

FORUM

L'enseignement de la traduction spécialisée : de l'espace-temps de la médiation au modèle IRCA

--Manuscript Draft--

Manuscript Number:	FORUM-16030
Full Title:	L'enseignement de la traduction spécialisée : de l'espace-temps de la médiation au modèle IRCA
Short Title:	De l'espace-temps de la médiation au modèle IRCA
Article Type:	Article
First Author:	Miguel Tolosa-Igualada
Other Authors:	Daniel Gallego-Hernández
Corresponding Author:	Miguel Tolosa-Igualada Universitat d'Alacant San Vicent del Raspeig, SPAIN
Funding Information:	
Keywords:	Traduction spécialisée, espace-temps e la médiation, modèle IRCA, didactique professionnalisante
Abstract:	<p>La traduction spécialisée, surtout technique et juridique, reste le domaine le plus sollicité d'un point de vue professionnel en Espagne. Nous visons à former des professionnels pouvant répondre de manière satisfaisante aux exigences de ces domaines. Pour ce faire, nous proposons une conception professionnelle de l'enseignement de la traduction spécialisée, dans lequel nous viserons à « reproduire » des espaces-temps quasi-réels qui pourraient facilement avoir lieu en dehors du cadre universitaire et auxquels le traducteur-interprète en formation devra sans doute faire face. Pour mener à bien cette « reproduction » nous proposons le cadre théorique de la médiation et l'utilisation de plate-formes virtuelles nous permettant de nous pencher d'une manière plus ciblée sur les objectifs, les compétences et les contenus que nous considérons nécessaires pour former des professionnels de la traduction.</p>
Author Comments:	
Order of Authors Secondary Information:	

L'enseignement de la traduction spécialisée : de l'espace-temps de la médiation au modèle IRCA

Miguel Tolosa Igualada

Daniel Gallego Hernández

Universidad de Alicante

1. Introduction

En 2005, la *Agrupación de Centros especializados en Traducción* (ACT 2005), une association espagnole intégrant les cinquante sociétés les plus importantes proposant des services professionnels de traduction, a publié les résultats de la première étude empirique s'intéressant au marché de la traduction professionnelle en Espagne.¹ Ce rapport signalait que le type de traduction le plus demandé par les entreprises était la traduction technique, la traduction juridique et la traduction économique. Les traducteurs et les agences de traduction enquêtés ont répondu dans la même veine que les entreprises sollicitant des traductions. À nos yeux, cette donnée est d'autant plus importante qu'en tant que formateurs, grâce à ce genre d'études, nous sommes à même connaître quels sont les domaines dans lesquels nos étudiants pourraient évoluer en tant que professionnels de la traduction. Environ dix ans plus tard, une équipe d'enseignants de l'Université

¹ Pour obtenir les résultats, 4950 appels téléphoniques ont été effectués, 150 sociétés, des professionnels de la traduction indépendants ont été interviewés, ainsi que 250 sociétés qui avaient recours aux services de traduction fournis par les premiers.

d'Alicante, dont les auteurs de cet article, se sont demandés si les résultats du rapport de 2005 restaient en vigueur. C'est ainsi qu'en 2013 nous avons conçu une enquête à l'intention d'un groupe de traducteurs professionnels qui exerçaient en Espagne. Nous souhaitions connaître notamment : (a) le profil du traducteur professionnel (formation préalable, langues de travail, source principale de revenus, années d'expérience professionnelle), (b) les documents et les domaines qu'ils traduisaient le plus souvent, (c) parmi ces documents, ceux qui étaient les plus fréquemment demandés, (d) les stratégies de documentation et les outils qu'ils utilisaient au moment de traduire. Somme toute, les enquêtés devaient répondre à quatre questions clé : qui ? quoi ? combien ? et comment ? Le but était de corroborer ou nuancer les données fournies par ACT en 2005 et, surtout, adapter *lato sensu* notre formation aux exigences du marché professionnel de la traduction ou, en d'autres termes, obtenir des informations nous permettant de concevoir des matières et, de manière plus générale, des programmes d'études plus adaptés aux besoins réels de la société. Nous avons obtenu 550 réponses, la plupart d'entre elles étaient celles qui nous avaient été fournies par des traducteurs *free-lance* qui travaillaient du français, anglais et/ou allemand vers l'espagnol et vice-versa. Indépendamment de la combinaison linguistique, nous avons pu constater que le domaine le plus traduit par les traducteurs ayant répondu à notre enquête était cette fois-ci le juridique, venait ensuite le secteur technique-scientifique et enfin le domaine économique. Plusieurs hypothèses pourraient être établies pour

essayer de trouver pourquoi nos résultats présentaient des variations par rapport à ceux qui ont été obtenus par ACT en 2005. Cependant, le but de ce travail renfermant une autre nature, nous nous contenterons de retenir une information qui nous semble fort importante et significative : la traduction juridique et la traduction technique et scientifique gardent leur présence et leur importance sur le marché de la traduction actuelle et, de ce fait, il convient de continuer de former au sein de nos établissements des traducteurs étant capables d'affronter de la manière la plus professionnelle possible des traductions appartenant à ces domaines. Et à cet égard, nous sommes d'accord avec les modèles pédagogiques (Gouadec, 2004, 2005; Durieux, 1988/2010; Hurtado, 1999, 2001) qui défendent l'intérêt de faire devenir la salle de classe un « espace-temps professionnel » où des projets de traduction réels ou presque réels seront mis en place et exécutés par les étudiants.

Tout en prenant en considération ce qui a été dit jusqu'à présent, dans notre conception professionnelle de l'enseignement de la traduction spécialisée, nous viserons donc à « reproduire » des espaces-temps quasi-réels qui pourraient facilement avoir lieu en dehors du cadre universitaire et auxquels le traducteur-interprète en formation devra sans doute faire face. Pour mener à bien cette « reproduction » nous pouvons utiliser des plateformes virtuelles nous permettant de nous pencher d'une manière plus ciblée sur les objectifs, les compétences et les contenus que nous considérons nécessaires pour former des professionnels de la traduction. Or avant de présenter notre

proposition didactique, nous considérons nécessaire de faire un survol des modèles pédagogiques les plus importants ayant vu le jour depuis les années 1960 et qui visaient à former des traducteurs techniques et scientifiques.

