



ATLANTIC CENTER FOR
RESEARCH SCIENCES

INNOVER EN DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION THÉORIES ET PRATIQUES RÉFLEXIVES

AHMED IDRISI
OUADRHIRI

OCTOBRE 2024

|| Maison d'édition || Atlantic Centre for Research Sciences || Lillebonne || France ||

AUTHOR COPYRIGHT © SEPTEMBER 2024: ATLANTIC CENTER FOR RESEARCH SCIENCES ALL RIGHTS RESERVED

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14110499>





AHMED IDRISI
OUADRHIRI.

Ahmed IDRISI OUADRHIRI est enseignant de français et traductologue. Docteur en didactique de la traduction, il consacre ses travaux à la traduction et à la communication interculturelle. Il a cofondé en 2013 le Center AFAQ des Études et des Recherches, où il poursuit ses activités de recherche. Cofondateur et membre du comité de rédaction de la Revue scientifique internationale ArTa de langues et Traduction (département de langue française), il œuvre au développement des études traductologiques. Ses travaux portent notamment sur la didactique des langues, la traduction et l'ingénierie de formation. Actif dans la communauté scientifique, il participe à l'organisation de nombreuses manifestations scientifiques, notamment des colloques, des journées d'études et des webinaires. Il est également intervenant régulier dans ces événements, tant en présentiel qu'à distance, et est l'auteur de plusieurs publications dans son domaine.



"Innover en Didactique de la Traduction

Théories et Pratiques Réflexives"

|| Maison d'édition || Atlantic Centre for Research Sciences || Lillebonne || France || 2024 ||

American Journal of Innovative Research & Applied Sciences
www.american-jiras.com

AJIRAS, Atlantic Centre for Research Sciences, All Rights Reserved.
Info-AJIRAS-® Multidisciplinary Journal:
ISSN-L 2429-5396 / OCLC Number: 920041286
Instructions and catalog listing on France National Library

AVANT-PROPOS

En tant qu'enseignant de la langue française et ayant consacré de nombreuses années dans la recherche en didactique de la traduction, j'ai le plaisir de présenter cet ouvrage qui se veut une contribution significative à la réflexion sur l'enseignement de la traduction au XXI^e siècle.

La traduction, loin d'être une simple transposition linguistique, constitue un acte complexe de médiation culturelle et cognitive qui nécessite une approche didactique rigoureuse et innovante. Dans un monde où les échanges internationaux s'intensifient et où les besoins en traduction ne cessent de croître, la formation des traducteurs revêt une importance capitale.

Cet ouvrage propose une analyse approfondie des principales approches pédagogiques qui ont marqué l'enseignement de la traduction. En partant des fondements théoriques de Jean Delisle et sa pédagogie par objectifs, nous explorons les contributions majeures de Daniel Gile sur la pédagogie de l'erreur, l'approche novatrice par compétences d'Amparo Hurtado Albir, jusqu'aux apports significatifs de Christine Durieux sur la pédagogie différenciée.

La particularité de ce livre réside dans son ambition de créer des ponts entre la théorie et la pratique. Chaque chapitre offre non seulement un cadre conceptuel solide, mais aussi des applications concrètes pour la salle de classe. Les enseignants y trouveront des outils méthodologiques pour structurer leur enseignement, tandis que les chercheurs pourront s'appuyer sur une synthèse critique des différentes approches didactiques.

Notre réflexion s'inscrit dans une perspective résolument moderne de l'enseignement de la traduction, où l'apprenant est placé au centre du processus d'apprentissage. Nous accordons une attention particulière à la progression pédagogique, à l'identification et au traitement des erreurs, ainsi qu'au développement des compétences traductionnelles.

J'espère que cet ouvrage contribuera à enrichir la réflexion sur la didactique de la traduction et offrira aux formateurs des pistes concrètes pour innover dans leurs pratiques pédagogiques. Car c'est bien là l'enjeu majeur : former des traducteurs compétents, capables de répondre aux défis d'un monde en constante évolution.

Prof. **Ahmed IDRISI OUADRHIRI**

Table des matières

Introduction	5
Chapitre 1	8
1. La pédagogie par objectifs de Jean Delisle	8
1.1 Le but :	9
1.2 L'objectif général	10
1.3 L'objectif spécifique	11
Chapitre II	21
2. La pédagogie de l'erreur de Gile Daniel et son approche axée sur le processus	21
2.1 La définition de l'erreur en traduction :	25
2.2 Classification et typologie des erreurs :	26
2.2.1 La taxonomie de Vollmar : Erreurs très graves, graves et mineures :	26
2.2.2 La taxonomie de Daniel Gile : typologie organique et typologie fonctionnelle :	27
2.3 Les stratégies d'identification et de remédiation aux fautes de traduction :	28
2.2.3 La taxonomie de Daniel Toudic, Katell Hernandez Morin et autres : neuf types d'erreurs :	
30	
2.4 Origines et sources d'erreurs en traduction	34
Chapitre III	36
3. L'approche par compétences, ses soubassements et sa déclinaison opérationnelle en tâches de Hurtado Albir	36
3.1 L'approche par compétences de Hurtado Albir	36
3.1.1 Les compétences en traduction selon Hurtado Albir	36
3.1.2 Opérationnalisation de la formation par compétence en traduction à travers une planification curriculaire :	39
3.2 L'approche par tâche de Hurtado Albir :	44
Chapitre IV	46
4. La pédagogie différenciée et progressive de Durieux	46
4.1 L'évaluation diagnostique :	46
4.2 La différenciation :	48
4.3 La progression graduelle :	49

4.4 L'implication de l'apprenant traducteur dans le processus pédagogique comme acteur de son apprentissage :	51
4.5 L'acte d'enseignement est un acte de communication de premier degré :	53
Conclusion	56

Introduction

L'enseignement de la traduction, comme toute discipline en constante évolution, doit aujourd'hui relever des défis de taille. La mondialisation, les avancées technologiques et la complexité des contextes culturels nécessitent des compétences toujours plus étendues et diversifiées chez les traducteurs. Dans ce contexte, "Innover en Didactique de la Traduction : Théories et Pratiques Réflexives" se propose comme un cadre théorique et pratique renouvelé pour l'enseignement de la traduction, une discipline essentielle mais qui doit s'adapter aux réalités contemporaines et répondre aux besoins spécifiques des apprenants d'aujourd'hui.

Cet ouvrage s'articule autour de quatre notions clés qui en définissent les orientations et les ambitions : l'innovation, la didactique de la traduction, l'intégration des théories et pratiques, et une approche réflexive. Chacune de ces notions contribue à l'élaboration d'une pédagogie vivante et dynamique, à la fois ancrée dans les savoirs théoriques et tournée vers les applications concrètes.

Innover en didactique de la traduction, c'est avant tout explorer des pistes nouvelles et repenser les pratiques pédagogiques pour qu'elles soient en phase avec les changements rapides de la société et des exigences du marché professionnel. Cela signifie intégrer des méthodes créatives et actuelles, tenant compte de la diversification des profils d'apprenants, de l'apparition de nouvelles compétences comme la traduction assistée par ordinateur, et de la diversité culturelle et linguistique accrue. Cet ouvrage examine donc les manières dont l'innovation peut, et doit, intervenir dans les pratiques d'enseignement de la traduction.

La didactique de la traduction est au cœur de cette réflexion. Discipline qui allie théorie et pratique, elle s'intéresse aux moyens les plus efficaces pour transmettre les compétences de traduction, en insistant sur la pédagogie, les méthodologies d'enseignement, et les stratégies de formation des futurs professionnels. L'ouvrage propose de s'appuyer sur des modèles éprouvés

tout en les revisitant, afin de mieux répondre aux besoins spécifiques des apprenants et des formateurs.

L'articulation entre les théories et les pratiques est également centrale dans cette approche. Ce lien permet de s'appuyer sur des courants théoriques d'apprentissage, comme le constructivisme, qui valorise l'expérience de l'apprenant dans la construction des savoirs, ou encore le comportementalisme, qui met l'accent sur l'acquisition de compétences mesurables et sur la répétition des gestes professionnels. Les théories d'apprentissage offrent un cadre qui soutient et éclaire les choix pédagogiques en didactique de la traduction. Ce livre entend montrer comment ces fondements théoriques peuvent se traduire en pratiques d'enseignement concrètes, par le biais d'études de cas, d'exemples d'activités pédagogiques, et de méthodologies d'évaluation des compétences traductives.

Enfin, la notion de réflexivité occupe une place essentielle dans cet ouvrage. Adopter une approche réflexive, c'est encourager les enseignants, les formateurs et les apprenants eux-mêmes à faire preuve de sens critique vis-à-vis de leurs pratiques, à évaluer leurs choix méthodologiques et à ajuster leurs démarches en fonction des retours d'expérience. Ce processus d'auto-évaluation est particulièrement précieux dans la formation des traducteurs, car il permet une adaptation continue des méthodes d'enseignement aux besoins évolutifs de la formation professionnelle. Cet ouvrage invite ainsi les praticiens de la didactique de la traduction à réfléchir sur leurs pratiques, à analyser leurs expériences d'enseignement et à affiner leurs approches pour un apprentissage plus pertinent et plus efficace.

À travers "Innover en Didactique de la Traduction : Théories et Pratiques Réflexives", nous souhaitons offrir une ressource enrichissante pour les enseignants, formateurs et chercheurs en traductologie. Cet ouvrage se veut à la fois théorique et pratique, proposant des perspectives innovantes et des outils concrets pour réinventer la pédagogie de la traduction. Il a pour ambition de stimuler une réflexion active et de promouvoir une pédagogie engageante et moderne, apte à préparer les traducteurs aux réalités d'un monde en perpétuelle évolution.

En somme, ce livre représente une invitation à redéfinir la didactique de la traduction en intégrant des éléments innovants, théoriquement fondés et pratiquement applicables, dans un esprit de réflexion continue et d'amélioration des compétences traductives.

Si l'on admet que traduire est un savoir-faire,
alors enseigner à traduire consiste à faire
acquérir une méthode avant tout.¹

Comme toute action pédagogique efficace, l'enseignement de la traduction doit se baser sur des réflexions théoriques attribuant à l'opération de formation des traducteurs un caractère scientifique et rationnel.

Alors, ici se pose la question de savoir comment peut-on établir un pont entre la théorie et la pratique ? Quelles sont les théories d'apprentissage et d'enseignement qu'on peut concilier avec les théories de traduction afin de concevoir une pédagogie d'enseignement pratique de traduction ?

Doit-on choisir et se contenter d'une seule pédagogie parmi celles proposées par les pédagogues et les théoriciens ? Ou faut-il marier entre plusieurs modèles afin de satisfaire aux besoins innombrables en formation des traducteurs et pour surmonter finalement la complexité du processus traductif ?

Il faut d'abord rappeler que Delisle (2005) répond à cette inquiétude en soutenant qu'« il serait naïf de croire que la traductologie peut se passer de l'acquis de la linguistique, et erroné de penser que la linguistique peut à elle seule rendre compte des faits de traduction »².

¹ J. Delisle, L'enseignement pratique de la traduction, École de Traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth, Beyrouth/Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, coll. « Sources-Cibles », 2005, 280 pages, ISBN :2-7603-0601-1, p.83.

²Ibid., p.88.

C'est pourquoi, et après avoir puisé les théories d'apprentissage et les approches d'enseignement dans les sciences de l'éducation, ainsi que les théories et les approches de la traduction dans la traductologie. Il sera maintenant intéressant et pertinent d'examiner leur implication dans les principales approches en enseignement de la traduction. Et en conséquence, s'interroger sur leur contribution pour mieux définir les éléments méthodologiques de base nécessaire à la conception de programmes adéquats à une rationalisation de la didactique de la traduction.

Ce travail consiste à mettre en évidence quelques méthodologies de la didactique de traduction, cette dernière, qui appartient au domaine de la traductologie appliquée, est peu explorée, malgré sa place essentielle à la formation en traduction sur ses trois facettes : produit, processus et fonction.

Nous désignons par la didactique de la traduction, son enseignement. Dès lors nous nous penchons vers les principales approches et stratégies de l'enseignement de la traduction proposées par les chercheurs les plus éminents de la discipline, dont les exemples les plus significatifs sont : En premier lieu, Delisle (2005) avec sa pédagogie par objectifs. En second lieu, la pédagogie de l'erreur de Gile (1992) et son approche axée sur le processus. En troisième lieu, l'approche par compétences de Hurtado (2008) et en dernier lieu, la pédagogie différenciée et progressive de Durieux (1988).

Chapitre 1

1. La pédagogie par objectifs de Jean Delisle

« Enseigner sérieusement, c'est poser les mains sur ce qu'il y a de plus vital chez un être humain. C'est

essayer d'accéder au plus vif et au plus intime de l'intégrité d'un enfant ou d'un adulte. [...] L'enseignement médiocre, la routine pédagogique, un style d'instruction qui, délibérément ou non, vise avec cynisme des objectifs simplement utilitaires, sont ruineux. Ils extirpent l'espoir à sa racine. »³

Après avoir étudié l'histoire de la Pédagogie par objectifs, ses origines théoriques et ses avantages, nous allons présenter l'application et l'intégration de la pédagogie par objectifs d'apprentissage à l'enseignement de la traduction par le chercheur Delisle (2005) en argumentant que : « Nous avons tout à gagner en tant que pédagogues et auteurs de manuels de traduction à rationaliser nos enseignements en nous inspirant des acquis les moins contestables de la pédagogie moderne. Mon attitude personnelle à cet égard repose sur les trois postulats suivants :

- Il est possible d'apprendre à enseigner.**
- Il est possible d'enseigner la traduction.**
- Il est possible d'apprendre à enseigner la traduction. »⁴**

Malgré la diversité des types et des niveaux des objectifs, Delisle (2005) s'est contenté de distinguer les notions de « but », d'« objectif général» et d'« objectif spécifique». En les illustrant par des exemples.

