombreux enseignants dans les écoles spécialisées. Plutôt que d'agir au coup par coup en intervenant sur les erreurs individuelles survenant au fil des traductions, nous procédons de manière analytique et systématique en classant les fautes par catégories selon leur origine organique et fonctionnelle, en essayant d'agir sur la racine du mal plutôt que sur les symptômes.

Cette démarche est-elle plus efficace que d'autres dans la pédagogie de la traduction ? Nous nous garderons de juger en l'absence de comparaisons objectives et rigoureuses, et nous nous contenterons de signaler deux phénomènes qui semblent se dégager clairement :

- Les étudiants semblent ne pas avoir de mal à comprendre la nature et l'origine de leurs fautes de traduction une fois les schémas ci-dessus expliqués.
- Les erreurs de méthode, nombreuses en début d'année (les deux premiers exercices de traduction), sont minoritaires en fin de parcours.

La mise en œuvre d'une méthodologie similaire dans certains cours de traduction en langues européennes parallèlement à d'autres cours plus classiques devrait permettre de réaliser des études comparatives auxquelles nous ne pouvons nous livrer à l'INALCO, où les langues concernées sont le japonais et le français.

BIBLIOGRAPHIE

- BOSSÉ-ANDRIEU, Jacqueline (1981): «L'admission des candidats aux écoles de traduction», Delisle (éd.), 1981, pp. 163-174.
- DANCETTE, Jeanne (1990): *Analyse descriptive et expérimentale du processus de compréhension en traduction*, thèse de doctorat, Département de linguistique, philologie et traduction, Université de Montréal.
- DELISLE, Jean (1981): *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa.
- GILE, Daniel (1983): «Initiation à la traduction scientifique japonais-français à l'INALCO: la recherche d'une optimisation des méthodes», *Bulletin des anciens élèves de l'INALCO*, juin.
- GILE, Daniel (1984): «Le français des apprentis-traducteurs: l'exemple des étudiants de l'INALCO», *Traduire*, n° 121.
- GILE, Daniel (1986): «La compréhension des énoncés spécialisés chez le traducteur: quelques réflexions», *Meta*, 31-4, pp. 363-369.
- GILE, Daniel (1990): «La traduction et l'interprétation comme révélateurs des mécanismes de production et de compréhension du discours», *Meta*, 35-1, pp. 20-30.
- SPIILKA, Irène (1980): «Compte rendu du Colloque international sur la traduction: La théorie au service de la pratique», *Meta*, 25-3, p. 379.