2. L'enseignement de la traduction spécialisée depuis les années 1960

La didactique de la traduction spécialisée et, plus particulièrement, la traduction technique et scientifique semble avoir emboîté le pas de la traductologie contemporaine. En effet, les premiers modèles didactiques ont été proposés dans les années 1960, une époque à laquelle la comparaison et le contraste interlinguistique étaient mis à l'honneur. L'enseignement de la traduction de textes techniques se basait notamment sur l'étude des différences terminologiques entre les langues. C'est à cette époque que Jean Maillot publie (1969) un travail pionnier dans le domaine auquel nous nous intéressons : *La traduction technique et scientifique*. Quelques années plus tard, la traductologie ne s'intéressait plus seulement au terme ou à la phrase, mais plutôt au texte. Un exemple de cette évolution de la traductologie et aussi de l'évolution de la conception de la traduction technique reste le travail de Claude Bédard, qui en 1986 publie *La traduction technique. Principes et pratique*. Cet ouvrage s'éloigne décidément de la tradition comparatiste. Il abandonne clairement le plan de la langue, pour se situer dans le domaine de la parole, tel que l'avait fait quelques années auparavant,

en 1980, Jean Delisle,² le père d'une nouvelle pédagogie de la traduction de textes pragmatiques, basée sur des objectifs d'apprentissage. Delisle (1980, 1993) proposera des modèles pédagogiques pour la formation de traducteurs où l'établissement d'objectifs (généraux et spécifiques), la systématisation de contenus, ainsi que la progression de l'enseignement joueront un rôle prééminent. Sa pédagogie ira au-delà des considérations lexicales, grammaticales, thématiques ou théoriques, ce qui représente une rupture franche d'avec la tradition traductologique qui avait commencé dans les années 1950-60. À la fin des années 1980, une autre traductologue ayant de même réalisé son doctorat à l'ESIT de Paris, Christine Durieux (1988/2010), publie *Fondement didactique de la traduction technique*, un ouvrage qui verra paraître sa deuxième édition en 2010. Dans son travail, Durieux, suivant en partie ce qui a été proposé par Delisle, défend un didactique qui ne se base pas sur une batterie de recettes, des solutions de traduction toutes faites. Elle propose bien au contraire une didactique de la traduction systématique, fondée sur l'assimilation des principes heuristiques, qui aideront le futur traducteur à trouver des solutions valables et pertinentes pour tout problème de traduction susceptible de se présenter au moment de réaliser ses traductions. Durieux l'explique ainsi :

L'enseignement de la traduction n'est pas un enseignement comme les autres, en ce sens qu'il ne consiste pas tant à transmettre un savoir qu'un savoir-faire. Or, pour être efficace, l'enseignant doit avoir réfléchi à la

² Voir surtout *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980) et *La traduction raisonnée* (1993).

démarche qu'il adopte lui-même en tant que traducteur, doit en avoir décomposé les phases successives et les avoir analysées afin d'enseigner non pas des recettes, c'est-à-dire des solutions toute faites applicables dans des séries de cas, mais au contraire des principes heuristiques qu'il appartiendra à chaque futur traducteur d'assimiler pour découvrir des solutions applicables aux circonstances réelles dans lesquelles il sera amené à se trouver dans son activité professionnelle (Durieux 2010, 15).

D'autres auteurs ont de même défendu l'intérêt, voire la nécessité, d'établir et de développer dès le premier jour de cours des projets de traduction réels. L'un des représentants les plus importants de cette « pédagogie professionnalisante de la traduction » est Daniel Gouadec. Cet auteur a écrit plusieurs ouvrages où l'imbrication entre la formation et la profession reste la pierre angulaire de son modèle pédagogique. Deux de ces œuvres demeurent particulièrement significatives car inspiratrices pour notre étude : *Faire traduire* (2004) et *Traduction-localisation : Technologies et Formation* (2005).

Cela étant dit, nous considérons que les travaux d'Amparo Hurtado méritent une mention tout particulière, notamment son ouvrage de 1999 : *Enseñar a traducir*. Dans ce travail, Hurtado dénonçait un fait qui, presque vingt plus tard, reste en vigueur et qui convient donc d'être amélioré :

Dada la falta de propuestas didácticas, la necesidad más inmediata que tiene planteada ahora la investigación didáctica para la formación de traductores e intérpretes es avanzar en la clasificación de objetivos de aprendizaje y en el diseño de propuestas metodológicas (Hurtado 1999, 21-22).

Tout en suivant certains principes mis en avant par Jean Delisle, Hurtado (1999) propose une nouvelle méthodologie pour la formation de traducteurs basée sur l'approche par tâches de traduction que cette traductologue définit de la sorte :

Podemos definir la tarea de traducción como una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo (Hurtado 1999, 56).

Nous considérons, tel qu'il a été démontré par Hurtado et Gamero (1999, 139-153), que cette approche par tâches de traduction est tout à fait applicable en tant que modèle et cadre pédagogique pour l'enseignement et l'apprentissage de la traduction spécialisée et, tout particulièrement, de la traduction technique et scientifique. D'après ce modèle, chaque unité didactique sera structurée autour de plusieurs objectifs généraux d'apprentissage. Pour atteindre ces objectifs plusieurs tâches seront proposées. À leur tour, ces tâches devront servir à atteindre des objectifs spécifiques, à partir de la préparation et la réalisation de toute une série de exercices, lesquels seront finalement évalués et commentés. Il convient de noter que l'évolution naturelle du modèle, ainsi que les nouvelles réalités pédagogiques et formatives, apparues après l'établissement de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, ont contribué à ce que le développement des différentes compétences soit devenu la pierre angulaire

du modèle. C'est quelque chose que Hurtado avait déjà pressenti quand elle a publié son ouvrage, tel que nous pouvons le constater ci-dessous :

La didáctica de estas materias (*de traducción especializada*) no es sólo un problema de corpus textual característico y de nivelación por dificultades: se trata también de establecer para cada una de ellas qué competencias específicas requiere del traductor y a qué exigencias laborales concretas ha de enfrentarse, para poder, así, diseñar los objetivos de aprendizaje pertinentes (Hurtado 1999, 27).

