

IWONA KASPERSKA

Université Adam Mickiewicz

FAUT-IL PRIVILÉGIER L'EMPLOI DE LA LANGUE MATERNELLE CHEZ LES ADEPTES DE LA TRADUCTION ?

Abstract. Kasperska Iwona, *Faut-il privilégier l'emploi de la langue maternelle chez les adeptes de la traduction ?* [Is it necessary for translation didactics to let students use their mother tongue?], *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XXXVIII/2: 2011, pp. 87-98. ISBN 978-83-232-2335-1. ISSN 0137-2475. DOI 10.2478/v10123-011-0016-8.

The paper describes two main methods of teaching text translation, applied in courses of literary and specialized texts translation for a general public, and in a specialized course of translation for MA advanced students. In both methods the use of Polish language as a mother tongue is considered legitimate not only as a language of translation but also as a main vehicle of communication in the process of acquiring translation skills. This role of the mother tongue is extremely important in defining the translation brief and in the evaluation of target texts. The article provides several examples in order to illustrate and justify this thesis.

1. OBSERVATIONS PRÉLIMINAIRES

Les réflexions qui suivent concernent le rôle de la langue maternelle dans l'enseignement de la traduction des textes. Ces observations découlent de notre expérience comme professeur de traduction spécialisé, destiné aux étudiants de deuxième cycle, et de traduction des textes littéraires et spécialisés, que nous donnons aux étudiants de l'École de Formation des Traducteurs et des Interprètes de la Langue Française¹.

Le public du cours de spécialité diffère notablement de celui du cours général. D'abord, les étudiants de celui-là représentent un niveau avancé du point de vue de l'expérience en traduction, comme diplômés de premier cycle en philologie romane et auteurs de travaux de diplôme consacrés aux problèmes traductologiques. Ceci implique une connaissance, au moins intermédiaire, de la théorie de la traduction et une capacité à effectuer des exercices de traduction individuels, sans être guidés par le professeur. Ces deux facteurs influent considérablement sur la méthodologie de travail avec le public concerné.

Le public du cours général, ou plutôt le public général du cours de traduction, est constitué par des personnes qui, dans la plupart des cas, n'ont aucune expérience

¹ Il s'agit de Podyplomowe Studium Kształcenia Tłumaczy Języka Francuskiego, fondé en 2005 à l'Institut de philologie romane de l'Université Adam Mickiewicz.

comme traducteurs, ou ceux qui, en effet, travaillent en tant que traducteurs non diplômés, avec plus ou moins de succès, sans posséder de connaissances théoriques de base (ils confondent la fidélité en traduction avec la traduction littérale, par exemple). En outre, la majorité d'entre eux n'a pas terminé d'études philologiques ce qui, parfois, pose des problèmes méthodologiques quant aux questions d'ordre linguistique ou métalinguistique².

Avant de passer à la présentation de quelques cas concrets, dans lesquels la langue polonaise comme véhicule de la communication métalinguistique s'est avérée primordiale, il faut que nous présentions la méthodologie appliquée dans notre travail.

2. LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION DES TEXTES

L'exécution de chaque projet traductologique englobe, inévitablement, une étape préliminaire dans laquelle, dans le cadre pédagogique, on délibère avec les étudiants sur le choix de la stratégie, c'est-à-dire, on effectue ensemble un examen du texte, qui consiste à définir son genre, la spécificité de son style, ou la terminologie propre au domaine concerné, si c'est le cas. Finalement, on précise à qui le texte d'arrivée est destiné ce qui influe directement sur les procédés de traduction possibles à appliquer. Bref, il s'agit de la préparation d'une sorte de cahier des charges, dans lequel on peut simuler une situation réelle.

Dans notre travail, nous appliquons, en général, deux méthodes adaptées au nombre de participants et à leur niveau de connaissance de la théorie de la traduction. L'une consiste à donner au public avancé la possibilité de proposer des traductions, effectuées selon une stratégie de traduction sélectionnée individuellement, lesquelles sont ensuite analysées pendant les consultations en tête à tête entre l'apprenti-traducteur et le professeur. L'étudiant est alors obligé d'expliquer ses stratagèmes textuels et ponctuels, de défendre les procédés de traductions appliqués et de dévoiler les bases de données ou les dictionnaires consultés au cours du processus de traduction. Il faut avouer que cette approche méthodologique favorise la participation et la créativité des étudiants et leur permet de formuler leurs propres idées sur la base des connaissances déjà acquises (linguistiques, culturelles, communicatives, sociologiques etc., Romano, 2001). Les étudiants ont plus de « liberté » et, en effet, peu de choses leur sont imposées.

