

De la traduction de la signification lexicale à la traduction du sens contextuel

Dr. Saddic Gharib*

Dr. Samo Saleh**

Mme Nouha Fouad Souleiman***

(Received 16/11 /2021. Accepted 6/2/2022)

□ Résumé □

Le sens ne réside pas dans les mots eux-mêmes et on ne peut neutraliser la polysémie des mots que grâce au contexte. En effet, dire que la multiplicité des sens d'un mot est due à l'infinité de ses significations, c'est se fonder sur la diversité du sens d'un mot, consignée dans les dictionnaires.

Or l'interprétation du sens ne doit pas avoir pour base le dictionnaire mais plutôt l'usage véritable dans le processus de communication ; cette question est primordiale dans la didactique de la traduction.

Faisant état d'une expérience fondée sur l'observation de la pratique d'un groupe de 14 étudiants, choisis au hasard, en troisième année de licence au sein du Département de Français de l'université Tichrine, cet article a pour objectif de sensibiliser les étudiants au sens contextuel et à la différence entre la signification lexicale des mots et leur sens résultant, à la fois, des significations linguistiques d'un fragment de texte et des compléments cognitifs pertinents .

Mots-clés : sens contextuel, signification, contexte , didactique de la traduction.

* Professeur au Département de Français de l'Université Tichrine.

** Professeur assistant au Département de Français de l'Université Tichrine.

*** Étudiante en doctorat au Département de Français de l'Université Tichrine.

من ترجمة الدلالة المعجمية إلى ترجمة المعنى السياقي

- د. صديق غريب *
- د. سامو صالح **
- نهى فؤاد سليمان ***

تاريخ الإيداع 16/ 11/ 2021. قُبل للنشر في 2/6 /2022)

□ ملخّص □

المعنى ليس قائماً في الكلمات نفسها، ولا يمكن حصر المداليل المختلفة للكلمة أو العبارة الواحدة إلا ضمن سياق معين. كما أن تعدد الدلالات ليس سببه عدم تناهي المعاني وتناهي الألفاظ. هذا التفسير ينطلق القائلون به من المعجم وما يسجله المعجميون من دلالات مختلفة للفظ الواحد. غير أن تأويل المعنى لا يجب أن ينطلق من المعجم وإنما من الاستعمال الحقيقي في عملية التواصل. وهذا الأمر جوهري في علم تعليمية الترجمة.

هذا البحث هو بمنزلة وصفٍ لتجربة عملية قمنا بها مع مجموعة مكونة من أربعة عشر طالباً من طلاب السنة الثالثة في قسم اللغة الفرنسية في جامعة تشرين؛ وذلك لمساعدتهم على إدراك دور السياق في عملية الترجمة، وعلى التمييز - بالنتيجة - بين الدلالات المفرداتية والمعجمية وبين المعنى الذي هو حصيلة التقاء الدلالات اللغوية بالمكملات المعرفية السديدة لمقطع من النص.

الكلمات المفتاحية : المعنى السياقي، الدلالة، السياق، تعليمية الترجمة

* أستاذ في كلية الآداب-قسم اللغة الفرنسية بجامعة تشرين

** استاذ مساعد في المعهد العالي للغات

*** طالبة دكتوراه في كلية الآداب-قسم اللغة الفرنسية بجامعة تشرين.

Introduction

Le niveau de la langue est celui des significations que l'on trouve dans le dictionnaire, celui auquel les mots renvoient dans le système abstrait de la langue. Or, l'apprentissage de la langue par la traduction ne peut pas se situer seulement au niveau de la langue ; il se situe aussi sur un autre niveau, celui du discours en situation. À ce niveau, on ne parle pas de «signification», mais de «sens» qui, lui, est imposé par le contexte. Et c'est à ce niveau que les étudiants achoppent le plus souvent.

C'est pourquoi, nous avons estimé qu'il était primordial en classe de traduction de faire faire aux étudiants un exercice leur permettant de prendre conscience du contexte verbal qui limite les virtualités de la langue.

Cet article fait état d'une expérience menée au sein du département de français de l'université Tichrine et fondée sur l'observation de la pratique des étudiants de la troisième année, dans le cadre d'un stage de formation en traduction.

Problématique de la recherche

Traduire n'est pas seulement un exercice de confrontation de deux langues, mais aussi et surtout une analyse de discours. Ainsi, nous avons invité les étudiants à effectuer un processus de traduction en contexte, afin de montrer que les mots peuvent acquérir en situation de communication un sens qui s'avère être impossible à soupçonner à partir de leurs seules significations en langue.

