

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (DIDACTIQUE)

PAR
PATRICIA CORRIVEAU

ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC : UNE RECHERCHE
INTERDISCIPLINAIRE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES FORMATEURS

FÉVRIER 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES		3
SOMMAIRE		9
1 PROBLÉMATIQUE		17
1.1 <i>Le contexte de l'enseignement de la traduction professionnelle et les pratiques</i> <i>d'enseignement cible de nombreuses critiques</i>		17
1.2 <i>Recension des écrits</i>		19
1.2.1 Objectifs de la recension		20
1.2.2 Méthodologie de la recension		20
1.2.3 Résultats		21
1.2.4 Analyse des résultats		23
1.2.5 Écrits influenceurs et liste de lectures		25
1.3 <i>Les pratiques dénoncées comme étant vieilles</i>		28
1.3.1 L'enseignement magistral		28
1.3.2 La performance magistrale		29
1.3.3 Les traductions en groupe-classe		29
1.3.4 L'approche contrastive de Vinay et Darbelnet		30
1.3.5 L'approche fonctionnaliste		30
1.3.6 L'approche par « objectifs » de Delisle		31
2 FONDEMENTS THÉORIQUES		35
2.1 <i>Les didactiques : générale, disciplinaire et professionnelle</i>		36
2.2 <i>La didactique générale</i>		38
2.3 <i>La didactique des disciplines</i>		39
2.4 <i>Une didactique professionnelle pour une formation professionnelle</i>		40
2.5 <i>L'enseignement de la traduction, une formation professionnelle à l'université</i>		41

	4
2.6	<i>Les trois dimensions de la recherche didactique</i> 43
2.7	<i>Modèle d'analyse des pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle à l'université</i> 46
2.7.1	Aspect épistémologique.....47
2.7.1.1	La transposition didactique49
2.7.1.2	Les pratiques sociales de référence.....51
2.7.2	Aspect psychologique52
2.7.3	Aspect praxéologique54
2.7.3.1	Situation didactique55
2.8	<i>Définitions fondamentales</i> 56
2.8.1	Pratiques56
2.8.2	Formateur58
2.8.3	Apprenant60
2.9	<i>Question de recherche</i> 61
3	MÉTHODOLOGIE 62
3.1	<i>Devis de recherche</i> 62
3.2	<i>Choix de l'entretien semi-dirigé</i> 64
3.3	<i>Milieu de recherche, population, échantillon et démarche de recrutement</i> 65
3.3.1	Population.....65
3.3.2	L'échantillon.....66
3.3.2.1	Démarche de recrutement67
3.4	<i>Respect de la rigueur scientifique et considérations d'ordre éthique</i> 67
3.5	<i>Outils et collecte de données</i> 68
3.5.1	Guide d'entrevue68
3.5.2	Explicitation des questions.....69
3.5.2.1	Questions de la dimension praxéologique70

3.5.2.2	Questions de la dimension psychologique	72
3.5.2.3	Questions de la dimension épistémologique	73
3.6	<i>La plateforme Via eLearning</i>	75
3.7	<i>Déroulement de la collecte de données</i>	75
3.8	<i>Extraction des données et méthode d'analyse</i>	77
4	RÉSULTATS	80
4.1	<i>Profil des participants</i>	80
4.2	<i>Résultats liés à l'aspect épistémologique</i>	83
4.2.1	Contenu théorique	84
4.2.2	Contenu pratique	87
4.2.3	Pratiques sociales de référence	90
4.2.4	La transposition didactique	96
4.2.4.1	La transposition didactique des savoirs du domaine linguistique	100
4.2.4.2	La transposition didactique des savoirs du domaine de spécialisation	101
4.2.4.3	La transposition didactique des savoirs du domaine de la pratique de la traduction	103
4.3	<i>Résultats de la dimension psychologique</i>	105
4.3.1	Choix des approches d'enseignement	105
4.3.2	Exploration des conditions d'apprentissage	109
4.3.3	Obstacles à l'apprentissage	111
4.3.4	Aspect psychologique	112
4.4	<i>Résultats de la dimension praxéologique</i>	114
4.4.1	Situation didactique	114
4.4.2	Les modalités d'apprentissage	114
4.4.3	Les apprenants	125
4.4.4	Durée des apprentissages	126
4.4.5	Situations d'enseignement	127
4.4.6	La rétroaction : catalyseur des apprentissages	134

4.4.7	Objectifs	136
4.4.8	Stratégies des apprentissages/d'enseignement	137
5	DISCUSSION	144
5.1	<i>Retour préalable à la discussion.....</i>	<i>144</i>
5.2	<i>Préparation des cours et des plans de cours</i>	<i>145</i>
5.3	<i>Contenu : sélection, transposition et présentation</i>	<i>146</i>
5.4	<i>L'évaluation : produit, résultat ou les deux ?</i>	<i>151</i>
5.5	<i>Méthodes et outils d'évaluation.....</i>	<i>152</i>
5.6	<i>La transposition didactique : de la préparation au partage des savoirs</i>	<i>153</i>
5.7	<i>Choix des méthodes d'enseignement.....</i>	<i>154</i>
6	CONCLUSION.....	159
6.1	<i>Faits saillants des résultats</i>	<i>160</i>
6.2	<i>Quelques pistes de recherches</i>	<i>166</i>
7	RÉFÉRENCES.....	168
	ANNEXES.....	177

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

<i>Tableau 1 : Mots-clés de la recension des écrits</i>	21
<i>Tableau 2 : Pratiques enseignantes des formateurs de traducteurs professionnels</i>	47
<i>Tableau 3 : Les universités qui offrent le baccalauréat en traduction professionnelle</i>	66
<i>Tableau 4 : Extraction de données, étape 1</i>	77
<i>Tableau 5 : Profil des formateurs de traducteurs</i>	82
<i>Tableau 6 : Activités d'apprentissage et contenu abordés.....</i>	124
<i>Tableau 7 : Les pratiques trouvées des formateurs de traducteurs professionnels</i>	139
 <i>Figure 1 : Les domaines de la didactique générale de Claude Germain (2000).....</i>	 38
<i>Figure 2 : Les triangles fusionnés</i>	44
<i>Figure 3 : Les étapes de la transposition didactique selon Chevallard</i>	50
<i>Figure 4 : Les étapes de la transposition didactique incluant les PSR</i>	51

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AA	Activités d'apprentissage
APPAC	Association professionnelle des professeurs et professeures en administration au collégial
CSICT	Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction
ELS	Enseignement des langues secondes
FTP	Formation des traducteurs professionnels
ICT	Industrie canadienne de la traduction
MELS	Ministère de l'Éducation et des Loisirs et du Sport
L2	Langues secondes
OTTIAQ	Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec
PE	Pratiques enseignantes
PSR	Pratiques sociales de références
SAE	Situation d'apprentissage et d'évaluation
Sc. éd.	Sciences de l'éducation
SEA	Situation d'enseignement-apprentissage
TC	Texte cible
TDI	Transposition didactique interne
TS	Texte source

SOMMAIRE

Ce mémoire présente une recherche interdisciplinaire qui réunit des disciplines de départements distincts : l'enseignement de la traduction (Langues modernes et traduction) et la didactique (sciences de l'éducation). Le désir de réaliser une recherche en didactique s'est manifesté en observant des différences entre les méthodes d'enseignement des formateurs du baccalauréat en enseignement des langues secondes et celles des formateurs du baccalauréat en traduction; les premières étant plus centrées sur l'apprenant et les dernières plus magistrocentrées (Vienneau, 2011).

Dans une série de lectures sur l'enseignement de la traduction, j'ai pris connaissance de constats de traductologues québécois qui sont venus appuyer plusieurs observations que j'ai effectuées au cours de mes études en traduction, notamment ceux d'Echeverri dans son article de 2008 : «Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation?» L'auteur affirme qu'il est nécessaire de construire des ponts entre les sciences de l'éducation et les pratiques d'enseignement dans la formation des futurs traducteurs professionnels parce qu'elles sont vieilles de plus de 50 ans. Ce qui ferait aujourd'hui un peu plus d'une soixantaine d'années.

Considérant mes observations et les informations que je venais de relever, le thème de l'enseignement de la traduction est devenu un enjeu important à mes yeux.

Ainsi, mon choix d'objet de recherche s'est précisé et s'est arrêté sur les pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle à l'université.

Au cours de la première phase de mon projet, la lecture des écrits scientifiques m'a permis de faire trois constats :

- il y a peu d'études faites sur l'enseignement de la traduction au Québec,
- les chercheurs fondent très peu leurs recherches sur l'enseignement de la traduction sur les fondements de la didactique générale,
- et enfin, le seul examen recensé de l'enseignement de la traduction au Québec date de 1999. Il figure au rapport du Comité sectoriel de l'industrie de la traduction.

Ces trois constats m'ont confirmé que l'enseignement de la traduction est un domaine négligé dans la recherche traductologique, comme certains des auteurs consultés l'affirment (Cronin, 2005; Delisle, 2005; Echeverri, 2008; Fiola, 2003).

Alors, en me basant sur des connaissances acquises au cours d'un baccalauréat en sciences de l'éducation et d'un autre en traduction, et ayant dénoté que les aspects didactiques ont peu été considérés dans la recherche en enseignement de la traduction et considérant que la didactique de la traduction est une discipline peu explorée par les traductologues, j'ai décidé de faire la maîtrise en sciences de l'éducation dans le profil didactique.

L'objectif de cette recherche est de documenter les pratiques enseignantes des formateurs en traduction à l'université. Il comporte trois sous-objectifs fondés sur les relations entre les actants du triangle didactique et sur la recherche en didactique. Le premier vise à connaître les pratiques enseignantes reliées à l'élaboration didactique (Analyse et production des savoirs à enseigner [Duplessis, 2008]). Le second vise à connaître les pratiques enseignantes reliées à l'appropriation didactique (exploration, par les formateurs, des conditions nécessaires à la construction des savoirs par les apprenants [Duplessis, 2008]). Et enfin, le dernier vise à connaître les pratiques enseignantes reliées aux interactions didactiques (système de tâches de l'enseignant dans la gestion de la situation didactique [Duplessis, 2008]). J'espère, à travers ces trois sous-objectifs, pouvoir, comme le souhaitent plusieurs auteurs-traductologues, rapprocher les sciences de l'éducation et l'enseignement de la traduction.

Pour identifier et mieux comprendre les pratiques des formateurs, je crois qu'il est nécessaire de les documenter à partir de ce qui se fait dans les universités qui offrent des programmes de formation en traduction professionnelle. J'ai procédé à des entretiens semi-dirigés d'une heure auprès de 11 formateurs, des professeurs et des chargés de cours, ce qui m'a permis de brosser un portrait des pratiques actuelles.

Ce mémoire est divisé en six chapitres. Dans le premier, je présente la problématique en trois parties. Le contexte de l'enseignement de la traduction

professionnelle et des pratiques enseignantes des formateurs, qui semble avoir été peu décrit jusqu'à présent, est abordé en un premier temps pour mettre en exergue ce qui se passe en enseignement de la traduction. Ensuite, afin de connaître ce qui s'accomplit dans le domaine de la recherche sur les pratiques enseignantes, j'ai procédé à une recension des écrits. Cette étape a permis de mieux cibler l'objectif de recherche, de connaître ce qui est réalisé en recherche sur l'enseignement de la traduction et de parfaire la problématique. Dans cette section, le processus de recherche et le choix de mots-clés utilisés sont décrits, et puis les écrits les plus pertinents pour la recherche sont analysés. Finalement, les pratiques considérées à améliorer sont explicitées (Cronin, 2005; Delisle, 2005; Echeverri, 2008; Fiola, 2003).

Sur la base de la recension des écrits et de l'examen des textes les plus pertinents, trois constats sont formulés et guident l'élaboration de l'objectif de recherche et des sous-objectifs. Le problème des pratiques vieillissantes telles que décrites par des traductologues contemporains est exposé. Je me penche sur l'état des pratiques actuelles dans les universités québécoises.

Le deuxième chapitre présente les fondements préalables au présent travail de recherche. Dans la première partie, les concepts de didactique générale, de didactique des disciplines et de didactique professionnelle sont explicités pour assurer la compréhension des trois dimensions de la recherche didactique (Duplessis, 2008) qui

orientent ma recherche. Le *modèle de classification des pratiques enseignantes des formateurs en traduction* inspiré de la recherche d'autres disciplines comme l'enseignement du français (Daunay et Dufray, 2014) que j'ai développé pour cette recherche y est détaillé. Dans la deuxième partie, les termes « pratiques enseignantes », « formateurs » et « apprenants » sont définis. Ces définitions sont déterminantes à la cohésion et à la cohérence de l'analyse des données. Pour conclure ce chapitre, ayant toutes les informations fondamentales en place, la question de recherche suivante est posée :

quelles sont les pratiques enseignantes actuelles déclarées des formateurs de futurs traducteurs professionnels dans les universités au Québec ?

La méthodologie est décrite au troisième chapitre qui comporte trois parties principales. Dans un premier temps, le devis de recherche *qualitative de type enquête descriptive* est décrit et les avantages à utiliser ce type de devis sont explicités. Ensuite, je trace le portrait du milieu de recherche, de la population ainsi que de la démarche de recrutement qui comprend l'explicitation du guide d'entretien construit à partir du *modèle de classification des pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle*. Les méthodes de collecte et d'extraction des données sont présentées en fin de chapitre.

Dans les quatrième et cinquième chapitres, qui portent respectivement sur les résultats et la discussion, les transcriptions des 11 entretiens ont été examinées grâce à des lectures flottantes et une analyse de contenu. Ensuite, des liens sont tissés avec les fondements établis au troisième chapitre dans le but d'atteindre l'objectif de recherche et ainsi consolider les liens entre l'enseignement de la traduction et les sciences de l'éducation. Pour faciliter la compréhension des résultats, ils sont présentés en suivant les concepts du *modèle de classification des pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle*. De même, afin de rendre la visualisation plus conviviale, j'ai conçu deux tableaux : un pour les activités d'apprentissage et un autre pour les pratiques enseignantes trouvées dans le cadre de ce travail.

Dans la conclusion, je fais tout d'abord un retour sur les faits saillants du mémoire. Ensuite, je propose quelques observations sur les avantages du modèle d'analyse des pratiques enseignantes avant de suggérer quelques thématiques de recherche qui seraient pertinentes d'explorer dans le domaine de l'enseignement de la traduction.

Remember to look up to the stars.
Never give up work.
If you find love, remember it is rare
and don't throw it away.

Stephen Hawkins, 2010

Note : La grammaire traditionnelle est utilisée tout au long du présent travail.

Les normes de présentations qui ont été utilisées pour ce travail sont celles indiquées à l'adresse suivante :
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=2147&owa_no_fiche=39&owa_bottin=

REMERCIEMENTS

J'aimerais en un premier temps remercier monsieur Éric Poirier, professeur en traduction et directeur du programme de traduction à l'UQTR qui, en son rôle de directeur, m'a guidée sur un chemin peu fréquenté. Son calme et sa patience m'ont grandement réconfortée dans certains moments plus difficiles. Je veux également lui faire part de ma sincère reconnaissance de m'avoir permis de vivre des expériences d'enseignement de la traduction et de pratiques enseignantes qui m'ont fait voir l'autre côté de la médaille. Grâce à cela, je crois avoir eu une meilleure vision en tant que chercheuse.

J'aimerais aussi remercier madame Audrey Groleau, professeure au département des sciences de l'éducation, de m'avoir soutenue et surtout pour m'avoir aiguillée dans mes réflexions sur l'application des notions de la didactique générale à l'enseignement de la traduction. Elle est une source d'inspiration et une ressource intarissable.

Merci à ma mère de m'avoir prêté ses mains pour la transcription des entretiens et d'avoir cru en moi.

Et finalement, merci, Simon, mon conjoint qui me soutient sans condition, avec tant de patience et de compréhension, dans mes études et face à la fibromyalgie. Merci de m'aimer tout simplement.

Patricia Corriveau trad. a.

1 PROBLÉMATIQUE

1.1 Le contexte de l'enseignement de la traduction professionnelle et les pratiques d'enseignement cible de nombreuses critiques

Au Québec, la traduction professionnelle s'enseigne de façon systématique en milieu universitaire depuis le début des années 1970 (Delisle, 2005). Son institutionnalisation, c'est-à-dire son enseignement selon un programme spécifique dans un institut de formation universitaire (Lambert, 2013), a permis la professionnalisation du métier de traducteur (Echeverri, 2008), l'uniformisation des pratiques traductionnelles ainsi que l'avancement de théories de la traduction. À l'échelle internationale, le nombre de structures éducatives en enseignement de la traduction a particulièrement augmenté à la suite de la publication de la Déclaration de Bologne en 1999¹. Ensuite, le réseau des instituts de formations des traducteurs et interprètes a intégré le milieu universitaire (Lambert, 2013). Tous ces événements furent profitables pour la profession, car traduire est un acte de communication complexe (Durieux, 2005) qui implique plusieurs habiletés et une vaste gamme de connaissances générales et spécialisées qui ne sont pas uniquement liées aux langues et doivent s'apprendre à travers à une formation réfléchie et organisée.

¹ Déclaration de Bologne : Signée en 1999 par 29 pays européens, la déclaration de Bologne vise à créer et promouvoir un espace européen pour l'enseignement supérieur. Les pays signataires se sont engagés à atteindre 6 objectifs pour améliorer l'enseignement supérieur. (Crochet, M, 2004)

Conséquemment, les traducteurs professionnels doivent acquérir les connaissances et développer les compétences requises pour traduire à un niveau de qualité élevé comme le recommande le Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction (CSICT) dans son rapport de 1999. La formation qu'ils reçoivent à l'université leur permet de construire un «agir professionnel²» (Maubant et coll., 2009) qui n'est pas que théorique et nécessite donc une grande part de pratique guidée.

Au cours des dernières décennies, le domaine de l'enseignement général a aussi vécu plusieurs changements, tant du côté des technologies que des méthodes d'enseignement (didactiques et pédagogiques). Cependant, l'évolution du milieu de l'enseignement de la traduction semble être au ralenti. Si on compare l'enseignement de la traduction à l'université au Québec avec l'enseignement général dans le système d'éducation québécois, qui a été réformé aux niveaux primaire, secondaire et collégial au cours des années 1990, la réforme de l'enseignement tarde à atteindre le niveau universitaire pour la majorité des disciplines à l'exception des sciences de l'éducation et des sciences infirmières (FSI UdeM, 2010) qui ont adopté la formation par compétences dans les années 2000 (Formation des maîtres, MELS). Il est intéressant de savoir que la formation initiale des futurs enseignants est basée sur un référentiel de 12 compétences

² Agir professionnel : (Mohib, 2011) : Selon Mohib, l'agir professionnel est « une série d'actions potentielles conduites à la fois en fonction des intentions ou des valeurs du praticien, des exigences de la pratique et des contraintes relevant du contexte ». (p.60)

qui facilite la préparation du contenu à enseigner et l'évaluation des étudiants, un outil qui pourrait potentiellement soutenir le travail des formateurs en traduction.

Selon Delisle (2005) et Echeverri (2008), entre autres, il appert que les pratiques d'enseignement en traduction les plus utilisées demeureraient les *performances magistrales* accompagnées d'exercices pratiques corrigés en groupe avec la version «idéale» du formateur. Malgré toutes les avancées des connaissances des sciences de l'éducation, l'approche traditionnelle d'enseignement de la traduction demeure centrée sur l'enseignant. L'enseignement magistrocentré ne privilégie pas les méthodes d'enseignement-apprentissage actives qui favorisent le développement d'apprentissages plus en profondeur. A contrario, le socioconstructivisme est une approche qui permet aux apprenants de faire des apprentissages plus significatifs (Kiraly, 2000; Reynald, 2011). Il est plus pratiqué aux autres niveaux d'enseignement grâce à des activités d'apprentissage centrées sur les apprenants. Celles-ci sont basées sur la construction des savoirs en situations authentiques et collaboratives (par projet, par compétences, par modules de recherche, etc.).

1.2 Recension des écrits

Pour être en mesure de faire l'état des pratiques actuelles, une recension des écrits était incontournable. Au cours des prochains paragraphes, ses objectifs sont décrits et ses résultats, analysés. Finalement, les pratiques les plus fréquemment

mentionnées par les auteurs sont décrites pour mieux comprendre leur rôle dans la problématique du présent travail.

1.2.1 Objectifs de la recension

Deux objectifs ont guidé cette recension. Puisque mes connaissances sur l'enseignement de la traduction étaient à construire, en premier lieu, je souhaitais connaître les formateurs (tant au Canada qu'ailleurs dans le monde) qui travaillent sur la recherche en enseignement de la traduction et leurs objets de recherche. Ensuite, je voulais dresser une liste de lecture qui me servirait d'assise pour mon travail en vue de découvrir les connaissances issues de la recherche sur la traduction, notamment sur les fondements de la didactique de la traduction.

1.2.2 *Méthodologie de la recension*

Les bases de données suivantes ont été consultées : Érudit, Proquest, PsychInfo, ERIC et EBSCO puisqu'elles sont spécialisées dans le domaine des langues et des sciences de l'éducation. Il était important pour moi de conserver l'expression « pratiques enseignantes », car je considère qu'elles englobent toutes les activités professionnelles du formateur (avant, pendant et après l'enseignement en classe). Je reviendrai sur la définition détaillée de cette expression dans le chapitre sur les fondements théoriques. Pour la première recherche, les mots-clés suivants ont été utilisés :

- pratiques enseignantes,
- traduction professionnelle,
- université,
- textes publiés depuis 2000
- au Québec.