Le cas du public général est différent. Là, normalement on a affaire à des apprentis-traducteurs, à des faux débutants qui ont déjà une petite expérience, à des spécialistes dans divers domaines (économistes, juristes, philosophes, techniciens etc.) qui ont

² À ce type de public il faut recommander plus d'oeuvres de référence linguistiques à consulter et, éventuellement, expliquer des questions linguistiques, en se basant sur la grammaire contrastive et, ainsi, faire d'une pierre deux coups : augmenter la compétence linguistique en expliquant un problème de grammaire et faire évoluer la compétence traductologique, en sensibilisant à la question d'équivalence. Toutes ces explications métalinguistiques imposent, à coup sûr, l'emploi de la langue maternelle.

encore pas mal de problèmes linguistiques, et à des adeptes de différentes philologies qui n'ont pas besoin d'être guidés à chaque pas par le professeur. Un tel public est assez difficile à diriger à cause des niveaux de connaissances linguistiques et traductologiques disparates. C'est pour cela que l'étape préalable à la traduction proprement dite doit englober non seulement la présentation des critères du choix de la stratégie, mais aussi la stratégie même, c'est-à-dire, un cahier des charges presque complet afin de guider les premiers pas des apprenants. Parfois, il est aussi nécessaire de leur expliquer à quoi servent « toutes ces explications »³.

Ainsi, les étudiants sont équipés d'une sorte de mode d'emploi et, ensuite, les résultats de leur travail sont soumis à une analyse détaillée que nous effectuons nous-mêmes et, puis, à une évaluation faite par les autres apprentis-traducteurs. De cette manière, ils connaissent aussi bien les meilleures solutions, selon les critères établis auparavant, que celles qui sont inadmissibles pour les mêmes raisons. Tout cela, en vue de pouvoir discuter toutes les possibilités de l'application des procédés de traduction, de délibérer sur les limites de la liberté du traducteur et sur l'acceptabilité du produit du processus de traduction dans la culture d'arrivée. D'après nous, cette méthode permet aux étudiants de s'ouvrir à l'idée de pouvoir traduire le même texte de façons différentes (ce qui, à vrai dire, n'est pas pour eux si évident que ça) et, en même temps, d'apprendre les uns aux autres, méthode d'apprentissage qu'il ne faut pas sous-estimer, surtout au début du cursus.

3. ÉTUDES DES CAS PARTICULIERS DE L'EMPLOI DU POLONAIS EN COURS DE TRADUCTION

Afin d'expliquer le besoin de l'emploi de la langue polonaise dans l'étape préalable à la traduction proprement dite et dans celle de la révision des textes d'arrivée, nous voudrions nous appuyer sur quelques exemples de situations et textes que les étudiants étaient obligés de traduire, et sur le déroulement des consultations et des analyses qui se sont produites aussi bien dans la première étape où le cahier des charges a été spécifié, que dans la dernière, celle d'évaluation et d'autocorrection.

3.1. IMPLICATIONS DE L'EMPLOI DE LA LANGUE POLONAISE DANS L'ÉVALUATION DES TRADUCTIONS

La dynamique des corrections en tête à tête est adaptée aux besoins et possibilités de chaque étudiant. Bien que tous les apprenants soient censés préparer chacun sa

³ Les étudiants du cours général sont parfois surpris par des explications détaillées qui anticipent la traduction, ce qui résulte de leur méconnaissance de la théorie ou du manque d'expérience. C'est aussi le problème dû aux stéréotypes et aux préjugés liés à la nature du travail de traducteur comme, par exemple, l'idée qu'il existe une traduction type à laquelle il faut aspirer et que la plupart des étudiants réclame en vue de comparer le résultat de leur travail avec cette version « unique et obligatoire ».

traduction de la même portion du texte, le rattrapage et l'autocorrection sont imposés compte tenu de la disposition individuelle et en fonction du bagage cognitif de chacun d'entre eux.

Il faut souligner qu'une telle confrontation, c'est-à-dire, une évaluation à deux, pendant laquelle le traducteur est obligé de répondre à certaines questions portant sur le contenu et la forme de sa traduction, est bien évidemment une expérience inquiétante, voire stressante, pour l'étudiant et pas toujours traitée comme une initiative prenant en considération ses prédispositions individuelles. Par ailleurs, celui-ci ne saisit pas toujours bien l'objectif de ces corrections qui ont pour but de se pencher sur certains étudiants qui n'auraient pas manifesté explicitement leurs difficultés au cours du travail en groupe. L'objectif de base est de le dénicher et de définir ses points faibles.