Ce modèle devient donc la base d'une méthodologie communicative qui défend l'imbrication entre les objectifs d'apprentissage et les compétences que l'étudiant devra développer tout au long de sa formation grâce à un ensemble de tâches conçues par l'enseignant (Hurtado, 2008).

Tout en nous inspirant des postulats pédagogiques de Delisle, Gouadec et Hurtado, nous présentons ci-dessous une esquisse de notre proposition didactique pour la formation de traducteurs qui exerceront dans le domaine scientifique et technique.

3. Cadre théorique de base : l'espace-temps de la médiation

Le souci de concevoir une formation par simulation professionnelle amène le formateur à examiner de près les constantes et les variables qui définissent les différentes situations réelles.

La situation professionnelle du traducteur-interprète que nous développons dans nos cours est celle du traducteur-interprète indépendant ou *freelance*, car à notre avis les traducteurs-interprètes en formation peuvent prétendre à

ce statut professionnel dès qu'ils finissent leurs études : c'est la manière la plus simple d'accéder au marché du travail, d'après les résultats obtenus dans notre enquête. Le traducteur-interprète interagit au jour le jour avec plusieurs acteurs et agents soit pour décrocher, concrétiser ou régler une commande soit pour résoudre les problèmes posés par le projet en question. Le traducteur-interprète est l'acteur principal dans chaque intervention. Ces interventions ont lieu dans un espace et dans un temps bien précis, répondent à des besoins professionnels et sont tangibles à travers des productions langagières.

De ce point de vue, le concept de « médiation » semble acquérir une importance toute particulière. Nous concevons la médiation comme un processus inséré dans un espace et dans un temps précis qui se déclenche par un besoin professionnel et qui aboutit à un produit dont le but est de satisfaire ce besoin. Ce processus peut être divisé en trois étapes principales (DEF) : (1) le début (c'est le segment spatio-temporel de la négociation préalable à l'exécution de la traduction-interprétation), (2) l'entre-temps (c'est le segment spatio-temporel où la traduction-interprétation est exécutée) et (3) la fin (c'est le segment spatio-temporel ultérieur à l'exécution de la traduction-interprétation concernant l'interaction entre les acteurs de la médiation).

le début	l'entre-temps	la fin
traducteur-interprète vs. donneur d'ouvrage	traducteur-interprète vs. commande	traducteur-interprète vs. donneur d'ouvrage

Graphique 1: l'espace-temps de la médiation

Or une autre sorte d'interaction peut avoir lieu tout au long de cette ligne spatio-temporelle. Le traducteur-interprète interagit avec d'autres agents suite aux problèmes posés par chaque étape de la médiation.

le début	l'entre-temps	la fin
traducteur-interprète vs. d'autres agents	traducteur-interprète vs. d'autres agents	traducteur-interprète vs. d'autres agents

Graphique 2: l'espace-temps de la médiation

À nos yeux, ces trois étapes représentent les « constantes » pouvant avoir lieu dans le cadre professionnel du traducteur-interprète *freelance*. Ces étapes ont un dénominateur commun : chaque interaction est véhiculée par des productions langagières générant une « unité communicative » qui est à la fois cause et effet de l'interaction professionnelle dont il s'agit.

3.1. Échantillons linguistiques : les unités communicatives

Nous concevons « l'unité communicative » comme une manifestation linguistique représentable par un segment de la ligne spatio-temporelle de la médiation. Le traducteur-interprète est l'acteur principal de cette unité car il y est toujours présent soit pour recevoir des informations soit pour en émettre soit pour en recevoir et en émettre. À nos yeux, il existe trois types d'unités communicatives principales déterminées par le but à atteindre dans chacune d'entre elles. Le tableau 1 résume leur « variabilité » :

VARIABLES	UC INTER-ACTORIELLE	UC DE TRANSFERT	UC AGENTIELLE
But	parvenir à, modifier ou conclure un accord	reformuler	résoudre un problème traductologique ou technique
Étapes de la médiation	DEF	E	DEF
Langues impliquées	monolingue	bilingue	monolingue
Canal	oral ou écrit	oral, écrit ou les deux	oral ou écrit

Espace-temps	synchrone ou asynchrone	synchrone ou asynchrone	synchrone ou asynchrone
--------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

Tableau 1: Variabilité des unités communicatives

3.1.1. Unité communicative inter-actorielle (UC1)

De manière générale, le traducteur-interprète interagit avec un donneur d'ouvrage (un client direct ou une agence de traduction). Cette interaction peut être orale ou écrite, et l'espace-temps concret de l'unité communicative détermine si les acteurs utilisent un canal de communication synchrone (le traducteur-interprète et son interlocuteur réagissent tout de suite à chaque question, réponse ou commentaire, c'est le cas des conversations téléphoniques ou des chats) ou un canal asynchrone (le traducteur-interprète et son interlocuteur ne peuvent pas réagir tout de suite, c'est le cas des messages sur le répondeur ou du courrier électronique et postal). Quant au nombre de langues concernées dans ce type d'unité communicative, les acteurs utilisent normalement la même langue pour communiquer. Or le but fixé dans une unité inter-actorielle peut varier en fonction des étapes de la médiation. Ainsi, l'unité inter-actorielle ayant lieu au début de la médiation a pour objet d'arriver à l'entre-temps de celle-ci, c'est-à-dire, le traducteur-interprète et le donneur d'ouvrage essaient de parvenir à un accord sur un projet de traduction. L'unité inter-actorielle qui a lieu à l'entre-temps de la médiation, quant à elle, peut avoir pour but de modifier l'accord passé sur le projet de traduction. Finalement, c'est le traducteur-interprète qui rouvre l'unité inter-actorielle ayant lieu à la fin de la médiation. Celui-ci communique au donneur d'ouvrage l'exécution de la commande, lui adresse

la facture et lui livre le produit en espérant que le donneur d'ouvrage en accuse réception et règle la facture.