Je n'ai obtenu aucun résultat. J'ai ensuite élargi mon champ de recherche en changeant les mots-clés pour :

1 ^{er} mot	2 ^e mot	Temps	Lieu de publication
Enseignement	traduction professionnelle	2000-2016	Québec
Pratiques d'enseignement		1990-2016	Canada
Pratiques pédagogiques/didactiques			Europe
Enseigner			Amérique du Nord
Teaching practices/methods	translation		
Formation	traducteurs professionnels		

Tableau 1 : Mots-clés de la recension des écrits

1.2.3 Résultats

Les mots-clés qui m'ont permis d'obtenir mes premiers résultats sont ceux qui couvrent un spectre plus général comme *enseignement et traduction professionnelle*. J'ai récolté 115 résultats avec ces derniers, cependant j'ai conservé uniquement les textes suivants, qui sont présentés ici en ordre alphabétique :

- A. Loiola, F. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement.
- Brisset, A. (2009). Formation des traducteurs : les critères du Bureau canadien de la traduction sont-ils judicieux?
- Colombat, I. (2003). La Stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique.
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches
- Echeverri, Á. (2008). Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation?
- Fiola, M. A. (2003). Prolégomènes à une didactique de la traduction

professionnelle.

Gardy, P. (2015) L'apport des technologies multimédias en évaluation didactique de la traduction.

Lambert, J. (2013). La sociologie, l'interdisciplinarité et les recherches sur la traduction.

Poirier, É. (2015). Conséquences didactiques et théoriques du caractère conventionnel et arbitraire de la traduction des unités phraséologiques.

Vandaele, S., Raffo, M. et Boudreau, S. (2007). Les défis de la pédagogie de la traduction spécialisée : mise en œuvre d'un site de référence en biomédecine.

Les résultats n'étant pas tous satisfaisants et ayant atteint une saturation des résultats qui se répétaient même en changeant les mots-clés, j'ai examiné les bibliographies des textes qui soutenaient ma problématique (Thèse de Fiola et de Gardi, article de Collombat et d'Echeverri) ou qui apportaient de l'information sur l'enseignement de la traduction et j'ai extrait d'autres ressources bibliographiques que j'ai consultées durant ma recherche. Par exemple :

Cronin, M. (2005). Deschooling translation. Beginning of century reflections on teaching translation and interpreting

Delisle, J. (1980). L'analyse du discours comme méthode de traduction

Delisle, J. (2005). L'enseignement pratique de la traduction

Delisle, J. (2007). Les traducteurs dans l'histoire.

Delisle, J. et Lee-Jahnke, H. (1998). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement

Echeverri, Á. (2008). Métacognition, apprentissage actif et traduction : l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation

Fiola, M. (2003). La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle, le cas du Canada. Thèse doctorale.

Mareschal, G., Brunette, I., Guével, Z., et Valentine, E. (Éd.) (2003), *Formation à la traduction professionnelle*.

Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences.

Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*.

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education Empowerment*

Kiraly, D. (2005). Project-based Learning: A Case for Situated Translation.

1.2.4 Analyse des résultats

Mon premier objectif consistait à découvrir qui sont les formateurs canadiens et étrangers qui s'adonnent à la recherche en enseignement de la traduction professionnelle et quels sont leurs sujets de recherche afin de me situer dans le milieu de la recherche en enseignement de la traduction professionnelle au Canada. En examinant les résultats, j'ai trouvé quelques chercheurs qui travaillent dans le domaine de l'enseignement de la traduction en général.

Au Canada, celui qui a fait paraître le plus sur l'enseignement de la traduction est Jean Delisle. Il est l'auteur de *La traduction raisonnée — Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, *L'Enseignement pratique de la traduction*, *Les traducteurs dans l'histoire*, entre autres. Il y a également Egan Valentine qui a travaillé sur l'élaboration des programmes de formation et qui a publié un manuel sur la stylistique comparée. Marco Fiola a étudié les éléments (les apprenants, les formateurs, le savoir et les ressources matérielles) qui exercent un effet sur la composition des programmes universitaires et a collaboré sur la plus récente version de *La traduction raisonnée* avec J. Delisle. Il y a aussi Éric Poirier qui a travaillé sur les communications vidéo asynchrones (CVA) pour l'enseignement en ligne. Ses

observations lui ont permis de constater que les CVA améliorent les relations entre le formateur et les apprenants en réduisant la distance entre eux et en ajoutant une touche d'humanité aux cours en ligne (Poirier, 2015). Il appuie ses postulats sur des approches et des techniques d'enseignement comme le *scaffolding* ou les activités d'apprentissage actif. Isabelle Collombat qui a étudié les différences entre l'erreur et la faute dans l'évaluation pédagogique facilitant la pratique du doute méthodologique en traduction, propose l'utilisation des fautes de manière fructueuse en tant qu'objet pédagogique tout en augmentant la confiance en soi des apprenants (Collombat, 2009). De même, Álvaro Echeverri, qui a effectué des recherches sur la métacognition en enseignement de la traduction, a identifié dix facteurs métacognitifs qui facilitent l'intégration des stagiaires de traduction à leurs contextes d'apprentissage en milieu de travail (Echeverri, 2008).

En Europe depuis 1997, un groupe de recherche de Barcelone, le PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación) travaille sur un projet à long terme visant à mieux connaître le processus d'acquisition et d'évaluation de la compétence traductionnelle. Le groupe a un nombre important de publications à son actif et des membres comme Ámparo Hurtado Albir (directrice du projet) et Nicole Martínez Melis, entre autres, publient régulièrement. Il y a également, en Allemagne, l'auteur Don Kiraly qui explore le socioconstructivisme dans son enseignement de la traduction professionnelle depuis plusieurs années déjà.

Un fait a attiré mon attention. J'ai constaté qu'il y a un plus grand nombre de textes qui traitent de thèmes pédagogiques que de thèmes didactiques, et parfois le titre de l'ouvrage contient le terme «didactique», mais le texte traite plutôt de pédagogie (ce qui concerne la relation entre le formateur et les apprenants plus particulièrement en classe. Ces termes seront définis plus loin). J'ai également noté que les concepts fondamentaux de la didactique générale, dont je traite plus en détail dans le chapitre des fondements théoriques, figurent rarement dans les écrits des traductologues. Peu d'auteurs font référence aux pionniers des sciences de l'apprentissage comme Piaget (étapes du développement de l'enfant), Vigotsky (socioconstructivisme, zone proximale de développement), Skinner et Watson (comportementalisme) ou Brousseau (situation didactique). Les traductologues parlent peu de concepts comme la transposition didactique, le contrat didactique ou les pratiques sociales de référence; à l'exception de Fiola (2003) qui traite de la situation didactique, de Lederer (2016) qui appuie la théorie interprétative de la traduction sur le concept d'assimilation/adaptation de Piaget et de quelques autres.

1.2.5 Écrits influenceurs et liste de lectures

À la suite de la recension, j'ai lu et analysé plusieurs textes. La liste complète figure en annexe. Afin de connaître ce que d'autres chercheurs ont fait, de mettre mes connaissances de l'enseignement de la traduction à jour et de me préparer à comparer les pratiques des formateurs-participants à celles des formateurs-chercheurs, j'ai

élaboré la liste de lectures ci-dessous avec les textes plus importants et les plus pertinents :

- «Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation?» Álvaro Echeverri (2008). Dans son article, l'auteur démontre la problématique qui affecte les pratiques des formateurs sur deux aspects, soit : les pratiques d'enseignement qui doivent être renouvelées et l'absence endémique d'études expérimentales sur le sujet.
- «Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle», Marco Fiola (2003). L'auteur traite de la situation didactique dans l'optique d'une refonte des programmes de formation des traducteurs au Canada. Il utilise les quatre catégories de la situation didactique (les apprenants, les formateurs, le milieu et la durée des apprentissages) pour parler des besoins des programmes de formation et comment celle-ci pourrait être utilisée pour contribuer à la réflexion sur la didactique de la traduction.
- «La sociologie, l'interdisciplinarité et les recherches sur la traduction», José Lambert (2013). Cet article discute de l'aspect interdisciplinaire de la traductologie, du développement de la discipline et de l'institutionnalisation de la profession de traducteur. L'auteur parle également de problèmes d'incompatibilité entre une conception statique du monde universitaire au sujet de la traductologie et de la recherche sur la traduction.
- «A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice», Don Kiraly (2000). Kiraly critique les méthodes dites traditionnelles utilisées en enseignement de la traduction et propose des exemples de stratégies d'enseignement qui permettent aux étudiants d'être plus responsables de leur apprentissage en travaillant dans la collaboration. L'auteur décrit comment il applique les fondements du socioconstructivisme à ses cours de traduction.
- «A Handbook for Translator Trainers», Dorothy Kelly (2011). Kelly présente un chapitre sur les approches pédagogiques adaptées par les traductologues. Son livre est un guide pour les formateurs. Il offre des suggestions de préparation de cours centré sur les résultats d'apprentissage.
- Articles du PACTE, (2000-2017). Ce qui m'a le plus intéressée dans les travaux du groupe de recherche espagnol est le modèle de compétences du traducteur. Les

auteurs décrivent les habiletés, les savoirs, et les savoir-faire qui composent les compétences et sous-compétences traductionnelles.

- «L'enseignement pratique de la traduction», Jean Delisle (2005). Ce livre de Delisle est une compilation de 12 textes de l'auteur qui traitent de la méthodologie, la théorie et de manuels de formation pratique de la traduction. Delisle travaille l'aspect pédagogique de l'enseignement. Il décrit par exemple comment il donne des séminaires de traduction.
- «Rapport du Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction» (1999). Plusieurs auteurs citent ce rapport. Il brosse un portrait de l'industrie de la traduction. Il positionne l'industrie canadienne dans le marché mondial et décrit des stratégies de marché et de ressources humaines. On y critique également les manques en matière de formation dans les technologies, la spécialisation et les processus de traduction par exemple.
- «Deschooling translation. Beginning of century reflections on teaching translation and interpreting» Michael Cronin, (2005). L'auteur remet en question l'enseignement de la traduction. Il expose l'augmentation du nombre d'objets de recherche et le manque de chercheurs en traductologie, ce qui freine le développement de la pédagogie de la traduction. Il critique également le fait que la majorité des auteurs publiés sont occidentaux (Kussmaul, Kiraly, Delisle, etc.). Il affirme que les apprentis traducteurs ne devraient pas uniquement apprendre des connaissances procédurales reliées aux pratiques traductionnelles correctes, mais aussi à participer dans les sphères politiques, culturelles et intellectuelles de la société.

Alors que la recension s'achève, mon objet de recherche se concrétise : les pratiques enseignantes des formateurs de traducteurs professionnels au Québec en milieu universitaire. La recension a permis de connaître le travail des chercheurs et de trouver des informations qui m'ont menée vers des méthodes d'enseignement de la traduction des vingt dernières années, et de noter celles qui sont un peu moins modernes.

1.3 Les pratiques dénoncées comme étant vieilles

Au fil de mes lectures, j'ai pu établir une liste de pratiques qui sont signalées par plusieurs auteurs-traductologues (Delisle, Kelly, Kiraly, Nord, Echeverri) comme ayant besoin de renouveau. La section ci-dessous présente une description des pratiques les plus mentionnées dans les textes que j'ai examinés. Celle-ci est essentielle afin de mieux comprendre le contexte actuel de l'enseignement de la traduction et pour avoir des notions de comparaison utiles à l'analyse du chapitre 5.

1.3.1 *L'enseignement magistral*

Cette pratique qui porte plusieurs noms fait partie de la pédagogie traditionnelle. Généralement, le formateur se tient devant la classe et donne son cours avec ou sans soutien visuel (avec une présentation diaporama ou autre) de façon plus ou moins formelle selon la taille de son groupe, possiblement dans un auditorium. C'est une technique avantageuse lorsque le temps manque et qu'il y a beaucoup de contenu à transmettre. Les inconvénients principaux sont l'apprentissage plus faible et le partage des connaissances peu favorisé (Saint-Onge, 1988), car cette méthode est axée sur l'enseignement et non sur l'apprentissage. On ne peut éliminer cette technique, cependant il existe maintenant de nombreuses stratégies pour la rendre plus active et efficace (Dubé, 2019).

1.3.2 *La performance magistrale*

En traduction, la *performance magistrale* décrite par Ladmiral en 1977 (Kiraly, 1995) consiste à faire traduire un texte aux étudiants (seul ou en petites équipes), pour ensuite le réviser en grand groupe ou le corriger soi-même. Cette approche est la plus mentionnée par les auteurs (Kiraly, 2000; Delisle, 2005; Echeverri, 2008, entre autres). Plusieurs inconvénients reliés à cette ancienne pratique sont mentionnés. Notamment, elle laisse peu de place à la participation des apprenants dans le processus de révision, ce qui en fait une approche magistrocentrée (Vienneau, 2011). L'apprenant a peu de contrôle sur son processus d'apprentissage. Un autre de ses inconvénients réside dans l'unicité du corrigé fourni par le formateur, ce qui peut laisser croire à l'apprenant qu'il n'y a qu'une seule solution correcte à un problème de traduction (Delisle, 2005).

1.3.3 *Les traductions en groupe-classe*

Les exercices ou les travaux sont corrigés en une seule fois avec une version du formateur qui fait souvent office de version «idéale». Bien souvent, les groupes sont nombreux et le temps manque. L'avantage de cette méthode est la rapidité. Comme pour la performance magistrale, un des inconvénients est l'unicité du corrigé et de la rétroaction qui peut amener certains étudiants à penser que leur traduction est inexacte alors qu'il y a plusieurs possibilités d'interprétation correcte d'un message.

1.3.4 *L'approche contrastive de Vinay et Darbelnet*

C'est en 1958 que Jean Darbelnet et Jean-Paul Vinay ont publié pour la première fois leur méthode de traduction «La stylistique comparée du français et de l'anglais». Celle-ci sert autant aux étudiants de linguistique qu'à ceux de traduction. La stylistique comparée est : «l'étude comparée de deux ou de plusieurs systèmes linguistiques aux objectifs de traduction» (Raková, 2014, p. 60). Cette méthode, selon Vinay et Darbelnet (1958-1977), établit des rapprochements entre les moyens d'expression des langues étudiées. Ils ont amené des procédés de traduction qui sont repris aujourd'hui dans des manuels comme *La traduction raisonnée* de Jean Delisle.

1.3.5 *L'approche fonctionnaliste*

Cette approche est basée sur l'analyse du texte et la fonction du «Scopos», soit le but et le public cible du texte indiqués par le client. Développée par Hans Vermeer, publiée pour la première fois dans le *Lebende Sprachen*, en 1978, le traducteur qui utilise cette approche prend les informations contenues dans le texte source (TS) et les transpose dans un nouveau texte cible (TC) sans suivre la structure du TS, mais en respectant la cohérence interne du texte, c'est-à-dire en se conformant à la règle de fidélité de Vermeer.

1.3.6 L'approche par « objectifs » de Delisle

Le manuel *La traduction raisonnée* a été publié pour la première fois en 1993, puis réédité et augmenté jusqu'en 2013. Chaque chapitre, appelé *objectif*, traite d'une difficulté ou d'un sujet relié à la traduction. Il faut noter que ne sont pas des objectifs tels que l'on peut les retrouver dans l'approche comportementaliste et la pédagogie par objectifs qui décortiquent les tâches le plus possible afin d'évaluer les comportements observables et mesurables des apprenants. Il y a beaucoup d'exercices pratiques et de courts textes à traduire reliés à chacune des difficultés. Bien qu'il soit bien construit, le manuel ne favorise pas le travail collaboratif ni une approche globale de la traduction centrée sur l'apprentissage actif.

Les résultats de la recension des écrits et de l'examen des textes lus me confirment que mon objet de recherche est judicieux parce que les pratiques enseignantes telles qu'elles sont définies dans le chapitre suivant ne sont pas étudiées par les traductologues. Un constat se dégage des lectures choisies et soutient mon désir de participer au développement de la didactique de la traduction. Fiola (2003) le synthétise clairement : « Il reste encore beaucoup à faire avant de pouvoir parler d'une didactique de la traduction. » (p.18) Le statut de la didactique semble avoir peu changé depuis 1995. À l'époque, Michel Ballard (1995) affirmait que l'absence de statut officiel de la didactique de la traduction était l'une des causes du manque d'homogénéité dans les manuels de traduction. Delisle, pour sa part, décrivait ces derniers comme mal

définis et trop généraux dans sa monographie *L'enseignement pratique de la traduction* (2005).

Au cours de l'analyse de la recension, j'ai remarqué qu'une des rares observations directes des pratiques a eu lieu lors de l'enquête du Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction (CSICT) en 1999. Ce qui a fait 20 ans en 2019. Les auteurs qui critiquent la désuétude des pratiques enseignantes fondent leurs opinions en partie sur le rapport du comité qui traite des compétences requises pour les nouveaux diplômés et de la préparation qu'ils ont concernant le marché du travail (CSICI, 1999). D'autres soutiennent leurs affirmations par les résultats de la bibliographie que la maison d'édition J. Benjamin a publié sur la formation des traducteurs (*Translation Studies Bibliography*, Echeverri, 2008). Or, aucun d'entre eux n'est allé observer comment la traduction est enseignée ni n'a rencontré de formateurs pour connaître leurs pratiques enseignantes. Il est alors difficile de se prononcer sur les pratiques des formateurs en traduction professionnelle dans les universités au Québec.

J'estime donc nécessaire d'explorer non seulement comment les formateurs préparent le contenu de leurs cours, mais également la façon avec laquelle ils prévoient l'enseigner et l'évaluer. Je souhaite l'accomplir sous l'angle des sciences de l'éducation de manière ciblée, comme certains chercheurs tels qu'Hurtado Albir (développement de la compétence traductionnelle), et Kiraly (socioconstructivisme appliqué à

l'enseignement de la traduction) en Europe ainsi qu'Echeverri (la métacognition), Fiola (la situation didactique) et Colombat (didactique de l'erreur) au Canada. Je crois qu'en procédant à cette recherche par les sciences de l'éducation (profil didactique) à l'UQTR, je serai en mesure d'approfondir les fondements de la didactique générale pour les transposer aux pratiques des formateurs en traduction professionnelle, car comme Fiola (2003) le concluait dans son article *Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle* : «Il paraît nécessaire de chercher à établir les fondements d'une didactique propre à la traduction professionnelle» (p. 345).

Au Québec, Fiola (2003) s'est intéressé à la situation didactique dans le contexte de la traduction et pour laquelle il a su expliciter et transposer les notions essentielles à notre discipline. Dans son article, il décrit et analyse la situation didactique, élaborée par Guy Brousseau, un des premiers didacticiens des mathématiques, en utilisant quatre catégories : les apprenants, le formateur, le milieu et la durée des apprentissages afin de proposer des ajustements aux programmes d'enseignement de la traduction (approches pédagogiques, critères d'admission, besoins de formation, durée des programmes, taille des groupes, taille des salles de classe, cours en présentiel ou à distance, statut/formation/motivation des formateurs, etc.). Echeverri (2008), pour sa part, étudie la métacognition dans une optique d'autonomisation des apprenants à travers la prise en compte de facteurs métacognitifs qui centre l'enseignement-apprentissage sur l'apprenant, qui lui, devient plus actif et autonome dans sa formation. Hannelore Lee-

Jahnke (2013), traductologue européenne, s'est penchée sur la formation orientée sur le processus de traduction et sur la recherche interdisciplinaire comme les sciences cognitives et neurocognitives, l'étude des émotions et des compétences.

Donc, avant de pouvoir déterminer s'il y a innovation, il faut connaître les pratiques enseignantes des formateurs en traduction. Ces derniers n'enseignent ni les langues ni les théories de la linguistique, mais plutôt les techniques de la communication écrite, car traduire c'est « reproduire fidèlement l'articulation d'une pensée dans un discours, tout en tenant compte de la fonction des textes et des destinataires. » (Delisle, 2005, p. 27)

Ce chapitre a servi à démontrer que la recherche en enseignement de la traduction est le parent pauvre de la traductologie et la recension des écrits a établi que l'objet de recherche de ce travail mérite d'être exploré. Grâce aux lectures que j'ai effectuées, j'ai atteint mon objectif de parfaire mes connaissances de base en traductologie et sur l'enseignement de la traduction. De plus, les principales pratiques perçues comme étant vieilles ont été définies, cependant il reste à établir les fondements théoriques nécessaires au bon fonctionnement d'une recherche. Le prochain chapitre met en place les concepts essentiels à la cohérence et à la cohésion de ce travail.