Pour éviter un blocage supplémentaire, dû à la situation de confrontation beaucoup plus directe qui faisait qu'au début, les étudiants, tout spontanément, prenaient une chaise pour s'asseoir de l'autre côté de la table et presque jamais du nôtre (où nous avons toujours une chaise installée spécialement pour eux), nous avons imposé l'utilisation de la langue polonaise comme outil de communication. Cette tactique a d'abord énormément réduit la tension et, ensuite, a assuré un échange d'idées portant, avant tout, sur le choix de la stratégie de traduction. Dans le cas du fragment du journal de Daniel Passent, intitulé *Codziennik* (2006), le cahier des charges comprenait des critères de réflexion traductologique plutôt que des exigences du commanditaire⁴. C'étaient aux apprenants d'envisager les compétences culturelles, ou transculturelles d'un récepteur francophone et, en fonction de celles-ci, de proposer un thème. De plus, ils devaient justifier les procédés de traduction pour lesquels ils avaient opté. L'emploi de la langue maternelle dans ce cas a permis non seulement une vérification détaillée du travail investi dans l'exécution de l'exercice, mais aussi une évaluation de la compétence linguistique quant à la connaissance des équivalents polonais des techniques de traduction, terminologie qui, pendant les cours théoriques, est toujours employée en français.

En ce qui concerne les procédés en soi, la plupart des traducteurs ont opté pour un thème amplifié, stratégie visant un lecteur profane ou laïque, selon la typologie des lecteurs de Peter Newmark (1995 : 32), en lui attribuant des connaissances d'ordre culturel, se rapportant aux personnages de la vie politique et aux événements de caractère historique. Ainsi, les apprenants complétaient les noms des hommes politiques qui, dans le texte de départ, avaient été réduits au nom de famille, ou ajoutaient des appositions éclairant la fonction des personnes mentionnées. En voici quelques exemples :

⁴ Il s'agit de la personne qui commande une traduction, appelée aussi client ou donneur d'ouvrage (cf. Paprocka, 2005 : 24).

Texte de départ	Texte d'arrivée
pierwszy oficer tonącego okrętu (kapitanem był Jaruzelski)	un navire en train de couler dont le capitaine était Wojciech Jaruzelski
wizyta papieża	la visite du pape Jean Paul II
K.K.T. pisze dziennik od lat siedemdziesiątych	Krzysztof Teodor Toeplitz, journaliste polonais, écrit son journal depuis les années soixante-dix

Curieusement, selon les déclarations des traducteurs mêmes, la traduction du texte de Passent leur a imposé un travail de documentation dont l'objectif était de décoder certains référents culturels inclus dans le texte de départ comme, par exemple, la personne de K.K.T., sigle renvoyant au journaliste, critique de films et scénariste, Krzysztof Teodor Toeplitz, qui s'est avérée indéchiffrable pour les apprenants lors du premier contact avec le texte.

De plus, en cas de note explicative, une autre technique privilégiée dans les travaux, la majeure difficulté résidait dans le contenu des notes comprenant, parfois des erreurs de référence, par exemple : « Wojciech Jaruzelski – président de la Pologne communiste dans les années 1989-1990 ». Ceci montre que c'est aussi la compétence culturelle dans le cadre de la culture originaire du traducteur qui peut se voir interpellée lorsqu'une traduction vers une langue étrangère est effectuée (*cf.* Ladmiral, 2005 : 99-100).

En somme, c'est l'amplification et les notes explicatives en bas de page qui se sont manifestées comme techniques de traduction le plus souvent utilisées par les apprenants. Pourtant, dans certains cas, ceux-ci se sont trouvés confrontés au problème de la sélection des phénomènes culturels dont la nature devait être précisée tandis que les étudiants les avaient ignorés. Le fait que la discussion autour de cette question a été menée en polonais a permis d'éclairer que le problème n'était pas d'ordre linguistique, mais purement traductologique.

3.2. GRAMMAIRE DE LA LANGUE POLONAISE ET GRAMMAIRE CONTRASTIVE FRANCO-POLONAISE

Quant aux questions linguistiques, celle qui, indépendamment de la méthode appliquée, est toujours expliquée en langue maternelle, c'est la déclinaison des noms et des prénoms français en polonais. La présentation de ce problème de grammaire polonaise consiste à une analyse détaillée des paradigmes et est suivie d'une série d'exercices faits en groupe et, ensuite, individuellement par les apprenants. Voici un extrait de la présentation théorique en polonais :

Zakończone na -é, -ée, -ai, -eu, po których występują spółgłoski *s* lub *x*,
– odmieniają się przymiotnikowo, np.

Litré – *Litrégo*, *Litrému*, z *Litrém*, o *Litrém*

Mérimée – *Mériméego*, *Mériméemu*, z *Mériméem*, o *Mériméem*

Montesquieu – *Montesquieugo*, *Montesquieumu*, z *Montesquieum*, o *Montesquieum*

– niektóre odmienia się z apostrofem, np.