3.1.2. Unité communicative de transfert (UC2)

L'unité communicative de transfert a lieu à l'entre-temps de la médiation. Elle est toujours bilingue (original et traduction). Dans ce stade communicatif, le traducteur-interprète se fixe pour but de traduire en langue cible le texte ou discours de départ de cette unité. L'unité communicative de transfert varie selon le canal et l'espace-temps. La combinaison entre les plusieurs canaux et espace-temps pouvant définir une unité communicative de transfert donne lieu à des prestations extrêmement diversifiées. Selon Gouadec (2004), il existe trois grands types de prestation :

- l'interprétation ou traduction de discours oraux : c'est l'interprétation de conférences, l'interprétation (simultanée, consécutive ou chuchotée), l'interprétation de liaison et l'interprétation dite « communautaire », qui comprend l'interprétation judiciaire et l'interprétation en langue des signes.
- la traduction standard (on parle de traduction standard pour distinguer la traduction de textes de la traduction d'autres types de matériaux) : ce type de prestation recouvre des pratiques très diverses qui vont de la traduction littéraire à la traduction juridique ou technique.
- la traduction non standard ; elle comprend la traduction de produits audiovisuels (sous-titrage, *voice over*, doublage ou surtitrage) et la

traduction de produits multimédias (localisation de logiciels, sites ou jeux vidéos).

3.1.3. Unité communicative agentielle (UC3)

Cette unité peut être monolingue (un tutorial sur le web), bilingue ou multilingue (un dictionnaire). Elle peut être orale (le traducteur-interprète appelle un collègue au téléphone pour qu'il lui vienne en aide) ou écrite (un mode d'emploi d'un scanner). Elle peut être également synchrone (le traducteur-interprète pose une question par messagerie instantanée et attend une réponse immédiate) ou asynchrone (le traducteur-interprète pose une question sur un forum de discussion sur internet). L'unité communicative agentielle peut avoir lieu dans les trois étapes de la médiation. Le but fixé dans une unité communicative agentielle est la résolution de problèmes. Or la nature de ces problèmes peut varier en fonction des étapes de la médiation. Elle peut avoir un caractère technique (ouvrir un fichier dont on ne connaît pas l'extension, etc.), un caractère linguistique (chercher le sens d'un terme, chercher une équivalence phraséologique, etc.) ou un caractère thématique (chercher un élément culturel inconnu, etc.).

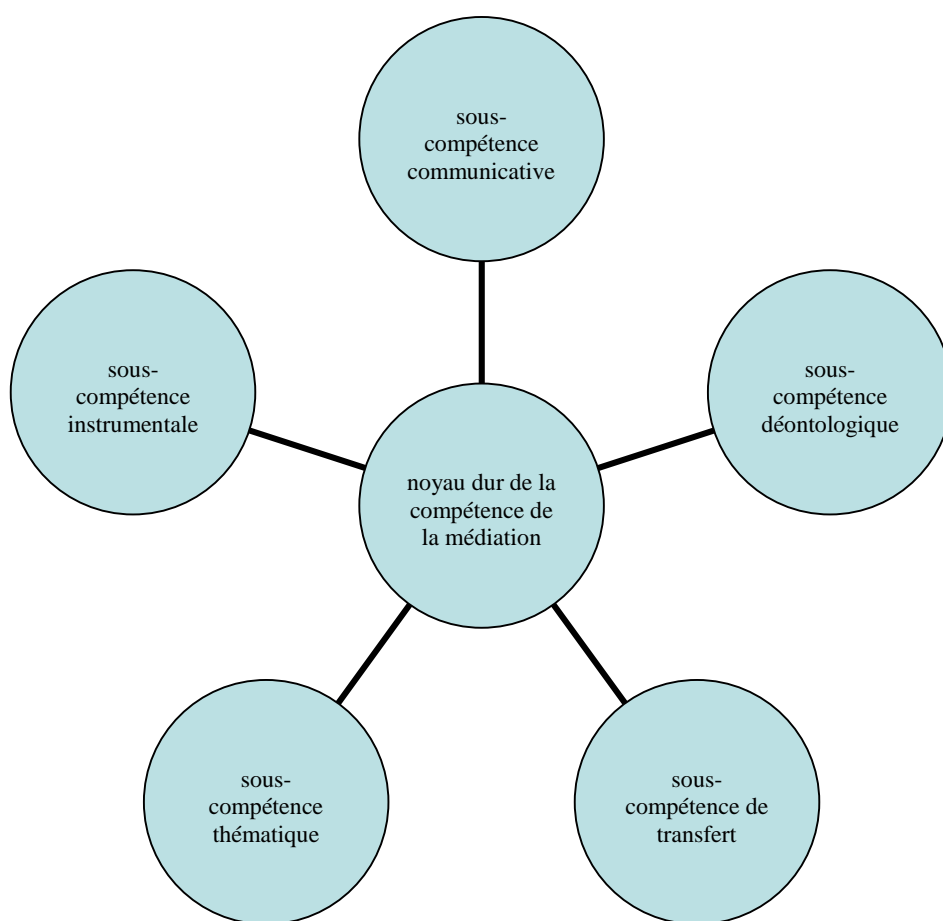
Du point de vue de la pédagogie, le formateur se sert de ces unités communicatives afin d'installer ou de faire détoner chez le traducteur-interprète en formation la compétence générale de la médiation ainsi que les sous-compétences qui la composent. De même, le formateur peut se servir de ces unités pour désinstaller chez le traducteur-interprète en formation les

sous-compétences acquises préalablement qui empêchent d'atteindre les objectifs définis dans la formation. Mais qu'entendons-nous par compétence générale de la médiation ?

3.1.4. Compétence générale de la médiation

La compétence générale de la médiation est composée par l'ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être que le traducteur-interprète doit être capable de faire détoner selon les différents stades communicatifs de l'espace-temps de la médiation (chaque combinaison entre les segments de la ligne spatio-temporelle et les trois types d'unités communicatives). Du point de vue didactique, elle est composée par l'ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être que le formateur doit installer chez le traducteur-interprète en formation.