Méthodologie et corpus

Nous nous sommes basés dans cet article sur un objectif d'apprentissage proposé par Jean Delisle ¹ portant sur les « équivalences de significations » et les « équivalences de

¹ - L'analyse du discours comme méthode de traduction, Éditions de l'université d'Ottawa, 1984, p. 131-135.

sens »². Notre corpus est ici constitué d'une version arabe d'un conte pour enfants écrit par Perrault et adapté en français moderne par Nathalie Monnin, à savoir *Le petit poucet*, et de la traduction faite par des étudiants de la troisième année inscrits en 2019-2020 au département de français à l'université Tichrine (Syrie).

Objectifs

Cet article a pour but de montrer la manière dont nous avons aidé les étudiants de troisième année, au département de français de l'université Tichrine, à passer des équivalences de signification aux équivalences de sens pour les faire prendre conscience des limites du dictionnaire. En effet, ce dernier n'a pas la réponse à toutes les difficultés de traduction, puisqu'il renseigne souvent sur les significations des mots, non sur leur sens en contexte. Il faut donc proposer un exercice qui invite à prendre en considération « l'effet transformateur du contexte sur les significations »³. En réalité, cet exercice fait mieux comprendre la nécessité de lire l'intégralité du texte avant de le traduire, car « il faut partir d'un niveau supérieur pour réaliser l'intégration de chacun des mots et des énoncés d'un discours »⁴. D'ailleurs la lecture de la totalité d'un texte permet de découvrir des particularités formelles, telles que répétitions, reprises de certains mots du titre, déformations de mots, allusions, allitérations, calembours. Aussi, l'étudiant peut-il modifier ses choix concernant le sens du mot dans la langue d'arrivée en fonction de « l'information accumulée au fur et à mesure du déroulement du texte »⁵.

² - Rappelons que la signification est « le contenu sémantique d'un mot hors contexte (...). Elle relève des potentialités de la langue, alors que le sens renvoie au contenu sémantique et cognitif d'un message ». Le sens n'existe pas a priori, le traducteur doit le construire en analysant le texte de départ (J. Delisle, *La traduction raisonnée*, presses de l'université d'Ottawa, 2003, pp. 57-58).

³ - *Ibid.*

⁴ - *Ibid.*

⁵ - *Ibid.*, p. 135.

Modalités pratiques

Nous avons proposé d'abord d'entraîner les étudiants à faire la distinction entre « équivalences de signification » et « équivalences de sens » à partir du conte intitulé *Le petit Poucet* écrit par Nathalie Monnin⁶ et traduit par Suhail Maql⁷ :

Le petit Poucet	الإصبع الصغير
<p>Un pauvre bûcheron ne pouvant plus nourrir ses sept enfants, se dit un jour qu'il vaudrait mieux les abandonner dans la forêt. Peut-être auront-ils plus de chance qu'à la maison?</p> <p>Le dernier est si petit, pas plus grand qu'un pouce qu'on l'appelle le petit Poucet.</p> <p>Les enfants se retrouvent donc seuls, très loin de chez eux, et comprennent qu'ils sont perdus.</p> <p>Pendant que les uns pleurent, les autres se désespèrent. Le petit Poucet, lui, cherche une solution.</p> <p>Comme la nuit tombe, lui vient l'idée de monter en haut d'un arbre pour voir si une maison ne se trouverait pas dans les environs.</p> <p>-J'en vois une ! crie-t-il à ses frères qui commencent à reprendre espoir.</p> <p>(Nathalie Monnin, <i>Mes contes enchantés</i>)</p>	<p>يحكى أن حطابا فقيرا قد أصبح عاجزا عن تأمين لقمة العيش لأولاده السبعة، فقال لنفسه ذات يوم أنه من الأفضل أن يتخلى عنهم في الغابة، لعل الحظ يحالفهم فيها أكثر مما يحالفهم في المنزل .</p> <p>وكان أصغر أولاده قصير القامة للغاية. فلم يكن طوله يتجاوز طول الإبهام، مما دفع الناس لتسميته «الإصبع الصغير».</p> <p>وهكذا وجد الأبناء أنفسهم وحيدين، بعيدين كثيرا عن منزلهم، وأدركوا بأنهم ضائعون .</p> <p>وبينما كان بعضهم يبكي، كان بعضهم الآخر يشعر باليأس. أما الإصبع الصغير فكان يبحث عن حل للمشكلة.</p> <p>وعندما خيم الليل، خطرت في بال الإصبع الصغير فكرة التسلق إلى أعلى الشجرة ليرى إن كان يوجد منزل في الجوار. ثم صرخ بأعلى صوته قائلا لإخوته: إنني أرى منزلا ! فبدؤوا يستعيدون الأمل.</p> <p>(سهيل مقل، <i>حكاياتي اليومية</i>)</p>