Rabelais – *Rabelais'go*, *Rabelais'mu*, z *Rabelais'm*

Duprés – *Duprés'go*, *Duprés'mu*, z *Duprés'm* (...)

L'introduction théorique est suivie des exercices dont voici un fragment :

Imię i nazwisko	Dopełniacz	Celownik	Narzędnik	Miejscownik
Nicolas Sarkozy				
Jacques Chirac				
Gérard Dépardieu				

Le problème en question ne concerne que la langue polonaise de la combinaison qui nous intéresse, ce qui, logiquement, impose le maniement du polonais uniquement. Mais il y a bien évidemment d'autres langues qui entrent en jeu lorsqu'il s'agit de la traduction vers une langue flexionnelle. Ainsi, nous renvoyons les étudiants aux livres de grammaire qui expliquent et illustrent les paradigmes de flexion des noms venant des autres langues. Nous soulignons toujours cette question en sensibilisant l'auditoire à cette problématique et en l'encourageant à explorer le sujet dans le cadre de l'auto-apprentissage.

La discussion autour de la déclinaison s'écarte très souvent de la direction prévue. D'un côté, le nombre d'exemples fournis spontanément par les étudiants et, avant tout, le nombre de cas particulièrement difficiles, enrichit énormément la polémique⁵. Nous utilisons la notion de « polémique » tout à fait exprès parce que, dans le cas des étudiants les plus « obstinés », qui rejettent l'idée de décliner même leur propre nom, il faut recourir à des autorités incontestables, comme par exemple Jan Miodek, auteur de courtes séquences audiovisuelles, enregistrées sur le support *Multimedialny słownik ojczyzny polszczyzny* (2008), qui est capable de faire rétracter les plus réactionnaires. En outre, il y a des dictionnaires qui, en forme de sentence rendue de manière bien justifiée linguistiquement, déclarent l'obligation de décliner les noms et les prénoms en polonais, par exemple *Słownik nazw własnych* de Jan Grzenia (2003 : 60).

⁵ C'est un vrai débat qui commence presque toujours par le doute si la déclinaison des noms et des prénoms étrangers (et même polonais) est obligatoire. Cette attitude de méfiance chez les étudiants est d'autant plus difficile à combattre que maints enseignants de langues et traducteurs ne respectent pas cette règle inhérente à la langue polonaise. Il suffit de vérifier les traductions des textes littéraires français en polonais pour s'en faire une idée.

De l'autre côté, la complexité des paradigmes inspire chez les étudiants d'autres doutes d'ordre grammatical comme par exemple la translittération des noms propres des alphabets non latins, la formation du pluriel des noms de famille polonais, le diminutif des prénoms et, finalement, la traduction des noms propres en général : anthroponymes, toponymes, acronymes etc. Toutes ces questions renvoient les apprenants à leur savoir linguistique acquis préalablement, au cours de leurs études à différents niveaux de scolarité, en leur montrant des lacunes dans leurs compétences linguistiques dans le cadre de la langue maternelle. Magdalena Sowa et Urszula Paprocka-Piotrowska mentionnent la méconnaissance de la grammaire descriptive et le manque de savoir-faire au niveau de la construction des phrases composées comme des problèmes de premier ordre (2003 : 229). Ce soi-disant « retour » forcé à la langue maternelle surprend les étudiants mais s'avère indispensable lorsqu'on aborde le problème d'équivalence en se basant sur la grammaire contrastive (Kučała, 2010 : 324). Pour en donner un exemple, dernièrement, on nous a demandé d'expliquer les règles de ponctuation dans les deux langues, sorte d'exercice de ponctuation contrastive, qui pose beaucoup de problèmes aussi bien aux philologues que non philologues.

3.3. LA LANGUE POLONAISE AU SERVICE DE LA THÉORIE DE LA TRADUCTION

Dans le cas du groupe du cours général dont le but principal est d'acquérir des compétences traductologiques et non linguistiques, un grand nombre de questions sont analysés en polonais, par exemple :

- des erreurs de traduction et de langue, commises par les apprenants et portant directement sur la qualité du produit ;
- de courtes présentations théoriques et analyses concernant les stratégies et les procédés de traduction, avec des exemples forcément dans les deux langues ;
- la révision des erreurs de traduction typiques qui viennent des traductions effectuées par les mêmes apprenants⁶. Voici l'exemple d'un texte de presse belge et l'une des traductions proposées par les apprenants, incluant des erreurs de traduction.

Le texte ci-dessus a été soumis à une analyse comparative détaillée en vue de relever des erreurs de traduction, visibles uniquement grâce à l'étude contrastive et presque jamais pendant la lecture du texte d'arrivée seulement, surtout quand il se caractérise d'une cohérence incontestable.