Nous avons élaboré notre modèle de compétence générale de la médiation à partir du Cadre commun européen de référence pour les langues (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), le modèle holistique de compétence de traduction du groupe de recherche PACTE (2003, 2007) et du propre cadre professionnel de l'espace-temps de la médiation. Ce modèle peut être représenté comme suit :



Graphique 3: Sous-compétences de la traduction

L'image montre que la compétence générale de la médiation est composée de cinq sous-compétences et d'un noyau dur. Ce noyau dur est le module recteur dont se sert le traducteur-interprète pour s'adapter et faire face avec succès aux différents stades communicatifs de l'espace-temps de la médiation. Ce module est constitué (1) des composants psychophysiologiques (des mécanismes psycho-cognitifs, comportementaux et psychomoteurs) comme la mémoire, la perception, l'attention, l'émotion, la curiosité intellectuelle, la persévérance, la rigueur, l'esprit critique, la

motivation, etc. et (2) des habilités stratégiques du traducteur-interprète en rapport avec la prise de décisions, le raisonnement, la création, l'analyse, la synthèse, etc., avec la capacité à s'adapter à des situations nouvelles, extrêmes, délais très courts, problèmes techniques, etc., avec la capacité de gestion, organisation et planification de projets, et avec la capacité à résoudre des problèmes linguistiques, professionnels ou techniques.

Selon le stade communicatif de l'espace-temps de la médiation, le traducteur-interprète fait appel consciemment ou inconsciemment à des composants psycho-physiologiques et à des habilités stratégiques spécifiques qui catalysent le lien existant entre les différentes sous-compétences qui lui permettront d'atteindre ses objectifs au stade en question. Ces sous-compétences sont :

1. sous-compétence communicative multilingue (orale et écrite) : qui est constituée de trois composants : grammatical, sociolinguistique et pragmatique ;
2. sous-compétence thématique : relative aux connaissances spécialisées, culturelles et encyclopédiques ;
3. sous-compétence instrumentale : relative à l'utilisation de ressources documentaires, des logiciels aidant l'exercice de la profession et des appareils nécessaires à l'interprétation ;
4. sous-compétence déontologique : relative à l'exercice de la traduction-interprétation professionnelle et au marché du travail (contrats, obligations fiscales, devis, etc.) ; elle porte également sur la solidarité, le

travail en équipe, le respect des codes déontologiques et l'engagement éthique de la profession ;

5. sous-compétence de transfert : elle recouvre les opérations de base de compréhension et reformulation de l'unité communicative de transfert ; elle implique de même le fait de savoir appliquer les opérations adéquates tout au long du processus de traduction-interprétation et être conscient du moment où ces opérations ont pris effet.

Ainsi ces sous-compétences ne sont pas détonnées de façon individuelle. En effet elles sont imbriquées les unes dans les autres à travers le noyau dur de la compétence de la médiation. Par conséquent, le poids spécifique de ces sous-compétences dépend à la fois du noyau dur qui les régit et du stade communicatif de l'espace-temps de la médiation où elles doivent être détonnées.

4. Une séquence de travail dans le cadre de l'enseignement-apprentissage : IRCA

Tel que nous venons de le voir la notion de médiation est une notion très versatile. Autrement dit elle peut être appliquée à plusieurs types de traduction, dont la traduction technique et scientifique. La question qui se pose maintenant est de savoir comment nous pourrions transporter cette médiation dans la salle de classe. Pour ce faire nous considérons que les nouveaux environnements virtuels offrent, tel que nous le verrons plus tard, de nombreux avantages car l'enseignant peut grâce à eux créer des espaces-

temps professionnels. Or l'utilisation de la virtualité peut devenir une arme à double tranchant si l'on n'est pas capable de la maîtriser convenablement, ce qui veut dire qu'il nous faudra une séquence de travail logique applicable à l'environnement virtuel pour que notre travail ainsi que celui de nos étudiants nous permettent d'atteindre un plus grand rendement pédagogique. Cette séquence de travail logique à caractère circulaire et cyclique est ce que nous avons dénommé « IRCA ». L'acronyme IRCA est composé de quatre initiales signifiant : Implémentation des exercices (de la part de l'enseignant), Réalisation des exercices (de la part des étudiants), Correction des exercices (de la part de l'enseignant) et Autovérification (de la part des étudiants).

Autrement dit, l'enseignant conçoit un éventail d'exercices tout en prenant en considération ses objectifs, les contenus développés pour atteindre ses objectifs, sa méthodologie de travail et sa manière de comprendre l'évaluation. L'étudiant réalise ces exercices, l'enseignant les corrige et l'étudiant connaît finalement ses points forts et ses points faibles grâce à cette correction.

4.1. L'implémentation

L'implémentation représente le premier stade de la séquence. D'une part, l'enseignant doit avoir une idée précise des sous-compétences qu'il veut installer ou détoner chez l'étudiant. D'autre part, il doit connaître les possibilités que l'environnement virtuel en question lui offre : les forums,

les exercices, les liens, les matériels, la messagerie, etc. Pour ce faire il faudra qu'il établisse ne serait-ce que mentalement ses objectifs. Ceci est aujourd'hui très facilement faisable grâce aux LMS (*Learning Management Systems*) sous forme de plateformes virtuelles telles que Moodle, Sakai, Canvas, Blackboard, D2L, etc.

À ce stade nous pourrions ajouter des renseignements qui auraient, en quelque sorte, le caractère de « cahier de charges » ou « règles du jeu » à respecter scrupuleusement par le traducteur en formation. Nous aurons donc la possibilité de mettre un titre à l'exercice ou tâche de traduction, établir le délai pour sa délivrance, le temps pour sa réalisation, faire en sorte que les questions apparaissent dans un ordre précis, la possibilité que l'exercice soit ou non visible pour l'étudiant, la possibilité de faire l'exercice par internet (une ou plusieurs fois), nous pourrions catégoriser les exercices, montrer ou non (à une date précise ou non) la correction à l'étudiant ainsi que la note obtenue.

4.2. La réalisation

Nous accéderons maintenant à la plate-forme comme si nous étions un des étudiants devant effectuer une tâche de traduction. Ainsi, après avoir vérifié les dates pour la délivrance de la tâche de traduction sur le calendrier, il pourra commencer sa traduction. Une fois réalisée, il répondra aux autres questions et enverra son exercice. L'étudiant a toujours la possibilité de poser des questions à ses camarades à travers les forums, le système de

messagerie de la plate-forme, etc. Il peut également accéder aux matériels implémentés par l'enseignant et vérifier s'il a introduit d'autres renseignements de soutien. Une fois terminé son exercice, l'étudiant pourra relire ses réponses, mais il n'aura pas la possibilité de les modifier à moins que nous décidions, en tant qu'enseignants, le contraire.