Pour faire découvrir cette distinction, nous avons procédé à la compilation d'un tableau à quatre colonnes. À gauche, figurent certains mots, syntagmes ou énoncés complets du texte original de départ ; dans la deuxième colonne figurent les significations

⁶ - N. Monnin, *Mes Contes Enchantés*, Édition 09, Belgique, Hemma, 2004.

⁷ - dans *حكاياتي اليومية* (Mes contes quotidiens), Edition Rabie Children Books, Alep, 2011, p. 81.

hors contexte de ces mêmes expressions et, dans la troisième, la traduction des étudiants après avoir vu le texte original. Dans la quatrième colonne figurent les équivalences de traduction tirées de la version arabe sélectionnée du texte original. Nous allons profiter, pour la réalisation de cet exercice, de cette traduction qui « n'est pas présentée comme un parangon de perfection, mais plutôt comme une des versions fonctionnelles acceptables »⁸, pour reprendre l'expression de J. Delisle.

<i>Le petit Poucet</i>	<i>Significations hors contexte</i>		<i>Sens contextuel</i>	
	N° de copie	Version transcodée Par les étudiants	Version traduite par les étudiants	Version proposée
Ne pouvant plus	1,2,3	لم يعد يستطيع	لم يعد باستطاعته	أصبح عاجزا
	4	لم يعد قادرا	لم يعد قادرا	
	5	غالبا لا يستطيع	لا يستطيع	
	6	لم يعد يستطيع	لم يعد يستطيع	
	7	لم يعد يستطيع	لم يعد قادرا	
	9و8	غير قادر	لا يستطيع	
	10	لم يعد بالإمكان	لم يعد بإمكانه	
	11,12	لا يستطيع	لا يستطيع	
	13	ليس بالاستطاعة	ليس بإمكان	
	14	لا يستطيع	لا يستطيع	
Nourrir	1,2	يعتاش يتغذى	إطعام	تأمين لقمة العيش
	3,4	غذاء	اطعام	
	5	غذاء	اطعام	
	6	أطعم	إطعام	
	7	غذاء	تغذية	
	8	تغذية	اطعام	
	9,10	تغذية	اطعام	
	11	الغذاء	اطعام	
	12,13	يغذي	يرعى	
	14	اطعام	اطعام	
Abandonner	1	ترك	يود التخلي عنهم بتركهم	يتخلى
	2,3,4	ترك	تركهم	
	5	معطيات	معطيات	
	6	ترك	تركهم	
	7	ترك	تركهم	
	8,9	يترك	ترك	
	10	يترك	تركهم	
	11,12	ترك	ترك	
	13	يترك	تركهم	
	14	يهجر	يترك	

⁸ -L'analyse du discours comme méthode de traduction, op.cit., p. 131.

À la maison	1,2,3	للمنزل	في المنزل	في المنزل
	4	إلى المنزل	عن منزلهم	
	5	إلى المنزل	من منزلي	
	6	إلى المنزل	من المنزل	
	7	إلى المنزل	للمنزل	
	8,9	منزل	في المنزل	
	10	إلى البيت	في بيتهم	
	11	إلى المنزل	مما هم عليه	
	12,13	في المنزل	من المنزل	
	14	في المنزل	في المنزل	
Le dernier	1,2,3	الأخير	أصغرهم سنا	أصغر أولاده
	4	الأخير	بيد أن منزلهم	
	5	الأخير	آخر العنقود	
	6	الأخير	الولد الأخير	
	7	الأخير	آخرهم	
	8	الأخير	ابنته الأخيرة	
	9,10	الأخير	الأصغر من هؤلاء الأطفال	
	11,12	الأخير	الابن الأخير	
	13	الأخير	الطفل الأخير	
	14	العشاء	صغيرته الأخيرة	
Petit	1,2	صغير	صغيرا	قصير القامة
	3,4	صغير	صغيرا	
	5	صغير	قصيرا	
	6	صغير	صغير	
	7	صغير	صغير	
	8	صغير	
	9,10	صغير	صغيرا	
	11	صغير	وهو الأصغر	
	12,13	صغير	صغير	
	14	صغير	صغيرته	
Donc	1,2,3	إذا	هكذا	وهكذا
	4	إذا	إذا	
	5	إذا	
	6	إذا	
	7	إذا	حيث	
	8,9	إذا	
	10	إذا	
	11,12	إذا	إذا	
	13	حسنا	
	14	إذا	هكذا	
Seuls	1	فقط	وحدهم	وحديين
	2,3,4	وحيدون	وحديين	
	5	وحديين	
	6	وحيد	وحيدا	
	7	وحديين	وحديين	
	8,9	وحيد	وحيدون	
	10	وحيدون	لوحدهم	
	11,12	فقط	وحيدون	
	13	وحيدون	وحيدون	
	14	وحيدون	وحيدون	