1.1 Le but :

Pour ce qui est des **buts**, le spécialiste de la pédagogie de la traduction propose des buts à atteindre pour un **programme** de baccalauréat en traduction comme :

³George Steiner, Maîtres et disciples, trad. Pierre-Emmanuel Dauzat, Gallimard, coll. Folio Essais, 2003, pp. 26-27

⁴ J. Delisle, Objectifs d'apprentissage en enseignement de la traductio,2005, p. 64.
https://www.academia.edu/5982041/Objectifs_dapprentissage_en_enseignement_de_la_traduction

- a. Consolider les connaissances linguistiques des candidats au diplôme ;
- b. Développer l'aptitude à manier la langue écrite ;
- c. Développer l'esprit d'analyse et la créativité sur le plan linguistique ;
- d. Développer l'aptitude à la traduction de textes pragmatiques et littéraires ;
- e. Initier les candidats à la recherche documentaire ;
- f. Initier les candidats à la recherche terminologique ;
- g. Faire acquérir aux candidats une compétence minimale à la traduction Professionnelle ;
- h. Préparer les candidats à accéder au marché du travail.⁵

1.2 L'objectif général

Il est lié à un processus d'enseignement qui constitue un des éléments d'un programme de formation. Le chercheur donne des exemples d'objectifs généraux d'un cours d'initiation à la traduction générale dans un programme de formation professionnelle :

- a. Assimiler le métalangage fondamental de l'apprentissage de la traduction ;
- b. Acquérir une bonne méthode de travail ;
- c. Analyser le processus de traduction conduisant à l'interprétation du sens ;
- d. Dissocier les langues afin d'éviter toute forme d'interférence ;
- e. Faire une traduction raisonnée, c'est-à-dire apprendre à *repérer* les principales difficultés récurrentes de traduction, à les *nommer* et à *justifier* ses choix ;
- f. Exploiter efficacement les ressources documentaires utiles aux traducteurs ;
- g. Adapter le style des traductions en fonction de leurs destinataires.⁶

⁵Conférence inaugurale prononcée le 5 juin 1997 à l'ouverture du colloque « Objectifs d'apprentissage et méthodologie dans la formation des traducteurs et interprètes » organisé par le Departament de Traducció i Communicació de l'Université Jaume I, à Castelló (Espagne), p.65 Disponible sur

https://www.academia.edu/5982041/Objectifs_dapprentissage_en_enseignement_de_la_traduction

⁶Conférence inaugurale prononcée le 5 juin 1997 à l'ouverture du colloque « Objectifs d'apprentissage et méthodologie dans la formation des traducteurs et interprètes » organisé par

1.3 L'objectif spécifique

Ces types découlent des objectifs généraux. Ils sont liés à des énoncés qui décrivent et identifient des comportements observables et qui précisent les conditions de la réalisation des performances visées par les activités pédagogiques d'un cours dans un programme.

Delisle (2005) illustre ce type d'objectifs par les exemples d'objectifs spécifiques suivants que pourrait comporter un cours d'initiation à la traduction générale :

- a. Définir les termes « étoffement¹¹ », « économie », « surtraduction », [liste];
- b. Distinguer les équivalences de signification et les équivalences de sens ;
- c. Énumérer les limites des dictionnaires bilingues ;
- d. Appliquer les trois niveaux d'interprétation (report, remémoration, création discursive) ;
- e. Distinguer les quatre paliers du maniement du langage ;
- f. Interroger des banques de terminologie comme Termium, Eurodicautom;
- g. Traduire de façon cohérente des métaphores soutenues ;
- h. Appliquer les règles de rédaction ;
- i. Repérer les incohérences d'un texte mal traduit ;
- j. Choisir le bon registre de langue.⁷

Nous avons suffisamment étudié, des avantages de la pédagogie par objectifs et l'utilité de leur formulation, il faut cependant noter que leur rédaction doit obéir à une opérationnalisation des performances en comportements observables, notamment au niveau des objectifs spécifiques où l'enseignant est appelé à éviter toute formulation floue et imprécise. Ainsi, l'énoncé d'un objectif spécifique doit être exprimé par des verbes opérationnels contenant des indicateurs

le Departament de Traducció i Communicació de l'Université Jaume I, à Castelló (Espagne), p.66. Disponible sur https://www.academia.edu/5982041/Objectifs_d'apprentissage_en_enseignement_de_la_traduction

⁷Conférence inaugurale prononcée le 5 juin 1997 à l'ouverture du colloque « Objectifs d'apprentissage et méthodologie dans la formation des traducteurs et interprètes » organisé par le Departament de Traducció i Communicació de l'Université Jaume I, à Castelló (Espagne). p.68. Disponible sur

https://www.academia.edu/5982041/Objectifs_d'apprentissage_en_enseignement_de_la_traduction

mesurables qui vont servir lors de l'évaluation pendant toutes les phases du processus d'apprentissages ; diagnostique, formative, et sommative.

Il est indéniable que les objectifs cognitifs sont le niveau et la catégorie des objectifs la plus importante dans la traduction. C'est pour cette raison que nous trouvons Delisle (2005) fait référence à la taxonomie de Benjamin Bloom. Cette dernière représente une hiérarchisation des niveaux d'acquisition d'aptitudes et des connaissances recherchées par les programmes de l'éducation et l'enseignement.

Tableau 1 : Taxonomie des apprentissages de type COGNITIF Bloom, 1956.⁸

	Processus demandé	Verbes d'action (comportements de type cognitif éventuellement demandés aux étudiants)		
6 Évaluation	Porter un jugement sur la valeur de quelque chose en se basant sur ses connaissances, ses méthodes et ses valeurs afin de proposer un produit nouveau entier, selon un but précis et des protocoles établis.	Apprécier Argumenter Choisir Conclure Critiquer	Défendre Estimer Évaluer Juger l'aide de critères)	Justifier Prédire Recadrer (à critères)
5 Synthèse	Mettre en application un ensemble de connaissances et d'habiletés afin de créer un objet nouveau, cohérent et original.	Adapter Anticiper Arranger Assembler Catégoriser Collaborer Collecter Combiner Communiquer Composer Concevoir Construire	Créer Désigner Développer Discuter Écrire Exposer Formuler Incorporer Intégrer Mettre en place Synthétiser	Négocier Organiser Planifier Préparer Proposer Schématiser Soutenir Structurer Substituer Valider

⁸ Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES) (s. d.). Taxonomie des apprentissages de type cognitif. Repéré à http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/popCognitif.htm.

		Modeler Modifier		
4 Analyse	Morceler ou découper un objet ou de l'information selon ses parties, les examiner (tout en tentant de les comprendre ou d'en comprendre le fonctionnement ou la structure) en isolant les causes, en faisant des inférences, afin de pouvoir généraliser.	Analyser Choisir Cibler Comparer Critiquer Découper Déduire Délimiter Différencier Discriminer Disséquer Distinguer Examiner	Expérimenter Mettre en Faire corréler priorité Faire des Morceler diagrammes Noter Organiser ressortir (un Questionner point fort, un Reconnaitre point faible; (admettre) Répartir Séparer Subdiviser Tester Illustrer Inférer Limiter	
3 Application	Utiliser les connaissances antérieures acquises (dont les règles de procédure) dans de nouvelles situations pour tenter de résoudre, de meilleure façon ou de façon univoque, des problèmes.	Acter Administrer Appliquer Assembler Calculer Catégoriser Classer Collaborer Colliger Contraster Contrôler Découvrir Dessiner	Déterminer Employer Établir Faire des Modifier chartes Montrer Formuler Fournir Gérer Implanter Inclure Informer Instruire Jouer	Manipuler Mettre en pratique Modifier Opérer Participer Préparer Produire Proportionner Résoudre Traiter Utiliser
2 Compréhension	Se saisir de la nature et du sens des connaissances ou des mécanismes.	Citer Classer Comparer Convertir Démontrer Différencier Dire en ses sommaire propres mots	Discuter Donner des Interpréter exemples Expliquer Exprimer Faire un Reconnaitre Généraliser Paraphraser Prédire Prévoir Reconnaitre une analogie	

1 Connaissance	Savoir retransmettre ou reproduire avec justesse toute information, connaissance ou procédure préalablement acquise (donc, ce n'est pas le mécanisme de l'acquisition des connaissances, mais le fait de les avoir acquises pour pouvoir les restituer).	Arranger Associer Décrire Définir Dupliquer Enregistrer Énumérer	Étiqueter Identifier Indiquer Lister Localiser Mémoriser Nommer	Ordonner Rappeler Reconnaitre Répéter Reproduire Résumer Sélectionner
---------------------------	--	--	---	---

Il faut insister sur le fait que, dans l'enseignement et la formation en traduction, la définition des objectifs oriente l'enseignant vers le choix des activités d'apprentissage. De plus elle aide les concepteurs des manuels dans l'élaboration des progressions méthodologiques, où se recoupent et se rencontrent les connaissances théoriques et leurs applications dans des situations diversifiées. A travers une ingénierie pédagogique répondant aux buts escomptés.

Il résulte de ce qui précède que la détermination des objectifs est l'une des qualités d'une bonne méthode d'enseignement de traduction et d'un bon manuel de traduction comme le souligne Delisle (2005) Un manuel de traduction, ou toute méthode d'enseignement, doit réunir au moins six qualités :

QUALITÉS D'UN BON MANUEL DE TRADUCTION (et d'une bonne méthode d'enseignement)

- a. Son objet d'étude est bien délimité.
- b. Les difficultés sont bien cernées.
- c. Les objectifs sont hiérarchisés et clairement définis.
- d. Les activités d'apprentissage sont variées.
- e. Il y a une progression dans la formation.
- f. L'évaluation porte sur des comportements observable correspondant aux objectifs.⁹

De plus, ce qui mérite d'une attention particulière, d'après une lecture minutieuse et une observation approfondie des objectifs proposés par Delisle (1984, 1993) : les 23 objectifs de l'Analyse du discours comme méthode de traduction 1984, Et les 56 objectifs spécifiques de La

⁹Ibid., p.76. Disponible Sur

https://www.academia.edu/5982041/Objectifs_dapprentissage_en_enseignement_de_la_traduction_7

traduction raisonnée en 1993, c'est sa réussite à expliciter et mettre en relief la complémentarité du binôme dichotomique *théorie et pratique*. Comme le soutient Gerardo Vásquez-Ayora et cité par Delisle « Professor Jean Delisle belongs to a new group of researchers who are devoted to building the necessary links between translation theory and practice. (Gerardo Vásquez-Ayora, The ATA Chronicle) »¹⁰

En effet, cette réussite est concrétisée à travers le passage des théories traductologiques aux pratiques de la traduction. C'est-à-dire les implications des résultats des études théoriques traductologiques aux pratiques sur deux niveaux, le premier relatif à la pratique traductive et le deuxième s'intéresse à son enseignement.

Dans cet esprit, nous aimerais expliquer de manière succincte les bases théoriques et les contributions cognitives sur lesquelles repose son approche de l'enseignement par objectifs d'apprentissage.

L'un des mérites de l'analyse et la consultation des 75 objectifs proposés dans la troisième édition de La traduction raisonnée de Delisle (2013)¹¹, Edition actualisée et enrichie, est celui de considérer aussi bien la base théorique interprétative que comparative.

Tout en s'appuyant sur l'observation de la répartition des 75 objectifs d'apprentissage de la traduction en neuf axes principaux, (I Métalangage De La Traduction, II Documentation De Base Du Traducteur, III Méthode De Travail, IV Outils Technologiques, V Processus De La Traduction, VI Règles D'écriture, VII Difficultés D'ordre Lexical, VIII Difficultés D'ordre Syntaxique, IX Difficultés D'ordre Stylistique), nous trouvons que Ballard ne se contente pas de décrire superficiellement l'opération traduisante, mais plutôt il vise l'analyse d'une méthode pratique de la traduction professionnelle et s'interroge sur le processus intellectuel cognitif et métacognitif de l'acte traductive.

¹⁰J. Delisle L'analyse Du Discours Comme Méthode De Traduction Initiation A La Traduction Française De Textes Pragmatiques Anglais Théorie Et Pratique, Editions De L'université D'Ottawa 1984, Cahiers De Traductologie 2, P.283.

¹¹ J. Delisle, La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français, avec la collaboration Georges L. Bastin, Georges Farid, Aline Francœur, Noëlle Guilloton, André Guyon, Charles Le Blanc et Elizabeth Marshman, 3e édition. Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2013,

En fait, il est bon de mentionner que Delisle (2013) a réparti les objectifs en deux compétences essentielles à savoirs, la compétence de compréhension et celle de réexpression. Ces deux compétences qui s'attachent directement à l'esprit de la théorie interprétative sur laquelle il fonde la construction théorique de son approche. Comme il confirme en soutenant que « *Notre méthode prend appui sur la théorie interprétative de l'École de Paris (Lederer, 1994, 1997 ; Seleskovitch, 1975) tout autant que sur la linguistique différentielle, notamment sur la contribution inestimable des comparatistes canadiens d'origine française Jean-Paul Vinay (1910-1999) et Darbelnet (1904-1990), coauteurs de la Stylistique comparée du français et de l'anglais (1958). En didactique de la traduction, les démarches interprétative et comparative ne sont pas antinomiques, mais complémentaires, même si traduire ce n'est pas comparer, comme nous le verrons lors de l'analyse du processus cognitif de la traduction.* ».¹²

Delisle (2013) a parfaitement réussi la conciliation et le mariage entre une pédagogie moderne d'apprentissage qui est la pédagogie par objectifs et la théorie interprétative de l'École de Paris. Et cela dans l'objectif d'instaurer des fondements méthodologiques solides pour un enseignement efficace de traduction.

En premier lieu, et pour le processus intellectuel de la théorie de sens de l'école de Paris qui se compose principalement de trois opérations : compréhension, déverbalisation et réexpression ou reverbalisation. Nous remarquons que Delisle (2013) a consacré les quatre premiers axes à l'opération de compréhension à savoir : I Métalangage de la traduction, II Documentation de base du traducteur, III Méthode de travail, IV Outils technologiques.