2 FONDEMENTS THÉORIQUES

Comme démontré au chapitre précédent, la didactique de la traduction est encore mal définie. En 2005, Delisle affirmait que : «La didactique de la traduction est un champ d'études encore en friche» (p. 31). En 2008, Echeverri disait que «l'enseignement de la traduction aurait tout intérêt à s'abreuver aux connaissances produites dans les sciences de l'éducation, pour ainsi permettre aux instructeurs de faire mieux» (p. 3). Au fil de mes lectures préparatoires, j'ai noté que la terminologie de la didactique générale intègre très lentement les écrits sur l'enseignement de la traduction. On peut prendre en exemple des expressions comme élaboration, intervention et appropriation didactique, ou bien des concepts comme les pratiques sociales de référence ou la transposition didactique qui seront traitées plus loin dans ce chapitre.

Au cours des prochains paragraphes, je définis la didactique générale, la didactique des disciplines et la didactique professionnelle, et je situe l'enseignement de la traduction dans le contexte des sciences de l'éducation. Je présente mon modèle d'analyse des pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle à l'université. Finalement, je définis les termes importants pour ce travail : pratiques enseignantes, formateurs et apprenants.

Le présent chapitre n'est pas un cadre théorique ni un cadre référentiel, mais un inventaire de référents de départ (Paillé et Muchielli, 2016). Cet inventaire est un instrument de travail flexible dans lequel sont présentés les sens à donner aux incidents, aux évènements ou aux phénomènes qui servent de balises tout au long de la recherche de manière suggestive et non normative comme dans les recherches quantitatives (Paillé et Muchielli, 2016). J'ai choisi cette manière d'exposer mes référents initiaux parce que cela concordait mieux avec mon approche de recherche descriptive, car comme l'expliquent Paillé et Muchielli (2016) : « [Cela] permet de rendre explicites les postulats de départ les plus importants, de fixer quelques grands paramètres initiaux pour l'observation et l'analyse, et d'aiguiser la sensibilité du chercheur. » (p. 137)

Aussi, pour cette recherche, je me base sur les fondements utilisés depuis plusieurs années pour décrire les didactiques d'autres disciplines comme celle des mathématiques ou des sciences et la technologie. Voici ceux qui se doivent d'être détaillés afin de mieux comprendre mon processus de réflexion.

2.1 Les didactiques : générale, disciplinaire et professionnelle

La didactique comme elle est perçue aujourd'hui a fait son apparition à l'université en tant que science dans les années 1970 afin de répondre à des questions auxquelles on ne pouvait répondre par la pédagogie. Cette dernière s'intéresse principalement à la manière dont on agit en classe, aux relations entre le formateur et

les apprenants, aux techniques ou aux stratégies utilisées pour enseigner; alors que la didactique étudie les relations entre le formateur et le savoir ou entre les apprenants et le savoir, que l'on pourrait nommer *conditions d'apprentissage*, et se penche également sur les théories de l'enseignement (Vienneau, 2011). S'alimentant de domaines comme la psychologie du développement cognitif, la didactique cherche à concevoir des moyens efficaces pour favoriser l'apprentissage³. Comment enseigne-t-on pour que les apprenants acquièrent les savoirs et développent les compétences? Notamment en observant comment ils apprennent. Ainsi, à partir de l'étude de l'apprentissage, les didacticiens commencent à étudier l'art d'enseigner et font émerger des didactiques particulières à chaque discipline, à partir des concepts de la didactique générale et de la didactique des disciplines.

Le concept de «didactique» se définit et s'élargit avec les travaux d'Astolfi, Chevallard, Meirieu, Lenoir, Develay, parmi plusieurs autres, qui tentent d'appliquer les concepts fondamentaux de la didactique (le système didactique, la situation didactique, le triangle didactique, le contrat didactique, la transposition didactique, la représentation, etc.) à leur propre discipline d'enseignement.

³ La didactique et la pédagogie sont des disciplines complémentaires. La didactique comporte des pratiques et activités préparatoires aux actions pédagogiques qui auront lieu en classe. La didactique étudie les contenus et les relations entre les savoirs et les formateurs (transposition) et les apprenants et les savoirs (appropriation). La pédagogie regroupe les activités employées pour que les apprenants développent des compétences et acquièrent des connaissances à travers diverses stratégies et techniques d'enseignement. (Vienneau, 2011)

2.2 La didactique générale

Au Québec, Claude Germain, professeur agrégé du département de la didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal, affirme que la didactique générale «consiste en une discipline des relations et des interrelations entre l'enseignement, l'apprentissage et le contenu de l'enseignement-apprentissage» (2000, p.25). Il propose trois domaines de la didactique générale : l'étude de l'enseignement illustré par la flèche A dans la figure 1 ci-dessous ; l'étude de l'apprentissage désigné par la flèche B et l'étude du curriculum indiqué par la flèche C. Lorsque ces trois domaines d'études sont étudiés en relation les uns avec les autres, Germain crée une autre catégorie qu'il nomme : étude des interrelations. Je considère que les catégories de Germain sont trop génériques pour être appliquées à la documentation des pratiques enseignantes, c'est

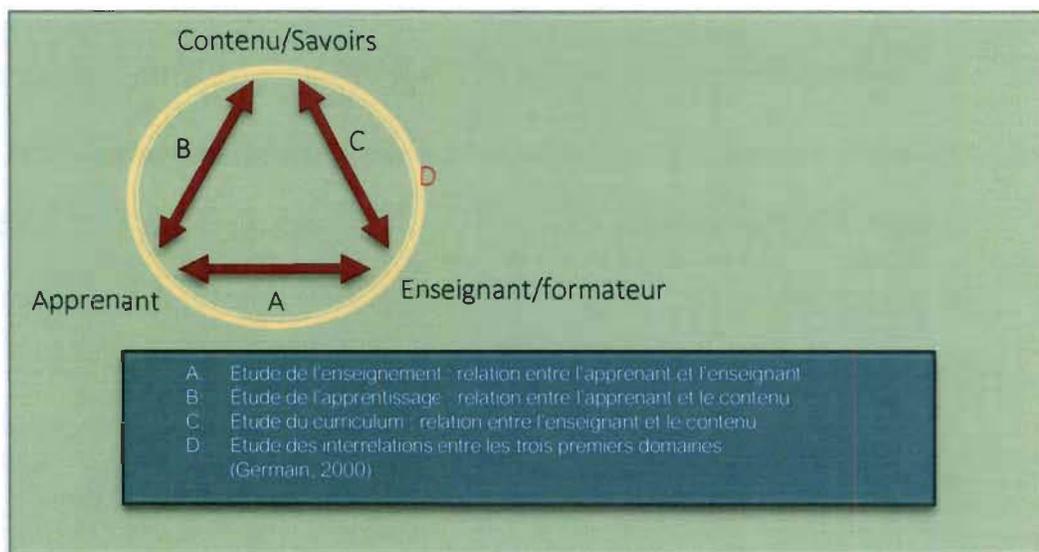


Figure 1 : Les domaines de la didactique générale de Claude Germain (2000)

pourquoi il a été nécessaire de trouver des catégories qui permettaient de mieux décrire les pratiques enseignantes.

Pour sa part, Jonnaert présente la *didactique générale* comme «une manière générale de présenter un domaine selon les quatre dimensions de l'*action enseignante* : épistémologique, psychologique, pédagogique et axiologique» (dans Jonnaert et Laurin, 2002, p. 151). Ces catégories m'ont amenée à réfléchir à une approche de classification des pratiques enseignantes des formateurs.

Plus récemment, Duplessis (2007) a présenté les trois axes de l'enseignement basés également sur le triangle didactique de Chevallard : soit les axes épistémologique, praxéologique et psychologique. Ces axes sont les trois dimensions sur lesquelles repose la recherche en didactique. Elles me paraissent plus appropriées pour concevoir mon modèle d'analyse des pratiques et mon questionnaire. Je les expliquerai plus en détail dans le présent chapitre.

2.3 La didactique des disciplines

Selon Jonnaert et Laurin (2002), «la didactique d'une discipline a pour objet l'étude des différents processus de médiation permettant la construction de connaissances relatives aux savoirs de cette discipline» (p. 249). Les didactiques des disciplines étudient donc les questions d'ordre cognitif posées par l'enseignement et

l'apprentissage d'une matière scolaire. Elles sont centrées sur des méthodes et des situations qui permettent l'acquisition de connaissances dans cette matière scolaire (ou discipline, je spécifie puisque la traduction est une discipline et non une matière scolaire). Par exemple, la didactique du français étudie comment un formateur peut rendre possible la construction de connaissances reliées à l'usage du français : l'oral, la lecture, la rédaction, la grammaire et l'orthographe. Conséquemment, il serait plus approprié de dire : le développement de compétences pour la rédaction et la lecture puisqu'elles ne sont pas que des connaissances, mais des aptitudes liées à l'utilisation des connaissances. Cette conception de la didactique des disciplines est tout aussi applicable pour l'enseignement de la traduction. Un didacticien ou une didacticienne de la traduction réfléchit aux moyens que les formateurs peuvent prendre pour assurer le développement des compétences traductionnelles et l'acquisition des savoirs référents.

2.4 Une didactique professionnelle pour une formation professionnelle

La traduction n'est pas qu'une matière scolaire comme l'anglais ou les sciences de la nature. C'est une profession : un emploi spécialisé qui nécessite donc une didactique appropriée. Selon Pastré, la didactique professionnelle « s'appuie sur l'analyse du travail en vue de rendre plus efficace la formation professionnelle » (cité dans Maubant et coll., 2009, p. 377). C'est-à-dire qu'en observant le praticien et en l'écoutant parler de sa profession, il est possible d'étudier ses activités et de se servir de ce qu'on trouve pour améliorer la formation. Les apprentis traducteurs, au cours de leur

formation, comme les étudiants en enseignement ou en sciences infirmières, vivent une démarche de professionnalisation à travers l'acquisition et le développement de plusieurs compétences qui visent la construction de l'agir professionnel du traducteur. Considérant ce qui précède, la formation des traducteurs est une formation professionnelle, par conséquent, sa didactique devrait être fondée sur la didactique professionnelle.

2.5 L'enseignement de la traduction, une formation professionnelle à l'université

Avant de continuer sur l'aspect universitaire de la formation des traducteurs, je vais dégager la définition de la *formation professionnelle* (FP). Selon Lessard et Bourdoncle (2002), en français, ce terme définit « toutes les formations qui préparent explicitement à l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu » (p.134) dont la finalité de résolution de problèmes complexes est tributaire de l'extérieur de l'université contrairement aux formations qui ont pour finalité la structure de l'esprit (philosophie, mathématiques pures, physique quantique). Cette FP se fait à l'intérieur de trois dimensions : le savoir-faire, les savoirs, et le savoir-être/agir.

Afin de préciser un peu plus la FP, deux expressions reliées à la formation professionnelle dans le contexte anglophone doivent être différenciées. D'une part, il y a la *Vocational education*, la formation professionnelle que l'on peut associer à l'« école

des métiers» (électricien, soudeurs, métiers de la construction, etc.), et d'autre part, il y a la *professional education* qui est l'équivalent de la formation professionnelle qui m'intéresse plus spécifiquement qui décrit le type de formation que reçoivent les apprentis traducteurs puisque la traduction est une profession reconnue. L'université offre deux types de formations : celles qui mènent à la profession de chercheur passant nécessairement par l'obtention du doctorat et les autres formations qui mènent à une profession, les premières créant les savoirs et les théories (physique théorique, mathématiques, etc.), et les autres étant utilisatrices des savoirs (génie, sciences infirmières, comptabilité, enseignement, etc.) (Lessard et Bourdoncle, 2002).

Considérant ces éléments, l'enseignement de la traduction est une FP pour trois raisons. Elle permet :

- le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de la profession de traducteur ;
- l'acquisition des connaissances fondamentales de l'acte professionnel ;
- et l'acquisition des valeurs, l'apprentissage de normes professionnelles et d'attitudes propres au métier de traducteur.

Apprendre à traduire est un processus de construction et de maîtrise d'un savoir-être⁴/agir⁵ incarné par des compétences (Maubant, Roger, Jemel et Chouinard, 2009).

Ce qui en fait une formation pluridisciplinaire qui ne se limite pas qu'à la linguistique et à

⁴ Savoir-être : Manière d'être avec soi et les autres. Relève des attitudes mentales, des jugements, des opinions, des affects et des émotions, des valeurs morales et spirituelles, des principes et de la philosophie de vie. C'est l'essence même de qui nous sommes. (Borgia, 2018)

⁵ Savoir-agir : Manière de faire, de se comporter, d'intervenir. Relève des actions, de la conduite, des démarches, des pratiques, de l'exécution, des interventions, et des comportements. (Borgia, 2018)

la sémantique, mais qui s'étend à la gestion et à l'éthique professionnelle puisque les apprenants intégreront vraisemblablement un groupe professionnel à la fin de leurs études.

2.6 Les trois dimensions de la recherche didactique

En sciences de l'éducation, le système didactique, et le système pédagogique sont représentés par des triangles et leurs trois pôles. Les pôles sont les mêmes pour les deux triangles, mais ce sont les interactions entre les actants qui diffèrent. Le tableau qui suit propose une représentation fusionnée des deux triangles afin de faciliter la compréhension de ce qui les distingue et introduit les trois aspects qui soutiendront la conception de mon modèle et de mon guide d'entretien. Le premier venu, le triangle pédagogique, a été développé par Houssaye en 1982, le second, le triangle didactique, a été pensé par Chevallard en 1985. Les pratiques enseignantes font partie des deux systèmes. Cependant, pour ce travail, je me concentrerai majoritairement sur l'aspect didactique et donc je ne détaillerai pas ce qui concerne l'aspect pédagogique.

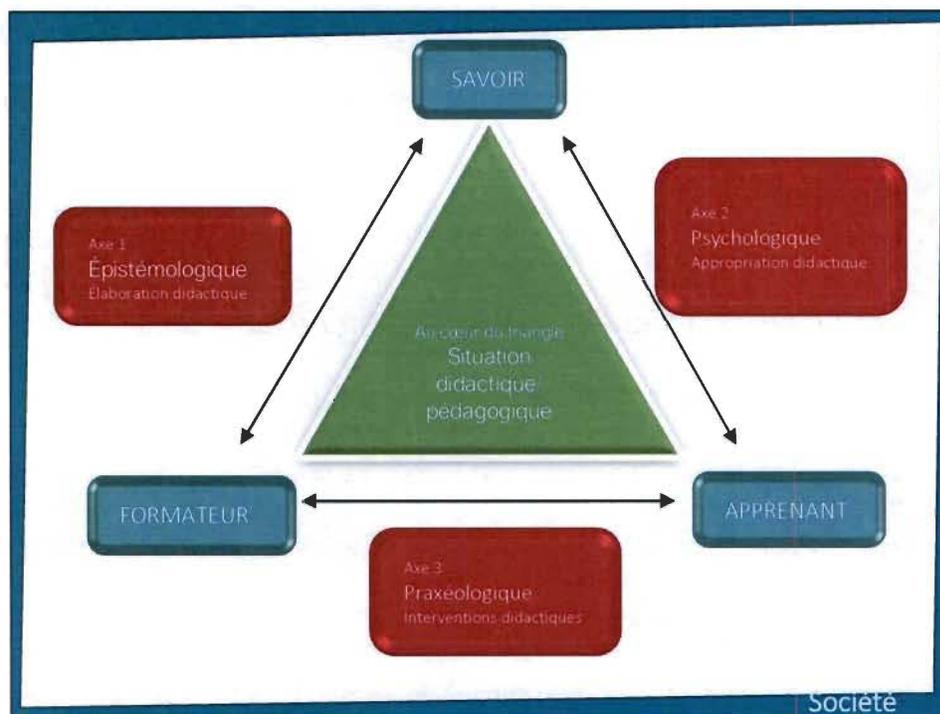


Figure 2 : Les triangles fusionnés

Pour les deux triangles, les trois pôles sont : le formateur (F), le savoir (S) et l'apprenant (A). Les interactions entre les pôles du triangle didactique vont comme suit :

$F \leftrightarrow S$ = Axe 1, aspect épistémologique (Chevallard, 1985 ; Duplessis, 2007)

$A \leftrightarrow S$ = Axe 2, aspect psychologique (Chevallard, 1985 ; Duplessis, 2007)

$F \leftrightarrow A$ = Axe 3, aspect praxeologique (Chevallard, 1985 ; Duplessis, 2007)

Ces trois aspects serviront de base pour la création des catégories de mon modèle d'analyse et l'élaboration des questions destinées aux formateurs.

Comme identifié sur la figure 2, on retrouve, sur l'axe 1, axe épistémologique, entre le formateur et le savoir, l'élaboration didactique, qui consiste en la préparation du matériel et des interventions didactiques en vue de l'acte d'enseignement. Le *processus enseigner* se produit généralement en classe (ou en ligne) lorsque le formateur, selon son approche d'enseignement, transmet des savoirs ou met en action des situations d'apprentissage.

L'axe 2, axe psychologique, présente l'*appropriation didactique* par laquelle le formateur construit des situations problèmes, des progressions et réfléchit à l'évaluation. Le *processus apprendre* prend forme dans le rapport entre les savoirs et les apprenants durant les activités d'apprentissage. On y rencontrera des pratiques visant à l'exploration des conditions d'apprentissage comme les connaissances préalables.

L'axe 3 cible les *interactions didactiques* qui demandent au formateur d'élaborer des stratégies et des situations d'enseignement-apprentissage, de mettre en œuvre des mesures d'évaluation et de choisir une démarche facilitant l'apprentissage. Sur le plan pédagogique, le *processus former* (SAVIE, 2008) réfère à la planification du temps d'enseignement, soit l'acte d'enseigner. Selon la posture d'enseignement du formateur, cet acte peut être du type d'enseignement magistral, guide, animateur, etc. (Reynald, 2011) L'axe praxéologique regroupera les pratiques traitant de la manière d'enseigner et de la situation didactique.

Ainsi, les trois axes de la recherche en didactique seront les bases de mon modèle d'analyse des pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle qui servira à la création du guide d'entretien. La section suivante présente le modèle d'analyse et explicite les divers concepts de chacun des trois aspects d'analyse.

2.7 Modèle d'analyse des pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle à l'université

Pour examiner les pratiques enseignantes de manière organisée et concrète, j'ai estimé qu'il serait plus efficace de le faire selon une méthode raisonnée. J'ai donc pensé un modèle d'analyse des pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle à l'université. Les trois dimensions de la recherche en didactique présentées par Duplessis (2007) dans son article « *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique* » en ont inspiré la conception. J'en ai dégagé des concepts essentiels développés précédemment par les premiers penseurs de la didactique générale comme Louis Martinand, Yves Chevallard, Jean Houssaye ou encore Guy Brousseau. Ce modèle d'analyse comprend trois catégories nommées :

- Aspect épistémologique
- Aspect psychologique
- Aspect praxéologique

PRATIQUES ENSEIGNANTES DES FORMATEURS DE TRADUCTEURS PROFESSIONNELS		
ASPECT ÉPISTÉMOLOGIQUE	ASPECT PSYCHOLOGIQUE	ASPECT PRAXÉOLOGIQUE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analyser et produire des savoirs à enseigner en vue de l'élaboration didactique des contenus d'enseignement ➤ Exigences de l'établissement ➤ Savoirs référents (savants, experts, sociaux) <p>Concepts produits :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Transposition didactique ➤ Pratiques sociales de référence 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Choix des approches ➤ Exploration des conditions d'apprentissage et <ul style="list-style-type: none"> ○ de la construction des concepts par l'apprenant, de leur utilisation et de leur réinvestissement ○ Des prérequis (des apprenants) ○ Des stratégies d'apprentissage ○ Des structures cognitives préexistantes ○ Des représentations des apprenants ○ Des obstacles à l'apprentissage, afin de déterminer et de présenter les savoirs (également relatifs à l'épistémologie) <p>Concepts produits :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceptions des apprenants <ul style="list-style-type: none"> ○ Les obstacles ○ Les erreurs ○ La résolution de problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Situation didactique ➤ Organisation des situations d'enseignement ➤ Définition des objectifs ➤ Mettre en œuvre des stratégies adaptées au groupe <p>Concepts produits :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Style d'enseignement ➤ Contrat didactique

Tableau 2 : Pratiques enseignantes des formateurs de traducteurs professionnels

Dans les pages qui suivent, chacun de ces aspects est explicité.

2.7.1 Aspect épistémologique

Cette catégorie traite de l'élaboration didactique des contenus d'enseignement.