4.3. La correction

Nous allons maintenant en tant qu'enseignants corriger la tâche de traduction exécutée par l'étudiant. Une fois à l'intérieur de l'exercice, nous pouvons savoir le temps que l'étudiant a mis à la réalisation de l'exercice. En ce qui concerne la correction, nous pouvons choisir soit une correction succincte (par exemple, à partir de symboles universels : les pouces ou la tête de surprise) soit pour une correction poussée. Nous avons finalement la possibilité de noter le travail de l'étudiant.

Si nous le souhaitons, nous pouvons recorriger l'exercice. Nous pouvons le recorriger en entier ou par questions précises. En outre, la plupart des plateformes créent des statistiques sur la participation des étudiants aux différentes tâches, leurs résultats, etc. Ce qui nous permet d'avoir un contrôle presque absolu et personnalisé de la quantité et la qualité du travail effectué par nos étudiants.

4.4. L'autovérification

Le dernier pas de la séquence de travail IRCA est l'autovérification. À ce dernier stade, l'étudiant a la possibilité de revoir les réponses fournies à

chaque exercice et, si le professeur les a déjà corrigés, ses corrections et remarques. L'étudiant verra aussi bien les corrections succinctes (icônes) que les corrections poussées (écrit et/ou audio) introduites par l'enseignant, de telle sorte qu'il connaîtra à tout moment son degré d'évolution.

5. La traduction spécialisée dans le cadre de la médiation

Dans ce cas précis, nous allons appliquer le cadre théorique de base de la médiation à l'enseignement de la traduction et de l'interprétation à l'aide de plateformes virtuelles. Vues la notion de médiation ainsi que le modèle de travail IRCA, nous présentons une ébauche d'unités didactiques dans le cadre de la traduction spécialisée. Nous proposons en particulier trois unités didactiques qui se correspondent avec les trois étapes de la médiation (DEF). Ces unités didactiques portent sur un cas pratique qui pourrait avoir lieu dans la vie réelle. Chaque unité contient différentes tâches propres à chaque stade communicatif de la ligne spatio-temporelle du cas pratique et concerne différentes sortes d'implémentation sur la plate-forme d'apprentissage. Le Tableau 2 récapitule les différentes composantes du projet de traduction que nous allons décrire.

UNITÉ	ETM	UNITÉ COMUNICATIVE	BUT	SOUS-COMPÉTENCES	LOCALISATION À LA PLATE-FORME
1	Début	Inter-actorielle	Parvenir à un accord sur un projet de traduction (élaborer un devis)	Communicative Déontologique	Messagerie ou activité avec remise de fichiers
	Début	Agentielle	Résoudre un problème technique (conversion d'un fichier PDF)	Instrumentale	Forums
2	Début et entre-temps	Agentielle	Créer des ressources documentaires	Instrumentale	Activité avec remise de fichiers
	Début et entre-temps	De transfert	Assurer la cohérence terminologique et phraséologique	De transfert Thématique Instrumentale	Glossaire ou base de données
	Entre-temps	De transfert	Reformuler	De transfert	Activité avec remise

				Thématique	de fichiers
	Entre-temps	Agentielle	Résoudre des problèmes de traduction	Déontologique	Forums
3	Fin	Inter-actorielle	Conclure le projet de traduction	Communicative Déontologique	Messagerie ou activité avec remise de fichiers

Tableau 2: Composantes du projet de traduction

Les unités didactiques présentées ci-dessous devraient avoir lieu vers la fin d'un programme d'études de traduction, où les étudiants ont déjà suivi des cours de documentation en traduction, des nouvelles technologies, de terminologie, etc., c'est-à-dire, des matières transversales où les étudiants développent des sous-compétences pouvant être utiles à tout type de traduction. Il s'agit d'activités en groupes.

5.1. Unité didactique 1 : le début

Dans le *début* de la médiation, le responsable d'une société espagnole de travaux s'adresse par courrier électronique au traducteur (l'étudiant) pour lui proposer la traduction d'un document technique qui présente et explique l'ensemble de machines qui vont être utilisées pour la construction d'une autoroute en Tunisie. Le traducteur prospecte le document concerné et répond au responsable en lui indiquant ses tarifs ainsi que les délais d'exécution. L'énoncé de cette unité didactique pourrait être le suivant :

Lea el mensaje que figura más abajo y descárguese el archivo enlazado. Cuente el número de palabras del documento, elabore un presupuesto y envíelo junto con su respuesta. Si en algún momento encuentra alguna dificultad para completar la actividad, trate de buscar alguna solución en Internet o en el foro de debate reservado a tal efecto.

Estimado traductor :

Nos permitimos ponernos en contacto con usted para conocer la posibilidad de traducir un documento, que podrá descargarse desde el enlace de más abajo, consistente en «la lista de maquinaria de ejecución y su disponibilidad que se contempla utilizar para unas obras que tienen como objetivo la construcción de una autopista en Túnez, y los rendimientos previstos para la definición del parque de maquinaria».

*Agradeceríamos que nos enviara un presupuesto. Muchas gracias.
Cordialmente*

Même si ce type d'énoncé peut être envoyé par courrier électronique ou par la messagerie de la plate-forme d'apprentissage, il est possible aussi d'implémenter cette activité dans les exercices de la plate-forme permettant non seulement d'envoyer un ou plusieurs fichiers (ce qui correspondrait au devis) mais aussi d'écrire un message dans une zone de texte (ce qui correspondrait au message des étudiants).

Pour ce qui est de la réalisation de l'activité, la nature du document (il s'agit d'un PDF à base d'images créé à l'aide d'un scanner) mène aux étudiants à exécuter le traitement informatique pertinent sur le fichier. Dans ce cas, ils doivent utiliser un logiciel OCR afin de numériser à nouveau le PDF et d'éviter ainsi d'avoir à retaper intégralement son contenu. À ce propos, l'enseignant peut implémenter une tâche écrite complémentaire pouvant viser la sous-compétence communicative et déontologique à partir les forums de la plate-forme virtuelle utilisée dans le cours de traduction afin que les étudiants puissent mettre en commun les difficultés qu'ils ont lors de la réalisation, ainsi que leurs recherches et leurs découvertes.