D'abord, Le Métalangage de la traduction qui désigne en premier objectif l'assimilation des notions du Glossaire signifiant l'ensemble de concepts basiques et la terminologie fondamentale et indispensable relevant d'un domaine d'activité précis et appartenant à une discipline qui est

¹² J. Delisle, La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français, avec la collaboration Georges L. Bastin, Georges Farid, Aline Francœur, Noëlle Guilloton, André Guyon, Charles Le Blanc et Elizabeth Marshman, Collection PEDAGOGIE DE LA TRADUCTION, 3e édition. Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2013, p.18.

ici l'initiation à la traduction. Ce glossaire s'avère une condition sine qua non à la réussite de l'opération d'enseignement et d'apprentissage de traduction. Tel est le cas, par exemple, des termes inhérents aux procédés de transfert interlinguistique, les types d'équivalence, et les différents concepts de traductologie, etc. Mais pourquoi un glossaire ? car traduire un texte implique le comprendre et pour le comprendre il faut l'analyser et cela exige des outils techniques de travail et l'appropriation du vocabulaire fait partie de ces outils indispensables. Alors le traducteur débutant se voit obligé de se doter d'une terminologie basique et précise relative à son métier.

Puis, arrive la Documentation de base du traducteur qui est subdivisée en quatre objectifs à savoir, Objectif 2 Outils du traducteur, Objectif 3 Limites des dictionnaires bilingues, Objectif 4Sens critique, jugement linguistique et Objectif 5 Évaluation des ressources documentaires. Nous observons que ces quatre objectifs explicitent les outils du processus de documentation pertinente et les ressources de la recherche terminologique. Cette étape vise la détermination du domaine dont relève le texte à traduire en vue d'une prise de connaissance et une lecture globale du discours.

Ensuite, et après la compréhension, viennent les axes suivants, III Méthode De Travail, IV Outils Technologiques, V Processus De La Traduction, comprenant les 18 objectifs de 6 à 24, pour aborder une phase clé dans le processus de transfert qui est la déverbalisation où le traducteur est invité à omettre les signifiants du texte-source, et ne garder que les signifiés qui forment le sens du message, afin de les investir et composer les signifiants dans le texte-cible. Comme le confirment Seleskovitch et de Lederer (1986) dans l'introduction de leur ouvrage.

« L'observation de l'interprétation nous a amenée à définir l'opération de traduction des textes et des discours. Constatant le rôle que joue en traduction connaissance du sujet, la compréhension du vouloir dire de l'auteur, nous avons postulé, puis mis en évidence l'existence,

entre la perception des sonorités d'un discours et celle de sa réarticulation dans une autre langue, d'une étape de déverbalisation. »¹³

Enfin, le traductologue Delisle (2013) détermine, dans l'axe VI intitulé RÈGLES D'ÉCRITURE, les principes d'une bonne rédaction et réarticulation dans la culture-cible. Et cela en attirant l'attention du traducteur sur les principales difficultés d'ordres, lexical Axe VII englobant 18 objectifs (29-47), syntaxique Axe VIII regroupant 14 objectifs (48-62) et stylistique Axe IX (63-75) rassemblant 12 objectifs.

En second lieu, nous constatons que, pour traiter ces neuf axes susmentionnés qui constituent le processus intellectuel emprunté par le traducteur, l'auteur a opté pour la pédagogie par objectifs. Et cela pour plusieurs raisons qui consolident le choix de cette méthode pédagogique :

Premièrement, Il est certain que cette pédagogie aide les enseignants à concevoir et planifier une ingénierie de formation bien structurée. En effet elle leur donne la possibilité de choisir et de préparer des activités d'apprentissage personnalisées et adéquates à tous les niveaux.

Deuxièmement, de nombreux pédagogues soutiennent que cette méthode contribue parfaitement à la rationalisation de l'opération d'évaluation. Du fait qu'elle offre les critères et les indicateurs de maîtrise ou d'échec sur lesquels l'enseignant conçoit et propose les séances de soutien et de remédiation.

Finalement, force est de constater que la pédagogie par objectifs d'apprentissage reste sans contredit une meilleure méthode favorisant la communication entre l'enseignant et l'apprenant, en premier degré, et les autres acteurs administratifs, pédagogiques et sociaux en deuxième degré.

¹³ Danica Seleskovitch et Marianne Lederer. « Interpréter pour traduire » Publications de La Sorbonne Didier Erudition, Paris 2^{ème} édition 1986 p.10.

À ces premiers avantages de la pédagogie par objectifs s'ajoutent d'autres relatifs à la théorie interprétative. Ainsi, Delisle (2005) étaye son adoption de cette conception théorique de sens par plusieurs arguments.

D'abord, il justifie son choix par l'importance qu'accorde cette théorie au discours et au sens qui constitue l'esprit de toute communication et objectif de tout acte de traduction. Comme il représente l'objet principal des études et des recherches traductologiques œuvrant et expliquant toutes les types d'équivalence possibles entre la culture de départ et celle d'arrivée. C'est pourquoi il déclare que :

« La « théorie interprétative » préconisée par les professeurs de l'École supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT) de la Sorbonne Nouvelle (Paris III) tente de saisir le phénomène de la traduction et de l'interprétation au niveau du discours. Cette « théorie », qui s'apparente à une saine « méthodologie », conçoit la traduction comme un acte pragmatique de communication. Ses partisans ont pris leurs distances par rapport à certains courants linguistiques qui, à force d'atomiser le langage, en arrivent à disséquer des « cadavres verbaux » et à perdre de vue que la fonction première du langage est d'être au service de la communication ». ¹⁴

Ensuite, Il va de soi que la théorie interprétative est une méthode qui contribue à élargir le champ de créativité du traducteur. Étant donné qu'elle lui permet une marge généreuse et une aire spacieuse de liberté dans le choix des équivalences convenables indépendamment des signes et des véhicules linguistiques. Dès lors, le traducteur procède à l'emploi des procédés linguistiques qui répondent et cette finalité, à titre d'exemple on peut citer la modulation, l'adaptation, et l'équivalence. De plus il adopte les stratégies traductives adéquates au type de traduction en question à savoir littéraire ou pragmatique, générale ou spécialisée,

¹⁴ J. Delisle, Enseignement Pratique De La Traduction, École de Traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth, Beyrouth/Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, coll. « Sources-Cibles », 2005, 280 pages, ISBN :2-7603-0601-1, p.85.

professionnelle ou didactique, etc. et aussi qui prennent en considération les acteurs de chaque contexte communicationnel.

En définitive, nous pouvons conclure en disant que cette implication pratique de la construction théorique interprétative avec la pédagogie par objectif est une méthode qui est intrinsèquement vouée au développement de l'enseignement de la traduction.

En revanche, il faut se demander si une seule pédagogie suffit pour l'enseignement de traduction, ou bien faut-il sonder d'autres visions théoriques qui s'ouvrent sur d'autres terrains pédagogiques au service de la formation des traducteurs ?

Le traductologue Delisle (2005) répond à cette interrogation en affirmant que « pour se doter de l'outillage conceptuel dont on a besoin en enseignement, il est préférable [...] de puiser à plusieurs sources théoriques plutôt qu'à une seule »¹⁵.

Alors, quelles sont les autres sources théoriques puisables et susceptibles d'apporter une valeur didactique à la pédagogie de la traduction ?

Les éléments suivants tentent d'apporter quelques éléments de réponse.

¹⁵Ibid., p.85.

Chapitre II

2. La pédagogie de l'erreur de Gile Daniel et son approche axée sur le processus

Il est très intéressant d'observer au niveau du discours traductologique, et plus spécifiquement les réflexions théoriques concernant les mécanismes de la traduction et leur pédagogie, qu'il est évident quand on parle de didactique de la traduction nous désignons son enseignement en vue de former des traducteurs professionnels.

Certes les méthodologies pédagogiques adoptées par les formateurs divergent au niveau de leur orientation. C'est pourquoi certains focalisent leur enseignement sur les stratégies de traduction connu par l'approche orientée Processus, d'autres le centrent sur le produit appelé approche orientée produit.

Parmi les pédagogues qui ont opté pour l'approche orientée processus, l'exemple le plus significatif que nous pouvons citer c'est Gile (2009), comme il écrit dans son livre, Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training :

« I believe the process-oriented approach has a number of advantages over the traditional product-oriented method in the early stages of translation training (the first few weeks or months of training, depending of total length of the program and its specifics objectives):

- *Students are likely to learn to select to implement translation strategies and tactics, [...]*
- *By concentrating on the reasons for errors or good choices in translation rather than on specific words or language structures selected/produced by the students, [...]*

- *By focusing on the process, teachers can be more flexible as regards linguistic acceptability and standards of fidelity than when they have to comment on the product [...], in the process-oriented approach the teacher verifies has indeed followed certain principles, an approach or a process, and comments on problems which may have arisen along the student's course of action, but does not insist that the specific words or phrases are the only correct solution or the best solution to Translation problems-this can be done at a later stage as explained below. »¹⁶*

Cependant, nous trouvons que Gile (2009) dans son œuvre célèbre propose un enseignement basé sur une stratégie logique empruntant un chemin équilibré ; qui rapproche et concilie progressivement entre les deux moments cruciaux de l'activité traduisante à savoir le processus et le produit de ce dernier pour exceller dans l'acte de traduire et parfaire dans l'acte d'enseigner la traduction. Comme le consolide Gouadec (1991) en déclarant que « l'élaboration d'un modèle de la formation des traducteurs supposerait que soient prises en compte toutes les dimensions de l'acte de traduction et que l'on s'interroge donc sur ce qu'il représente, présuppose, implique, et impose. »¹⁷ De ce fait, il apparaît que la pédagogie constitue la pierre angulaire de toute action de formation.

Alors, pourquoi nous avons qualifié cette stratégie par logique ? car, tout simplement, on ne peut pas faire l'ellipse du processus et passer vers l'évaluation du résultat qui est le produit attendu. De même aussi, nous ne pouvons pas enseigner le processus traductionnel sans s'arrêter sur sa pertinence en évaluant son produit. Car c'est le résultat qui valide et confirme la méthode ou l'infirme. Gile (2009) renforce ce constat en soutenant que:

« *The process-oriented approach should improve the Translation product as well. [...]. Generally, the process-oriented approach is suited to a beginning of a course (as mentioned*

¹⁶D. Gile, Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training, revised edition, Benjamins Translation library John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, The Netherlands, 2009, p.14

¹⁷ D. Gouadec, (1991). Autrement dire... Pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs. *Meta*, 36(4), 543–557. doi :10.7202/002947ar

earlier, perhaps as a few weeks to a few months, depending on the total length of the programme), but must be followed by a rather long period of product-oriented guidance for fine-tuning, with instructors commenting on the trainees' choice of words and structures as well as on their strategies and tactics and suggesting specific solutions".¹⁸

S'il est certain que Gile (2009) fonde sa didactique sur une approche orientée processus et explicite clairement ses avantages précités, il n'en reste pas moins vrai qu'il concilie, dans cette dernière citation, entre les deux démarches qui sont progressivement complémentaires. La première démarche est investie au début de la formation, Ainsi, au fil de temps et en maîtrisant les techniques du processus traductionnel intervient la deuxième pour vérifier et évaluer le produit du dit processus.

Au fil de cette analyse, nous pouvons conclure en disant que les deux démarches didactiques mises ensemble et adoptées par Gile (2009) concourent principalement à éviter et prévenir l'erreur dans un premier temps et l'évaluer et la remédier en deuxième temps.

Étant donné que cette notion de l'erreur est au cœur de la pédagogie de Gile (2009) et que nous serons en mesure d'expliciter. En commençant d'abord par délimiter sa définition en traduction. Ensuite, nous passons à exposer sa classification et sa typologie. De plus, préciser et identifier les origines et les sources d'erreurs en traduction. Pour suggérer enfin les méthodes de remédiation.

Comme nous avons étudié, dans les théories d'apprentissage et les pédagogies d'enseignement, l'apprentissage passe par une série d'opérations où l'erreur occupe une phase centrale au sein et au milieu du processus de l'enseignement- apprentissage. L'apprenant a droit à l'erreur, que l'enseignant doit investir comme un témoin pour découvrir les besoins de l'apprenti, et par conséquent, varier les démarches et les approches pédagogiques. Alors l'investissement de l'erreur est un outil de régulation pédagogique.

¹⁸ D. Gile, Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training, revised edition, Benjamins Translation library John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, The Netherlands, 2009, p.15

Il va de même pour la pédagogie de la traduction, comme le déclare Gile (1992) dans son article intitulé *Les Fautes De Traduction* : « Une Analyse Pédagogique, les fautes de traduction sont aussi un précieux outil pédagogique dans la formation du traducteur »¹⁹.

Ainsi, comme le confirme Gouadec (1992) dans son article sous-titre, « Comprendre, évaluer, prévenir Pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction », « La notion d'erreur en traduction étant omniprésente dans les arrière-pensées du traducteur (réviseur ?), du pédagogue (didacticien ?), et du chercheur (cogniticien ?). »²⁰

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il paraît nécessaire, de distinguer la faute de l'erreur, afin d'éclaircir cette ambiguïté dans la nomination. Et proposer une définition d'erreur en traduction.

Selon les didacticiens et les pédagogues, il existe une grande différence entre la faute et l'erreur.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues a établi une distinction entre les fautes et les erreurs en montrant que les erreurs sont entraînées par un écart déformé de la compétence cible d'un apprenant d'une langue 2, tandis que les fautes sont produites quand un apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre comme le locuteur natif.

*« Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif. »*²¹

¹⁹ D. Gile, *Les Fautes De Traduction : Une Analyse Pédagogique*, 1992, P. 251 <http://id.erudit.org/iderudit/002907ar>.

²⁰ D. Gouadec, *Comprendre, évaluer, prévenir Pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction*, 1989, p.35 <http://id.erudit.org/iderudit/037045ar>.

²¹ Cadre Européen Commun De Reference Pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg www.coe.int/lang-CECR 2005, p.118

Et, d'après Collombat (2009) la faute, peut être due à un élément contingent (négligence passagère, distraction, fatigue, etc.), pour elle la faute relève de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. L'enseignant intervient, l'évalue *a posteriori* pour la sanctionner.

L'erreur, quant à elle, selon Collombat (2009) « revêt un caractère systématique et récurrent : elle est un 'symptôme' de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné. L'enseignant lui applique un traitement *a priori* pour la prévenir, traitement basé sur le relevé et l'explication des erreurs antérieures de même nature. »²²

2.1 La définition de l'erreur en traduction :

Pour la définition de l'erreur en traduction, il faut d'abord rappeler qu'il n'existe pas un consensus entre les chercheurs, formateurs et traducteurs pratiquants, sur une définition claire et précise de l'erreur en traduction qui varie suivant le milieu de travail, formation et enseignement ou professionnel. Cependant, nous proposons quelques-unes.