Cette opération met en action le formateur et les savoirs. Comme Groleau et Hirsh le synthétisent : « Les aspects épistémologiques analysent directement l'objet enseigné et

exigent des étudiants (et de l'enseignante) d'être capables de réfléchir à son sujet.» (2017, p. 267). Selon Chevallard, les savoirs référents sont les savoirs savants, experts et sociaux. Les principaux concepts associés à cet aspect sont les suivants :

- La transposition didactique⁶
- Les pratiques sociales de référence

En traduction, les savoirs savants peuvent être associés aux théories de la traduction (le comparatisme, le fonctionnalisme, etc.), les savoirs experts aux savoirs sur la pratique de la traduction (la méthodologie entre autres) et les savoirs sociaux aux pratiques comme les interactions avec les clients, l'éthique et le travail d'équipe. Après avoir examiné les objets d'enseignement, répertorié les concepts fondamentaux de la discipline, le formateur est en mesure d'établir le curriculum (parcours éducatif prescrit ou réel) du cours qu'il offre en fonction de plusieurs facteurs qui influenceront ses pratiques enseignantes (les apprenants, le temps, le milieu, etc.). Le formateur analyse et puis produit les savoirs à enseigner en vue de l'élaboration didactique des contenus d'enseignement (Duplessis, 2007). Les exigences de l'établissement, par les descriptions de cours, vont guider et parfois contraindre le choix des contenus. De plus, il faut tenir compte des connaissances et des compétences préalables des apprenants. Contrairement à ce qui se passe aux niveaux primaire et secondaire, le formateur en

⁶ Dans le contexte de la traduction, la transposition est au cœur des activités du traducteur qui transpose des textes d'une langue-culture à une autre pour ses clients. Tout comme en enseignement, en traduction le terme transposition : « comporte l'idée d'invertir et de permuter des choses, de les mettre dans un contexte différent. » Poirier, (2019) p. 23. Pour l'une, on travaille avec des mots et le sens, et pour l'autre, des savoirs et des compétences.

traduction doit créer le contenu de son cours à partir de la description du cours et considérant qu'il n'y a pas de programme formel unifié (comme au primaire et au secondaire) et que les descriptions des cours varient d'une université à l'autre. Il doit structurer le domaine, définir les concepts intégrateurs⁷ et faire émerger les concepts opératoires⁸ (SAVIE, 2008).

2.7.1.1 *La transposition didactique*

Un des concepts fondamentaux de l'aspect épistémologique est la transposition didactique. Martinand la définit comme étant le choix des savoirs à faire «acquérir» selon la finalité de l'enseignement et les pratiques prises en compte. Chevallard (1985) l'a décrite en tant que série de transformations que les savoirs savants subissent afin qu'ils puissent être «enseignables», c'est-à-dire devenir des objets d'enseignements. Les transformations que subissent les savoirs sont entre autres la mise en texte des savoirs, la décontextualisation de leur sphère de production et de recontextualisation pour l'univers scolaire (ou d'apprentissage); elles ont pour effet de dépersonnaliser les savoirs (l'origine ou l'auteur du savoir est mis à l'écart par exemple).

⁷ Concepts intégrateurs : Notions, qui pour une discipline déterminée, à un niveau d'enseignement intègrent l'ensemble des notions à enseigner, permettent d'organiser le champ des savoirs, de donner une meilleure visibilité, de sélectionner l'essentiel de l'accessoire, et de faciliter l'appropriation par les apprenants. Ex. : Exploitation de l'information. (Develay, 1997) En traduction, la thématique des langues-culture, celle des métiers langagiers ou celle des domaines de connaissances sont trois concepts intégrateurs autour desquels un bon nombre de savoirs à enseigner sont structurés en vue de l'élaboration des activités d'apprentissage et des contenus théoriques.

⁸ Concepts opératoires : Représentation mentale des processus nécessaires à l'exécution d'une action dans un contexte particulier. Ex. : les compétences du traducteur, la méthodologie de la traduction.

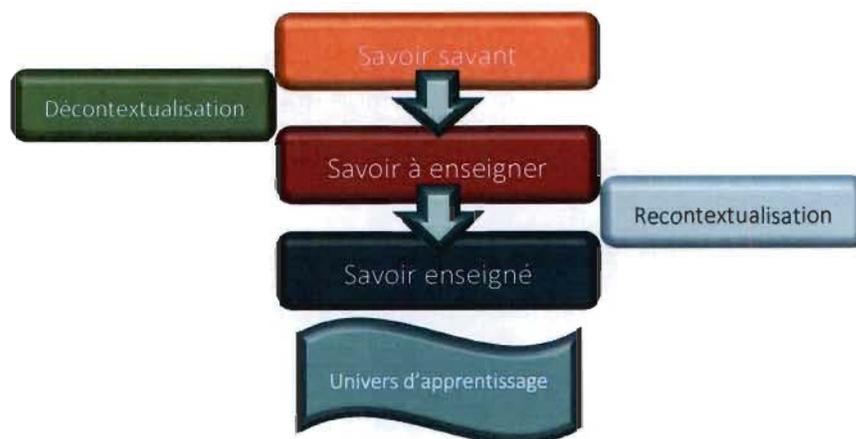


Figure 3 : Les étapes de la transposition didactique selon Chevallard

Une autre caractéristique de la transposition didactique se trouve dans ses aspects externe et interne. Décrite par Chevallard, la transposition didactique externe est la plus fréquente. Elle existe entre le formateur et les savoirs. Au cours de la transposition externe, le savoir scientifique passe à travers plusieurs transformations dans l'optique d'élaborer les objets d'enseignement. Elle comporte trois processus : la transformation, l'interprétation et la ré-élaboration des savoirs (Paun, 2006). La transposition interne est celle « qui se réalise à l'intérieur du système didactique (c'est-à-dire au sein de la classe, dans les interactions entre le maître et ses élèves) ». (Reuter et coll., 2013, par. 9) Aussi, la TD interne consiste en une série de « transformations successives et négociées subies par le curriculum formel » (Paun, 2006, p. 8). Ces nouvelles modifications apportent donc des changements au curriculum prescrit, qui en milieu universitaire pourrait plutôt être qualifié de *prévu* puisque le contenu des cours n'est pas dicté par l'établissement d'enseignement.

2.7.1.2 Les pratiques sociales de référence

Au fil du temps et des adaptations du concept de transposition didactique à plusieurs disciplines scolaires, on a constaté qu'il y avait plus que les savoirs savants à enseigner. Joshua (1996a, dans Reuter et coll., 2013) utilise le syntagme «savoirs experts» pour identifier les savoir-faire, soit les pratiques qui sont modélisées⁹ (Schnewly, dans Reuter et coll., 2013) comme le métier de graphisme ou de l'illustration.

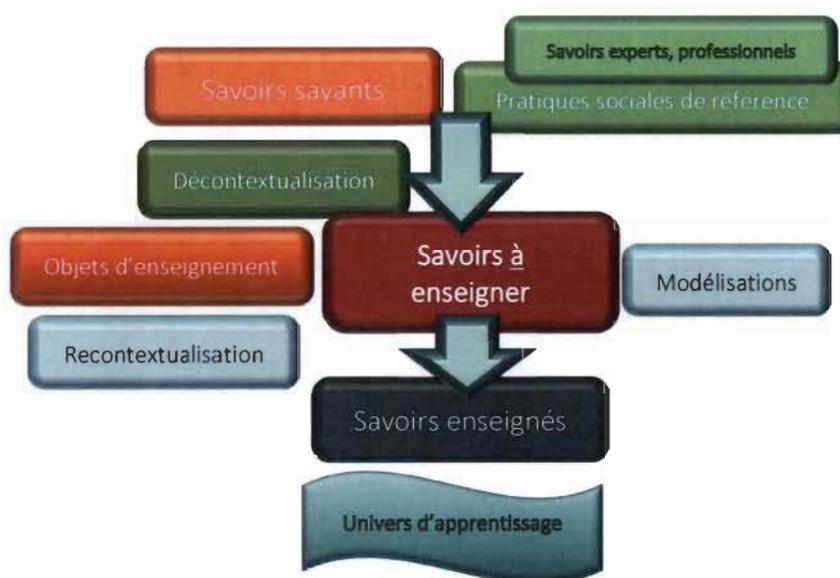


Figure 4 : Les étapes de la transposition didactique incluant les PSR

Pour sa part, Martinand (1986, dans Reuter et coll., 2013) a contribué à préciser le concept avec l'expression «pratiques sociales de référence (PSR)» pour les pratiques qui ne proviennent pas des savoirs savants, sinon des gestes et des actions effectuées

⁹ Étape par laquelle les savoirs, les manières d'être et de faire passent pour devenir des objets d'enseignement. C'est le savoir qui devient objet d'enseignement et non la pratique en soi.

par le professionnel par exemple. Le concept de PSR s'applique particulièrement bien à l'enseignement de la traduction professionnelle grâce à son caractère pratique qui comprend un grand nombre de savoir-faire et de savoir-agir qui s'apprennent en exécutant les tâches et les gestes associés au savoir.

Mais concrètement, qu'est-ce qu'une PSR? Premièrement, un savoir savant est un savoir considéré comme étant « savant » par la société, comme les mathématiques ou les sciences pures. Conséquemment, les PSR sont les autres savoirs à apprendre qui n'ont pas atteint cette reconnaissance sociale (Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J., 2008), mais qui sont tout aussi fondamentaux. On peut y inclure des disciplines telles que la musique (lire les notes de musique), l'écriture (l'analyse de texte, la révision) ou les arts visuels (le dessin, l'aquarelle), pour lesquelles on peut parvenir à une maîtrise experte et dont la méthodologie est enseignable. La traduction n'y fait pas exception (analyse du discours, déverbalisation, recherche terminologique). Pour Martinand, les PSR renvoient à des activités *réelles* d'un espace *social* identifié qui peuvent servir de *référence* pour la conception ou l'analyse d'activités d'apprentissage en milieu scolaire. (Reuter, 2013)

2.7.2 Aspect psychologique

Cette deuxième catégorie explore l'appropriation didactique qui vise l'observation, par le formateur, de l'interaction entre l'apprenant et le savoir. Un des

éléments centraux de cette catégorie est le choix de la méthode ou de la technique d'enseignement (par objectifs, cognitive, socioconstructiviste, humaniste, inductive, déductive, etc.). La réflexion du formateur sur ses méthodes a un impact sur ses pratiques enseignantes.

Du côté de la psychologie cognitive (Duplessis, 2008), le formateur explore les conditions d'apprentissage des apprenants à travers les éléments suivants :

- La construction des concepts par les apprenants et comment ils les utilisent et les réinvestissent,
- Les connaissances préalables des apprenants,
- Les stratégies d'apprentissage,
- Les représentations des apprenants,
- Les obstacles à l'apprentissage.

Dans une perspective constructiviste, le formateur qui observe les situations d'enseignement-apprentissage pour ensuite réfléchir aux conditions nécessaires à la construction des savoirs par les apprenants aura un impact sur la manière dont il détermine et présente ces savoirs (Duplessis, 2008). De cette réflexion découlent les concepts d'obstacles à l'apprentissage, d'erreur et de résolution de problème. En didactique, un obstacle à l'apprentissage survient lorsque l'apprenant rencontre un nouveau savoir qui en quelque sorte « remet en question » une connaissance qu'il a déjà et qui le force à réorganiser ses connaissances. Une fois l'obstacle franchi, une nouvelle structure de connaissances est construite. On peut donner en exemple le concept de

déverbalisation¹⁰ qui est un processus mental se produisant entre la phase de compréhension d'un texte en langue source et celle de réexpression en langue cible durant le processus de traduction (Delisle et Fiola, 2013, Lederer, 2016). On l'utilise notamment pour sensibiliser les apprenants à éviter le transcodage¹¹ en pratiquant les techniques d'interprétation de remémoration et de création discursive. C'est un obstacle à l'apprentissage parce que c'est un concept abstrait; un processus mental qui est difficile à comprendre même si le formateur fournit plusieurs exemples.

2.7.3 Aspect praxéologique

Cette catégorie présente l'intervention didactique qui implique l'interaction entre le formateur et les apprenants. Tout comme Duplessis (2008), je considère que «praxéologique» désigne le système de tâches du formateur dans sa gestion de la situation didactique. Les éléments de cette catégorie mèneront à découvrir des pratiques enseignantes comme les styles d'enseignement des formateurs ou le type de contrat didactique¹² qu'ils établissent avec leurs apprenants à travers :

- Les tâches d'organisation de situation d'enseignement
- La construction de cycles et de séquences pédagogiques
- La définition des objectifs d'enseignement
- L'organisation de l'évaluation

¹⁰ Déverbalisation : Processus mental qui survient à la suite de la compréhension du message contenu dans le texte source qui consiste en l'extraction du sens en faisant abstraction de la forme des signes du texte source (les mots et les phrases) et qui prépare à l'étape de rédaction en langue cible.

¹¹ Transcodage : processus de traduction mot-à-mot qui est parfois fautif par le fait qu'il ne rend pas le sens du texte d'origine.

¹² Contrat didactique : C'est une entente implicite entre les apprenants et le formateur sur un système d'obligations réciproques. Il est évolutif et se manifeste dès que l'une des deux parties rompt ses obligations. (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, et Toussaint, 2008)

- La mise en œuvre de stratégies adaptées au groupe d'apprenants (Duplessis, 2008)

2.7.3.1 *Situation didactique*

Guy Brousseau a développé la théorie des situations didactiques dans les années 1970 pour l'enseignement des mathématiques. Avec les années, elle a été adaptée à d'autres disciplines. Cette théorie concerne l'organisation de l'enseignement-apprentissage qui prend en compte l'intention du formateur de faire développer des compétences ou acquérir des savoirs (experts, professionnels, etc.) à des apprenants dans un milieu dit mobilisé par le formateur¹³ dans l'objectif que ces compétences et ces savoirs soient appropriés par les apprenants. (Briand et Chevalier, 1995) L'exploration des quatre constituants de la théorie des situations didactiques à savoir le milieu, la durée, le formateur et l'apprenant me permettra de mieux connaître les pratiques enseignantes qui y sont rattachées à travers des concepts comme :

- La situation d'enseignement
- Les cycles et les séquences pédagogiques
- Les objectifs d'enseignement
- L'organisation de l'évaluation
- Les stratégies adaptées (Duplessis, 2008)

¹³ Généralement, le milieu mobilisé par le formateur est la salle de classe, cependant, lors de cours en ligne le formateur n'a pas le même contrôle sur l'environnement puisqu'il ne peut dire à l'étudiant où et comment étudier chez lui.

2.8 Définitions fondamentales

Dans la section qui suit, je présente les définitions des termes qui, selon moi, doivent être explicités afin d'assurer non seulement une meilleure compréhension, mais surtout une cohésion dans mon analyse exposée au chapitre des résultats.

2.8.1 *Pratiques*

Le terme «pratiques» se doit ici d'être pluriel puisque celles-ci regroupent un grand nombre d'actions comme le démontre la définition du Trésor de la Langue française (2019) informatisé : « Activité qui vise à appliquer une théorie ou qui recherche des résultats concrets, positifs. [...] Fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique, application des principes, des règles.» J'ai également trouvé une définition plus propre à l'enseignement de la traduction dans le glossaire en ligne de Boudreault (2013) spécialiste de la formation professionnelle, où le terme pratique est défini comme étant «un ensemble ordonné d'opérations (manœuvres, méthodes, techniques, procédures, protocoles ou instructions) motrices et mentales qui permettent de réaliser, en tout ou en partie, une action selon une situation de travail et qui assure l'atteinte d'un résultat.» Cette définition représente bien mon point de vue du travail du formateur avec cet accent qui est mis sur l'atteinte d'un résultat, qui est dans le cas présent *l'apprentissage*.

Maintenant que j'ai précisé l'usage du terme « pratiques enseignantes », il est nécessaire de revoir comment est défini le terme « pratique » dans le contexte éducatif afin de faire des parallèles avec les sciences de l'éducation. Selon Legendre (2003), dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, la pratique est une activité pédagogique organisée selon des règles et des principes issus de l'exercice de la profession enseignante et du domaine des savoirs de l'éducation. De plus, toujours selon Legendre, pratique et théorie sont complémentaires et se développent concurremment; la pratique découle de la théorie. Cependant, les deux concepts sont interdépendants, l'un ne peut exister sans l'autre. Ensuite, il y a les pratiques didactiques qui sont les pratiques inhérentes à la relation didactique dans le cadre de la situation didactique; et les pratiques pédagogiques qui concernent l'une ou l'autre ou l'ensemble des relations du triangle pédagogique au sein d'une situation pédagogique (Legendre, 2005).

Dans le cadre de ce travail, un intérêt sera porté sur les pratiques enseignantes basées sur les théories de l'enseignement comme le béhaviorisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme. Il sera question de savoir si les formateurs connaissent ces théories et s'ils s'en inspirent.

Clanet et Talbot (2012) différencient les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes par le fait que ces dernières regroupent toutes les activités professionnelles de l'enseignant et non seulement celles qui ont lieu dans la classe

comme il est entendu par l'expression « pratiques d'enseignement ». D'autres, à l'instar de Marcel (2001) (cité dans Maubant et coll., 2009), incluent dans les pratiques d'enseignement : les pratiques professionnelles, les pratiques formalisées, les pratiques de surveillance et les pratiques hors de l'école (planification, évaluation, etc.). Les pratiques d'enseignement selon Talbot (2005) « sont les activités déployées par l'enseignant en situation de classe, dans le but affiché que ses élèves s'engagent ou poursuivent leur activité en vue d'apprentissage » (p. 35). C'est donc pour cette raison que le terme pratiques enseignantes a été préféré ; il est en effet essentiel d'explorer ce que le formateur fait avant, pendant et après l'acte d'enseignement.

Lors des entretiens, j'ai accès aux pratiques déclarées c'est-à-dire : « le dire sur le faire recueilli à travers le discours des enseignants » (Clanet et Talbot, 2012). Quoi qu'il en soit, l'objectif n'est pas de décortiquer les actions pédagogiques posées en classe, mais plutôt, d'observer les approches et la méthode derrière celles-ci.

2.8.2 Formateur

Ensuite, il semble important de motiver l'utilisation du terme formateur au lieu de professeur, instructeur ou enseignant. Comme c'est le cas dans la plupart des universités au Québec, le titre de professeur est réservé généralement aux enseignants qui ont fait des études doctorales et généralement un certain nombre d'années d'enseignement dans le même établissement. Il paraît donc inadéquat d'utiliser ce

terme puisqu'il exclut presque la majorité de ceux qui donnent les cours de traduction étant donné que plusieurs d'entre eux sont des traducteurs-praticiens chargés de cours. Echeverri (2008) emploie le terme «instructeur» parce qu'il souhaite «mettre en évidence la division du travail à l'intérieur des programmes de formation des traducteurs» (p.13) et parce que les enseignants sont la plupart du temps des praticiens en traduction. Cependant, même si je suis d'accord avec ce dernier, je préfère le terme «formateur» pour des raisons de posture socioconstructiviste de l'enseignement. Ma posture se justifie par la définition du terme formateur qui se trouve dans le Dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (2003) : «Terme général pour désigner toute personne ayant le rôle d'animer, de guider, de conseiller l'adulte [l'apprenant, je spécifie], dans son processus de formation continue»¹⁴ (p. 972). Cette partie de définition m'intéresse pour son utilisation des verbes «animer», «guider» et «conseiller» qui sont élémentaires à l'approche socioconstructiviste. Legendre poursuit avec : «personne de formation technique qui possède l'expérience pédagogique et professionnelle nécessaire pour dispenser une formation pratique, comprenant une part limitée d'études théoriques, dans le cadre d'un établissement d'enseignement ou d'une entreprise». Cette seconde partie de la définition, selon moi, définit mieux la personne qui enseigne la traduction que le terme instructeur puisqu'on parle de sa formation et

¹⁴ Cette définition peut également s'appliquer pour la formation universitaire.

du fait qu'il donne une formation pratique comprenant une part de théorie ce qui décrit fort bien l'enseignement de la traduction.

Donc, dans le présent travail, le formateur de traducteurs professionnels sera défini comme suit : « Personne qui possède l'expérience professionnelle et les connaissances nécessaires en traduction pour dispenser une formation pratique et théorique dans le cadre d'une formation universitaire et ayant le rôle d'animer, de guider et de conseiller les apprenants en traduction professionnelle dans leur formation. » Tout au long de ce travail, le terme *formateur* lorsqu'utilisé seul, représente tous les formateurs en traduction en général, lorsqu'il est sous la forme *formateur(s)-participant(s)*, il représente les participants de la recherche. Le terme *participant(s)* en est synonyme.

2.8.3 Apprenant

Finalement, selon Boudreault (2013), un apprenant est : « une personne qui apprend, c'est-à-dire tout individu qui s'est engagé de manière consciente, autonome et volontaire dans la construction de nouvelles attitudes, connaissances, habiletés ou capacités ». Dans ce travail, les termes « apprenants », « futurs traducteurs », ou « apprentis traducteurs » décrivent de la même façon les étudiants en traduction.

2.9 Question de recherche

Ainsi, considérant la problématique qui vise les méthodes d'enseignement de la traduction professionnelle en contexte universitaire au Québec, prenant en compte les résultats de la recension des écrits qui ont confirmé le faible nombre de recherches traitant de la didactique et de l'enseignement pratique basés sur les fondements des sciences de l'éducation, et s'appuyant sur les postulats théoriques explicités précédemment, la question de recherche est la suivante :

«Quelles sont les pratiques enseignantes déclarées des formateurs en traduction professionnelle dans les universités québécoises?»

Dans ce chapitre sur les fondements théoriques préalables, les trois aspects didactiques ont été établis pour construire les fondations de la recherche et bien formuler les questions pour les entretiens semi-dirigés utilisés afin de connaître les pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle. Les termes fondamentaux ont été définis dans le but de renforcer la cohérence de l'étude et d'assurer la clarté du texte et du contexte du travail, notamment pour bien cibler les questions adressées aux participants. Dans le chapitre qui suit, la méthodologie et le devis utilisés pour cette recherche qualitative descriptive sont décrits.