⁶ Par exemple, il faut faire comprendre aux apprenants que certaines maladresses stylistiques ou impropriétés linguistiques peuvent, à la rigueur, être corrigées par les personnes responsables de la révision des textes dans les maisons d'édition ou les rédactions de journaux et revues. Il n'en est pas de même pour les textes stylistiquement soignés, mais contenant des erreurs de traduction, normalement invisibles pour les réviseurs qui ne sont pas obligés d'être bilingues ou ne voient que le texte d'arrivée (*cf.* Durieux, 2005 : 39).

Texte de départ	Texte d'arrivée
<p>(...) Si depuis les années soixante, la destruction urbaine n'a guère régressé, elle s'abrite à présent derrière les façades.</p> <p>Les apparences sont sauvées. Car c'est bien un urbanisme de l'apparence qui prolifère sous nos yeux de citoyens ébahis. En effet, la façade est toujours le signe visible de l'époque ou de l'origine d'un bâtiment. Parachuté à Paris, Florence, Londres ou Barcelone, il ne vous faut plus qu'un coup d'œil sur une façade pour vous repérer. Un simple regard et vous voilà plongés dans la Renaissance italienne, le style victorien ou le Baroque espagnol. Mais surtout la façade fait partie intégrante d'un immeuble. Elle est tout à la fois sa face antérieure et une de ces composantes.</p> <p>Peut-être est-elle la partie visible de l'iceberg ; mais la portion immergée est de la même nature. Sous l'eau, c'est encore de la glace, et non de l'ouate. Le Titanic en sait quelque chose. Il a eu quelques décennies pour méditer cette évidence au fond des mers.</p> <p>De même, il y a une évidence de la façade. (...) (Outers, 1988)</p>	<p>(...) Skoro od lat sześćdziesiątych aż po dzień dzisiejszy nie zauważyliśmy wielkich oznak niszczenia budowli miejskich, to tylko dzięki temu, że ów proces toczy się poza zasięgiem naszego wzroku – za fasadami budynków. Urbanistyka to gra pozorów, która rozkwita przed oczyma zdumionych mieszkańców. Fasada, w rzeczy samej, jest widocznym znakiem epoki, elementem, który pozwala nam umieścić daną konstrukcję w ramach czasowych. Przypuścimy, że niespodziewanie znaleźliśmy się w jakimś europejskim mieście. Jeden rzut oka na architekturę wystarczy, by odgadnąć czy jesteśmy w Paryżu, czy – zatopieni w obfitościach włoskiego renesansu – zwiedzamy Florencję. W Londynie podziwiamy styl wiktoriański, Barcelona natomiast oferuje nam podróż w głąb hiszpańskiego baroku. To właśnie fasada, jako część zewnętrzna, a zarazem składowa, jest istotnym elementem budynku. Być może to jedynie wierzchołek góry lodowej, ale część niewidoczna, ta zatopiona, jest również ważna. Titanic dobrze o tym wie, miał bowiem dziesiątki lat, by podumać na dnie mórz o tym, że woda skrywała nie wacianą, a lodową strukturę przeszkody, która spowodowała jego zatonięcie. Z teźże metafory płynię wniosek, że rola fasady jest ogromna. (...)</p>

Dans la plupart des cas, ces activités théorico-pratiques s'avèrent « interactives » parce que l'emploi de la langue maternelle encourage les étudiants à prendre la parole en public, en vue d'exprimer leur point de vue, d'apporter des exemples ressortant de leur propre expérience, de critiquer les solutions proposées par d'autres traducteurs ou encore de défendre leur interprétation du texte et leur stratégie de traduction lorsqu'on se concentre sur les thèmes ou les versions individuelles, etc. À titre d'exemple nous voudrions citer le problème de la note explicative, sujet que nous avons abordé en présentant une introduction théorique et, ensuite, en nous basant sur la version polonaise du roman *Total Cheops* de Jean-Claude Izzo (1995), traduit par Martyna Ochab (2005), nous avons sélectionné quelques exemples de notes en demandant aux étudiants de les commenter du point de vue traductologique, c'est-à-dire, de leur utilité et de leur forme, et du point de vue du lecteur plus ou moins familiarisé avec la culture de départ.

Cet exercice a abouti à une critique constructive parce que chaque prise de position traductologique devait être justifiée par les apprenants en fonction des critères traductologiques et ceux de la réception, et non selon les préférences ou les goûts particuliers.