Prenons le cas par exemple de Magris (2005) cité par Scarpa (2010). Il définit l'erreur en traduction comme : « Facteur ayant une incidence négative sur l'efficacité communicative de la traduction, à savoir tant sur la transposition de l'intention de communication de l'auteur que sur l'effet produit par le texte sur le lecteur. »²³.

Gouadec dans son article (1989 :38), propose la définition suivante pour l'erreur en traduction, « L'erreur en traduction est, d'un point de vue générique, une rupture de congruence dans le passage d'un document premier (à traduire, existant, compris, analysé) à un document

²² Isabelle Collombat, La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction, Université Laval (Québec, Canada) *The Journal of Specialised Translation* Issue 12 - July 2009, p.46.

²³ F. Scarpa, La Traduction spécialisée : Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction, traduit et adapté par Marco A. Fiola, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2010, p 269.

second (à venir). En d'autres termes, l'erreur est distorsion injustifiée d'un message et/ou de ses caractères. »²⁴

2.2 Classification et typologie des erreurs :

Nul ne peut nier le rôle et l'importance d'identification et de classification des erreurs de traduction aussi bien au niveau didactique de la formation qu'en milieu professionnel. Nous trouvons bon nombre de taxonomies des erreurs proposées par les chercheurs. Elles semblent être fondées sur différents critères.

2.2.1 La taxonomie de Vollmar : Erreurs très graves, graves et mineures :

Nous citons ici l'exemple de classification de Vollmar (2001) cité par Scarpa (2010). La taxonomie de cette dernière repose sur le degré de gravité, elle divise les erreurs en trois catégories :

D'après cette spécialiste les erreurs très **graves** sont les erreurs de précision, d'intégralité, factuelle, linguistiques ou stylistiques qui trahissent une mauvaise compréhension du texte (contresens, non-sens, contradictions, omissions, ajouts trompeurs, erreurs conceptuelles, terminologies trompeuses, etc.) que le destinataire du texte d'arrivée ne peut d'aucune façon détecter

Vollmar explique les erreurs graves par les erreurs de précision, d'intégralité, factuelle, linguistiques ou stylistiques qui trahissent une légère incompréhension du texte (contresens, non-sens, contradictions, omissions, ajouts trompeurs, erreurs conceptuelles, méprises

²⁴ D, Gouadec Comprendre, évaluer, prévenir Pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction. 1989 p.38 <http://id.erudit.org/iderudit/037045ar> .

terminologiques, erreurs d'orthographe.) mais que le destinataire du texte d'arrivée peut néanmoins repérer.

Pour les erreurs **mineures**, elle les définit par les erreurs de langue et de style (grammaire, orthographe, phraséologie et terminologie, faux amis, interférences, concordances verbales) qui ne changent le sens ou qui ne résultent pas en un non-sens²⁵

2.2.2 La taxonomie de Daniel Gile : typologie organique et typologie fonctionnelle :

Dans son article « Les fautes de traduction : une analyse pédagogique », de Gile (1992)²⁶, une attention particulière est portée sur les deux typologies de fautes de traduction : une typologie organique et autre fonctionnelle.

Dans le premier modèle organique, Gile (1992) classe les fautes selon leur emplacement dans le processus traductif. Ainsi il distingue entre deux sous-types de fautes. Les unes sont dues d'une mauvaise compréhension lors de l'étape d'analyse. Ces dernières peuvent être corrigées par la recherche documentaire. Tandis que les autres concernent les fautes et les maladresses dans la restitution.

C'est-à-dire au niveau de la formulation qui affecte la fidélité du texte, sa plausibilité et sa recevabilité dans la culture d'accueil. Notons que ces fautes sont causées la plupart de temps par une faiblesse linguistique ou une insuffisance des connaissances extralinguistiques. Ce qui impose d'autres pistes de documentation et de réinterprétation.

Dans le deuxième modèle fonctionnel, Gile (1992) choisit le critère des fonctions de la traduction pour classifier les fautes. Ainsi, il justifie ce type de fautes par deux raisons principales.

²⁵ F. Scarpa, *La Traduction spécialisée : Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction traduit et adapté par Marco A. Fiola*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2010, p.276.

²⁶D. Gile, *Les fautes de traduction : une analyse pédagogique »,1992, p.258,*<http://id.erudit.org/idéerudit/002907ar>.

D'abord, la première est due aux erreurs de compréhension qui sont eux-mêmes à l'origine soit d'une absence du test de plausibilité (en respectant les normes d'évaluation d'acceptabilité dans la langue et la culture cibles)²⁷ ou à sa mauvaise réalisation, Soit à cause d'une recherche documentaire insuffisante. Ensuite, la seconde raison, ce sont les erreurs de restitution qui peuvent avoir les mêmes origines que les fautes de compréhension susmentionnées.

Finalement, Gile (1992) attire l'attention sur le fait que ces raisons sont relatives à un manque de motivation chez le traducteur, à une faible compétence de rédaction, ou à l'insuffisance du temps imparti à la tâche de traduction et son processus.

2.3 Les stratégies d'identification et de remédiation aux fautes de traduction :

Il faut d'abord rappeler que pour remédier aux fautes de traduction et les corriger par les moyens appropriés il est nécessaire, en premier lieu, de les identifier et cerner leur source. Dès

²⁷Pour l'évaluation de l'acceptabilité par les normes, d'après Élisabeth Lavault-Olléon et Claire Allignol, Le NQA pose la question de l'évaluation d'une traduction, effectuée selon les cas par un réviseur, un commanditaire ou un formateur, et abordée dans la plupart des normes internationales traitant de la traduction. Selon la norme européenne EN 15038 déjà citée, « le traducteur doit rendre dans la langue cible le sens du message exprimé dans la langue source et ainsi produire un texte conforme aux règles du système linguistique de la langue cible et satisfaisant aux prescriptions données dans le cadre de l'affectation du projet » (5.4.1), ce qui exprime un compromis judicieux entre la traduction du sens et les paramètres définis par la situation de traduction. Le traducteur doit prêter une attention particulière à sept éléments : la terminologie (sa conformité avec la demande et son homogénéité), la grammaire, le lexique (sa cohérence, ainsi que la phraséologie), le style (incluant la conformité avec le guide stylistique fourni), les particularités locales ou régionales, la mise en forme (si elle est demandée), le groupe cible et l'objet de la traduction. Ces deux derniers éléments, cruciaux pour la détermination du *skopos* et de la stratégie à adopter, sont inclus dans l'annexe A de la norme qui, sous le titre « Informations relatives à l'enregistrement du projet » (EN 15038, annexe A), énumère les dix-huit éléments que peut contenir le cahier des charges sur lequel le traducteur s'appuiera pour définir et atteindre la qualité acceptable requise. Élisabeth Lavault-Olléon et Claire Allignol, « La notion d'acceptabilité en traduction professionnelle : où placer le curseur ? », ILCEA [En ligne], 19 | 2014, mis en ligne le 27 juin 2014, p.8.. URL :<http://ilcea.revues.org/2455>

lors, Gile (1992) recommande d'emprunter deux stratégies : Une stratégie d'isolation et une stratégie d'explication²⁸

La première stratégie se fonde sur la proposition des textes contenant soit des termes techniques soit une ambiguïté et qui nécessitent pour les dissiper une recherche documentaire pour le premier cas et une évaluation d'acceptabilité pour le deuxième cas. Cette stratégie consiste à expliquer par le professeur et résoudre la plupart des problèmes rencontrés ; en isolant et à l'exception des fautes cibles de vérification.

Concernant la deuxième stratégie d'explication, Le chercheur Gile (1992) propose l'implication des étudiants en les orientant vers la détermination des problèmes affrontés lors du processus de la traduction tout en distinguant les problèmes de compréhension et de restitution et bien entendu en précisant leurs sources de documentation pour faire face aux difficultés et y remédier.

En second lieu, et après avoir identifié les fautes de traduction, il nous semble pertinent de s'interroger sur les stratégies correctrices. Selon Gile (1992), plusieurs mesures remédiaires peuvent être entreprises.

Il va de soi que chaque type d'erreur résulte d'un comportement. Par conséquent, Gile (1992) explique et distingue entre trois principales sources d'erreurs de traduction. Ces dernières soit elles dérivent d'une faiblesse de connaissances de l'étudiant, ou elles émanent d'une méthode inappropriée, ou bien elles tiennent à une absence de motivation de la part de l'étudiant. Dès lors le chercheur propose des solutions adaptées et convenable à chaque type d'erreur.

D'abord, pour les faiblesses au niveau de connaissances, il conseille les étudiants à des recherches documentaires approfondies pour combler ces lacunes. Ensuite, et concernant les erreurs de méthode, et étant donné que la méthode est une composante essentielle dans la formation de traducteurs. Le chercheur Gile (1992) invite les ingénieurs de la didactique de la

²⁸D. Gile, Les fautes de traduction : une analyse pédagogique », 1992, p.258,<http://id.erudit.org/iderudit/002907ar>.

traduction à mieux centrer la formation sur les bases méthodologiques et les stratégies de traduction pour que les étudiants puissent en choisir et les investir dans leur processus traductif. Pour leur remédiation il insiste sur les répétitions et les réexplications en cours d'apprentissage. Enfin, pour le manque de motivation, Gile (1992) offre deux méthodes pédagogiques : la sensibilisation et la pression par les notes.

Premièrement, la sensibilisation consiste à monter aux étudiants l'impact négatif des fautes de traduction et les dangers que représente une mauvaise traduction. Et cela en illustrant par un cas concret d'un mode d'emploi d'un appareil mal traduit. Afin de les pousser à le critiquer et à exprimer leurs propositions. A côté de la sensibilisation intervient la pression par les notes, en attribuant des notes réparties en coefficients relatifs à chaque critère d'évaluation, comme la qualité linguistique du texte, la clarté la fidélité et la justesse terminologique.

Toutes ces solutions proposées concourent dans une pédagogie d'enseignement de traduction visant à agir autrement sur les origines des fautes afin de les éviter.

2.2.3 La taxonomie de Daniel Toudic, Katell Hernandez Morin et autres : neuf types d'erreurs :

Les chercheurs en pédagogie de traduction, Toudic, Katell Hernandez Morin et autres, offrent une taxinomie composée de neuf types d'erreurs : sept d'entre eux reposent sur des catégories traditionnelles : Sens, Grammaire/syntaxe, Orthographe/typographie, Phraséologie, Omission/ajout, Terminologie, Style. A ces premiers types s'ajoutent deux autres issues de l'évaluation professionnelle : les erreurs de localisation qui peuvent être définies comme l'absence d'adaptation à un public cible ou à une culture donnée. Les erreurs de PAO (La publication assistée par ordinateur) qui concernent les défauts de mise en page et de formatage.

Le tableau suivant explique et récapitule ces erreurs :

Tableau 2 : Grille multicritère pour l'évaluation de la qualité en traduction spécialisée.

Sens	Omission/addition	Terminologie	Phraséologie
Ambiguité sémantique	Omission d'un élément significatif du texte source modifiant le sens du texte cible	Variante inappropriée (variété de langue/usage professionnel/usage « maison »)	Variante inappropriée (variété de langue/usage professionnel/usage « maison »)
Perte partielle de sens	Ajout injustifié d'informations ayant un impact mineur sur le texte cible	Terme inapproprié appartenant à un autre domaine	Phraséologie inappropriée appartenant à un autre domaine
Perte totale de sens	Ajout injustifié d'informations ayant un impact majeur sur le texte cible	Incohérence terminologique (dans le texte cible/par rapport aux documents de référence)	Incohérence phraséologique (dans le texte cible/par rapport aux documents de référence)
Incohérence manifeste du texte source non signalée ou rectifiée dans la traduction			

Grammaire/ syntaxe	Orthographe/ typographie	Style	Localisation	PAO
Erreurs morpho-syntactiques	Orthographe non conforme	Calque sur le texte source	Non adaptation à la culture cible	Mise en page
Ordre des mots	Fautes de frappe	Longueur des phrases	Non adaptation au public cible	Formatage
Structure de la phrase	Ponctuation et typographie non conformes	Maladresses, manque de fluidité	Pas de localisation des données chiffrées	Graphiques
		Registre de langue inapproprié (formel/informel)		Balises
		Variété de langue inappropriée (orthographe ou lexique)		Références croisées

Tableau 3 : Grille multicritère pour l'évaluation de la qualité en traduction spécialisée²⁹

²⁹ D, Toudic, Katell Hernandez Morin et autres, Du contexte didactique aux pratiques professionnelles :

S'il est certain que le relevé des types d'erreur constitue un outil d'évaluation qualitative des traductions, il n'en reste pas moins vrai que l'examen de l'effet de l'erreur sur la qualité de la traduction et son degré de gravité est une opération clé dans le processus d'évaluation.

Les chercheurs Toudic (2014) et Hernandez Morin (2014) définissent ces effets et les résument ci-dessous :

Précision	Fonctionnalité	Lisibilité	Conformité
Erreur empêchant la traduction de transmettre l'information présente dans le document source	Erreur empêchant la traduction de remplir la fonction qui lui est assignée	Erreur nuisant à la fluidité du document cible et à sa compréhension par l'utilisateur final	Erreur entraînant la non conformité aux normes, conventions ou recommandations reconnues ou imposées par le donneur d'ordre

Il faut mentionner que c'est au niveau de la grille proposée par ces chercheurs où s'intersectent leur taxonomie des erreurs et leurs effets avec les degrés de gravité de Vollmar 2001 précité au début de cette sous-section.

proposition d'une grille multicritères pour l'évaluation de la qualité en traduction spécialisée, 2014, p.8,
<http://ilcea.revues.org/2517>.