3 MÉTHODOLOGIE

Les chapitres précédents ont permis de situer la problématique des pratiques enseignantes des formateurs de traducteurs au cœur des fondements des sciences de l'éducation et plus particulièrement de la didactique. La recension des écrits a démontré que l'objet de cette recherche n'a été exploré par aucun autre chercheur comme je planifie de faire dans cette étude. Dans ce chapitre, la méthodologie est présentée accompagnée d'une description du devis de recherche, du milieu de la recherche, de la démarche de recrutement, de la population et l'échantillon, des outils de collecte, de la collecte de données, des stratégies utilisées afin d'assurer le respect des critères de rigueur scientifique, le type d'analyse, et enfin, des considérations d'ordre éthique.

3.1 Devis de recherche

«La recherche qualitative met l'accent sur la compréhension approfondie et élargie d'un phénomène peu connu» (Fortin 2010, p 268). Ce travail de recherche est établi dans un devis qualitatif de type enquête descriptive «lié au paradigme naturaliste qui oblige le chercheur à comprendre d'abord la perspective du participant. Elle [la recherche descriptive] vise à décrire la nature complexe des êtres humains et la manière dont ils perçoivent leur propre expérience dans un contexte social déterminé» (Fortin, 2010, p. 124). J'ai opté pour cette méthodologie puisque mon objectif implique la cueillette d'information factuelle et l'appréciation des pratiques courantes (Fortin, 2010) sur un problème constaté par des formateurs-chercheurs depuis plusieurs dizaines

d'années. Comme mentionné précédemment, le but de ce travail est de brosser un portrait juste et actuel des pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle à l'université.

Le choix de réaliser une recherche qualitative est premièrement motivé par le fait que l'enseignement de la traduction est une expérience humaine et puis parce que je cherche à comprendre les choix de pratiques faits par les formateurs-participants. Je ne désire ni mesurer ni contrôler le milieu naturel dans lequel exercent les formateurs.

Également, l'objectif n'est pas de procéder à des généralisations, caractéristique principale des recherches quantitatives. Les résultats seront présentés d'une manière narrative et seront appuyés par des extraits d'entrevue. Fortin (2010), décrit la recherche descriptive qualitative comme une recherche qui :

visé à découvrir de nouvelles connaissances, à décrire des phénomènes existants, à déterminer la fréquence d'apparition d'un phénomène dans une population donnée (incidence, prévalence) ou à catégoriser l'information. Ce type d'étude est utilisé quand le niveau de connaissance sur un sujet donné est nul ou faible. (p. 32)

Cette définition de la recherche descriptive qualitative correspond à mon objectif de recherche qui est de présenter les pratiques. Cette méthode permettra de collecter les données pertinentes afin de répondre à la question de recherche. De plus, selon Paillé et Muchielli (2016), l'enquête qualitative est en général inductive, récursive et itérative, ce

qui signifie que certaines étapes se chevaucheront, devront être réexaminées ou répétées, puisqu'on apprend des premières données et ainsi on peut améliorer la méthode de cueillette (en reformulant les questions par exemple) pour la rendre plus précise. En consignnant les récits des participants, je pourrai en apprendre plus sur leurs pratiques : le comment, le pourquoi et le quoi (quelles sont-elles?) et extraire une description provenant des données qualitatives.

3.2 Choix de l'entretien semi-dirigé

L'entrevue semi-dirigée est un modèle d'entretien flexible qui s'appuie sur un guide d'entretien qui peut être adapté selon le déroulement de la discussion entre l'interviewer et le participant, ce qui permet à ce dernier de s'exprimer librement sur le sujet. Il est possible de reformuler les questions ou de poser des questions complémentaires. « L'entrevue est considérée comme le moyen privilégié pour tenter de comprendre l'autre » (Fontana et Fray, 1994, cités dans Fortin, 2011, p. 242). Le contact humain est ainsi plus facile à établir et la qualité des réponses s'en trouve améliorée. En choisissant cette méthode, le taux de participation est favorisé. Selon Fortin (2010), les entrevues face à face constituent une des meilleures méthodes de cueillette de données pour les thématiques complexes et permettent un plus haut taux de participation.

3.3 Milieu de recherche, population, échantillon et démarche de recrutement

J'ai mentionné dans ma question de recherche que je voulais connaître les pratiques enseignantes des formateurs de traducteurs professionnels en milieu universitaire au Québec. Donc, le milieu à l'étude est l'enseignement de la traduction à l'université, là où est dispensée une formation professionnelle, en présentiel et en ligne, comme définie dans le chapitre sur les fondements théoriques, reconnue par des ordres professionnels tels que l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes du Québec (OTTIAQ). Le territoire a été limité à celui de la province du Québec pour des raisons pratiques : le temps, le financement (en évitant les déplacements) et les types de programmes offerts (combinaison de langues, type de baccalauréat). Il existe des formations complémentaires pour les praticiens, mais je m'intéresse à la formation initiale des traducteurs qui est donnée à l'université.

3.3.1 Population

La population ciblée est composée par les formateurs en traduction, tels que définis dans le chapitre sur les fondements théoriques préalables, professeurs et chargés de cours qui enseignent dans les universités suivantes :

Villes	Universités
Gatineau	Université du Québec en Outaouais
Montréal	Université de Montréal
Ottawa	Université d'Ottawa

Québec	Université Laval (Cabinet géré par des étudiants)
Sherbrooke	Université de Sherbrooke (programme Coop)
Trois-Rivières	Université du Québec à Trois-Rivières (cours en ligne)
Montréal	Université Concordia
Montréal	Université McGill

Tableau 3 : Les universités qui offrent le baccalauréat en traduction professionnelle

Le choix des universités a été guidé par les critères de sélection des participants, donc ces établissements sont situés au Québec, à l'exception de l'université d'Ottawa. Je tenais à ce que cette dernière fasse partie de l'étude parce qu'elle est la première université au Canada à avoir développé un programme d'enseignement de la traduction au premier cycle (Mareschal, 2005), qu'elle se trouve sur la frontière Québec-Ontario et que beaucoup d'étudiants et de formateurs qui la fréquentent proviennent du Québec.

3.3.2 L'échantillon

L'échantillonnage a été effectué par *choix raisonné* puisque les participants ont été sélectionnés «sur une base de critères particuliers, afin que les éléments soient typiques du phénomène à l'étude.» (Fortin, 2010, p. 240) Les critères particuliers que doivent respecter les participants sont les suivants :

- enseigner la traduction professionnelle,
 - ❖ au Québec (à l'exception de l'université d'Ottawa),
 - ❖ au niveau universitaire,
- accepter de participer à la recherche.

3.3.2.1 Démarche de recrutement

Afin de recruter les participants, j'ai visité les sites Internet des universités ciblées et envoyé des invitations personnalisées à chacun des professeurs et des chargés de cours dont les noms étaient accessibles. Cette lettre comprenait une description de mon projet soit :

- le titre,
- l'objectif de la recherche,
- l'implication attendue des participants,
- les avantages de participer à la recherche,
- la liberté des participants à consentir à la recherche et le droit des participants à se retirer à tout moment de la recherche.

Elle était accompagnée du formulaire d'informations et de consentement comme prescrit par le décanat sur la recherche et la création.

Le 26 juin 2018, j'ai rempli un formulaire d'amendements pour le certificat d'éthique. Les modifications majeures du point de vue des enregistrements des entretiens ont fait en sorte que j'ai dû présenter cette demande. Le comité d'évaluation du décanat de la recherche et de la créativité a entériné l'approbation des changements le 24 août 2018.

3.4 Respect de la rigueur scientifique et considérations d'ordre éthique

Comme il est exigé par le décanat de la recherche et de la création de l'UQTR, j'ai présenté une demande de certificat éthique qui a été accordé le 26 octobre 2017 et

amendé le 27 juin 2018. Ce certificat porte le numéro CER-18-239-01-01 et son amendement le numéro CER-18-248-08-01.26. Monsieur Poirier, mon directeur, et moi avons signé les formulaires sur les informations de nature délicate et le respect de la vie privée fournis par le décanat de la recherche, placés en annexe E.

3.5 Outils et collecte de données

Il est nécessaire d'explicitier les questions prévues pour l'entretien afin que le lecteur soit en mesure de les associer aux catégories de mon modèle d'analyse. Les prochains paragraphes sont consacrés au guide d'entrevue et aux quelques outils utilisés pour ce travail.

3.5.1 *Guide d'entrevue*

Au cours du chapitre 3, j'ai décrit trois catégories provenant du triangle didactique et des axes de la recherche en didactique : aspect épistémologique, aspect psychologique et aspect praxéologique. Comme expliqué précédemment, chacun d'eux comprend des éléments déterminés reliés à des pratiques enseignantes telles que la transposition didactique (transformation des savoirs savants [ex. théories de la traduction] en savoirs enseignables), les pratiques sociales de référence, la situation didactique ou encore le choix des méthodes d'enseignement et les contrats didactiques. Afin de connaître les pratiques enseignantes des formateurs de traducteurs

professionnels dans chacun des trois aspects didactiques, j'ai conçu les questions qui seront explicitées ci-dessous.

3.5.2 Explicitation des questions

Les premières questions posées aux participants visent à brosser un portrait rapide de ceux-ci en lien avec leur spécialité, avec leur expérience en enseignement et en traduction puisque ce sont des facteurs qui peuvent influencer leurs pratiques. J'ai tenté de conserver l'ordre que je présente dans le guide d'entretien en annexe, par contre j'ai laissé le champ libre aux participants et conséquemment l'ordre a quelques fois été changé.

J'ai d'abord posé les questions d'ordre praxéologique parce que j'anticipais que ce serait la catégorie la plus chargée parce qu'elle est reliée à la situation didactique qui occupe, selon moi, la plus grande part de la tâche du formateur et je ne disposais que d'une heure d'entrevue avec les participants. Cependant, il était possible que certaines questions touchent d'une manière ou d'une autre à une ou aux deux autres catégories (directement ou indirectement) puisqu'elles ne fonctionnent pas en vase clos. Par exemple : Comment préparez-vous votre plan de cours? En répondant, le participant peut parler de son approche d'enseignement, s'il suit l'approche de son établissement ou s'il ajoute des composantes de l'approche par compétences par exemple. Il peut donner des informations sur sa façon de se conformer au descriptif fourni par

l'université et comment il l'interprète, librement ou non. On peut commencer à découvrir sa philosophie d'enseignement, savoir s'il lit sur l'enseignement de la traduction ou sur sa discipline d'enseignement. Cette question peut être fusionnée avec d'autres par le participant, particulièrement celles traitant de la préparation du cours et des séances.

3.5.2.1 Questions de la dimension praxéologique

Une fois que j'ai défini le profil du formateur-participant, je l'interroge sur la manière dont il s'y prend pour préparer ses cours et les plans de cours correspondants avant chaque trimestre. Par ces questions, il sera possible de savoir si le formateur-participant consulte des écrits scientifiques sur l'enseignement de la traduction ou sur les théories des sciences de l'éducation par exemple. De plus, il pourrait me révéler s'il réutilise le même matériel d'année en année ou dans quelles proportions il le renouvelle. S'il s'agit de formateurs novices, je serai en mesure de trouver où ils prennent les outils et les ressources nécessaires à la préparation de leurs cours afin de comparer avec les plus expérimentés.

Ensuite, je demande aux formateurs-participants comment ils présentent le contenu de leur cours. En plus de parler de la présentation physique comme la formulation des travaux, des exercices, elle peut, d'une part, apporter des informations sur les connaissances des nouvelles technologies et d'autre part, dévoiler la conception

de l'enseignement et de l'apprentissage du formateur-participant. Ils pourraient dire, par exemple, qu'ils utilisent la méthode de la classe inversée (les étudiants se préparent pour le cours à la maison et durant le cours, le formateur fait travailler sur les notions vues avant le cours) ou qu'ils travaillent par projets et que ce sont les étudiants qui présentent la matière à l'aide de présentations interactives. Cette question peut également fournir des détails sur la manière dont les formateurs-participants donnent leurs consignes pour les activités d'apprentissage et sur quelles ressources ils utilisent pour présenter le contenu théorique. Le type de consignes et la manière de présenter les activités et la matière aux apprenants sont au centre de cette catégorie.

Je veux savoir quelles méthodes d'évaluations ils ont choisies et comment ils les partagent avec leurs étudiants. Est-ce une méthode plus behavioriste ou plus constructiviste fondée sur les compétences comme celles décrites par le groupe PACTE? En demandant aux formateurs-participants comment ils évaluent, ils parleront possiblement de leur conception de l'évaluation. Évaluent-ils uniquement le produit de la traduction ou le processus également? Fournissent-ils une grille d'évaluation critériée ou un barème de correction? Je cherche à savoir également si des pratiques plus novatrices comme l'auto-évaluation ou l'évaluation par les pairs sont utilisées. Ce sont des pratiques, des techniques ou des stratégies, qui mettent les apprenants au centre de l'action et font partie d'un apprentissage actif.

Aussi, je demande aux participants de décrire leur style d'enseignement afin de découvrir de manière implicite s'ils sont plus du type constructiviste, cognitiviste ou behavioriste. Formulée de cette façon, la question favorise la transparence des réponses, car il est possible que si les formateurs-participants ne connaissent pas de manière approfondie ces approches d'enseignement, les réponses ne soient pas libres c'est-à-dire que le participant pourrait donner «la réponse qu'il ou elle considère comme idéale» au lieu de ce qui est fait en réalité. De plus, en décrivant leur style d'enseignement et en parlant des approches qu'ils utilisent, cela pourrait me permettre de connaître leur posture d'enseignement ou de savoir s'ils y ont réfléchi (ou s'ils enseignent comme on leur a enseigné). Savoir si les formateurs-participants ont réfléchi à leur posture d'enseignement ou s'ils ont choisi volontairement une approche d'enseignement pourrait révéler en partie pourquoi l'évolution des pratiques enseignantes est au ralenti.

La dernière question de la dimension praxéologique a trait à l'aspect «milieu d'enseignement-apprentissage» de la situation didactique de Brousseau. Je demande aux formateurs de décrire l'organisation de leurs salles de classe.

3.5.2.2 Questions de la dimension psychologique

La question centrale de cette dimension est sans aucun doute «comment choisissez-vous les activités d'apprentissage que vous utilisez?». Considérant les

connaissances antérieures des apprenants ainsi que les obstacles qu'ils pourraient rencontrer, elle me permettra de connaître la démarche employée pour la sélection des approches d'enseignement et l'exploration des conditions des apprentissages par les formateurs-participants pour élaborer les activités et pour déterminer et présenter les savoirs. Cette question pourrait aussi apporter des réponses provenant de la dimension épistémologique puisque le choix des activités et la transposition des savoirs sont des processus itératifs. Il est également important de savoir où les formateurs-participants puisent leurs connaissances pour construire leurs cours et les activités d'apprentissage.

Je questionne les participants sur les théories de la traduction qu'ils se servent en classe afin d'avoir une idée de celles qu'ils préfèrent (fonctionnaliste, Scopos, par objectifs, comparatiste, analyse de texte, etc.). S'ils ne nomment pas directement leurs approches, il est tout de même possible de les déduire à travers leurs récits et de découvrir quels savoirs savants ils doivent transposer et puis connaître leurs méthodes de transposition. Cette question ne s'appliquera pas à tous les formateurs-participants puisqu'ils n'enseignent pas tous les mêmes sous-domaines de la traduction.

3.5.2.3 Questions de la dimension épistémologique

La question la plus importante de l'aspect épistémologique se situe au niveau de l'analyse et de la production des savoirs qui seront transformés en activités d'apprentissage.

La question traitant des théories que les formateurs-participants utilisent est applicable à cette dimension également puisque les théories de la traduction sont à la base de plusieurs techniques et méthodes de traduction. Elles font partie des savoirs savants et des savoirs experts que l'on regroupe sous l'appellation de «savoirs de référence».

Pour la fin des entretiens, j'ai préparé des questions à visée générale afin de récupérer des détails qui auraient pu m'échapper. Je demande aux participants s'il y aurait des détails à propos de leurs pratiques enseignantes qu'ils considèrent comme pertinents et qui pourraient être bénéfiques à ma recherche. Cette question leur donne la liberté d'ajouter des anecdotes ou des expériences qu'ils croient anodines et qui peuvent être informatives.

Chacune des questions du guide d'entretien a été soupesée pour recevoir des réponses justes et franches. Cependant, j'ai laissé la liberté aux participants de me faire découvrir leurs pratiques à travers leurs récits. Je n'ai pas une perspective rigide en ce qui a trait à l'ordre des questions. Tous les efforts ont été déployés afin de poser toutes les questions dans les 60 minutes qui m'étaient allouées. Parfois, un peu plus de temps aurait été requis pour ne pas devoir délaier des questions.

3.6 La plateforme Via eLearning

La plateforme Via est une plateforme multimédia créée par l'entreprise SVI eSolutions qui peut servir d'outil de formation, de réunion et de webinaire pour une cinquantaine de personnes. Via eLearning permet d'enseigner à distance, de faire des travaux d'équipe ou encore des ateliers. Elle offre plusieurs fonctions très utiles comme le dépôt de documents aux fins de partage entre le formateur et les étudiants, la caméra, le micro, le partage d'écran et d'applications et ce qui m'intéresse le plus, l'enregistrement des séances en format MP3 ou MP4 éditable et exportable.

Cet outil a été choisi pour plusieurs raisons, la première étant pour éviter les déplacements. D'ailleurs, en effectuant les entretiens sur une plateforme virtuelle, il est plus facile d'organiser l'horaire des rencontres tant pour le participant que pour l'interviewer. La fonction d'enregistrement peut être activée à l'avance lors de l'envoi de l'invitation ce qui réduit énormément les risques d'oubli de l'activation de la fonction d'enregistrement. La gestion des vidéos est conviviale et le téléchargement s'exécute aisément pour faire la transcription.

3.7 Déroulement de la collecte de données

J'ai entrepris la collecte de données par l'envoi de courriels accompagnés du formulaire d'information et de consentement à 164 professeurs et chargés de cours en plus de quatre secrétaires de départements de traduction des sept établissements

d'enseignement supérieur du Québec qui offrent des programmes de traduction professionnelle.

Avant de commencer les entretiens avec les participants, j'ai effectué un essai de la plateforme et un prétest du questionnaire avec mon directeur qui a répondu aux questions comme s'il était un participant. La durée de l'entretien a pu être vérifiée. J'ai commencé les entrevues au début du mois de septembre et terminé à la fin d'octobre 2018. Le guide d'entretien a été utilisé pour chacun des entretiens. Les entretiens semi-dirigés ont permis de laisser libre cours à la pensée des participants tout en redirigeant ou en leur demandant des précisions s'ils ne répondaient pas directement à la question ou s'ils ne la comprenaient pas ou s'ils l'interprétaient d'une manière différente à celle qui était prévue.

Une fois les entretiens terminés, ils ont été retranscrits afin de faciliter l'extraction des données en fonctions des questions. Deux entretiens ont été éliminés. Celui du participant 3 pour des raisons de manque de pertinence de son domaine d'enseignement (un cours de grammaire qui n'était pas suffisamment appliqué à la traduction) et le participant 10 parce que la qualité du son empêchait l'écoute du dialogue en entier.

3.8 Extraction des données et méthode d'analyse

Une première extraction des données a été effectuée en fonction des questions.

Pour faciliter mon travail, j'ai créé la grille suivante à partir du questionnaire :

Expérience enseignement.	Expérience en trad.	Formation scolaire	Spécialisation		Formation péd./did	Prés. matière	Prép. Pl. cours	Pré. cours	Type actv. Apprentis.	Prés. matière
Dispo. Salle de cours	Nb.étud.	Style ens.	Philosophie	Rôle	Outils ens.	Évaluation	Théories Trad.	Théorie SC. Éd.	Approche d'enseign.	Trav. Équipe collab.

Tableau 4 : Extraction de données, étape 1

Au fur et à mesure des lectures flottantes¹⁵, je prenais note des détails pertinents qui correspondaient aux sous-catégories ci-dessus. J'ai obtenu un tableau de données condensées par participant. Ensuite, j'ai relu à plusieurs reprises en fonction des catégories de mon modèle et j'ai réuni les extraits significatifs selon les concepts de chacune des catégories qui figurent au tableau 1 : Les pratiques enseignantes des formateurs des traducteurs professionnels explicitées au chapitre 3. Les résultats de l'analyse de contenu sont décrits au prochain chapitre.

Pour étudier les données, la méthode d'analyse de contenu a été utilisée avec le modèle fermé à catégories prédéterminées tel que décrit par L'Écuyer (1990). Cette méthode est profitable parce qu'elle est objectivée, systématique et exhaustive. La

¹⁵ Lecture flottantes : lectures répétées et attentives qui permettent «de se donner une vue d'ensemble du matériel, de se familiariser avec ses différentes particularités et de prévoir les types de difficultés à surmonter.» (Bardin, 1977, cité dans L'Écuyer, 1990)

codification et l'obtention d'identificateurs (L'Écuyer, 1990) ont permis l'identification des pratiques enseignantes et leur catégorisation.