Une fois que les étudiants connaissent le nombre de mots du document à traduire ils peuvent déjà décider un tarif de traduction, préparer leur devis et l'envoyer au donneur d'ouvrage.

Les activités étant envoyées par les étudiants, l'enseignant a deux possibilités permettant aux étudiants d'autovérifier leurs travaux : soit leur

procurer un document expliquant la résolution de la tâche, soit expliquer en classe comment il faut la résoudre. Une fois corrigés et notés les exercices, le donneur d'ouvrage accepte les conditions et l'unité suivante commence.

5.2. Unité didactique 2 : l'entre-temps

Dans l'*entre-temps*, avant de commencer à traduire le document, les étudiants doivent faire une sorte de recherche documentaire afin non seulement de connaître de plus près le domaine autour duquel tourne le document à traduire mais aussi de connaître les sources pouvant leur aider à traduire le texte. Ici nous proposons donc deux étapes : 1) préparation de la traduction (documentation) qui vise en particulier la sous-compétence instrumentale et 2) traduction et mise en commun des problèmes qui vise les sous-compétences de transfert et thématique. De même, les étudiants peuvent à tout moment partager les problèmes qu'ils ont lors de la réalisation des tâches en posant des questions sur le forum de la plate-forme d'apprentissage.

5.2.1. Préparation de la traduction (documentation)

L'énoncé de cette partie de l'unité didactique 2 peut être comme suit :

Antes de comenzar la traducción del texto, documéntese. Para ello, realice las siguientes tareas:

- 1) Identifique en internet, por una parte, aquellos recursos terminológicos que considere que puedan serle de utilidad para llevar a cabo la traducción tanto en su fase de comprensión como de reexpresión, y, por otra parte, aquellas fuentes de textos paralelos (no bilingües) que considere que igualmente pueden serle de utilidad.
- 2) Identifique en plataformas de corpus paralelos (Linguee, Reverso Context, etc.) aquellas fuentes relacionadas directamente con en el ámbito de especialización del texto propuesto para traducir.
- 3) Compile un corpus genérico comparable en la lengua meta de la traducción

Comme l'exige la traduction spécialisée, les traducteurs doivent détoner leur sous-compétence thématique. Au cas où ils n'ont pas de connaissances portant sur le sujet du texte, ils doivent donc détoner leur sous-compétence instrumentale afin non seulement d'identifier les ressources dont ils disposent pour réaliser la traduction mais aussi de développer *ad hoc* leur sous-compétence thématique. Les tâches proposées dans l'énoncé précédent sont destinées justement à détoner ces sous-compétences.

Dans le cas de la première tâche, les étudiants doivent prospector le web afin de connaître quelles ressources terminologiques et textuelles peuvent leur être utiles lors de la traduction. Ici ils doivent détoner leur sous-compétence instrumentale portant plus précisément sur l'utilisation de ressources documentaires et leur évaluation. Il s'agit d'une sous-compétence qu'ils ont déjà acquise dans d'autres matières précédentes à celle de la traduction spécialisée.

Les tâches suivantes portent sur l'exploitation et la compilation de corpus. L'une est associée à l'usage de corpus parallèles tels que Linguee ou Reverso Context qui sont de plus en plus utilisés non seulement par les étudiants de traduction mais aussi par les traducteurs professionnels. Dans ce cas-ci, une prospection du contenu de ces corpus est exigée afin de connaître et évaluer leurs sources textuelles portant sur le sujet du texte à traduire. L'autre concerne la compilation de corpus. Étant donné que les étudiants ont déjà acquis les sous-compétences nécessaires à compiler des corpus comparables dans une autre matière précédente à celle de la

traduction spécialisée, ils sont censés être capables de produire *ad hoc* leurs propres ressources textuelles.

La nature de ces tâches oblige l'enseignant à implémenter sur la plate-forme des exercices permettant aux étudiants de télécharger des archives contenant leurs ressources afin qu'il puisse non seulement vérifier leur fonctionnement mais aussi les distribuer éventuellement à tous les étudiants.

Pour ce qui est de la correction, les trois activités peuvent être par exemple mises en commun en classe au moyen d'exposés oraux. De cette façon, chaque groupe d'étudiants peut bénéficier des recherches des autres groupes. Pour favoriser l'échange de ressources, l'enseignant peut rendre publiques les ressources enregistrées par chaque groupe sur la plate-forme. Ainsi donc l'autovérification pourrait conduire aux étudiants à compléter leurs propres ressources avec celles produites par leurs camarades et avec d'autres qu'ils pourraient produire à la suite des exposés.

5.2.2. Traduction et mise en commun des problèmes

L'énoncé de cette deuxième partie de l'unité didactique 2 peut être comme suit :

<p>Traduzca el documento el documento del encargo. Para ello, realice las siguientes tareas:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Extraiga la terminología y fraseología especializada del texto y tradúzcalas.2) Traduzca el texto en su totalidad, asegurando la coherencia terminológica (utilice para ello las traducciones hechas en la tarea anterior).3) Utilice el foro para plantear cualquier problema de traducción que presente el texto del encargo.

La traduction du document ne se limite pas à la simple traduction du texte.

Comme il ressort de l'énoncé précédent, les étudiants doivent d'abord

extraire et traduire la terminologie et la phraséologie spécialisée du texte. Cette tâche détone principalement la sous-compétence instrumentale relative à l'utilisation de ressources terminologiques et textuelles de la première partie de cette unité. En même temps, les étudiants continuent à acquérir *ad hoc* des connaissances portant sur le sujet du texte. Cette tâche terminée, les étudiants peuvent donc commencer à traduire le texte complet tout en assurant la cohérence terminologique et phraséologique.