Tableau 4 : Grille multicritère pour l'évaluation de la qualité en traduction spécialisée.³⁰

Texte source	Traduction fautive	Type d'erreur	Niveau de gravité (0 = pas d'effet/effet non comptabilisé, 1 = mineur, 2 = majeur, 3 = critique)				Correction
			Précision	Fonctionnalité	Lisibilité	Conformité	
There are air bubbles	Il ya des bulles d'air	Orthographie/ typographie	0	0	0	1	Il y a des bulles d'air
There are air bubbles in the pool only when the solar is operating	Il ya des bulles d'air dans la piscine lorsque l'énergie solaire est en marche	Omission/ addition	1	0	0	0	seulement lorsque l'installation solaire
when the solar is operating	lorsque l'énergie solaire est en marche	Sens	3	2	0	0	système de chauffage solaire
due to the pump working harder to move	La pompe fonctionne alors de façon plus importante pour déplacer l'eau dans le système solaire	Style	0	0	1	0	la pompe fonctionne alors en sur régime
to move the water through the solar system	pour déplacer l'eau dans le système solaire	Sens	0	2	0	3	système de chauffage solaire
as it flows by the valve	qui s'écoule par le robinet	Sens	3	0	0	0	au niveau de la vanne
as it flows by the valve	qui s'écoule par le robinet	Terminologie	0	0	0	2	au niveau de la vanne
Check the "O" ring	Vérifiez l'anneau en " O "	Terminologie	1	2	0	0	Vérifiez le joint torique
Clean, lubricate or replace as needed	Nettoyez, graissez ou remplacez- le	Grammaire/ syntaxe	0	0	0	1	nettoyez, graissez ou remplacez le joint

³⁰ D. Toudic, Katell Hernandez Morin et autres Du contexte didactique aux pratiques professionnelles proposition d'une grille multicritères pour l'évaluation de la qualité en traduction spécialisée 2014, p.12 : <http://ilcea.revues.org/2517>

Cette grille a une double utilité, didactique et professionnelle. D'abord au niveau **didactique** de la formation des traducteurs, elle permet la catégorisation des types d'erreurs et leurs effets sur tel ou tel critère de qualité. Ce qui va aider à l'évaluation du document produit. En outre c'est un outil important pour suivre la progression des élèves durant leurs apprentissages. Permettant à l'enseignant de comprendre le processus d'apprentissage de l'apprenant et de repérer les difficultés de ce dernier.

Ensuite au niveau **professionnel** ; notamment dans la traduction spécialisée où plusieurs critères sont recherchés (la précision, la fonctionnalité, la lisibilité, la conformité), alors cette grille permet le contrôle de la qualité exigée et escomptée. Ses résultats sont adaptés au type du document à traduire et aux besoins et exigences des clients. Vraiment c'est un précieux outil pédagogique. De plus elle est un instrument et une technique de révision et d'évaluation professionnelle.

2.4 Origines et sources d'erreurs en traduction

Pour Gile (2004 : 214) cité par **Isabelle Collombat (2009 : 46)**, en traduction, les fautes de sens sont dues à huit causes possibles :

- « a) une connaissance insuffisante de la langue de départ ;
- b) une lecture insuffisamment attentive de la langue de départ ;
- c) une mauvaise qualité du texte de départ ;
- d) une reformulation insuffisamment attentive du texte de départ ;
- e) une erreur 'mécanique' au moment de l'écriture ;
- f) une erreur d'appréciation par rapport à la norme de fidélité applicable ;
- g) une connaissance insuffisante de la langue d'arrivée (étrangère) ;
- h) un problème d'acquisition d'informations ad hoc.

Les fautes et maladresses de langue, quant à elles, sont attribuées à quatre facteurs (Gile 2004 : 213-214) :

- a) une maîtrise insuffisante de la langue d'arrivée ;

- b) une contamination momentanée de la langue d'arrivée par la langue de départ ;
- c) une incapacité plus fondamentale du traducteur de se distancier des structures linguistiques du texte de départ lors de la reformulation en langue d'arrivée ;
- d) une reformulation insuffisamment attentive, et l'absence de vérification, de l'acceptabilité de l'énoncé produit en langue d'arrivée. »³¹

Conformément à l'affirmation du traductologue Delisle (2005) qui soutient que « pour se doter de l'outillage conceptuel dont on a besoin en enseignement, il est préférable [...] de puiser à plusieurs sources théoriques plutôt qu'à une seule »³².

Effectivement il existe une pédagogique élargie au niveau des conceptions méthodologiques ? Mais n'y a-t-il pas des approches qui sont plus adaptées à la didactique de la traduction pouvant attribuer une rationalisation à l'enseignement et la formation des traducteurs.

³¹I. Collombat, La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction, Université Laval (Québec, Canada) *The Journal of Specialised Translation* Issue 12 - July 2009, p.46.

³² J. Delisle, L'enseignement pratique de la traduction, École de Traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth, Beyrouth/Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, coll. « Sources-Cibles », 2005, 280 pages, ISBN :2-7603-0601-1, p.85.

Chapitre III

3. L'approche par compétences, ses soubassements et sa déclinaison opérationnelle en tâches de Hurtado Albir

Après avoir étudié l'histoire de l'approche par compétence et son mécanisme, il convient d'analyser son application dans la didactique de la traduction.

3.1 L'approche par compétences de Hurtado Albir

Selon Hurtado (2008), le terme compétence en traduction a commencé à être employé vers le milieu des années 1980. Et, avant d'étudier les compétences spécifiques de la didactique de la traduction, il est pertinent d'abord de déterminer celles qui caractérisent le profil du traducteur. D'après ce traductologue didacticien « *la compétence en traduction possède quatre particularités. D'abord, c'est une connaissance experte que ne possèdent pas tous les bilingues. Ensuite, la traduction une connaissance essentiellement opérationnelle et non pas déclarative. De plus, Elle est constituée de plusieurs sous-compétences interconnectées. Enfin, la composante stratégique, comme pour toute connaissance opérationnelle, joue un rôle déterminant.* »³³

3.1.1 Les compétences en traduction selon Hurtado Albir

Le groupe de recherche PACTE 2003³⁴ qui œuvre au sein de l'université de Barcelone propose un modèle constitué de 5 sous-compétences et composantes psychophysiologiques :

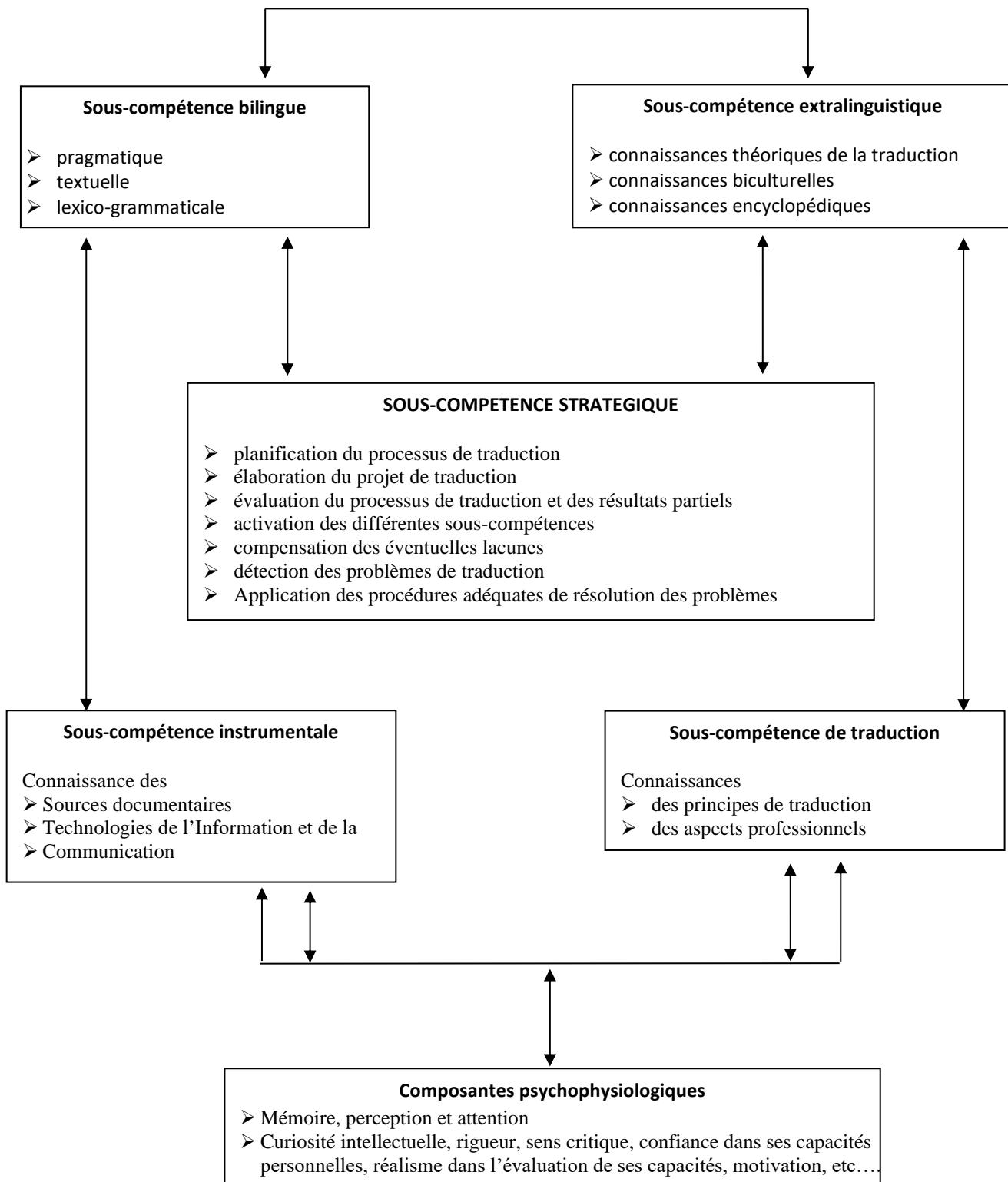
³³Hurtado Albir, Compétence en traduction et formation par compétences, dans « Surveiller et punir » Jean-Paul Brodeur TTR : traduction, terminologie, rédaction, vol. 21, n° 1, 2008, p. 17-64. p 27.
<http://id.erudit.org/iderudit/029686ar>

³⁴ C'est un groupe didactique qui a été créé en 1997 au sein de la Faculté de Traduction et d'interprétation, dans le cadre de l'Université autonome de Barcelone.

En premier lieu, la sous-compétence bilingue qui concernent des connaissances essentiellement opérationnelles, nécessaires à la communication en deux langues. Ce sont des connaissances pragmatiques, sociolinguistiques. En second lieu, la sous-compétence extralinguistique portant sur des connaissances essentiellement déclaratives, implicites et explicites, sur le monde en général et dans des domaines particuliers. Ce sont des connaissances biculturelles, encyclopédiques et thématiques, textuelles et lexico-grammaticales. En troisième lieu, la sous-compétence de connaissances en traduction inhérentes à des connaissances essentiellement déclaratives, implicites et explicites, des principes qui régissent la traduction et des aspects professionnels.

En quatrième lieu, nous trouvons la sous-compétence instrumentale qui intéresse des connaissances essentiellement opérationnelles et concernant l'utilisation des sources de documentation et les technologies de l'information et de la communication (TIC) appliquées à la traduction (dictionnaires en tout genre, encyclopédies, grammaires, aides à la rédaction, textes parallèles, corpus électroniques, moteurs de recherche, etc.). En cinquième lieu, arrive la sous-compétence stratégique qui représente des connaissances opérationnelles permettant l'efficacité du processus de traduction et la résolution des problèmes rencontrés. Il s'agit d'une sous-compétence clé qui a un impact sur toutes les autres et les met en relation étant donné qu'elle contrôle le processus de traduction. Cette sous-compétence permet de planifier le processus et d'élaborer le projet de traduction (choix de la méthode requise), d'évaluer le processus et les résultats partiels obtenus en fonction de l'objectif final poursuivi, d'activer les différentes sous-compétences afin de compenser certaines lacunes, et de repérer les problèmes de traduction et d'appliquer les procédures permettant de les résoudre. De plus, à ces 5 sous-compétences s'ajoutent des **composantes psychophysiologiques** liées à des composantes cognitives et des aspects attitudinaux de toutes sortes, et des mécanismes psychomoteurs (mémoire, curiosité intellectuelle, persévérance, rigueur, esprit critique, créativité, raisonnement logique, etc).

Le schéma suivant résume ces 5 sous-compétences :



Le modèle des compétences de traduction de PACTE (2003)

Après avoir présenté le 5 sous-compétences et composantes psychophysiologiques constituant la Compétence en Traduction, il serait très productif d'étudier leur application didactique.

3.1.2 Opérationnalisation de la formation par compétence en traduction à travers une planification curriculaire :

On notera que la phase d'opérationnalisation est primordiale dans la réussite et l'efficacité de l'approche par compétence adoptée à la formation des traducteurs. En effet, la déclaration des compétences n'est fructueuse que lorsqu'une ingénierie didactique est mise en place. De même, à condition que des stratégies pertinentes pour faire acquérir des connaissances procédurales soient appliquées.

Il faut d'abord souligner qu'il existe différentes modalités proposées pour l'opérationnalisation et la rationalisation pédagogique de l'enseignement de la traduction.

Considérons par exemple le cas de Lasnier (2000, p. 46) cité par (Hurtado, 2008), qui propose de définir l'énoncé de la compétence, les composantes de la compétence, les manifestations (les éléments observables), le sens et la portée de la compétence, le contexte de réalisation, le contenu disciplinaire, les critères d'évaluation et les liens entre les compétences.

L'exemple le plus significatif nous est fourni par la chercheure Hurtado (2008), elle propose de définir, au moins, quatre de ces aspects :

- L'énoncé de la compétence
- Les composantes de la compétence
- Le contenu disciplinaire associé
- Les indicateurs de la compétence,

Précisons qu'à ces éléments susmentionnés s'ajoutent les activités et les tâches réalisées par l'étudiant afin de maîtriser la compétence.

Hurtado (2008) suggère et illustre un exemple d'opérationnalisation d'une compétence de l'initiation à la traduction : la compétence méthodologique et stratégique.