Au cours du chapitre de la méthodologie, les paramètres de la recherche ont été établis. Le choix du devis qualitatif de type enquête descriptive et des entretiens semi-dirigés ont été exposés et justifiés ainsi que l'utilisation de l'analyse de contenu qui a servi à extraire les pratiques enseignantes présentées au chapitre suivant. Cette méthode d'analyse comporte six étapes. La première consiste à lire les entretiens à quelques reprises. Bardin appelle cette étape lectures flottantes (1977, cité dans L'Écuyer, 1990). Elle permet de faire un classement préliminaire des énoncés les plus saillants. La chercheuse peut se familiariser avec son matériel et ses données. Afin d'approfondir la signification rattachée aux énoncés lors de la première étape, la deuxième exige l'extraction d'une signification plus précise et plus profonde des réponses des participants (L'Écuyer, 1990).

La classification des données se fait pour ce travail de recherche de manière déductive puisque les catégories ont été développées à partir du modèle d'analyse des pratiques enseignantes. Conséquemment, les unités de classifications correspondent aux réponses aux questions du guide d'entretien et aux pratiques enseignantes qui peuvent y être associées.

Lors de la troisième étape, le processus de catégorisation et de classification s'opère (L'Écuyer). C'est durant cette phase que le matériel est réorganisé. Le modèle fermé est utilisé pour la classification des données de cette recherche. Ce type de modèle, selon L'Écuyer (1990), comporte des catégories prédéterminées qui ne sont pas modifiables.

L'étape quatre en est une de quantification et de traitement statistique des données qui ne sera pas appliqué à ce travail considérant sa nature qualitative.

L'avant-dernière étape est le moment de la description scientifique qui précède l'interprétation des données. Avant d'analyser les résultats, il faut donc les « décrire tels qu'ils se présentent » (L'Écuyer, 1990, p. 100). La particularité de ce travail est qu'il est analysé de manière qualitative uniquement.

4 RÉSULTATS

Au cours du présent chapitre, les données recueillies grâce aux entretiens sont présentées selon le modèle d'analyse des pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle élaboré à la section 3.1.4, soit les dimensions épistémologique, psychologique et praxéologique. J'ai également colligé des données sur les profils des formateurs que j'expose dans le tableau ci-dessous.

Ce tableau présente les données qui dressent un profil des formateurs-participants. Elles font partie de la situation didactique, concept clé de l'aspect praxéologique qui a été décrit au chapitre des fondements théoriques (les résultats concernant le milieu, les apprenants et la durée seront détaillés dans la section de la dimension praxéologique). De plus, ces données font également partie de la description des participants et c'est pourquoi elles sont présentées en début de chapitre pour que le lecteur fasse connaissance avec les participants. Pour respecter leur vie privée, ils sont nommés participant 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, et 13. Je rappelle que les participants 3 et 10 ont été retirés.

4.1 Profil des participants

Il y a un ratio de trois femmes pour huit hommes. La moyenne des années d'expérience en enseignement est de 14,42 ans. La moitié des participants sont diplômés au doctorat (dans une variété de thématiques [traductologie, linguistique],

aucun en pédagogie ou un sujet relié à l'enseignement de la traduction). Il y a sept chargés de cours et quatre professeurs. Huit enseignent au baccalauréat, deux à la maîtrise et cinq au DESS. Le nombre d'étudiants auxquels ils enseignent change selon le cycle et la région. La moyenne est de 47 par groupe, cependant l'étendue se situe entre 15 et 100 et la médiane est de 40 au premier cycle. Pour la maîtrise, le participant 6 a dit que 2018 est une année exceptionnelle; il a 42 étudiants soit presque le double du nombre habituel. Il n'y a que deux des participants qui enseignent à ce niveau. Le DESS semble plus populaire auprès des bacheliers diplômés en traduction et la maîtrise intéresse plus les diplômés provenant d'autres disciplines selon le participant 5, qui est également directeur de programme. Les groupes à la maîtrise et au DESS sont composés en moyenne d'une quinzaine d'étudiants au cours des années ordinaires.

3	Femmes				
8	Hommes				
Années d'expérience enseignement de la traduction :		Moyenne : 14,42 ans			
Formation scolaire du participant :		Baccalauréat	Maîtrise		
		2 : P13-P7	3 : P1-P2-P4		
Formation en Sc. éd.		P11 (L 2), P9 (MA)			
Statut :		Professeur	Chargé de cours		
		P6-P11-P12-P8-	P1-P2-P4-P5-P7-P13-P9		
Niveau d'enseignement		Baccalauréat	Maîtrise		
		9 : P1-P2-P3-P4-P5-P7-P8-P11-P13	2 : P1-P6		
			DESS		
			5 : P1-P2-P5-P6-P12		
Nombre d'étudiants par groupe en moyenne		Baccalauréat	Maîtrise		
		P1	15-20	<20	<10
		P2	30-50		14-15
		P4	≈60		
		P5	50		20
		P6		42 (A2018) 15-18 habituellement	
		P7	25-30		

	P8	≈100		
	P9			
	P11	50		
	P12			14
	P13	25-30 Prés. 5 En ligne		
Liste des cours donnés par les formateurs				
Introduction à la traduction	P2 P10			2
Traduction générale	P2 P3 P10 P13			4
Traduction technique I et II	P1 P7 P13			3
Traduction économique (DESS)	P11			1
Traduction littéraire bac.	P3			1
Traduction littéraire (DESS)	P6			1
Methodologie de la traduction	P5			1
Révision	P2 P5			1
Interprétation	P6			1
Traduction catalan-français	P5			1
Traduction espagnol-français	P6			1
Traduction Sciences sociale et humaine	P6			1
Terminologie et documentation	P7 P8			2
Introduction à la langue technique	P8			1
Traduction administrative et commerciale	P7			1
Rédaction technique	P8			1
Traduction commerciale, économique et financière (DESS)	P10 P11			2
Outils informatiques	P10			1
Interférences linguistiques	P11			1
Enjeux sociaux de la traduction	P11			1
Traduction spécialisée	P10, P13			2
Terminotique et traductique (DESS)	P12			1

Tableau 5 : Profil des formateurs de traducteurs

Pour la description des résultats, les concepts du modèle d'analyse des pratiques sont suivis et les récits des participants y sont reliés. Je débute par la dimension

épistémologique, ensuite je traite de la dimension psychologique et termine par la dimension praxéologique.

4.2 Résultats liés à l'aspect épistémologique

J'ai décrit au chapitre 3 l'aspect épistémologique comme étant la catégorie qui explore les pratiques enseignantes qui traitent du «quoi enseigner». Les questions qui en découlent visent à connaître les pratiques d'analyse et de production des savoirs à enseigner en vue de l'élaboration didactique des contenus (sur la façon de transposer les savoirs référents et de choisir les savoirs à enseigner). Pour l'enseignement de la traduction, ces derniers se divisent en deux groupes : les savoirs théoriques (linguistiques, théories de la traduction, etc.) et les savoirs pratiques (méthodologiques, utilisation des outils de travail, développement des compétences traductionnelles, etc.) notamment les pratiques sociales qui s'appliquent plus particulièrement au domaine de la traduction.

J'avais un intérêt particulier pour la sélection des savoirs à enseigner. La préparation du cours (période de 15 semaines) consiste entre autres à choisir le contenu des séances hebdomadaires en fonction de la description de cours fournie par le département. Selon les propos des participants, le formateur a une certaine liberté de l'enseignement quant à son fond et à sa forme. Pour les chargés de cours, j'ai constaté qu'il est pratique courante de réutiliser le plan de travail du formateur du trimestre

précédent. Cela permet non seulement d'économiser du temps, mais également de conserver une forme d'homogénéité dans le contenu lorsque le formateur change fréquemment. Les professeurs réutilisent également leurs plans de travail antérieurs tout en les ajustant chaque année (P1, P5, P8).

4.2.1 *Contenu théorique*

Un formateur qui enseigne l'introduction à la traduction technique affirme que certains savoirs sont des savoirs stables dans le temps et qu'il n'a pas à les mettre à jour tous les ans (P9). Pour d'autres disciplines, c'est tout le contraire. Certaines évoluent très rapidement et il est nécessaire de rester « branché ». C'est particulièrement le cas du participant 12 qui enseigne l'utilisation des outils d'aide à la traduction au DESS. Il doit toujours demeurer à l'affût de derniers développements du domaine et doit choisir le contenu le plus pertinent.

Les sources de savoirs référents varient d'un participant à l'autre. Il n'y a que quelques participants qui ont affirmé puiser leur contenu de référence dans les recherches scientifiques. Le participant 12 est le seul participant à m'avoir dit d'emblée que son contenu provient de ses lectures d'articles scientifiques. Le participant 12 est natif d'Europe. Il a étudié les recherches du groupe catalan PACTE et connaît leur concept de l'acquisition des compétences traductionnelles. Cependant, certains participants, comme les participants 5 et 7, disent consulter des revues de traduction

comme Circuit, META, ou TTR en répondant à une autre question. Il est possible qu'ils aient interprété la question d'une manière qui ne considérait pas Meta et TTR comme des revues scientifiques. Je ne l'ai pas constaté durant les entretiens et je n'ai donc pas demandé de précisions. Meta et TTR sont des revues reconnues comme étant scientifiques et Circuit est le magazine de l'OTTIAQ. Or, s'ils les consultent, il est possible que les formateurs en tirent du contenu pour utiliser dans leur enseignement.

Parmi les éléments théoriques à enseigner, les formateurs-participants ont parlé d'analyse du discours, de l'importance d'être capable de nommer des caractéristiques textuelles ou des difficultés de la traduction et d'analyse du texte et de dépouillement de texte pour relever des difficultés ponctuelles. Le participant 1 donne des lectures (à la maison) sur le contenu théorique. Souvent, ce sont des articles de type scientifique (ex. : théorie interprétative de Seleskovitch, l'analyse de texte de Nord, le Scopus de Vermeer, le polysystème d'Even-Zohar) ou d'autres textes qui ont des liens avec le marché du travail (afin que les étudiants développent le vocabulaire de la profession) et qui proviennent de revues de traduction.

Les participants qui donnent les cours de niveau débutant ont affirmé que les cours qu'ils donnent sont très fréquemment construits sur le manuel de Jean Delisle : *La traduction raisonnée*. Deux formatrices ont déclaré que la structure et le contenu du manuel conviennent particulièrement bien à leur style d'enseignement, ce qui n'est pas

l'avis de tous. Le participant 5 y recourait plus en début de carrière, mais maintenant très peu; le plus souvent par obligation. «Ce n'est pas le modèle que je privilégie», m'a-t-il dit. L'ouvrage est obligatoire dans l'université du participant 9. Dans l'établissement du participant 13, le manuel est également utilisé. Les objectifs (chapitres) sont divisés sur trois cours (trimestres) (une décision prise par le comité des études de 1^{er} cycle).

Les formateurs-participants qui donnent des cours de traduction technique me disent faire usage du contenu dans le manuel de Claude Bédard (2003), *Introduction à la traduction technique*. On utilise également les bulletins de traduction technique intitulés *Entre nous* publiés par le Bureau de la traduction. D'autres formateurs ont aussi nommé un ouvrage récent d'André Senecal *Traduire pour l'aviation militaire et civile*. Donc, les formateurs partent régulièrement du contenu des manuels puis construisent leurs plans de cours et conséquemment leurs séances. Le participant 13 avait essayé d'autres livres que ceux cités précédemment, mais ce n'était pas suffisamment pratique pour les cours de traduction technique qu'il donne, m'a-t-il fait remarquer.

Selon les données que j'ai analysées, les formateurs du baccalauréat disent peu parler des théories de la traduction. Du moins, pas de manière directe, selon le participant 5. Il décrit un peu la théorie du *Scopos*, mais n'insiste pas. Il affirme également que les étudiants se montrent peu intéressés. Cependant, le participant 6,

qui enseigne à la maîtrise, discute de grands auteurs comme Berman, Venutti ou Vermeer.

4.2.2 *Contenu pratique*

Le texte est la matière première du contenu pratique et ne sert pas uniquement à l'apprentissage de la traduction-opération¹⁶. Il est possible de l'aborder d'une multitude de façons. Le participant 12 enseigne l'analyse de textes de type fonctionnaliste afin que cela devienne un savoir référentiel intériorisé. Dans un même type de contenu, le participant 5 fait parfois lire des textes de Seleskovitch, de Nida, ou de Lederer pour ensuite parler de déverbalisation avec les étudiants (et ensuite, la pratiquer). Selon le participant 4, la sélection des textes semble être un stade de la préparation du cours parmi les plus longues et les plus complexes puisqu'ils doivent être bien ciblés par rapport aux difficultés de traduction à voir durant le trimestre tout en étant attrayants pour les étudiants.

Pour le participant 13, comme pour quelques autres, le texte est également le point d'origine du contenu des séances hebdomadaires. Ils parlent, d'une part, des difficultés prévues, celles pour lesquelles le formateur a planifié des explications avant que les étudiants traduisent les textes, et puis de celles qui se révèlent à la suite de la

¹⁶ Traduction-opération : En comparaison avec la traduction produit qui est le texte traduit (le résultat de l'opération), ou la traduction en tant que profession, ici la traduction-opération définit le processus traductionnel, le transfert inter-linguistique. (Delisle et Fiola, 2013; Poirier, 2019)

traduction. Ainsi, il est parfois nécessaire d'introduire du contenu qui sert à pallier des lacunes provenant des savoirs préalables des étudiants puisqu'ils proviennent de divers horizons. La participante 2 a décrit comment elle résout cette étape de révision. Elle regroupe dans une présentation diaporama les erreurs les plus importantes et elle prend 30 à 45 minutes pour voir ou revoir les notions qui posent obstacle à l'apprentissage comme défini précédemment à la page 47 et qui n'ont pas été surmontés par les étudiants.

Les participants 13, 5, et 2 sont des chargés de cours. Ils travaillent comme praticiens tout en enseignant. Ces trois participants utilisent des textes provenant de leur pratique professionnelle dans leur enseignement, car cela apporte une part de réalisme aux étudiants. Les textes font partie du contenu pratique. La révision en groupe-classe après que les étudiants ont travaillé en équipes en classe, à d'autres moments en devoir à la maison ou encore à la suite d'une évaluation est une pratique plus que commune et peut être considérée comme une source de contenu tel qu'expliqué au paragraphe précédent.

Il n'y a pas que la traduction-opération qui constitue le contenu pratique des cours de traduction. On effectue aussi des recherches terminologiques en dehors des cours de terminologie. Le participant 1 raconte que pour développer la capacité de créativité de ses apprenants, il fait faire des recherches sur les concepts de nouvelles

réalités et sur la terminologie qui s’y rapporte. Lorsqu’il n’existe pas de terme pour une réalité donnée, les étudiants doivent en inventer un. Il s’intéresse surtout à la démarche qu’adoptent les étudiants puisque c’est l’habileté qu’ils doivent être en mesure de réinvestir dans des contextes différents.

Les participants 1, 5, et 8 disent utiliser Internet pour trouver des supports visuels servant à clarifier ou formaliser des concepts qui sont plus ardues à expliquer. Le participant 8, qui enseigne en ligne la traduction technique et la terminologie, me parle de compléments d’information. « Si je vois que certains aspects des notes de cours sont difficiles à assimiler, je les développe. Comme mes cours sont orientés “technique”, je vais ajouter de nouveaux schémas, de nouveaux dessins, des illustrations ou des liens Internet. » Le participant 5, de son côté, prend des vidéos sur *YouTube*. Il me donne l’exemple d’un cours durant lequel il abordait l’auteur Nida et pour lequel il a utilisé un extrait d’une vidéo qui lui paraissait pertinente. Selon lui, cela apporte de la variété dans ses pratiques. C’est également une façon de prendre du contenu « pré-transposé » d’un point de vue différent de celui du formateur.

Certains éléments de contenus doivent parfois être rendus visuellement afin d’être compris. Les nouvelles technologies offrent de nouveaux outils complémentaires à la craie et au tableau sur lesquels les enseignants ont l’habitude de dessiner des graphiques et des croquis pour mieux expliquer des notions plus abstraites comme me

raconte le participant 8. Le participant 1 m'a fait part du fait qu'il donne une grande place à la visualisation dans son cours de traduction technique. «Ça permet de développer le pouvoir d'association. Voir pour comprendre.» Il va régulièrement chercher toutes sortes d'éléments visuels sur Internet pour soutenir son enseignement. Il enseigne la traduction technique et Internet lui fournit des vidéos, des photos et même des plans d'avions s'il en a besoin.

4.2.3 *Pratiques sociales de référence*

Proposées par Martinand (dans Reuter, 2013) dans sa description du concept de transposition didactique, les pratiques sociales de référence (PSR) sont inspirées entre autres d'activités de production. Les PSR reliées à la production en traduction qui viennent à l'esprit en premier sont communément les méthodes de traduction, les techniques de recherche terminologique ou encore les techniques de rédaction. Cependant, on tend à oublier les compétences relationnelles, les capacités à parler de son métier ou de justifier ses choix de traduction.

Le participant 1 m'a confié qu'il parle de thématiques en lien avec les attitudes professionnelles, le code de déontologie, l'autonomie professionnelle ou à l'intégrité dans ses cours. Une habitude qu'il a acquise du temps qu'il était formateur pour un organisme de traduction gouvernemental. De plus, il me dit qu'il a observé que peu de formateurs parlent de ces thématiques avec leurs étudiants. Pour sa part, il essaie de les

survoler en classe avec ses étudiants, car cela les prépare à certaines situations professionnelles. Le participant 5 invite des professionnels qui viennent parler de leur pratique, de leur profession et du métier. Par exemple, il connaît un traducteur de bandes dessinées à qui il demande de présenter cette branche peu connue de la traduction. Le participant 7 raconte qu'il lui arrive de discuter de tarification avec ses étudiants. Il explique également à la notion de taux de rendement que les employeurs utilisent régulièrement. «J'introduis tranquillement la dimension professionnelle», dit-il.

La participante 11 exige de ses étudiants qu'ils remettent leurs traductions en format bitexte (en deux colonnes, une langue de chaque côté) dans l'objectif de les familiariser avec les logiciels d'aide à la traduction, et ce, même si cela ne fait pas partie des objectifs de son cours de traduction économique. Elle souhaiterait les faire travailler plus régulièrement avec les outils d'aide à la traduction automatisée pour mieux les préparer, mais le nombre d'étudiants et le manque de disponibilité des laboratoires informatiques sont des obstacles dans ses pratiques enseignantes.

Le participant 12 (enseigne en ligne) est le seul formateur parmi nos participants à s'être exprimé sur le fait que son cours cible «une compétence spécifique» soit l'habileté à utiliser les outils informatiques. «Pour moi, c'était toujours le modèle PACTE des compétences de la traduction. Ça me permet de structurer le contenu du cours.» Le cours de traductique est un cours plus pratique que la plupart des cours de traduction.

Il est intéressant de noter qu'aucun des participants n'a parlé d'un cours (ou de contenu traitant) d'éthique et de bonnes pratiques des traducteurs. Pour certains formateurs, utiliser Google Translate semble être une question de plagiat alors que pour d'autres c'est une occasion d'apprendre à utiliser son jugement critique. Trois participants ont également parlé de *DeepL*, un outil d'aide à la traduction dont l'utilisation prend de plus en plus d'ampleur, mais comme Google Translate, fait l'objet de critiques.

Au cours de l'analyse des résultats, j'ai noté que la coopération est une compétence peu mentionnée. Les participants affirment utiliser les travaux d'équipe, cependant ils ne précisent pas s'ils évaluent la coopération et les stratégies de travail d'équipe. Pourtant, savoir travailler en équipe a un impact direct sur le marché du travail et sur la vie professionnelle du futur traducteur. Souvent, lors de travaux d'équipes, les étudiants ont tendance à se diviser la tâche plutôt que mettre en commun leurs idées et négocier leurs réponses. Le participant 1 dit qu'il utilise les travaux d'équipes surtout au premier cycle particulièrement parce que ses groupes à la maîtrise sont trop petits. «Il faut avoir le bon projet», dit-il. Le participant 5 me fait remarquer que lorsqu'il a des groupes nombreux, il donne deux travaux à faire en équipe et un autre individuel. Il préférerait faire l'inverse, mais cela augmenterait le nombre d'heures de correction de manière considérable. Pour le participant 8, les travaux en équipe sont l'occasion pour les étudiants de confronter leurs idées. Il demande que chacun exécute le travail seul au

complet et puis les étudiants négocient en équipe une version définitive. La participante 11 a dit qu'elle exige des traductions en équipe. « Il faut qu'ils apprennent à discuter posément de leurs idées ». Elle concède que ce ne sont pas tous les étudiants qui aiment ce type de travaux, mais elle considère que c'est un apprentissage nécessaire. Pour certains, les travaux en équipe aident à alléger la tâche de correction des travaux pratiques, mais pour le participant 12 ce n'est pas toujours le cas, dit-il, particulièrement quand il apprend qu'on souhaite lui donner une charge de cours deux semaines seulement avant le début du cours et il souligne que son domaine d'enseignement (la traductique) ne permet pas les travaux en équipe ou que ceux-ci ne sont pas une valeur ajoutée. Le participant 13 a un local laboratoire qui comporte des tables disposées en îlots qui forment des équipes naturelles que le participant utilise durant les cours pour plusieurs activités. Il me mentionne qu'il a des groupes de 25 à 30 étudiants depuis quelques années parce que les cours sont contingentés à 30 étudiants.