Comprennent	1	يفهمون	أدركوا	أدركوا
	2,3,4	فهموا	عرفوا	
	5	فهم	
	6	فهم	عرفوا	
	7	يفهمون	عرفوا	
	8,9,10	يفهمون	فهموا	
	11	يفهمون	فهموا	
	12	فهم	يعتقدون	
	13	فهموا	أدركوا	
	14	فهموا	فهموا	
Il cherche une solution	1,2	يبحث عن حل	يبحث عن حل	يبحث عن حل للمشكلة
	3,4	يبحث عن حل	يبحث عن حل	
	5	يبحث عن حل	يبحث عن حل	
	6	يبحث عن جواب	يبحث عن حل	
	7	يبحث عن حل	بحث عن حل	
	8,9	بحث عن حل	بحث عن حل	
	10	يبحث عن حل	يبحث عن حل	
	11,12	يبحث عن حل	أراد البحث عن حل	
	13	يبحث عن حل	بحثت لهم عن حل	
	14	يبحث عن حل	تبحث عن حل	
Comme	1,2	مثل	كما	عندما
	3,4	مثل	عند	
	5	مثل	عندما	
	6	مثل	عندما	
	7	كما	عندما	
	8,9	مثل	عندما	
	10	مثل	وقد اقترب	
	11,12	مثل	و عند	
	13	مثل	عندما	
	14	مثل	عندما	
La nuit tombe	1,2,3	حل الليل	حل الليل	خيم الليل
	4	حل الظلام	حلول المساء	
	5	خيم الليل	خيم الليل	
	6	وقت الليل	حل الليل	
	7	حل الليل	حل المساء	
	8,9	نزل الليل	نزل الليل	
	10	الليل المظلم	ظلام الليل	
	11 و 12	حل المساء	حلول المساء	
	13	هبط الليل	هبط الليل	
	14	حل الليل	حل الظلام	
(il) lui vient l'idée	1	أتته فكرة	خطرت له فكرة	خطرت في باله فكرة
	2,3,4	خطرت على باله فكرة	توصل لفكرة	
	5	خطرت على باله فكرة	جاءت على باله فكرة	
	6	أتته فكرة	اتي بفكرة	
	7	راودته فكرة	راودته فكرة	
	8	أتته فكرة	جاؤا بفكرة	
	9,10	أتته فكرة	أتته فكرة	