Compétence en traduction et formation par compétences.³⁵

Tableau 5 : Opérationnalisation de la compétence méthodologique et stratégique de l'initiation à la traduction³⁶

COMPÉTENCE MÉTHODOLOGIQUE ET STRATÉGIQUE
ÉNONCÉ : <i>Appliquer les principes méthodologiques et les stratégies élémentaires pour parcourir le processus de traduction correctement.</i>
COMPOSANTES 1. Identifier la traduction comme un acte de communication adressé à un destinataire. 2. Comprendre des textes non spécialisés de la langue de départ en utilisant les stratégies appropriées. 3. Produire en langue d'arrivée des textes non spécialisés clairs et sans calques en utilisant les stratégies appropriées. 4. Trouver l'équivalence de traduction en utilisant les techniques et les stratégies appropriées. 5. Identifier et résoudre des problèmes de traduction élémentaire en utilisant les stratégies appropriées. 6. Identifier et corriger les erreurs de traduction élémentaires en justifiant les solutions. 7. Parcourir les différentes étapes de l'élaboration d'une traduction en réalisant les tâches appropriées et en utilisant les stratégies appropriées.
CONTENU DISCIPLINAIRE 1. La finalité communicative de la traduction La traduction comme processus de compréhension et de réexpression. L'importance de la finalité et du destinataire de la traduction. Stratégies élémentaires pour saisir l'information d'un texte et le reformuler clairement dans une autre langue : se mettre en situation (imaginer le contexte de l'original), se concentrer sur les idées plutôt que sur la forme, visualiser les faits que le texte expose, assumer le rôle d'émetteur réel dans la langue d'arrivée, chercher la spontanéité dans la langue d'arrivée, penser au destinataire, etc.
Importance de la phase de compréhension

³⁵ Amparo Hurtado Albir, Compétence en traduction et formation par compétences, 2008 p, 38
<http://id.erudit.org/iderudit/029686ar>.

³⁶ Amparo Hurtado Albir, Compétence en traduction et formation par compétences, 2008 p, 41
<http://id.erudit.org/iderudit/029686ar>.

Le besoin de comprendre pour traduire

La compréhension comme processus interprétatif de saisie du sens des textes.

Stratégies élémentaires pour saisir le sens : identifier le contexte dans lequel paraît l'original ; identifier la fonction prioritaire du texte ; relever les idées principales et secondaires ; s'interroger sur la progression et l'enchaînement de l'information ; identifier les principaux traits stylistiques identifier les références culturelles ; appliquer le raisonnement logique ; intégrer les connaissances extralinguistiques, etc.

3. L'importance de la langue d'arrivée

L'importance d'être un excellent rédacteur dans la langue maternelle en veillant à la clarté et à la correction de la langue.

Les problèmes d'interférence et de calque linguistique ; les problèmes dérivés de la littéralité dans le cas de langues proches. Le besoin de séparer les deux langues.

Stratégies élémentaires pour reformuler correctement le sens du texte original : ne pas coller à la langue de départ, chercher des moyens propres de la langue d'arrivée, se méfier des mots et des structures qui ne sont pas naturels dans la langue d'arrivée, éviter d'employer des mots trop semblables à ceux du texte original pour éviter les faux amis, etc.

4. Le dynamisme de l'équivalence de traduction et son caractère textuel

Le dynamisme de l'équivalence de traduction. Le caractère contextuel de l'équivalence de traduction.

L'importance de l'organisation textuelle et de l'imbrication des unités de traduction pour la recherche d'équivalences ; l'interprétation des éléments de cohérence et de cohésion.

La recherche d'équivalences comme processus analogique et d'exploration profonde de la langue d'arrivée.

L'emploi de techniques de traduction différentes selon les cas :

Adaptation, étoffement/économie, calque, compensation, création discursive, emprunt, généralisation/particularisation, modulation, traduction littérale, transposition, etc.

La logique du texte plutôt que les mots et les phrases, répéter plusieurs fois la même unité en langue d'arrivée de différentes façons (paraphrase), effectuer des recherches dans des dictionnaires analogiques, etc.

Identification et la résolution de problèmes élémentaires de traduction

L'identification de problèmes de traduction. Problèmes de compréhension et problèmes de reformulation. Types de problèmes de traduction : linguistiques, textuels, extralinguistiques et pragmatiques.

Le processus de résolution de problèmes de traduction. Phases : identification du problème, définition du type de problème, sélection et application de stratégies, évaluation de la solution.

Stratégies élémentaires de résolution de problèmes de traduction en vue de la planification, de la lecture, de la rédaction, de la documentation, de la révision et de la correction.

6. L'identification et la correction d'erreurs élémentaires de traduction

L'identification d'erreurs de traduction. Types d'erreurs de traduction : inadéquations qui touchent la compréhension du texte original ; inadéquations qui touchent la réexpression en langue d'arrivée ; inadéquations pragmatiques.

Les causes de l'erreur de traduction : son rapport avec des insuffisances dans une/des sous-compétence/s.

La correction d'erreurs de traduction.

7. Les étapes de l'élaboration d'une traduction

La phase d'orientation (avant).

Situer le texte et effectuer une lecture exhaustive ;

Identifier les carences linguistiques et extralinguistiques ;

Déetecter les problèmes de compréhension et de reformulation ;

Programmer les tâches de documentation ; etc.

La phase de développement (pendant) Appliquer les principes et les stratégies pour saisir et reformuler le sens.

La phase de révision (après). Réviser et évaluer la traduction en vérifiant : la clarté des idées ; la correction orthographique, lexicale, morphosyntaxique et stylistique ; l'exactitude des chiffres, des données, des noms propres et des énumérations, la conformité des aspects formels, etc.

INDICATEURS

L'étudiant :

1. Produit des traductions communicatives.

2. Sait le sens de textes non spécialisés en langue de départ et utilise des stratégies de lecture appropriées.

3. Produit en langue d'arrivée des textes non spécialisés clairs et sans calques et utilise des stratégies d'écriture appropriées.

4. Propose des solutions de traduction dynamiques selon le contexte et utilise des techniques et des stratégies appropriées.

5. Identifie et résout des problèmes de traduction élémentaire et utilise des stratégies appropriées.

6. Identifie et corrige des erreurs de traduction élémentaires et justifie des solutions correctes.

7. Parcourt les différentes étapes de l'élaboration d'une traduction, réalise les tâches appropriées et utilise des stratégies appropriées.

Non seulement, la chercheure se limite à déterminer les indicateurs de la réalisation des compétences et leurs composantes, mais aussi elle propose d'instaurer des critères pour vérifier le niveau de maîtrise de chaque indicateur.

Tel est le cas, par exemple, de l'indicateur 3 proposé dans le tableau susmentionné :

Tableau 6 : Niveaux de maîtrise pour un indicateur de la compétence méthodologique et stratégique de l'Initiation à la traduction.³⁷

<p>Indicateur 3 : L'étudiant produit en langue d'arrivée des textes non spécialisés clairs et sans calques et utilise des stratégies d'écriture appropriées.</p>
<p>BON NIVEAU : L'étudiant transmet les idées clairement, il les structure correctement dans le texte, il les formule correctement (variété dans la structuration des phrases, vocabulaire précis et varié) et il respecte les exigences de la langue d'arrivée (connecteurs, éléments référentiels, morphosyntaxe, vocabulaire, orthographe, ponctuation).</p>
<p>NIVEAU MOYEN : L'étudiant transmet la plupart des idées clairement et il enfreint certaines exigences de la langue d'arrivée (connecteurs, éléments référentiels, morphosyntaxe, vocabulaire, orthographe, ponctuation).</p>
<p>NIVEAU INSUFFISANT : L'étudiant ne transmet que certaines idées clairement et il enfreint de nombreuses exigences de la langue d'arrivée (connecteurs, éléments référentiels, morphosyntaxe, vocabulaire, orthographe, ponctuation).</p>

Après avoir souligné l'importance de l'approche par compétence et son implication pédagogique dans la didactique de la traduction. Il faut noter que c'est à la phase de la séquenciation des unités didactiques où coexistent et s'intersectent l'approche par compétences et l'approche par tâches (**objet de la sous-section suivante**), étant donné que cette étape qui constitue la concrétisation des compétences par le biais des tâches opérationnelles sous formes des unités didactiques.

³⁷ Amparo Hurtado Albir « Compétence en traduction et formation par compétences2008 » p, 42 <http://id.erudit.org/iderudit/029686ar>.

3.2 L'approche par tâche de Hurtado Albir :

Il faut d'abord rappeler que Hurtado (2008) a emprunté l'approche par tâche de traduction à la didactique des langues et d'autres disciplines. Ainsi, La chercheure considère les tâches comme des composantes essentielles d'une unité didactique. Cette dernière véhicule une série de tâches qui visent la réalisation d'un objectif final. Dans son article « Compétence en traduction et formation par compétences2008 » Hurtado insiste sur l'approche par tâche comme outil indispensable à la planification curriculaire pédagogique. Et elle représente la colonne vertébrale de l'ingénierie de la formation en traduction.

Le consultant en sciences de l'éducation (Lasnier 2000), cité par Hurtado (2008), distingue entre trois types de tâches, tâches d'apprentissage, tâches d'intégration et tâches intégratrices

« . 1. Les activités d'apprentissage sont centrées sur le développement d'une capacité ou un contenu disciplinaire ;

2. Les tâches d'intégration sont celles qui activent toutes les composantes d'une compétence ;

3. Les tâches intégratrices activent une ou plusieurs compétences disciplinaires et, au moins, une compétence générale et un domaine d'expérience de la vie contemporaine. La tâche intégratrice active les composantes d'une compétence mais, en plus, elle les intègre car elle mobilise les connaissances (déclaratives, opérationnelles et conditionnelles) qui y sont liées. »³⁸

Hurtado (2008) explique l'approche par tâches par un exemple d'unité didactique d'initiation à la traduction concernant l'une des composantes de la compétence méthodologique et stratégique : « L'importance de la langue d'arrivée »³⁹

³⁸Amparo Hurtado, Compétence en traduction et formation par compétences, 2008, p, 46.
<http://id.erudit.org/iderudit/029686ar>.

³⁹ Amparo Hurtado Albir, Compétence en traduction et formation par compétences, 2008, p, 47.
<http://id.erudit.org/iderudit/029686ar>.

UNITÉ : L'IMPORTANCE DE LA LANGUE D'ARRIVÉE

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES : Méthodologique et stratégique. Composante : produire en LA des textes non spécialisés clairs et sans calques en utilisant les stratégies appropriées.

COMPÉTENCES GÉNÉRALES : Analyse et synthèse, prise de décisions, travail en équipe et souci de la qualité.

TÂCHE 1. Relever des erreurs linguistiques (dirigée, en groupe).

TÂCHE 2. Identifier des calques et élaborer un catalogue (dirigée, en groupe).

TÂCHE 3. Repérer des trouvailles (dirigée, individuelle/en groupe).

TÂCHE 4. Proposer des solutions idiomatiques (autonome, en groupe).

TÂCHE 5. Élaborer un résumé (autonome, individuel).

Chapitre IV

4. La pédagogie différenciée et progressive de Durieux

Dans son ouvrage intitulé « Fondement Didactique De La Traduction »⁴⁰Christine Durieux (1988) consacre la deuxième partie à la pédagogie de la traduction.

De prime abord, Il est à souligner que la pédagogie de cette théoricienne repose sur cinq principes méthodologiques fondamentaux qui concourent ensemble à former des traducteurs professionnels capables d'assumer leur fonction et de remplir leurs tâches dans une société mondiale en évolution constante. Ainsi, ces principes que nous essayerons d'expliciter dans cette section sont :

- 4.1 L'évaluation diagnostique ;**
- 4.2 La différenciation ;**
- 4.3 La progression graduelle ;**
- 4.4 L'implication de l'apprenant traducteur dans le processus pédagogique comme acteur de son apprentissage ;**
- 4.5 L'acte d'enseignement est un acte de communication de premier degré.**

4.1 L'évaluation diagnostique :

Comme toute action pédagogique d'enseignement et à l'instar de tout programme de formation, l'enseignement de la traduction, chez Durieux (1988), doit obligatoirement débuter par une évaluation diagnostique. Comme elle justifie la nécessité de la mise en place de cet outil pédagogique en étayant que « dans un premier temps, l'enseignant doit aller à l'encontre des étudiants, déterminer leur « niveau » moyen, leur degré d'ouverture et de dynamisme, et mettre en évidence les réflexes qu'ils ont éventuellement acquis au préalable, »⁴¹ Etant donné que cette

⁴⁰ C. DURIEUX, Fondement didactique de la traduction technique, Coll. « Traductologie », n° 3, Paris, Didier, 1988.

⁴¹ C. DURIEUX, Fondement didactique de la traduction technique, Coll. « Traductologie », n° 3, Paris, Didier, 1988, p.115.

méthode a principalement pour objectif d'identifier clairement les niveaux du groupe de la classe, et aussi elle permet de repérer les difficultés qu'affrontent les étudiants. De plus, elle aide à évaluer leurs préacquis qui constituent les conditions que doivent réunir les candidats pour la maîtrise de nouvelles connaissances et l'acquisition des compétences traductionnelles.

Alors, Et pour concevoir et entamer une nouvelle étape d'apprentissage. Durieux (1988) soutient cette attitude en soulignant que « L'enseignant ne parviendra pas à remplir sa mission s'il ne met pas son enseignement à la portée des étudiants, même un excellent programme tombera à plat s'il n'est pas adapté au niveau des compétences des destinataires ».⁴²

En d'autres termes, le formateur doit passer obligatoirement par un test d'audit pour déceler le profil de compétences acquises (PCA) qui lui permet après de déterminer les besoins réels de formation de son public cible en procédant à la soustraction du (PCA) de (PCR) profil de compétences requises. Ainsi, l'opération est comme suit :(PCR) - (PCA) = les besoins réels de formation.

Dès lors, le programme de formation doit être adapté aux besoins et au niveau des compétences des destinataires cibles de l'opération de l'enseignement apprentissage. Il faut souligner ici que nous aurons l'occasion de mieux détailler et approfondir l'analyse de cette approche dans la partie ingénierie pédagogique et professionnalisation de la formation en traduction.

Passons à présent à la question de la différenciation, qui est intimement liée au résultat logique du premier élément à savoir l'évaluation diagnostique.

- Alors que signifie la différenciation dans la formation en traduction ? quels sont les niveaux et les types de cette différenciation ?

⁴²Ibid.,115.