Cette compétence se développe de multiples façons. La coopération peut être travaillée avec des exercices en classe qui sont accomplis en équipes de 2 ou 3. Certains formateurs-participants ont dit que parfois le mobilier ne facilitait pas les déplacements des étudiants dans le local et qu'ils travaillaient généralement avec la personne la plus près (et donc ils se mettent en équipe toujours avec les mêmes personnes.

Conséquemment, ils n'apprennent pas à s'adapter à des personnes qu'ils connaissent moins).

Au chapitre trois, dans la définition des pratiques sociales de référence sont mentionnées les disciplines pour lesquelles on doit atteindre une certaine maîtrise et dont la méthodologie est enseignable. C'est donc le cas de l'enseignement des logiciels de traduction assisté par ordinateur comme les gestionnaires de mémoires de traduction, les outils d'alignement de textes et les outils d'aide à la traduction.

Ces pratiques s'enseignent généralement dans les cours de traductique comme le fait le participant 12, mais certains formateurs les utilisent en tant qu'outils d'enseignement ou les font utiliser graduellement par les apprenants. Comme la participante 11 qui demande que les textes traduits soient remis en format bitexte, qui affirme qu'elle veut que ses étudiants s'habituent à utiliser le logiciel. Par contre, d'autres participants (1 et 13) préfèrent laisser l'enseignement de ces outils aux cours appropriés. Le participant 13 souligne : « Pour moi surtout en traduction technique, c'est beaucoup plus utile d'aller consulter toutes sortes de sites Internet pour savoir comment ça marche pour traduire comme il faut [...] plutôt que de juste restituer des chaînes de mots. » Il me dit qu'il y a des pressions qui sont exercées pour que les outils d'aide à la traduction soient plus utilisés, mais il « pense qu'il faut commencer à savoir

comment corriger ce que la mémoire nous donne plutôt que de passer trois ans à travailler avec une mémoire.»

Il fait appel tout de même à des outils technologiques. Les trois outils de base qu'il emploie régulièrement avec ses étudiants sont le *Grand dictionnaire terminologique*, *Termium plus* et le moteur de recherche *Google*. De plus, il mentionne que l'université où il travaille a des laboratoires équipés de logiciels comme *Logiterm*, *Trados* et *Terminotix*, ce qui n'est pas le cas des autres établissements d'enseignement. Les participants qui enseignent dans une même université ont dit qu'il n'y avait pas d'ordinateur dans les salles de cours et que les formateurs devaient utiliser leur matériel personnel. La participante 12 m'a également affirmé qu'il y avait qu'un seul laboratoire informatique pour la traduction, mais qu'il n'y avait qu'une trentaine de places alors qu'elle a des groupes de plus de 50 étudiants. L'UQTR offre ses cours en ligne et ne fournit pas de logiciels à ses étudiants.

Les PSR étant aussi définies comme faisant partie des activités de production, j'ai revu les entretiens afin de déterminer quelles sont les pratiques d'enseignement-apprentissage qui y sont rattachées. En terminologie, le participant 9 a précisé qu'il enseigne à construire des fiches terminologiques, des glossaires ou encore des vocabulaires unilingues et bilingues à travers des recherches d'informations dans des ressources physiques et informatiques. Plusieurs formateurs-participants, dont le

participant 5, m'ont dit exécuter la démarche de recherche avec les étudiants sur l'écran géant en classe. Cela permet aux apprenants d'élaborer une méthode plus efficace dans leurs recherches.

Pour la traduction, le processus est plus épineux comme me souligne la participante 2 : «... la traduction c'est difficile à enseigner. Il n'y a jamais UNE bonne réponse. [...] Puis expliquer aux étudiants comment tu en viens là, le processus intellectuel. [...] Ça reste souvent personnel.» La méthodologie est enseignée en une série d'étapes qui commence par le dépouillement du texte et la déverbalisation pour extraire le sens. C'est un processus mental relativement complexe à illustrer aux apprenants. Afin de produire une traduction, le traducteur doit réexprimer ce qu'il a compris et finalement vérifier la qualité de son travail. Ce sont toutes des étapes que l'apprenant doit maîtriser et qui ne proviennent pas de théories de la traduction. Elles proviennent de l'analyse du travail des praticiens comme les participants 2, 5, 7, 12 et 13 m'ont dit se baser sur leur expérience personnelle pour enseigner.

4.2.4 La transposition didactique

On se rappellera que la transposition didactique (TD) est la procédure de transformation d'un savoir dit «savant» ou des pratiques sociales de référence en des savoirs dits accessibles aux apprenants, soit des objets d'enseignements. Il appert que les premières étapes de la transposition didactique pour le formateur passent par la

préparation du cours qui s'étend sur 15 semaines en général et des séances hebdomadaires qui sont d'une durée de 3 heures habituellement. Pour préparer leur cours, le point de départ commun à tous mes participants est la description de cours, présentant l'objectif général, qui est fournie par leur université. Celle-ci consiste en quelques phrases dont le formateur s'inspire pour construire les objectifs d'enseignement spécifiques, qui constituent les éléments de base du contenu d'enseignement.

Durant les entretiens, aucun des participants n'a parlé de l'élaboration des objectifs de leurs cours qui sont en usage dans les plans de cours. Les chargés de cours ont dit qu'ils réutilisaient régulièrement les plans de cours de leurs prédécesseurs et les professeurs mettent à jour ceux des années antérieures. Ce qui me porte à croire qu'ils réutilisent les objectifs d'enseignement tout comme plusieurs éléments du contenu didactique.

Par contre, la participante 2 m'a confié qu'elle se basait sur les objectifs généraux et spécifiques pour choisir son contenu. Comme plusieurs autres, elle indique que ses séances sont axées sur la pratique de la traduction professionnelle et moins sur la théorie. J'ai remarqué que c'est une des particularités de l'enseignement de la traduction qui rend difficile la définition de la transposition des savoirs traductionnels. En début de formation, selon la plupart des participants, les théories de la traduction

comme celle de Seleskovitch, Nord, Vermeer, ne sont pas enseignées explicitement, mais font partie des savoirs savants de la traduction tout comme le théorème de Pythagore et les algorithmes de Fibonacci en mathématiques. Le participant 5 explique : «Oui, ça peut arriver que je leur donne des trucs à lire sur Seleskovitch ou Lederer par exemple, pour parler de déverbalisation, mais je n'insiste pas vraiment.» À la maîtrise, il semble que ce soit différent. Les étudiants ont acquis les connaissances et les compétences de base pour pouvoir parler du polysystème d'Even-Zohar ou du fonctionnalisme entre autres.

Le formateur doit organiser les savoirs associés à la thématique de son cours de manière à faciliter l'assimilation des connaissances et le développement des compétences. Le participant 8 mentionne qu'il conçoit son plan de cours en fonction de la logique interne de la discipline. Il cite en exemple la mécanique. Pour que l'étudiant ait une conception cohérente de la matière que le formateur-participant donne : «On ne peut pas commencer un cours de mécanique en parlant d'une application plus difficile telle que les engrenages. [...] On va toujours du plus simple au plus complexe.» Donc, il est possible de conclure qu'une des premières étapes de la transposition didactique est de hiérarchiser les savoirs par rapport à leur degré de complexité et puis comme le participant 8 ajoute : «je mets une dimension, que j'appelle épistémologique, dans le sens que j'essaie, par cette dimension-là, de situer le champ par rapport à ce qu'il n'est pas. Dans le grand ensemble, qu'est la technique par exemple».

Mais alors quels savoirs savants doivent être transmis? J'ai constaté, à la lumière des données récoltées, que les savoirs de la traduction professionnelle se divisent en trois catégories de domaines: *domaine linguistique* (grammaire, orthographe, rédaction), *domaine de spécialité* (vocabulaire spécialisé, connaissances du domaine spécialisé) et enfin, *domaine de la pratique de la traduction* (méthodologie, outils d'aide à la traduction, traduction assistée par ordinateur). Après avoir étudié la question, je considère important de mentionner que ces domaines ne s'enseignent pas en vase clos lors de la formation en traduction professionnelle. On les retrouve dans chacun des cours de traduction en proportions différentes. Pour utiliser un terme des sciences de l'éducation, je les associerais aux compétences transversales¹⁷. De plus, elles ne sont pas sans rappeler la compétence stratégique du modèle holistique du groupe de recherche PACTE de Barcelone en Espagne (Hurtado Albir, 2008).

Il ressort de l'analyse que les tâches reliées à la transposition didactique de la traduction jouent un rôle important dans la construction des situations d'apprentissage, et donc les prochains paragraphes y sont consacrés. J'ai identifié les trois domaines dans les propos des participants. Ces domaines ne s'enseignent pas séparément, mais pour faciliter l'analyse des pratiques, ils seront décrits individuellement.

¹⁷ Compétences transversales : Selon Lanier (2000), les compétences transversales sont celles qui s'appliquent à tous les programmes d'études ainsi qu'à tous les domaines d'expériences de vie. Elles peuvent également toucher à un grand éventail de situation de la vie quotidienne. (p. 481). Dans le programme de formation de l'école québécoise publié par le ministère de l'Éducation du Québec, les compétences transversales sont présentées sous quatre ordres : intellectuel, méthodologique, de la communication et personnel et social. Les compétences incluent par exemple : exploiter l'information, résoudre des problèmes ou Exploiter les technologies de l'information et de la communication. (MELS, 2006)

4.2.4.1 *La transposition didactique des savoirs du domaine linguistique*

Le domaine linguistique regroupe l'enseignement des normes d'écriture (grammaire, syntaxe, etc.) de la langue du texte de départ et celle du texte cible, des faux amis et autres difficultés de la langue (zeugmes, barbarismes et anacoluthes) et qui ne sont pas propres à un domaine de spécialité. J'ai constaté que, de manière générale, la TD de ce domaine se produisait a posteriori de la traduction-opération selon la finalité du cours. Je peux citer en exemple la participante 2, qui donne deux types de cours, et pour qui le phénomène a un impact sur sa façon de transposer les savoirs linguistiques. Pour son cours d'introduction à la traduction, c'est dans la révision de textes traduits que la TD du domaine linguistique s'opère lorsqu'elle revient sur les notions qu'elle considérait acquises ou encore comme faisant partie des structures cognitives préexistantes (bagage cognitif). «Je reprends les erreurs les plus fréquentes, que presque tous les étudiants ont faites, et là, j'explique. Je m'assure qu'ils comprennent chacun des types de fautes.» Elle dit faire un retour le plus exhaustif possible sur les travaux pratiques et sur les examens afin de s'assurer que les étudiants ont reçu une rétroaction significative pour eux.

Pour son cours de révision, le participant 5 affirme employer le manuel d'Horguelin et un guide de stylistique conçu par son université qui est une version simplifiée du *Français au bureau* publié par Publication Québec. *La traduction raisonnée* est l'ouvrage le plus utilisé par les participants pour les cours de traduction. Delisle,

l'auteur, consacre quelques « objectifs » (chapitres) sur des fautes de traduction (les faux sens, les non-sens, les contresens, etc.). La plupart des participants qui s'en servent m'ont dit qu'ils demandent aux étudiants de lire les chapitres avant la séance ce qui prépare le terrain pour le formateur.

Aussi, il y a l'interprétation et la déverbalisation que j'appellerais des savoir-faire qui sont complexes à transposer et à enseigner parce qu'elles ne surviennent que dans la boîte noire du traducteur (Kussmaul et Tirkkonen-Condit, 1995). C'est-à-dire qu'elles se produisent uniquement dans la tête du traducteur. Démontrer ce qui se passe dans la tête est particulièrement ardu. Kiraly a travaillé sur le protocole de réflexion à voix haute, mais c'est une méthode coûteuse et difficilement applicable en classe avec des groupes nombreux. Comme le participant 6 racontait : « Il ne faut pas que reproduire un texte, mais également un effet, un style, un ton ». Le formateur doit par exemple démontrer comment on transfère le niveau de langue lors de la traduction d'un texte pragmatique.

4.2.4.2 La transposition didactique des savoirs du domaine de spécialisation

Le domaine de spécialisation regroupe les connaissances spécialisées et les langues de spécialité des divers cours de traduction technique, médicale, pharmacologique ou économique. Chacun de ces domaines possède des vocabulaires qui leur sont spécifiques et il est nécessaire de maîtriser les subtilités de ces

vocabulaires et de leur utilisation. Pour certains domaines, il existe des sites Internet qui présentent des dictionnaires ou des ouvrages de référence (*Dictionnaire juridique*, *Dictionnaire de l'économie Faciléco*, etc.) qui assistent les formateurs dans leur enseignement. Cependant, il faut prendre en compte que ce n'est pas le cas de toutes les branches de la traduction.

En traduction technique, le participant 7 fournit à ses étudiants des arbres de domaines «pour qu'ils [les étudiants] puissent faire des liens intelligents». Cela lui permet de parler du domaine en détail pour préparer son groupe à la traduction d'un texte sur la même thématique. Il donne également une synthèse en français du domaine et de ses sous-domaines. C'est une caractéristique typique de l'enseignement de la traduction; le formateur doit transposer les notions du domaine d'origine du texte à traduire afin que les compétences traductionnelles se développent. Pour clarifier, je vais reprendre les propos du participant 7. S'il veut faire traduire un texte qui traite des cyberattaques et des moyens de s'en protéger, il ne peut parler uniquement des équivalences du vocabulaire. Pour que les étudiants puissent réinvestir les acquis, il doit enseigner ces notions d'informatique. Pour traduire de manière juste, le traducteur doit comprendre plus que les mots. Il doit connaître le sujet. En traduction économique, il faut enseigner les bases des finances et de l'économie et en traduction juridique, les principales différences entre le Code pénal et le Code civil au Québec. Il en est ainsi pour

tous les domaines de spécialisation de la traduction qui sont enseignés. Pour choisir les contenus, le formateur doit déterminer les finalités qu'il désire atteindre.

4.2.4.3 La transposition didactique des savoirs du domaine de la pratique de la traduction

Ce domaine comporte les théories inhérentes à la pratique de la traduction, la méthodologie de la traduction, le métalangage de la profession et les outils d'aide à la traduction. On peut aussi y ajouter la démarche réflexive et la structuration de la pensée. À la suite des entretiens avec les participants, je comprends que la connaissance du métalangage de la traduction est à la base de la compréhension tant de la théorie que de la pratique. Être capable de parler de sa profession est une aptitude essentielle pour le participant 1. Il dit que les futurs traducteurs doivent être en mesure de justifier leurs traductions afin de pouvoir discuter avec leurs futurs clients.

Au cours de mon analyse, j'ai noté que les notions reliées à la pratique de la traduction sont introduites graduellement dans la formation et comme le participant 8 le précise, du plus simple au plus complexe. Dans la méthodologie de la traduction, cela se reflète dans la façon d'appréhender un texte à traduire. Pour enseigner des processus mentaux tels que la déverbalisation, qui est un concept plus abstrait que la compréhension, le formateur doit utiliser des moyens plus créatifs (Lederer, 2016). Plusieurs processus comme celui-ci s'acquièrent à travers la pratique guidée. «Ça [ne]

sert à rien de parler de traduction pendant des heures. Il faut qu'ils le fassent eux-mêmes. Essais/erreurs. Je les guide ensuite de ça» affirme la participante 2. Cet aspect de l'enseignement-apprentissage reflète ce à quoi on réfère, en sciences de l'éducation, comme étant le curriculum réel (soit le savoir enseigné, en opposition au curriculum formel — le savoir à enseigner, Chevallard [1985] dans Paun, 2006) qui est au cœur du concept de transposition didactique interne (TDI) illustré par les propos de la participante 2. La TDI est une succession de transformations et de négociations du curriculum formel entre le formateur et les apprenants dans le «cadre du processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours du professeur -élève» (Paun, 2006, p.29).

Ce domaine relève en bonne partie des pratiques sociales de référence. Ce sont les méthodes, les processus et les actions du traducteur. Le formateur aide l'apprenant à développer son agir-professionnel. Plusieurs participants utilisent leur expérience personnelle dans leur enseignement pour initier les étudiants à la vie de traducteur et à la méthodologie de la traduction. Le participant 5 raconte : «Je préfère voir des textes sur lesquels j'ai déjà eu à travailler de façon professionnelle, qui viennent de vrais clients, avec de vrais mandats, et des consignes.» Pour lui, cela rend l'enseignement moins artificiel et facilite la transposition des savoirs pratiques.

Donc, pour conclure cette section, il est possible d'affirmer que selon l'aspect épistémologique de mon modèle d'analyse, les données obtenues ont permis de détailler des pratiques enseignantes en lien avec la préparation de contenu théorique et pratique des formateurs-participants. Ces descriptions sont présentées dans la discussion. J'ai dégagé des entretiens des activités d'apprentissage que j'ai intégrées dans le tableau «Contenu et activités d'apprentissage abordés» à la page 119 et des pratiques enseignantes dans le tableau «Pratiques enseignantes déclarées dans les entretiens» à la page 132.

4.3 Résultats de la dimension psychologique

L'aspect psychologique du questionnaire a servi à observer les raisons qui justifient, entre autres, le choix du contenu et le choix des méthodes d'enseignement. Le dépouillement des données a mis en évidence comment les formateurs ajustent les conditions d'apprentissage de leurs étudiants en fonction de leurs besoins et du contenu à enseigner.

4.3.1 *Choix des approches d'enseignement*

Dans la présente section, j'ai extrait les récits des participants qui décrivent leur démarche qu'ils empruntent pour choisir la méthode qu'ils utilisent pour enseigner. Parfois, ils en parlaient explicitement, et à d'autres moments, de manière implicite.

Tous les participants ont mentionné qu'ils consacraient une portion d'une durée variable de leur séance hebdomadaire qui est entièrement magistrale. Selon la majorité d'entre eux, cette portion magistrale est inévitable. Le participant 6 m'a dit : « Le baccalauréat est par définition quelque chose de magistral [...] ».

Presque tous les participants ont mentionné qu'ils ne suivent pas de méthode d'enseignement de manière consciente. En général, ils ne connaissaient pas de méthode provenant des sciences de l'éducation. Quelques-uns disent s'en rendre compte a posteriori comme l'exprime le participant 5. Il souligne qu'il s'en est aperçu lorsqu'il a donné un cours de théorie de la traduction. Cependant, sa réponse relève plutôt des théories de la traduction, car il me parle de Seleskovitch et de Lederer. Il est possible qu'il n'ait pas interprété la question comme je l'entends, mais j'ai noté des pratiques à tendance cognitiviste ou socioconstructiviste dans sa manière d'enseigner tout au long de l'entretien. Il favorise la collaboration, le partage des expériences et le développement d'un esprit critique face aux questions langagières.

Deux participants (P6, P13) m'ont confié ne pas connaître réellement les méthodes d'enseignement issues des sciences de l'éducation. Pour sa part, le participant 8 m'a dit qu'il n'a pas de modèle particulier. Il précise que lorsqu'on observe les résultats des stratégies qu'on utilise en classe, c'est qu'elles fonctionnent et qu'il ne faut pas prendre les étudiants pour des cobayes. « On voit que ce que l'on a expliqué est

bien assimilé». Il ajoute que le fait d'être linguiste a plus un impact sur sa manière d'enseigner par la considération théorique de la discipline que ce qu'il sait de la didactique. Il a étudié les sciences de l'éducation à la maîtrise. «Je transmets les connaissances par le biais des notes de cours.» Il enseigne en ligne et donc les notes de cours sont pour lui l'outil essentiel de transmission des savoirs.

Une seule participante (P11) détient un diplôme de baccalauréat dans le domaine de l'enseignement (langues secondes). Elle m'a raconté qu'elle préférerait faire beaucoup moins de magistral, mais qu'il y a plusieurs obstacles qui l'empêchent de faire des activités d'apprentissage plus centrées sur les étudiants. De plus, elle m'a confié avoir de la difficulté à trouver comment elle pourrait appliquer des approches d'enseignement socioconstructivistes comme les études de cas, la résolution de problèmes ou des méthodes inductives qu'elle utilisait régulièrement en enseignant aux autres cycles. La participante 2 dit également qu'«il y a des cours où ça pourrait se prêter plus que d'autres». Elle cite en exemple le cours de gestion de projets. Elle ajoute : «je pense que chaque cours peut avoir des méthodes qui fonctionnent.» Mais elle ne croit pas que les études de cas, les résolutions de problèmes ou les méthodes inductives s'appliqueraient aux cours de débutants qu'elle donne. La participante 11 m'a fait part de sa déception de ne pas «voir» comment il serait possible d'appliquer des méthodes d'enseignement qu'elle pratiquait lorsqu'elle enseignait les L2, comme la méthode inductive qui consiste à définir une règle en examinant des exemples

représentatifs de ladite règle. Elle est très ouverte à de nouvelles méthodes; elle a essayé la pédagogie par le jeu, après l'avoir apprise à une conférence. Elle fait beaucoup d'efforts afin de renouveler son enseignement.