	11,12	جاءته فكرة	جاءته فكرة	
	13	خطرت لها فكرة	أتت إليها فكرة	
	14	أحضرت فكرة	أحضروا فكرة	
Monter	1,2	صعد	يصعد	التسلق
	3,4,5	صعد	يصعد	
	6	يصعد	يصعد	
	7	صعد	يصعد	
	8,9	يصعد	الصعود	
	10	يصعد	بالصعود	
	11,12	صعد	الصعود	
	13	صعد	ليصعدوا	
	14	يصعد	يصعدوا	
Dans les environs	1,2,3	في الضواحي	في الأرجاء	في الجوار
	4	في الأحياء	في الأرجاء	
	5	في الضواحي	من الضواحي	
	6	في الضواحي	في الضواحي	
	7	في هذا الطرف	في الأرجاء	
	8,9	بالجوار	بالجوار	
	10	في الأنحاء	في أنحاء تلك الغابة	
	11	في أحياء المدينة	خارج أحياء هذه المدينة	
	12,13	في الضواحي	في الأرجاء	
	14	بحوالي	في الأرجاء	
J'en vois une!	1	أرى منهم واحدة	أرى واحدا	إني أرى منزلا
	2,3,4	رأيتها	وجدت منزلا	
	5	أرى واحد	أرى واحد	
	6	أرى واحدة	أرى واحد	
	7	رأيتها	وجدت واحدا	
	8,9	رأيت واحد	رأيت أحدهم	
	10	رأيت واحدة	رأيت واحدا	
	11	رأيت واحدة	رأى واحدا	
	12,13	رأيت واحد	رأيت واحدا	
	14	رأيت أحدهم	رأيت أحدهم	
Ses frères commencent à reprendre espoir	1,2,3	بدأ أخوته باستعادة الأمل	بدأ أخوته باستعادة الأمل	فبدؤوا يستعيدون الأمل
	4	بدأ أخوته باستعادة الأمل	بدأوا يستعيدون الأمل	
	5	بدأ أخوته باسترجاع الأمل	بدأوا يفقدوا الأمل	
	6	بدأ أخوت باعادة الأمل	بدأوا باعادة الأمل	
	7	أخوته استرجعوا الأمل	لأخوته الذين استردوا الأمل	
	8,9	أخوته بدأوا باستعادة الأمل	بدأ أخوتها باستعادة الأمل	
	10	بيدأ أبنائه بأخذ الأمل	أخوته بدأوا باسترجاع الأمل	
	11,12	هؤلاء الأخوة بدأوا بأمل جديد	صرخ لأخوته ليعيد الأمل لهم	
	13	بدأ أخوته باستعادة أملهم	صاحت لأخوتها الذين بدأوا باستعادة أملهم	
	14	أخوتها بدأوا باستعادة الأمل	بدأوا أخوتها باستعادة الأمل	

Pour atteindre le but de l'exercice, nous avons respecté les étapes suivantes :

1-Dans un premier temps, les étudiants ont reçu une grille dont seule la colonne de gauche a été préalablement remplie ; n'y figurant que les passages les plus significatifs du point de

vue de l'analyse contextuelle. Les deux autres colonnes sont vierges. Le groupe n'a pas pris connaissance du texte, car la première partie de l'exercice consiste à **transcoder** chacune des expressions extraites du texte français. Ce détail est important car « le transcodage se fait de code à code, non de texte à texte »⁹. La langue n'est d'ailleurs pas un code. Les participants se sont aidés d'un dictionnaire bilingue ou unilingue français¹⁰ de manière à n'omettre aucune des principales acceptions des expressions de la première colonne.

2- Une fois ce travail terminé, le texte original a été distribué à tous les membres du groupe qui l'ont traduit individuellement. Il importait que chacun inscrive la traduction dans une colonne¹¹ et découvre par lui-même les obstacles d'interprétation et de réexpression qu'il comporte.

3- Enfin, troisième étape, chacun a reçu une traduction en arabe du texte original. Cette traduction a servi à remplir, en groupe, les cases de la dernière colonne, celles des équivalences contextuelles. Il y a plusieurs leçons à tirer d'un tel exercice de traduction.

L'exégèse au niveau de la langue : la polysémie comme source d'erreurs

Comme l'étudiant utilise le plus souvent un dictionnaire bilingue à tort et à travers sans faire attention aux indications du domaine, il commet des erreurs. Ainsi la **polysémie**¹² des mots est déjà chez l'étudiant source d'incompréhension et d'erreurs. Conjointement, la valeur¹³ des mots est aussi source de confusions. Le mot « petit » en français peut avoir

⁹ -J. Delisle, *op.cit.*, p. 131.

¹⁰ - Soulignons que les étudiants disposent d'un dictionnaire électronique bilingue français-arabe sur leurs téléphones portables (Almaany.com français-arabe), et d'un dictionnaire unilingue français.

¹¹ - Lavault propose de « faire noter la traduction choisie de chaque terme en face de la première dans une deuxième colonne » (E. Lavault, « Traduire en classe : pourquoi ou pour qui ? », dans *Le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères*, Didier érudition, Paris, 1991, p. 56).

¹² - Le terme « polysémie » désigne la capacité qu'ont la plupart des signes de désigner plusieurs notions différentes, ou, comme dit la langue commune « d'avoir plusieurs sens » (M. Pergnier, *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Les Belles Lettres, Paris, 2017, p. 137.)