4.2 La différenciation :

Après le test diagnostique l'enseignant de traduction se trouve devant des groupes d'étudiants très hétérogènes. Cette hétérogénéité peut se manifester sur multiples niveaux linguistique, extralinguistique, stratégique, psychologique, ou bien sur d'autres composantes de l'acte traduisant. Dès lors le formateur est obligé à adapter tous les constituants de l'opération de l'enseignement-apprentissage de la traduction. En partant des résultats d'évaluation qui représentent les besoins réels de formation. Ces besoins doivent être déclinés en objectifs pédagogiques d'enseignement. A titre d'exemple, on peut citer le contenu et les activités du programme d'enseignement, le matériel didactique utilisé, les méthodologies pédagogiques choisies. Tous ces éléments de l'acte enseignant, et autres, doivent prendre en considérations les niveaux hétérogènes d'étudiants et leurs multiples besoins. En vue de répondre à toutes leurs interrogations et inquiétudes. En somme, cette diversification de l'offre pédagogique est sans doute le gage de la réussite et l'efficacité de l'acte éducatif.

Étant donné que « A chaque nouveau groupe d'étudiants, il incombe à l'enseignant de faire le point sur le niveau de son auditoire et d'adapter le point de départ de son programme en conséquence. Cela exclut donc la possibilité d'un cours mis au point une fois pour toutes et reconduit d'année en année »,⁴³ ce qui exige de la part de l'enseignant un accompagnement constant des apprentis traducteurs tout au long de leur parcours d'apprentissage, en commençant par l'évaluation diagnostique avant le début de l'apprentissage, en passant par l'évaluation formative au cours des apprentissages qui seront eux-mêmes couronnés par une évaluation sommative. Cette stratégie est justifiée par l'existence des lacunes et des faiblesses personnalisées et particulières « Il incombe à l'enseignant d'aider passage les uns et les autres à combler leurs lacunes particulières [...]. Par exemple, tel étudiant qui n'a jamais eu de cours de

⁴³C. DURIEUX, Fondement didactique de la traduction technique, Coll. « Traductologie », n° 3, Paris, Didier, 1988, p.116.

physique dans l'enseignement secondaire qu'il a suivi sera encouragé à lire des articles, des brochures ou des ouvrages de vulgarisation (Que sais-je). »⁴⁴

Il est indéniable que la permanence au niveau de l'évaluation garanti la détection des difficultés et les lacunes dont souffrent les étudiants. De plus, elle permet la vérification du degré de l'appropriation et la réalisation des objectifs. Ce suivi constant aide le formateur à programmer des séances et des activités de soutien, de remédiation, et de consolidation. En conséquence, cela implique la nécessité d'adopter une progression graduelle au fur et à mesure des difficultés détectées.

Alors, que signifie la progression graduelle chez Durieux (1988) ? et sur quel niveau précisément attribue-t-elle la priorité dans cette progression ?

4.3 La progression graduelle :

Il faut mentionner d'abord, que la progression chez Durieux (1988) est relative principalement aux difficultés des textes de travail. Comme il précise : « L'idéal est, bien sûr, de parvenir à une progression dans la difficulté des textes de travail »⁴⁵ cette progression dans la difficulté est appliquée sur deux niveaux : vertical et horizontal.

En premier lieu, verticalement, le formateur doit prendre en compte, le niveau des étudiants dans la sélection des textes à traduire dans les activités et les tâches conçues et programmés dans chaque niveau de formation.

A titre d'exemple, les textes de la première année de la licence sont moins difficiles que ceux de la deuxième, et les textes du cycle de la licence sont moins difficiles que ceux du master.

En deuxième lieu, horizontalement, l'enseignant de traduction, dans le même semestre ou bien dans le même groupe de classe se trouve affronté comme nous avons vu à une

⁴⁴Ibid., p.115.

⁴⁵C. DURIEUX, Fondement didactique de la traduction technique, Coll. « Traductologie », n° 3, Paris, Didier, 1988, p.119.

Hétérogénéité. Cette dernière peut se manifester sur multiples niveaux linguistique, extralinguistique, stratégique, psychologique, ou bien sur d'autres composantes de l'acte traduisant. Devant cette situation est obligé de varier les textes à traduire selon leur difficulté linguistique, extralinguistique, et suivant la sollicitation d'effort personnel.

C'est pour ces raisons que Christine Durieux (1988) propose une variété de difficultés classée par un ordre croissant menant et préparant les apprenants traducteurs à la vie professionnelle. Ces difficultés dominantes des textes sont de nombre de six classes suivantes : «

- 1) Textes d'entraînement, c'est-à-dire dont la langue ne présente pas de difficulté particulière et dont la matière ne nécessite pas une recherche documentaire ; [...]. Il s'agit le plus souvent de textes courts susceptibles d'être proposés aux étudiants en début d'année pour un premier contact avec la traduction de textes techniques.
- 2) Les textes traitant d'un sujet technique classique, c'est-à-dire explicité dans des encyclopédies, dont la terminologie est en grande partie répertoriée dans des dictionnaires bilingues et unilingues [...]. Ce type de textes peut être abordé dès la deuxième moitié du premier trimestre de l'année universitaire, car il constitue une bonne initiation à la recherche documentaire et terminologique. Il suffit aux étudiants de se rendre dans une bibliothèque pour y trouver toute la matière qui leur est nécessaire.
- 3) Les textes traitant d'un sujet technique de pointe nécessitant une recherche documentaire approfondie dans des revues techniques et scientifiques ou auprès d'entreprises et de spécialistes. [...]. L'étude de ce type de textes peut valablement se situer au second voire au troisième trimestre de l'année universitaire.
- 4) Les textes intégrant plusieurs techniques, impliquant la mobilisation des connaissances acquises lors de la traduction de textes didactiques dans des disciplines de base et, éventuellement, des recherches complémentaires. [...] En fin d'année, l'enseignant pourra choisir dans cette catégorie des textes d'entraînement à traduire à vue et, bien entendu, les sujets d'examen. Dans ce cas, des textes combinant des grands thèmes abordés au cours de l'année seront retenus de préférence.

- 5) Les textes dont le style constitue en soi une difficulté de traduction. Ce type de texte ne présente pas nécessairement de grosses difficultés de compréhension d'ordre technique, mais justifie un effort rédactionnel particulier. L'objectif ici est d'attribuer plus de lisibilité aux textes traduits de point de vue stylistique.
- 6) Les textes nécessitant le passage d'un effet, en raison de la présence de traits d'humour, d'allusions à des coutumes ou activités propres à la vie d'un pays. Ici, nous sommes devant la compétence d'adaptation culturelle. »⁴⁶

En somme, le formateur, et lors du choix des textes à traduire, doit veiller au côté pédagogique et méthodologique. Il est appelé à diversifier les thèmes traités qu'ils doivent être vraisemblables à la réalité et à la vie active des traducteurs.

4.4 L'implication de l'apprenant traducteur dans le processus pédagogique comme acteur de son apprentissage :

Suivant le modèle piagétien mis en lumière dans le premier chapitre, et Selon les tenants du constructivisme, comme nous avons vu, parmi les principes pédagogiques généraux du constructivisme, nous trouvons que l'apprentissage est basé sur la participation active des étudiants qui sont toujours à la recherche des solutions aux situations- problèmes qu'ils affrontent. Or, comme précise Durieux (1988) :

« *L'exposé de principes théoriques ne conviendra pas, les étudiants s'ils ne se trouvent eux-mêmes placés dans des situations concrètes. C'est donc par le biais d'exercices pratiques, constituant un point de départ pour des explications généralisantes, que les apprentis traducteurs prendront conscience de la méthode à appliquer pour la résolution de problèmes en traduction* »⁴⁷.

⁴⁶C. DURIEUX, Fondement didactique de la traduction technique, Coll. « Traductologie », n° 3, Paris, Didier, 1988, p.123.

⁴⁷C. DURIEUX, Fondement didactique de la traduction technique, Coll. « Traductologie », n° 3, Paris, Didier, 1988, p.113.

En ce sens, l'étudiant est un élément actif dans le processus de son apprentissage et dans les stratégies cognitives qu'il adopte. Donc il se mobilise et fait appel à ses connaissances et à ses acquis afin de les modifier et les transformer pour s'adapter dans des situations nouvelles. Tout ça dans un processus d'apprentissage composé de trois étapes : assimilation, accommodation et équilibration. C'est pourquoi Durieux (1988) ajoute qu'« il convient donc de choisir avec soin les textes de travail, de telle sorte que ceux-ci présentent des situations qui se prêtent à une véritable activité pédagogique »⁴⁸. Ainsi, et de plus, le formateur met l'apprenant devant des situations d'apprentissage simulées, diversifiées et proches de son environnement où **l'enseignant devient un facilitateur, un accompagnateur** qui oriente et guide l'élève.

D'après le courant constructiviste, l'apprenant devient un partenaire actif qui construit ses savoirs. Dès lors l'enseignant l'encourage à participer, à prendre conscience de la démarche à appliquer lui-même ultérieurement. Il l'aide à développer ses propres idées, à aboutir à des solutions et à produire des synthèses en fonction de ses points forts et ses points faibles auxquels l'enseignant s'adapte en évitant les écueils qui entravent le parcours de l'apprentissage, au lieu de l'obliger à se soumettre aux instructions rigides et préétablies. Comme déclare la théoricienne Durieux (1988) en soutenant qu'« Il ne suffit pas de placer l'apprenti traducteur au cœur de l'activité traduisante ; une fois qu'on l'a mis en situation, il faut l'aider à surmonter les difficultés auxquelles il se heurte non pas en lui donnant des solutions toutes faites qui ne trouvent leur application que dans un cas précis ou dans une série de cas, mais en l'amenant à découvrir lui-même la ou les solutions ». ⁴⁹

Ainsi, l'étudiant devient capable de produire en se basant sur ses préacquis tout en utilisant ses habiletés, et non seulement de reproduire ce qui réduit la richesse et la diversité du produit. Il résulte de ce qui précède que l'enseignant doit éviter les standards d'apprentissages fixes et

⁴⁸Ibid., p.114.

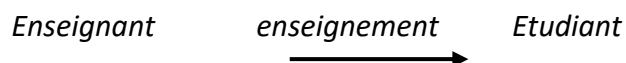
⁴⁹C. DURIEUX, Fondement didactique de la traduction technique, Coll. « Traductologie », n° 3, Paris, Didier, 1988, p.114.

plutôt les adapter en se focalisant sur chaque étudiant et en lui offrant un climat de confiance en soi et une richesse au niveau de l'accès à l'apprentissage.

En résumé, on peut considérer que l'enseignant de traduction a une double fonction en adoptant une approche socio-constructiviste : une formation pédagogique et didactique au processus traductif. Et une autre formation visant la préparation de l'étudiant à la vie professionnelle. Dès lors, il est exact que l'acte d'enseignement de traduction réunit deux acteurs principaux à savoir l'enseignant et l'apprenti, cependant il faut s'interroger sur la nature de cet acte.

4.5 L'acte d'enseignement est un acte de communication de premier degré :

En relation avec le principe précédent où l'étudiant-traducteur est fortement impliqué dans le cursus pédagogique comme acteur de son apprentissage, dans le cas où l'enseignant devient un facilitateur, un accompagnateur qui l'oriente et le guide, la construction et le développement des savoirs et des savoir-faire, la participation active de l'apprenant s'effectuent dans un parcours d'apprentissage-enseignement interactif qui suit une spirale ascendante comme affirme l'auteure et l'ingénierie de cette pédagogie différencié et progressive « *Fondamentalement, l'acte d'enseignement est un acte de communication qui , à ce titre comprend trois éléments : le locuteur, le message, le(s) destinataire(s)* »



*Dans l'enseignement de la traduction, l'acte pédagogique n'est pas linéaire, mais suit un schéma en boucle, ou plutôt une spirale ascendante ».*⁵⁰

En d'autres termes, en analysant les principes sur lesquels se fonde la pédagogie différenciée et progressive de Durieux (1988), nous appréhendons une certaine interactivité constante entre les trois principaux piliers du triangle pédagogique, formé de l'apprenant, de l'enseignant et du

⁵⁰C. DURIEUX, Fondement didactique de la traduction technique, Coll. « Traductologie », n° 3, Paris, Didier, 1988, p.114.

savoir. Comme le considère Houssaye (2000) : « Toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles (savoir-professeur-élèves) »⁵¹ et l'illustre dans le schéma suivant :

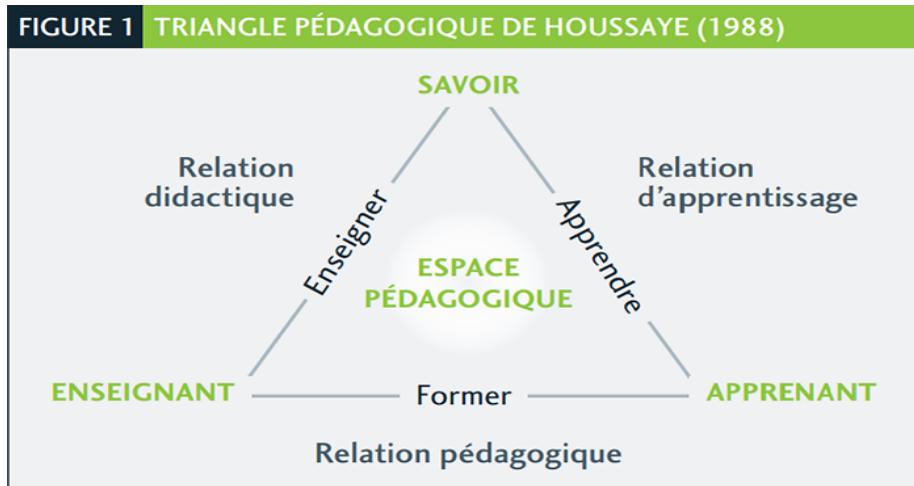


Figure 7 : triangle pédagogique de Houssaye (2000).⁵²

Puisqu'il s'agit ici de l'acquisition d'un savoir-faire traductif, l'apprenti-traducteur se trouve en permanente participation active pour la construction de ses propres compétences, bien entendu, avec l'accompagnement et l'encadrement de l'enseignant-formateur. Et cela à travers une évaluation diagnostique qui détermine les besoins et les profils de la classe. Ensuite intervient l'évaluation formative tout au long du processus adapté d'enseignement-apprentissage et au fil des étapes de programme de formation dans sa progression annuelle, semestrielle ou trimestrielle, modulaire ou séquentielle,

Il s'agit, effectivement, d'une sorte d'écoute et d'entente mutuelle entre l'enseignant et son auditoire. Au fil de l'analyse de la pédagogie de Durieux (1988), nous constatons que tous ses principes précédents convergent vers ce dernier qui est le caractère communicatif de l'acte d'enseignement de la traduction. Cette approche pédagogique qui chercher à placer l'apprenant au cœur des stratégies d'apprentissage et d'acquisition du savoir-faire traductionnel.