Quant aux notes explicatives, elles ont été commentées par la plupart des étudiants et considérées comme facilement remplaçables par le foisonnement, la dilution ou la périphrase en tant que techniques de traduction servant à compléter et à décrire les phénomènes typiques de la culture de départ (cf. Tomaszkiwicz, 2004). De cette façon, pour le nom d'*Espingoin*, à cause du vide dans la langue d'arrivée, on a suggéré le correspondant *Hiszpan*, en proposant de lui ajouter un adjectif injurieux. Pour le *Rital* on a proposé l'équivalent *makaroniarz*. Les étudiants ont opté pour *zawodówka/technikum* au lieu du *CAP* et pour une compensation dans le texte cible dans le cas des *calanques*. Ainsi, la stratégie proposée par les apprenants visait un texte « libre » de notes en bas de page qui sont dédaignées par un grand nombre de lecteurs.

dojście. Moją szansą byli Manu i Ugo. To, że się z nimi przyjaźniłem.

W dzielnicy zostali jeszcze nasi krewni, na rue des Cordelles. Dwóch kuzynów i kuzynka Andżela. Żelu była duża dziewczyna, miała prawie siedemnaście lat. Często do nas przychodziła. Pomagała mojej matce, która już prawie nie wstawiała z łóżka. Potem trzeba ją było odprowadzać do domu. W tamtych czasach na ulicach było jeszcze bezpiecznie, ale Żelu nie lubiła wracać sama. Bardzo mi się podobało, że z nią spaceruję. Pękałem z dumy, że taka piękna dziewczyna bierze mnie pod rękę. Kłopot zaczynał się w momencie, gdyśmy dochodzili do Accoules. Nie lubiłem się zapuszczać w dzielnicę. Brud i smród. Wstydzilem się. A przede wszystkim miałem pietra. Nie z nią, tylko kiedy wracałem sam. Żelu wiedziała o tym i śmiała się ze mnie. Nie miałem odwagi prosić jej braci, żeby mnie odprowadzili. Wracałem niemal biegiem. Ze spuszczonej oczami. Na rogu rue du Panier i rue des Muettes wystawały zwykle dzieciaki w moim wieku. Słyszałem ich śmiech, przechodząc. Czasem gwizdali za mną jak za dziewczyną.

Pewnego wieczoru, pod koniec lata, szliśmy z Żelu w górę rue des Petits-Moulins. Pod rękę. Jak para zakochanych. Piersią ocierała się o moją dłoń. Upajałem się tym. Byłem szczęśliwy. A potem zobaczyłem tych dwóch. Widywałem ich już wcześniej wiele razy. Musieli mieć tyle lat co ja. Czternaście. Szli nam naprzeciw, ze złym uśmiechem na ustach. Żelu mocniej przywarła do mego ramienia i poczułem na ręce ciepło jej piersi.

Rozstąpili się przed nami. Wyższy znalazł się po stronie Żelu. Niższy po mojej. Tracił mnie mocno ramieniem, śmiejąc się głośno. Puściliśmy rękę Żelu.

- Ty, Espingoin!

* Obrazliwa nazwa Hiszpana.

Odwrócił się zdumiony. Uderzyłem go pięścią w żołądek, aż zgął się w pół. Podniosłem go, ładując mu lewą pięść prosto w twarz. Jeden z moich wujów uczył mnie boksu, ale bitem się pierwszy raz. Znokautowany leżał na ziemi, łapiąc oddech. Drugi ani drgnął. Żelu też nie. Patrzyła. Bala się. Chyba jej zaimponowałem. Podeszedłem do leżącego i spytałem z pogróżką w głosie:

- I co, Espingoin, masz dość?

- Nie mów tak do niego - powiedział ten drugi za moimi plecami.

- A ty kto jesteś? Rital?*

- Co za różnica?

Poczułem, że tracę grunt pod nogami. Ten pierwszy, nie podnosząc się z ziemi, podciął mi nogę. Upadłem na tyłek. Rzucił się na mnie. Zobaczyłem, że ma rozwaloną wargę. Krwawił. Turlialiśmy się po ziemi. Odór szczyń i gówna wypełnił mi nozdrza. Chciało mi się płakać. Przerwać bójkę. Oprzeć głowę na piersiach Żelu. Potem poczułem, że ktoś gwałtownie ciągnie mnie do tyłu i okłada kulakami po głowie. Jakiś mężczyzna nas rozdzielił, wyzywając od uliczników. I krzycząc, że skończymy „na galerach”. Nie spotkałem ich więcej. Aż do września, kiedy znaleźliśmy się w tej samej szkole na rue des Ramparts. W klasie CAP**. Ugo podszedł do mnie i uściśnął mi rękę. Potem Manu. Rozmawialiśmy o Żelu. Ich zdaniem, była najładniejszą dziewczyną w dzielnicy.