¹³ - La conception du signe linguistique comme élément d'un système permet d'introduire une notion fondamentale, la notion de **valeur**, que Saussure oppose à la **signification**. « Si, par exemple, on cherche à déterminer le contenu conceptuel associé au signe *rivière*, on ne peut se contenter de renvoyer au signifié RIVIÈRE associé au signifiant /rivjɛr/, qui n'en constitue que la signification ; or une part essentielle du contenu conceptuel de « rivière » vient de ce qu'il n'est ni « ruisseau », ni « fleuve », en d'autres termes, ce contenu est déterminé négativement et oppositivement. Ce fait apparaît encore plus clairement si l'on

la même signification qu'en arabe « صغير » (jeune), mais il n'a pas la même valeur, car dans le contexte du conte *Le Petit Poucet*, il a la même signification qu'en arabe قصير القامة (= dont la taille est inférieure à la moyenne). Malheureusement, tous les étudiants (à l'exception de la copie n° 5) ont traduit « petit » par « صغير », au lieu de « قصير ».

Il en est de même pour le verbe « comprendre » qui peut avoir la même signification qu'en arabe « فهم » (= percevoir le sens de), mais il n'a pas la même valeur, car dans le contexte du conte il a la même signification qu'en arabe « أدرك » (= se rendre compte de). Toutefois, nous remarquons que les étudiants qui ne sont pas conscients de la polysémie l'ont traduit par « comprendre » (copies n°s 8, 9, 10, 14), par « connaître » (copies n°s 7 et 6), ou par « croire » (copie n° 11).

Quant au verbe « monter », il peut avoir en français la même signification qu'en arabe صعد (se déplacer dans un mouvement de bas en haut), mais il n'a pas la même valeur, car dans un autre contexte il aura la même signification qu'en arabe تسلق (grimper). Or tous les étudiants ont opté pour la signification qu'on trouve dans le dictionnaire sans se soucier du sens imposé par le contexte.

« Deux langues ont beau posséder un mot pour une même chose, ces deux mots correspondent rarement l'un à l'autre dans toutes leurs acceptions ou traits de signification »¹⁴.

L'exégèse au niveau du discours

Les véritables difficultés de la traduction ne se posent pas en terme de polysémie ou de valeurs, lesquelles n'existent qu'au niveau de la langue. Elles se situent sur un autre plan. En effet, la recherche de la signification d'un mot dans le dictionnaire de la langue que représente le dictionnaire se révèle parfois stérile.

La disposition sur quatre colonnes permet tout d'abord de découvrir qu'en contexte les parties d'un discours perdent leurs virtualités de signification pour devenir monosémiques. Ainsi, « nourrir » signifie selon le dictionnaire, « غذى », « أطعم » (=alimenter), « أعال » (=subvenir à), « ربّى » (éduquer, élever), etc., mais sa signification

compare le français « rivière » à l'anglais river- qui ne s'oppose qu'à creek, et a, de ce fait, une valeur très différente de celle de rivière-bien que leur signification soit semblable » (Jacques Moeschler et Antoine Auchlin, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Armin Colin, Paris, 1997, p. 24).

¹⁴ - É. Lavault, *Fonctions de la traduction en didactique des langues, op.cit.*, p. 59.

pertinente, c'est-à-dire son sens dans le contexte en question est « أمن لقمة العيش » (= assurer le gagne-pain) ; celui-ci s'impose et tous les autres s'estompent ou ne surgissent pas à l'esprit du traducteur qui connaît cette acception du mot. Or, les étudiants tendent à associer au mot la (ou les) seule(s) acception(s) qu'ils connaissent ou, s'ils n'en connaissent aucune, à se précipiter dans un dictionnaire bilingue. Ainsi, dans les copies n^{os} 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 14, le verbe « nourrir » est traduit par إطعم ; dans la copie n^o 13, le même verbe est traduit par يرفع (=éduquer), et dans la copie n^o 7, il est traduit par تغذية .

Quant au syntagme « Le dernier » et bien qu'il soit traduit de façon correcte dans les copies n^{os} 1, 2, 3 (« أصغرهم سنّاً ») et 9, 10 (« الأصغر من هؤلاء »), ou de façon originale dans la copie n^o 5 (« آخر العنقود »), on s'aperçoit qu'il est mal traduit dans la plupart des copies. Ainsi, il est traduit par الولد الأخير (littér. *le garçon dernier*) (copie n^o 6), ou الابن الأخير (littér. *le fils dernier*) (copies n^{os} 11, 12) ou الطفل الأخير (littér. *l'enfant dernier*) (copie n^o 13), ou encore آخرهم (littér. *le dernier d'entre eux*) (la copie n^o 7), alors qu'il fallait le traduire par أصغر أولاده (= le plus jeune de ses enfants). On voit donc que les étudiants s'attachent au signifié de chaque mot plutôt qu'au sens de l'énoncé et n'arrivent pas à trouver des formulations spontanées dans leur langue. Il faut alors lutter contre les réflexes de littéralité, car souvent une traduction littérale est rigoureusement inacceptable. C'est là qu'intervient le processus interprétatif de la traduction, qui se situe sur un autre niveau, celui du discours, c'est-à-dire de la langue en situation.