⁵¹ J. HOUSSAYE, Le Triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, 3e éd., Berne, Peter Lang, 2000, p. 40.

⁵² J. HOUSSAYE, Le Triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, 3e éd., Berne, Peter Lang, 2000, p. 41.

Par ailleurs, en analysant ces différentes méthodologies que nous venons de présenter dans cet ouvrage, nous appréhendons une certaine interdépendance au niveau des gestes professionnels et nous constatons une complémentarité entre elles dans des implications pratiques de la formation en traduction. De fait, on peut dire qu'elles peuvent s'inspirer d'une pédagogie de maîtrise proactive, cette méthode qui unit et harmonise plusieurs constructions théoriques. Et qui s'inspire elle-même de diverses sources comme le behaviorisme, pédagogie par objectifs, pédagogie différenciée et le cognitivisme et autres. Autrement dit, elle s'articule autour d'une idée principale qui soutient que tout élève peut atteindre ses objectifs d'apprentissage s'il dispose des mêmes conditions et s'il bénéficie du temps nécessaire et d'une stratégie d'enseignement, répondant à ses besoins et s'adaptant à ses exigences au cours des différentes phases de l'enseignement (préparation-réalisation- évaluation).et offrant une multiplicité des dispositifs d'enseignement et une flexibilité de styles et d'approches.

Dès lors, l'examen des principales conceptions nous a permis d'inscrire cette réflexion dans une proposition d'approche méthodologique de la formation en traduction qui se centre désormais, sur la pédagogie de maîtrise. Ce modèle de formation intègre plusieurs pédagogies pour former un noyau didactique.

Conclusion

L'ouvrage "Innover en Didactique de la Traduction : Théories et Pratiques Réflexives" a mis en lumière l'importance cruciale de l'intégration des théories d'apprentissage et d'enseignement avec les théories de la traduction. Cette démarche est essentielle pour concevoir une pédagogie efficace et pertinente dans le domaine de la traduction, où les défis contemporains exigent des approches innovantes et adaptées aux besoins des apprenants.

En examinant les modèles pédagogiques de référence, tels que la pédagogie par objectifs de Delisle (2005), la pédagogie de l'erreur de Gile (2009) et son approche axée sur le processus, ainsi que l'approche par compétences et sa déclinaison en tâches de Hurtado (2008), nous avons pu observer les diverses façons dont ces théories peuvent enrichir la pratique de l'enseignement de la traduction. De plus, la pédagogie différenciée et progressive de Durieux (1988) nous rappelle l'importance de tenir compte des divers profils d'apprenants, favorisant ainsi une approche personnalisée et inclusive.

Il est donc impératif de réfléchir à l'intégration de ces différentes approches dans le processus d'enseignement et de formation en traduction. Cela nous conduira à examiner des cas concrets de pratiques enseignantes et à analyser les gestes professionnels des formateurs, tant dans les universités que dans les instituts de formation professionnelle. À travers cette recherche, nous visons non seulement à identifier les bonnes pratiques, mais aussi à comprendre comment ces dernières peuvent être adaptées et optimisées pour répondre aux exigences du milieu professionnel.

Pour atteindre cet objectif, nous entreprendrons une enquête de terrain, qui sera réalisée à l'aide d'un questionnaire et d'entretiens ciblés auprès des enseignants et des formateurs de la discipline. Ce travail de terrain nous permettra de recueillir des données précieuses, essentielles pour dégager les tendances émergentes dans la formation en traduction. Ces résultats pourront ainsi éclairer les futures pratiques pédagogiques et contribuer à l'évolution de la didactique de la traduction.

En conclusion, cette prochaine publication ne sera pas simplement une suite logique de ce travail, mais plutôt une étape cruciale dans la construction d'un cadre pédagogique enrichi et réflexif, visant à répondre aux défis contemporains de la formation en traduction. Elle mettra en évidence l'importance de la recherche continue et de l'innovation dans notre domaine, afin de préparer au mieux les futurs traducteurs aux exigences d'un marché en constante évolution.

BIBLIOGRAPHIE

- Collombat, I. (2009). La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. *The Journal of Specialised Translation*, Université Laval (Québec, Canada), Issue 12, p. 46.
- Delisle, J. (1984). L'analyse du discours comme méthode de traduction : Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique. *Cahiers de Traductologie*, vol. 2, Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa, p. 271.
- Delisle, J. (2005). Enseignement pratique de la traduction. Beyrouth : École de Traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth / Les Presses de l'Université d'Ottawa, coll. « Sources-Cibles ». ISBN : 2-7603-0601-1.
- Delisle, J. (2013). La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français, avec la collaboration de Georges L. Bastin, Georges Farid, Aline Francœur, Noëlle Guilloton, André Guyon, Charles Le Blanc et Elizabeth Marshman. 3e éd., Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (2005). Objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. Disponible en ligne : [https://www.academia.edu/5982041/Objectifs_daprentissage_en_enseignement_de_la_traduction](https://www.academia.edu/5982041/Objectifs_d_apprentissage_en_enseignement_de_la_traduction).
- Durieux, C. (1988). Fondement didactique de la traduction technique. Coll. « Traductologie », n° 3, Paris : Didier.
- Gile, D. (2009). Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training, réédition, Benjamins Translation Library, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gile, D. Les fautes de traduction : une analyse pédagogique, 1992, p. 258., Disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/002907ar>.
- Gouadec, D. (1989). Comprendre, évaluer, prévenir : Pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction. Disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/037045ar>.
- Gouadec, D. (1991). Autrement dire... Pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs. *Meta*, vol. 36, n° 4, pp. 543–557. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.7202/002947ar>.
- Houssaye, J. (2000). Le Triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, 3e éd., Berne : Peter Lang, p. 40.
- Hurtado Albir. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences, dans « Surveiller et punir » de Jean-Paul Brodeur. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 21, n° 1, pp. 17-64.

Disponible en ligne :

<http://id.erudit.org/iderudit/029686ar>.

- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1986). Interpréter pour traduire. 2e éd., Paris : Publications de La Sorbonne, Didier Erudition, p. 10.

-Scarpa, F. (2010). La Traduction spécialisée : Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction, traduit et adapté par Marco A. Fiola, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

-Steiner, G. (2003). Maîtres et disciples, traduit par Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris : Gallimard, coll. Folio Essais, pp. 26-27.

-Toudic, D., Hernandez Morin, K., et al. (2014). Du contexte didactique aux pratiques professionnelles : proposition d'une grille multicritère pour l'évaluation de la qualité en traduction spécialisée, p. 12. Disponible en ligne :
<http://ilcea.revues.org/2517>.

INDEX

A

accompagnateur, 64, 65
Acter, 16
adapter, 5, 58, 59, 63, 64
Adapter, 13, 15
Administrer, 16
analyse, 12, 19, 20, 29, 33, 35, 58, 67, 69, 70
Analyser, 12, 16
Anticiper, 15
applicables, 8
Appliquer, 13, 14, 16, 48, 52
Apprécier, 15
apprenant, 3, 6, 23, 29, 30, 31, 41, 57, 63, 64, 65, 66, 67
apprenants, 5, 6, 7, 61, 68
apprenti, 29, 64, 65, 66
apprentissage, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 29, 31, 36, 41, 42, 55, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70
approche, 2, 5, 6, 7, 9, 19, 20, 26, 27, 28, 31, 33, 43, 47, 54, 55, 58, 65, 67, 68, 70
approches, 7, 9, 29, 42, 67, 68
Arranger, 15, 17
Associer, 17

B

bibliothèque, 61

C

cadre théorique, 5
catégorie, 14, 62
Choisir, 14, 15, 16
Collaborer, 15, 16
Colliger, 16
Comparer, 16, 17

compétence, 43

compétences, 2, 5, 6, 8, 9, 20, 30, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 54, 55, 57, 58, 66, 68, 70
complexité, 5, 8
comportementalisme, 6
compréhension, 20, 21, 22, 32, 33, 34, 35, 49, 51, 62
Conclure, 15
connaissances, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 34, 36, 44, 47, 50, 55, 57, 62, 63
constructivisme, 6, 63
Contraster, 16
Contrôler, 16
cours, 12, 13, 15, 36, 59, 62, 67
créatives, 6
critique, 7, 22, 45
Critiquer, 15, 16
culturelle, 6, 62

D

Décrire, 17
Définir, 13, 17
Délimiter, 16
démarches, 7, 20, 29
Démontrer, 17
diagnostique, 3, 14, 57, 58, 59, 66
diagrammes, 16
didactique, 5, 6, 7, 9, 20, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 44, 47, 54, 55, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71
Didactique, 1, 5, 7, 57, 68
différenciation, 3, 57, 58
Différencier, 16, 17
difficiles, 60
difficulté, 60, 61, 62
difficultés, 13, 18, 22, 36, 41, 57, 60, 61, 62, 64

discipline, 5, 9, 21, 69

Disséquer, 16

diversification, 6, 59

diversifiées, 5, 18, 64

dynamique, 5

dynamisme, 50, 57

E

efficacité, 31, 45, 47, 59

encyclopédies, 45, 61

enseignants, 7, 23, 69

enseignement, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32,

33, 37, 42, 47, 57, 58, 59, 65, 67, 68, 70

environnement, 64

équilibration, 63

étudiant, 36, 48, 52, 53, 54, 59, 63, 64, 65

évaluation, 3, 7, 14, 19, 23, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 47, 51, 57, 58, 59, 60, 66, 67, 71

examine, 6

Expérimenter, 16

explications, 63

extralinguistique, 44, 58, 61

F

facilitateur, 64, 65

faiblesses, 36, 59

Fondamentalement, 65

formateur, 34, 58, 60, 62, 64, 66

formation, 2, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 40, 42, 44, 47, 48, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 65, 67, 68, 69, 70

G

graduelle, 3, 57, 60

H

habiletés, 64

Hétérogénéité, 61

horizontalement, 60

Inférer, 16

innovation, 5, 6, 69

interrogations, 59

I

Justifier, 15

L

lacunes, 36, 45, 59, 60

langue, 12, 14, 22, 30, 33, 34, 41, 42, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 61

licence, 60

linguistique,, 9, 58, 61

M

Manipuler, 16

matériel didactique, 59

Mémoriser, 17

mesurables, 6, 14

méthodologies, 6, 7, 9, 27, 59, 67

méthodologiques, 7, 9, 18, 21, 36, 42, 48, 57

mobilisation, 62

modèle, 28, 33, 34, 44, 47, 63, 68

mondialisation, 5

moyen, 57

O

obligatoirement, 57, 58

Ordonner, 17

Organiser, 15, 16

ouvrage, 5, 6, 7, 22, 57, 67, 68

ouvrages, 59

P

pédagogie, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 37, 57, 65, 66, 67, 68

pédagogie différencié, 65

pédagogies, 29, 68

pédagogique, 3, 8, 10, 18, 23, 29, 30, 33, 35, 41, 42, 47, 54, 55, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70
pédagogiques, 6, 13, 23, 24, 27, 29, 36, 59, 63, 68, 69
pédagogues, 8, 11, 23, 27, 30
personnalisées, 23, 59
physique, 59
piagétien, 63
pratique, 5, 6, 7, 8, 16, 19, 20, 38, 40, 24, 42, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71
Pratiques, 1, 5, 7, 68
préacquis, 57, 64
Prédire, 15, 17
Préparer, 12, 15, 16
problèmes, 16, 35, 45, 49, 50, 51, 52, 63
processus, 2, 3, 7, 8, 9, 12, 14, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 33, 35, 36, 38, 40, 45, 48, 49, 50, 51, 57, 63, 65, 66, 68
professionnel, 6, 31, 32, 41, 68
professionnelle, 7, 12, 19, 20, 24, 31, 33, 34, 37, 40, 41, 61, 65, 68, 70
programme, 11, 12, 13, 28, 57, 58, 59, 67
programmés, 60
progression, 3, 18, 40, 49, 57, 60, 67
progressive, 3, 9, 57, 65, 66, 68
Proportionner, 17

Q

Questionner, 16

R

rationnel, 8
Recadrer, 15
recherche, 12, 22, 30, 32, 33, 34, 35, 44, 45, 50, 61, 63, 68, 69, 70
Reconnaitre, 16, 17, 18
réactionnel, 62
redéfinir, 7
réflexion, 6, 7, 8, 67

Réflexives, 1, 5, 7, 68
réflexivité, 7
Répartir, 16
Reproduire, 18
résolution, 45, 51, 63
Résoudre, 17
réussite, 19, 21, 47, 59

S

satisfaire, 8
savoir, 5, 6, 8, 21, 20, 24, 28, 31, 58, 64, 65, 66, 67
scientifique, 8, 61
séquenciation, 54
simulées, 64
situations, 16, 18, 63
société, 6, 57
sommative, 14, 59
stratégies cognitives, 63
stratégique, 44, 45, 48, 53, 54, 55, 58, 61

T

technologiques, 5, 21
terminologie, 14, 21, 33, 34, 44, 61, 70
Tester, 16
textes, 12, 22, 35, 45, 48, 49, 52, 53, 60, 61, 62, 63, 69
Théories, 1, 5, 7, 68
théoriques, 5
traducteurs, 5, 7, 8, 12, 13, 14, 24, 26, 28, 31, 36, 40, 42, 47, 57, 59, 61, 62, 63, 69, 70
traductologie, 7, 8, 9, 21
traductologue, 22, 25, 42, 43

U

Utiliser, 16, 17

V

verticalement, 60
vulgarisation, 59



ATLANTIC CENTER FOR
RESEARCH SCIENCES