Wróciłem do domu dobrze po północy. Mieszkam pod Marsyllą. W Goudes. To przedostatni mały port przed *calanques****. Jedzie się wzdłuż Corniche aż do plaży Roucas-Blanc, a potem dalej, cały czas brzegiem morza. La

* Obrazliwa nazwa Włocha.

** Średnia szkoła zawodowa.

*** Szereg niewielkich wąskich zatok na wschód od Zatoki Marsylskiej.

De plus, une analyse détaillée du fragment du roman en question a inspiré une discussion autour de la traduction des toponymes et des antroponymes que les apprenants ont spontanément relevé de l'extrait présenté :

- *Andżela* comme un prénom féminin et *Żelu* en tant que son diminutif, les deux prouvant l'intention de les adapter au système de la langue polonaise ;
- *rue du Panier*, *rue des Muettes* et *rue des Petits-Moulins*, comme des toponymes gardés dans cette forme dans le texte d'arrivée polonais, en soulignant l'idée de l'imprégner de la culture française aussi au niveau de la langue.

Force est de constater qu'un tel échange d'idées et d'expériences accélère considérablement l'acquisition des compétences traductologiques.

3.4. LE CHOIX DE LA STRATÉGIE ET L'ÉQUIVALENCE TERMINOLOGIQUE

La question d'équivalence, l'un des problèmes de base dans la traductologie, a revêtu la forme d'une recherche documentaire à laquelle un groupe suivant le cours de spécialité était contraint. Il s'agissait de la terminologie spécifique d'auteurs comme Mikhaïl Bakhtine et Jacques Lacan, incluse dans le texte-conférence « Dialogisme et polyphonie » de Laurent Jenny (2003). Certains fragments de ce texte accessible sur Internet faisaient partie d'un exercice de traduction, prévu pour un semestre entier. La difficulté du texte englobait non seulement le problème d'équivalence terminologique, mais aussi celui des relations intertextuelles et, plus précisément, celui de la citation, en outre de la complexité du métalangage et du style scientifique.

Les consultations qui ont eu lieu tous les quinze jours visaient une participation très active des apprenants ce que nous avons déjà commenté. La discussion autour de la terminologie spécifique des chercheurs en question, menée en polonais, a permis de vérifier la méthodologie de l'exploitation des documents accessibles, à savoir, la lecture critique des traductions polonaises des écrits de Bakhtine et de Lacan ce qui a donné comme résultat une liste de termes de base, comme *dialogiczność*, *dialog*, *polifoniczność*, *polifonia*, *wielogłosowość* (dans le cas de Bakhtine), *inny*, *stadium lustra*, *faza lustra* ou *stadium zwierciadła* (pour Lacan).

La recherche documentaire approfondie a dévoilé l'existence d'une traduction des fragments de Bakhtine, incluse dans le livre *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique* (1981) de Tzvetan Todorov, auteur cité par Jenny. Une partie du texte de Todorov et, plus précisément, l'essai « Antropologia filozoficzna » avait été publié dans le recueil *Bachtin : dialog – język – kultura* (1983). Néanmoins, la plupart des étudiants ont choisi de traduire des citations de Todorov eux-mêmes, jugeant la traduction polonaise des citations de Bakhtine peu accessible et intelligible, voire, « vieillie ». Son caractère obsolète était dû au style « peu concret qui rendait le sens du texte indiscernable », ainsi qu'à l'apparition de nouvelles notions qui se sont établies en polonais,

pendant les dernières décennies, telle *inny*⁷. Il y a avait pourtant pas mal d'étudiants qui ont opté pour l'introduction des fragments déjà traduits vers le polonais. Etant donné que, dans le cadre de la traduction des relations intertextuelles, deux stratégies distinctes se sont cristallisées, les partisans de l'une et l'autre se sont vus obligés d'être conséquents et de maintenir leur stratégie une fois celle-ci choisie. Il faut ajouter que la première stratégie traductologique s'est basée sur le principe de la clarté du texte destiné aux étudiants (telle était l'interprétation de la plupart des traducteurs) et sur le principe de l'actualité de la terminologie et du message à la fois.

3.5. CONDITIONS DU TRAVAIL DE TRADUCTEUR

Un autre contexte dans lequel l'utilisation de la langue maternelle s'avère opportune ce sont les demandes de conseils formulées par les apprenants. Celles-ci sont liées au futur travail et concernent, entre autres, la forme du contrat qu'on signe avec le commanditaire, la rémunération, les délais que le commanditaire doit accorder, les conditions de la collaboration avec des maisons d'édition, la révisions des traductions, etc. Cette liste pourrait être prolongée à l'infini parce le manque d'expérience ou une expérience très limitée inspire pas mal de doutes, notamment dans le cas des traducteurs non assermentés dont le travail n'est régi par aucun règlement officiel, mis à part une éthique individuelle qui n'est pas toujours partagée par les acteurs participant au processus de traduction.