Le mot « comme » signifie selon le dictionnaire « مثل », « كما », mais son sens contextuel exprime le temps « عندما » (=tandis que, alors que, pendant que), ce que la majorité des étudiants ont compris (Cf. copies n^{os} 4, 5, 6, 7, 8,9, 11, 13, 14).

Soulignons que nous avons attiré l'attention des étudiants au fait que « comme » peut, dans un autre contexte, exprimer la cause (=du fait que, étant donné que) :

Comme il a eu peur, il s'est enfui	وإذ شعر بالخوف فقد لاذ بالفرار
------------------------------------	--------------------------------

De même, l'expression « dans les environs » ne peut pas être traduite par « في الضواحي » comme dans les deux copies n^{os} 5 et 6. Les connaissances linguistiques sont une condition nécessaire, mais non suffisante pour accéder au sens. Le mot « environs » signifie selon le dictionnaire Français -Arabe « ضواح » ou « أطراف ». Mais le contexte où se trouvent les enfants n'a rien à voir avec la banlieue. « Environs » désigne donc les lieux

alentour, ou ceux qui se trouvent autour de. C'est ce que certains étudiants ont parfaitement compris (Cf. copies n^{os} 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9,12, 13, 14)

Prenons maintenant le cas de l'expression « il lui vient une idée » . Le calque linguistique de cette expression ne répond pas aux besoins de la traduction et se situe au simple niveau du transfert d'un code linguistique à un autre. Ainsi, le verbe « venir » ne se traduit pas par « جاء », ou « أتى » ou « حضر » comme on l'atteste dans les copies de certains étudiants. mais par « خطر » (= *passer par la tête; traverser l'esprit, venir à l'esprit*). Le mot « idée » signifie فكرة. Cependant, s'il s'agit d'idée soudaine, on parle de « خاطر » (*avoir une idée soudaine* : « خطر له خاطر »); et on dit de quelqu'un qu'il est « سريع الخاطر » pour signifier qu'il a l'esprit vif, la répartie facile. Comme l'idée qui vient à l'esprit du petit Poucet est une idée soudaine, l'expression « il lui vient une idée » doit être rendue par « خطرت له فكرة ». Aussi, il est important de sensibiliser l'étudiant aux notions de contexte et de texte qui autorisent une traduction dépassant les correspondances linguistiques. En effet, traduire la langue donne rarement des résultats satisfaisants.

Le tableau à quatre colonnes, compilé au début de cet article, a permis de constater que la signification linguistique et le sens contextuel concordent parfois; c'est le cas de « ne pouvant plus » et « il cherche une solution ». Par contre, d'autres signes acquièrent en situation de communication, comme on l'a déjà vu, un sens impossible à soupçonner à partir de leurs seules significations en langue. Seul le contexte peut en effet justifier les équivalences suivantes :

Le dernier	أصغر أولاده
Petit	قصير القامة
Comprennent	أدركوا
Comme	عندما
Monter	تسلق
j'en vois une	أرى منزلاً

Ces exemples montrent bien qu'« on ne traduit pas une langue en une autre, mais toujours des textes »¹⁵. Le texte a le pouvoir d'enrichir la signification des mots.

¹⁵ - J. Delisle, *L'analyse du discours comme méthode de traduction, op.cit.*, p. 134.

Les collocations

L'expression « reprendre espoir » qu'on trouve dans *Le Petit Poucet* constitue une unité associative, ou une collocation. On appelle collocations « les relations privilégiées d'ordre sémantique que des mots appartenant à des catégories grammaticales différentes entretiennent entre eux »¹⁶. Par exemple, l'espoir sera : « perdu » (*perdre tout espoir de* .. قطع الأمل في..), entretenu (*entretenir l'espoir* أمل خيرا), mis (mettre son espoir dans رجا), etc. Ces compatibilités potentielles constituent une aide pour la traduction dans la mesure où un mot (connu) en appelle un autre (inconnu) et constitue avec lui une unité associative.