L'implémentation de ces tâches peut varier. Pour ce qui est de la première, étant donné qu'il s'agit essentiellement d'élaborer un glossaire, l'enseignant, au lieu de créer un exercice ou devoir avec remise de fichiers ou texte en ligne, peut implémenter une activité de type base de données ou glossaire. De cette façon, il peut non seulement décider les champs que les étudiants doivent remplir (dans ce cas, terme original, terme traduit et éventuellement définition et source de la définition), mais aussi permettre que tous les étudiants puissent accéder à cette sorte de ressource terminologique. Quant à la deuxième activité, l'implémentation peut consister à un exercice avec remise de fichiers car la traduction finale devrait être un document en langue cible ayant le même format que celui en langue de départ.

Pendant que les étudiants réalisent ces deux tâches, ils peuvent à tout moment interagir avec d'autres groupes d'étudiants pour poser des questions portant sur des problèmes spécifiques de la traduction. Cette interaction peut avoir lieu sur les forums de la plate-forme. Une fois réalisées les activités,

les étudiants les enregistrent sur la plate-forme. La correction peut donc commencer. Plusieurs possibilités s'offrent ici. L'enseignant peut corriger de manière traditionnelle chaque texte et envoyer aux étudiants leurs corrigés. Il peut aussi distribuer chaque traduction à un groupe d'étudiants différent de celui qui l'a réalisée comme s'ils étaient les réviseurs. Dans ce cas, les étudiants-réviseurs peuvent par exemple comparer la traduction que l'enseignant leur a envoyée avec le glossaire et vérifier sa cohérence terminologique. Ils peuvent aussi essayer de la corriger et même de la noter. Cette phase pourrait correspondre à l'autovérification.

5.3. Unité didactique 3 : la fin

Dans *la fin*, une fois la traduction finie, le traducteur l'envoie au responsable avec la facture. Le client reçoit le produit et paie le traducteur. L'énoncé de cette unité didactique peut être comme suit :

Revise la traducción, elabore una factura sobre la base del trabajo realizado y redacte un mensaje destinado al cliente anunciándole el envío de la traducción y la factura.
--

Cet énoncé exige une dernière autovérification de la traduction réalisée, ainsi que l'élaboration d'une facture (sous-compétence déontologique). Car il s'agit d'envoyer deux archives (la facture et la traduction), l'enseignant doit implémenter un exercice avec remise de fichiers. Dans ce cas, la correction peut porter sur les éléments introduits sur la facture, le nombre de mots, tarifs, etc.

6. Conclusion

Il est évident qu'aucune plate-forme à caractère virtuel n'est la panacée. Or nous considérons qu'il faut mettre en exergue les atouts que ces outils possèdent aussi bien pour l'enseignant que pour l'étudiant dans le cas des études de traduction et interprétariat et, le cas échéant, en traduction technique. En effet, tel que nous l'avons observé ou inféré, l'enseignant peut dans cet environnement virtuel créer des espaces-temps professionnels ; organiser et structurer clairement ses cours (objectifs, contenus, compétences, évaluation, etc.) ; faire un suivi réel et personnalisé de chaque étudiant ; réutiliser et adapter le cours d'une année sur l'autre ; y accéder sans contrainte spatio-temporelle, et suivre d'une manière systématique les exigences du cadre européen d'enseignement supérieur basé sur la Déclaration de Bologne. L'étudiant, quant à lui, peut s'habituer facilement à l'espace-temps de la médiation ; s'accoutumer aux outils multimédia ; travailler en équipe avec ses camarades en étant plus près les uns des autres malgré la distance et le temps qui les séparent bien que cela puisse sembler un paradoxe ; apprendre de façon autonome ainsi que s'autoévaluer ; bénéficier en un temps record de la centralisation de l'information diffusée par ses camarades et ses professeurs ; accéder au cours sans contrainte spatio-temporelle.

7. Bibliographie

- ACT Agrupación de Centros especializados en Traducción. 2005. *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción (2004)*.
- Bédard, Claude. 1986. *La traduction technique. Principes et pratique*.
Quebec : Linguatech.
- Delisle, Jean. 1980. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*.
Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, Jean. 1993. *La traduction raisonnée*. Ottawa: Éditions de
l'Université d'Ottawa.
- Durieux, Christine. 1988/2010. *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris : La Maison du Dictionnaire.
- Gallego, Daniel. 2016. "Traduction économique français-espagnol et espagnol-français : enquête sur les textes et les domaines traduits." *Babel* 62: 635–660.
- Gamero, Silvia et Hurtado, Amparo. 1999. "La traducción técnica y científica." In *Enseñar a traducir*, ed. by. Amparo Hurtado, 139–153. Madrid : Edelsa.
- Gamero, Silvia. 2006. *La traducción de textos técnicos*. Barcelona : Ariel.
- Gouadec, Daniel. 2004. *Faire traduire. Guide à l'intention de ceux qui voudraient, devraient, doivent ou pensent devoir faire traduire...*

mais ne savent comment s'y prendre et de ceux qui le font déjà...

mais voudraient faire mieux. Paris : La Maison du Dictionnaire.

Gouadec, Daniel. 2005. *Traduction-localisation : Technologies et Formation.* Paris : La Maison du Dictionnaire.

Hurtado, Amparo, ed. 1999. *Enseñar a traducir.* Madrid : Edelsa.

Hurtado, Amparo. 2001. *Traducción y Traductología.* Madrid : Cátedra.

Hurtado, Amparo. 2008. "Compétence en traduction et formation par compétences". *TTR* 21: 17–64.

Maillot, Jean. 1969. *La traduction technique et scientifique.* Paris : Eyrolles.

Masseau, Paola. 2016. "¿Qué traducen los traductores económicos del alemán al español y del español al alemán? Estudio basado en encuestas." *Monti* 8: 301–324.

PACTE. 2003. "Building a Translation Competence Model." In *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*, ed. by Favio Alves, 43–66. Amsterdam: John Benjamins.

PACTE. 2007. "Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction." In *Colloque Quelle qualification universitaire pour les traducteurs ?*, ed. by Daniel Gouadec, 95–116. Paris : La Maison du Dictionnaire.

Tolosa, Miguel. 2014. "Dime qué traduces y 'les' diré quién eres. Estudio basado en encuestas acerca de los documentos traducidos por traductores económicos (inglés-español y español-inglés)." In *Traducción económica: entre profesión, formación y recursos*

documentales, ed. by Daniel Gallego, 23–41. Soria : Diputación
Provincial de Soria.