CONCLUSION

À titre de conclusion, il faut remarquer que la traduction comme activité implique, à cause de sa nature interlinguistique, l'emploi de la langue maternelle dans la majorité des cas parce que c'est vers cette langue que l'on traduit normalement. De même, essayer de l'éviter au cours du processus de l'enseignement des compétences traductologiques, serait une aberration.

Sans aucun doute, on peut constater que l'emploi du polonais dans les analyses des textes-sources et des textes-cibles, dans les présentations théoriques sur les stratégies et les procédés de traduction, aussi bien que dans les cahiers des charges, contribue au développement des compétences traductologiques justement. D'un côté, on sensibilise les apprenants au problème de l'équivalence et de l'autre, grâce à ces « interpolations » en polonais on les fait combler leurs lacunes linguistiques, notables dans la langue maternelle. Celle-ci est très souvent négligée par les apprentis-traducteurs qui sont persuadés posséder une compétence linguistique suffisante dans la langue polonaise par le seul fait d'être d'origine polonaise.

⁷ Ce qui ne veut pas dire que dans les fragments cités de Bakhtine cette notion n'apparaît pas. Elle revient tout le temps et c'est plutôt son usage (« *ktoś inny* ») qui a occasionné des doutes.

En somme, on peut dire qu'il existe deux idées reçues se répercutant sur la pédagogie de la traduction :

- la supposée (par les apprenants) connaissance de la langue maternelle à un niveau supérieur,
- la plus grande importance donnée la langue étrangère (que la majorité des candidats à l'École de Formation des Traducteurs et des Interprètes de la Langue Française veut améliorer ou perfectionner).

Neutraliser ces idées reçues pernicieuses tout au début du chemin est l'un des objectifs de l'enseignement de la traduction. La langue maternelle qui fait partie indissociable du processus de traduction interlinguistique rend possible le caractère interactif des cours de traduction et reste un instrument didactique indispensable de son enseignement. Pour toutes ces raisons, il ne faut pas la négliger et il faut au contraire restituer sa place dans le processus didactique.

BIBLIOGRAPHIE

- Czaplejewicz, E. et E. Kasperski (dir.) (1983). *Bachtin. Dialog – język – literatura*, Varsovie : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches, *Meta : journal des traducteurs*, vol. 50, n° 1, 36-47.
- Grzenia, J. (2003). *Słownik nazw własnych*, Varsovie : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Izzo, J.-C. (2005). *Total Cheops*, trad. du français par Martyna Ochab, Varsovie : W.A.B.
- Jenny, L. (2003). Dialogisme et polyphonie, <http://resilience-autofiction.over-blog.fr/ext/http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/index.html> (consulté le 3 avril 2011).
- Kozłowska, Z. (2000). Nauczanie tłumaczenia pisemnego na język obcy a nauczanie tłumaczenia pisemnego na język ojczysty, in : *O nauczaniu przekładu*, dir. A. Setkowicz (pp. 62-77), Varsovie : TEPIS.
- Kucała, D. (2010). Rola tłumaczenia w nauczaniu gramatyki kontrastywnej (na przykładzie języków: hiszpańskiego i polskiego), in : *Słowo w dialogu międzykulturowym*, dir. W. Chłopicki et M. Jodłowiec (pp. 321-330), Cracovie : TERTIUM.
- Ladmirał, J.-R. (2005). Formation des traducteurs et traduction philosophique, *Meta : journal des traducteurs*, vol. 50, n° 1, 96-106.
- Miodek, J. (2008). *Multimedialny słownik ojczyzny polszczyzny*, CD-ROM, Wydawnictwo EUROPA.
- Newmark, P. (1995). *Manual de traducción*. Trad. de l'anglais par Virgilio Moya, Madrid, Càtedra.
- Outers, J.-L. (1988). La solitude des façades, *Le soir*, le 28 avril 1988.
- Paprocka, N. (2005). *Erreurs en traduction pragmatique du français en polonais : identifier, évaluer, prévenir*, Łask : Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Passent, D. (2006). 23, niedziela, styczeń, 2005, in : *Codziennik*, Varsovie : Nowy Świat.
- Romano, G. (2001). Hacia una visión progresista en la formación de traductores: experiencias en la Universidad Iberoamericana, *Vaivén*, 2, 20-25.
- Sowa, M., Paprocka-Piotrowska, U. (2003). Kompetencja językowa a kompetencja zawodowa. Kilka uwag na temat kształcenia tłumaczy-neofilologów, in : *Języki specjalistyczne – zagadnienia dydaktyki i przekładu*, dir. P. Mamet (pp. 223-230), Katowice, Śląsk.