La collocation « reprendre espoir » signifie littéralement « استرجع », « أخذ الأمل ثانية », « الأمل ». Or la traduction de « espoir » par « أمل » va commander celle de « reprendre » par « استعاد » au lieu de l'équivalent arabe le plus courant avec lequel « reprendre » est mis en rapport : أخذ [أو تناول] ثانية. D'ailleurs, le remplacement du mot « espoir » par un autre crée une autre collocation, comme par exemple :

Reprendre ses forces	تعافى، شُفي
Reprendre haleine	استراح قليلا
Reprendre vie	انتعش
Reprendre un article	نقح مقالا
Reprendre son travail	استأنف عمله

Sensibiliser les étudiants à ce processus constitue une aide à la traduction du français ; son observation et sa mémorisation constituent une préparation à la traduction de et en arabe.

L'exercice ci-dessus nous a permis de montrer aux étudiants comment les mots perdent leurs virtualités de significations dans un discours pour acquérir un sens unique en fonction de leur entourage contextuel.

En fait, les étudiants, comme le dit J. Delisle, confondent « signification » et « sens » parce qu'ils traduisent à coups de dictionnaires et cherchent à tout prix des équivalences consignées dans les ouvrages lexicographiques. Mais travailler dans l'optique

¹⁶ - M. Ballard, La traduction de l'anglais au français, Nathan Université, Paris, 1994, p. 58.

interprétative doit entraîner peu à peu les étudiants à admettre l'existence d'un sens contextuel qui peut être inédit, même pour un terme connu- au lieu de se réfugier systématiquement dans le transcodage.

Conclusion

Cet article a eu pour but de montrer la façon dont nous avons sensibilisé les étudiants de la troisième année du département de français de l'université Tichrine à la question du sens contextuel. L'exercice proposé dans cet article a fait prendre conscience des limites du dictionnaire que les étudiants ont tendance à considérer comme omniscient et détenteur de toutes les solutions de traduction.

Nous avons remarqué que les étudiants s'attachaient à traduire le signifié de chaque mot plutôt que le sens, ce qui a nécessité une lutte contre les réflexes de littéralité en leur inscrivant le mot dans un contexte, et en les incitant à travailler dans l'optique interprétative pour les entraîner à admettre l'existence d'équivalences contextuelles au lieu de se réfugier dans les équivalences codées.

Références

- 1-BALLARD, Michel, *La traduction de l'anglais au français*, Nathan Université, Paris, 1994.
- 2-CARPENTIER, Godeline, « Traduire la forme, traduire la fonction », dans BALLARD, M. (éd.) *La traduction plurielle*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1990.
- 3-DE CARLO, Maddalena, « Quoi traduire? Comment traduire ? Pourquoi traduire? », *Éla*, n° 141, *Études de linguistique appliquée*, 2006.
- 4-DELISLE, Jean, *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, Éditions de l'université d'Ottawa, 1984.
- 5-DELISLE, Jean, *La traduction raisonnée, Manuel de traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, 2^{ème} édition, Presses de l'université d'Ottawa, 2003.

- 6-DELISLE, Jean, *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1981.
- 7-DURIEUX, Christine, *Apprendre à traduire, prérequis et tests*, Paris, La Maison du Dictionnaire, 1995.
- 8-DURIEUX, Christine, « De la théorie linguistique à la théorie interprétative », Épistémologie de la règle de trois, *Cahiers de la MRSH*, Presses universitaires de Caen, p. 11-19 et 85-95, 2000.
- 9-LADMIRAL, Jean-René, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard, 1994.
- 10-LAVAUULT, Élisabeth, « Traduire en classe : pourquoi ou pour qui ? », dans *Le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères*, Didier érudition, Paris, 1991.
- 11-LAVAUULT, Élisabeth, *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Didier Érudition, Paris, 1998.
- 12- MOESCHLER , Jacques & AUCHLIN , Antoine, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Armin Colin, Paris, 1997.
- 13- MONNIN, Nathalie, *Mes Contes Enchantés*, Édition 09, Belgique, Hemma, 2004, traduction de Suhail Maql dans *حكاياتي اليومية (Mes contes quotidiens)*, Edition Rabie Children Books, Alep, 2011.
- 14-PERGNIER, Maurice, *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Les Belles Lettres, Paris, 2017.
- 15-SOULEIMAN, Nouha, « De l'équivalence comparative à l'équivalence interprétative: critères d'équivalence dans deux versions arabes d'un roman de Kundera », *Revue de l'université Tichrine*, N° 6, 2019.
- 16-SELESKOVITCH, Danica & LEDERER, Marianne, *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier érudition, 1984.