Lorsque le formateur est interrogé sur sa manière de choisir ses activités d'apprentissage, parfois d'autres pratiques émergent de son récit. Par exemple, quelques participants ont décrit le contenu en lien avec les savoirs à enseigner et parfois, ils parlaient indirectement de leur méthode d'enseignement. J'ai remarqué que plusieurs formateurs-participants centrent leurs enseignements sur la pratique de la traduction en traitant les difficultés de la traduction une ou deux à la fois seulement. La participante 4, une jeune chargée de cours qui enseigne la traduction littéraire, utilise parfois l'approche par projets. Ses étudiants travaillent sur un seul et même texte durant tout le trimestre et font plusieurs exercices en plus d'un travail réflexif. Elle me précise que c'est un travail qui demande beaucoup d'implication de la part des étudiants. Pour sa part, la participante 2 aimerait faire un projet collaboratif avec le journal de son université, mais son statut de chargée de cours à temps partiel est un obstacle. Cependant, elle ajoute que le fait qu'elle soit travailleuse autonome la garde informée sur ce qui se passe sur le marché du travail. Elle souligne qu'elle se met à la place des étudiants et essaie de voir ce dont ils ont besoin pour devenir de bons traducteurs.

Le participant 9 est celui qui semblait le plus conscient de ses pratiques d'enseignement. Il a changé la structure des cours en fonction de meilleures pratiques ajustées à l'évolution de la traduction et des étudiants. Il s'est inspiré de Don Kiraly et Dorothy Kelly pour tenter quelque chose de plus adapté à son contexte. Il utilisait aussi le manuel de Delisle (obligatoire dans son établissement) en sélectionnant ce qui lui paraissait le plus pertinent pour ses cours qui étaient surtout à vocation pratique. Le participant 12 m'a dit que ses lectures de D. Kiraly, C. Nord et du groupe PACTE ont beaucoup influencé ses méthodes d'enseignement.

4.3.2 Exploration des conditions d'apprentissage

Un aspect important dans l'exploration des conditions d'apprentissage dans le contexte de la traduction professionnelle est l'évaluation du produit (le texte traduit) et l'évaluation du processus (le raisonnement). J'ai demandé aux formateurs-participants s'ils évaluaient seulement le produit des traductions des étudiants ou s'ils incluaient le processus de traduction dans l'évaluation. La participante 4 dit que pour elle, il est essentiel d'évaluer le processus durant les premiers trimestres. Par exemple, elle demande à ses étudiants de décrire leurs recherches terminologiques. Elle aime connaître « le pourquoi » de ce qu'elle a entre les mains et cela l'aide à comprendre les solutions qui sont quelques fois très distinctes de celles auxquelles elle aurait pensé au départ. De son côté, le participant 5 n'évalue que le produit, mais exige parfois les références des sources pour les recherches terminologiques. D'autres participants

semblaient moins connaître la signification de produit et de processus de la traduction et ont plutôt expliqué qu'ils corrigent le résultat, mais qu'il est ardu pour eux d'identifier quelle approche l'apprenant a utilisée.

Pour vérifier la compréhension, les formateurs donnent des travaux théoriques. Le participant 7 demande à ses étudiants de faire une synthèse (il leur fournit un modèle lors du premier cours du trimestre) dans laquelle ils expliquent leur démarche décrivant les difficultés rencontrées et inscrivent leur taux d'efficacité (nombre de mots traduits par heure) pour les préparer à travailler en cabinet. Le participant 9 a une vision différente des autres formateurs sur bien des aspects de l'enseignement de la traduction. En ce qui concerne la correction des traductions, il m'a expliqué qu'il corrige uniquement le processus quand les apprenants sont en début d'apprentissage parce que durant les deux premiers mois, il fait de l'analyse de texte avec eux. Il enseigne à repérer les difficultés de traduction et à résoudre les problèmes de traduction. Il soupèse la capacité à comprendre les difficultés d'un texte, à appréhender, à réfléchir sur le texte avant d'entreprendre la traduction. Puis, lorsqu'il commence à corriger des traductions, il le fait sur des éléments prédéterminés. «Donc, c'est progressif en fonction de leur évolution», conclut-il.

Peu de participants ont fait la différence entre une grille d'évaluation¹⁸ critériée et un barème de correction tant pour les traductions que pour les travaux de réflexion. Le barème de correction cible les erreurs et retire des points. C'est une méthode d'évaluation considérée comme étant punitive (Colombat, 2009). Il est efficace comme outil diagnostique, mais la grille critériée permet d'évaluer la progression des apprentissages et le développement des compétences.

Le savoir-agir propre à la compétence suppose une appropriation et une utilisation intentionnelle de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales, dans la poursuite d'un objectif clairement défini. La compétence se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser pendant le parcours scolaire, voire au-delà. (Ministère de l'Éducation, 2003)

En évaluant ainsi, ce ne sont pas les erreurs qui comptent, mais l'atteinte d'un résultat qui s'observe dans la démonstration de l'appropriation de l'utilisation intentionnelle de contenus notionnels et d'habiletés précises.

4.3.3 *Obstacles à l'apprentissage*

On a vu au chapitre 3, sous l'aspect psychologique, que les obstacles à l'apprentissage proviennent notamment des représentations que les apprenants ont des notions à apprendre (Reuter, 2013). Le défi des formateurs se situe dans le changement de ces perceptions. En traduction, on peut prendre l'exemple que m'a

¹⁸ Grille d'évaluation : La grille d'évaluation permet d'évaluer des difficultés ou des critères précis avec une échelle de développement de la compétence de A+ à E.

donné le participant 6 lorsqu'il laisse choisir le texte à traduire à ses étudiants pour un travail de traduction. « Parfois, les étudiants ont du mal à distinguer les niveaux de difficulté. [...] Ce n'est pas parce que c'est facile à comprendre que ça va être facile à traduire. » Le manque d'expérience de l'apprenant provoquera une rupture avec ses savoirs antérieurs et grâce au guidage de l'enseignant (il ne m'explique pas comment il procède), l'apprenti traducteur en construira de nouveaux en analysant des textes sur le plan des difficultés de traductions par exemple.

4.3.4 Aspect psychologique

Même si les formateurs-participants n'ont pas consciemment choisi une méthode d'enseignement, ils ont comme bien des gens des valeurs ou une philosophie d'enseignement. J'ai trouvé dans les récits des participants des passages qui relient les pratiques enseignantes aux valeurs qui les guident.

Le participant 1 se rappelle la rigueur de ses anciens enseignants. Il essaie de l'appliquer à sa manière dans son enseignement. Il varie les activités le plus possible et il tente d'être dynamique. La participante 2 mise aussi sur la variété pour garder la motivation des apprenants. Elle ajoute qu'un environnement convivial favorise la participation. Elle m'a également dit que sa philosophie d'enseignement est la transparence. Elle ne sait pas tout et elle le dit à ses étudiants. Si elle ne peut répondre à une question, elle dit qu'elle va chercher après le cours et qu'elle

reviendra avec une réponse. Elle n'est pas la seule participante à penser de cette façon (P6, P12). De plus, elle demande à ses étudiants de l'évaluer deux fois par trimestre. Elle ajuste ses pratiques en fonction des commentaires qu'elle reçoit. Cette évaluation n'est pas liée à celle de l'établissement.

Le participant 4 croit qu'il est important de répondre aux questions qui sont moins reliées à la matière du jour. « Si c'est intéressant pour un étudiant, ça doit l'être pour plusieurs. »

Le participant 5, même s'il affirme qu'il n'a pas de méthode d'enseignement, a des techniques qui s'inspirent du socioconstructivisme. Particulièrement quand il me mentionne : « On apprend tous ensemble. Je ne suis pas là avec les solutions parfaites et si je me trompe vous me le dites. Et si vous n'êtes pas d'accord, vous me le dites aussi. Vous allez peut-être me faire changer d'idée ». Il considère que chacune des personnes est au même rang. C'est un grand partage de connaissances. Le participant 6 est aussi très démocratique dans son rapport avec les étudiants. Il précise que si un étudiant est en mesure d'apporter les arguments suffisants pour le faire changer d'idée sur un point qu'il a enlevé dans un élément d'évaluation, il le lui redonnera.

4.4 Résultats de la dimension praxéologique

Cette dernière catégorie regroupe les notions qui traitent de la situation didactique, de l'organisation des situations d'enseignement, et du style d'enseignement des formateurs.

4.4.1 *Situation didactique*

Comme définie au chapitre 3, la théorie de la situation didactique (SD) développée dans les années 1970 par Guy Brousseau pour l'enseignement des mathématiques, implique les modalités d'apprentissage, les apprenants, le milieu et finalement, les formateurs. Explorer comment les formateurs-participants gèrent les SD apporte des détails sur les pratiques enseignantes qui sont rattachées à l'intervention didactique.

4.4.2 *Les modalités d'apprentissage*

Les modalités d'apprentissage regroupent l'ensemble des pratiques utilisées par les formateurs dans l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage et des activités d'apprentissage (AA) soit : leur présentation, leur gestion, leur correction des travaux et des activités d'apprentissage. Je commencerai par détailler ce que les participants m'ont dit sur leur manière de présenter les AA et par la suite, je décrirai la gestion et l'évaluation qu'ils en font.

On se souviendra que dans les paragraphes sur la transposition didactique et sur le type de contenu de l'aspect épistémologique, la majorité des participants m'ont affirmé qu'ils divisaient leurs séances hebdomadaires en deux : une partie théorique et une autre pratique. Ainsi, on serait porté à croire que les activités d'apprentissage ont lieu uniquement durant la seconde partie du cours et en classe comme cela se faisait traditionnellement. Or, il faut prendre en compte qu'il y a, maintenant, une variété de formes sous lesquelles les AA peuvent être présentées. Elles peuvent être très simples ou plus complexes, sérieuses ou ludiques comme un jeu. Elles peuvent avoir lieu à la maison, elles peuvent aussi se dérouler au cinéma comme l'a expérimenté le participant 7. Il a organisé une sortie avec son groupe de traduction catalan-français pour analyser les sous-titres d'un film à l'aide d'un questionnaire qu'il avait préparé. Il est le seul à avoir utilisé cette pratique.

D'autre part, le participant 1 demande des comptes rendus critiques des lectures théoriques afin de vérifier la compréhension des étudiants et de discuter avec eux en classe. Il donne également des exercices qu'il appelle *essais terminologiques* pour lesquels il m'explique que les étudiants se documentent sur un sujet donné (ex. : les réalités sociétales, nouveaux concepts) et ensuite ils construisent un lexique bilingue dans le but de traduire un texte sur le même sujet.

Les participants 2, 4, 5, 6, 7, 9, et 13 utilisent majoritairement les exercices de traduction révisés en classe. Cette pratique fait partie des pratiques signalées par les auteurs d'articles scientifiques sur l'enseignement de la traduction que j'ai exposées dans la problématique. Les finalités des traductions varient selon les cours. Pour la participante 2, c'est l'occasion de pratiquer les étapes de la méthodologie et de travailler les difficultés provenant du manuel de Delisle. Afin de couvrir la matière, il arrive qu'elle se serve d'éléments tirés du livre *Introduction à la traduction générale* de Maurice Rouleau. Elle enseigne également la révision. Pour ce cours, elle utilise des textes de sa pratique personnelle et des quotidiens populaires comme le Journal de Montréal ou La Presse dans lesquels elle prend des articles qu'elle fait réviser à ses étudiants. Dans un cours de DESS, *Introduction à la traduction*, elle demande aux étudiants de faire un récapitulatif d'un fascicule préparé par les professeurs de la faculté de son établissement d'enseignement.

Parfois les formateurs-participants demandent aux étudiants de lire un texte ou bien de faire le dépouillement terminologique à la maison avant le cours. À d'autres moments, après un examen, certains regroupent les fautes les plus fréquentes et présentent un exposé pour les clarifier le mieux possible. Quelques fois, les textes sont travaillés en petites équipes pendant une partie de la séance et le formateur-participant fait une mise en commun durant la dernière heure de la séance et anime une discussion

sans nécessairement partager sa traduction personnelle, mais en laissant les apprenants parvenir à un consensus.

La participante 4 a mentionné à quelques reprises qu'elle essayait de ne pas refaire ce qu'elle n'a pas aimé durant ses études. Quand elle prépare ses cours, elle dit se : « remémorer ce que j'ai vécu comme étudiante, ce que j'aimais, ce que je n'aimais pas. » Pour elle, il est important de prendre le temps d'effectuer des recherches avec les étudiants en utilisant l'écran géant accessible en classe et en accomplissant le processus étape par étape et de bien justifier les corrections des travaux.

Cette participante n'est pas la seule à avoir modifié ses pratiques parce qu'elle a connu des insatisfactions rencontrées lors de ses études. Le participant 9 a terminé ses études en traduction vers le début du millénaire puis a commencé à enseigner quelques années plus tard. Il souligne qu'il n'évalue pas les apprenants sur des traductions en début de parcours. « Pour la première année, mon objectif c'était d'arrêter de partir de l'idée qu'un étudiant qui sort du CÉGEP va être capable de traduire. Et de le juger déjà, au bout d'un mois sur une traduction qu'il aura faite, alors qu'évidemment il vient de commencer ses études. C'est normal qu'il n'y arrive pas correctement. » Comme on peut le constater dans ces propos, les connaissances antérieures des apprenants et ce que Vigotsky a nommé la zone proximale de développement (là où les tâches à exécuter par les apprenants ne sont ni trop simples ni trop complexes, ZPD) semblent prises en

compte dans la sélection du contenu et dans le choix du meilleur moment pour l'enseigner. Il travaillait l'analyse de textes avant de se lancer dans la traduction proprement dite. Puis une fois que l'étape de la traduction était atteinte, il affirme que l'aspect le plus important réside dans la rétroaction qui permet aux apprenants de comprendre pourquoi leur solution de traduction n'était pas la meilleure.

Le participant 9 a également raconté qu'il a dû modifier ses pratiques lorsque son université a augmenté le nombre d'étudiants dans ses groupes. Il me fait remarquer qu'auparavant, il était en mesure de travailler les traductions en groupe avec ses étudiants et que depuis l'augmentation, il privilégie les traductions en équipe. Lors des cours d'introduction à la traduction, il centre son enseignement sur l'analyse de texte, sur le repérage des difficultés et sur la recherche documentaire. Il m'a dit également : «Plus les étudiants avançaient dans leur formation, et plus je mettais l'accent sur la traduction de textes», car selon lui il est trop tôt à ce niveau, comme débutant, pour évaluer la difficulté des traductions. Il priorise le développement de la capacité à comprendre les difficultés des textes, à appréhender, à réfléchir sur les textes avant de commencer à traduire. Un exemple d'activité d'apprentissage pour ses débutants qu'il m'a donné en exemple est un exercice d'identification des cinq plus importantes difficultés terminologiques d'un texte. Ce genre d'exercice permet aux formateurs de vérifier la compréhension des divers types de difficultés de traductions. Plus tard dans leur parcours avec les travaux de traduction, il demandait d'identifier le problème de

traduction et de décrire la solution utilisée pour le résoudre. Connaître le processus de résolution de problème de traduction aide à diagnostiquer les erreurs des apprenants. Ce ne sont pas tous les formateurs-participants qui ont recours à cette pratique. J'y reviendrai dans les paragraphes sur l'évaluation.

Certains formateurs-participants font aussi traduire des textes plus longs et plus complexes, d'autres demandent des justifications et des références. À part les traductions de textes, les autres activités d'apprentissage les plus fréquentes sont les travaux pratiques (TP). Ce type d'AA est habituellement fait à la maison et les étudiants ont plus de temps pour les compléter (deux à trois semaines). Cependant, les tâches à exécuter peuvent être variées. Je n'ai pas une quantité suffisante de données à ce sujet. Il y a également des TP qui abordent les notions de la traduction en tant que contenu théorique qui permet la vérification de la compréhension des concepts et la construction des représentations chez les apprenants.

Le participant 7 demande à ses étudiants de lui fournir un lexique à trois colonnes avec les travaux de traduction. «La première colonne, le mot en français. La deuxième, le mot en anglais et la troisième, la source du terme en langue cible», dit-il. Ses étudiants doivent lui présenter une synthèse qui présente leur démarche et qui détaille les difficultés rencontrées et explique comment ils les ont surmontées. C'est une

façon de connaître le processus que les étudiants ont emprunté et de les aiguiller vers une méthode plus efficace lors de la correction.

Du point de vue de la terminologie et de la traduction technique, le participant 8, qui enseigne en ligne, prépare des exercices de compréhension (en plus des classiques fiches terminologiques et des lexiques de types variés). Il m'a également dit : « Si on veut que l'étudiant soit en mesure de distinguer telle chose d'une autre, on peut concevoir une activité du genre analyse. Un schéma par exemple. » Pour le côté linguistique, il mentionne les énoncés à élucider ou à reformuler. Pour construire ses exercices, particulièrement en terminologie, il part de notions qui lui semblent être des problèmes potentiels ou des difficultés de compréhension.

La participante 11 donne principalement le cours pratique d'une série de deux cours de traduction économique. Donc, une des AA qu'elle fait faire le plus souvent consiste en un long texte qu'elle fait préparer (dépouillement, documentation, etc.) à la maison qui est accompagnée de questions préparatoires et de recherches terminologiques. Puis, de retour en classe, elle discute des difficultés avec les étudiants. La traduction du texte est exécutée durant le cours, mais est entrecoupée d'exercices. Il lui arrive de distribuer des exercices de traduction « juste avec leurs têtes et un crayon, ou un clavier, mais sans les autres béquilles ». Elle a observé que ces activités font voir

aux étudiants qu'ils sont aptes à traduire sans les outils technologiques comme les concordanciers bilingues ou les mémoires de traduction.

Une autre activité qu'elle m'a décrite, et qui ressort du lot, est une activité de groupe du genre *World Café*. Le groupe est divisé en petites équipes de 5-6 personnes et la formatrice-participante remet un segment à traduire à chacune d'entre elles. Les équipes y travaillent durant une dizaine de minutes avant de changer de segment et d'équipe. Ainsi, les apprenants travaillent avec des gens qu'ils connaissent moins et négocient les solutions. Cet exercice apporte de la variété et du dynamisme dans la classe. La participante me dit qu'elle a remarqué que des étudiants qui participent moins en grand groupe sont plus engagés dans cette activité. Elle aimerait pouvoir le faire plus fréquemment. Dans un autre ordre d'idées, elle alloue des points pour les devoirs qu'elle donne afin de s'assurer que les étudiants les font puisqu'ils sont déterminants à la préparation au cours suivant.

Le participant 12, qui enseigne en ligne l'emploi des outils technologiques d'aide à la traduction, vise à développer certaines compétences d'utilisation de banques de données comme *Termium Plus* ou le *GDT* à travers des activités guidées à divers niveaux pour résoudre les difficultés d'un texte. Plus tard au cours du trimestre, c'est l'utilisation des logiciels de traduction assistée qui est mise en pratique grâce à diverses activités

comme l'extraction terminologique et la construction de bases de données terminologiques.

Le tableau 6 rassemble les activités d'apprentissage et les contenus, que je viens d'exposer. Ils sont groupés dans les trois catégories des savoirs de la traduction, comme détaillées au chapitre 3. Il a pour objectif de répondre à la question de départ sur l'identification des pratiques enseignantes et sur leur possible désuétude. Il donne une vision globale des pratiques enseignantes en matière d'élaboration didactique et répond au sous-objectif praxéologique de cette recherche.

Le domaine linguistique regroupe des activités qui aident l'apprenant à mieux comprendre le texte source comme l'analyse du discours et l'analyse du texte. D'autres activités visent l'amélioration des compétences de rédaction par la reformulation d'énoncés par exemple. Ce domaine permet d'approfondir les connaissances grammaticales et syntaxiques reliées à la compétence traductionnelle grâce à la révision de textes.

Pour le domaine de spécialité, j'ai pu réunir des activités d'enrichissement non seulement du vocabulaire technique et de langue spécialisée, mais également de l'adaptation linguistique selon la région géographique. Les activités donnent aux apprenants l'ouverture d'esprit nécessaire au traducteur pour l'adaptation de ses

traductions au public cible. Les activités et les contenus de ce domaine sont manifestement interdisciplinaires, puisqu'ils sont étroitement liés au domaine de spécialité comme l'économie ou le droit. Les apprenants n'acquièrent pas que des équivalences en lien avec le vocabulaire, ils apprennent des concepts.

Le domaine de la méthodologie comprend le plus grand nombre d'éléments. Il inclut tout ce qui concerne les technologies de l'information qui assistent le traducteur dans son travail. C'est une étape cruciale à l'interprétation du texte et le formateur doit prendre le temps de faire ce processus avec ses étudiants. Un autre élément qui me semble très important dans la formation de futurs traducteurs se trouve dans les activités de réflexion qui accompagnent les travaux de traduction. Cela rend l'apprenant conscient de son processus traductionnel et peut servir d'outil diagnostique lorsque nécessaire.

Les activités et les contenus nommés par les formateurs-participants dans ce troisième domaine permettent de comprendre le fonctionnement de la profession de traducteur professionnel. Toute la mécanique du travail pratique s'y retrouve.

Le tableau 6 donne une vision claire et simplifiée des activités et des contenus dont les 11 participants ont parlé tout au long des entretiens. Les classer selon les trois domaines de la transposition didactique aide à faire des rapprochements avec la

définition de transposition didactique en fournissant des exemples concrets. Ce tableau serait utile pour les formateurs dans leur élaboration d'activités ou pour de comprendre la notion de transposition didactique. Plusieurs pratiques peuvent appartenir à plus d'une catégorie. Cependant, chacune des pratiques a été inscrite dans la catégorie pour laquelle elle a eu le plus haut taux d'incidence (L'Écuyer, 1990).

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET CONTENUS ABORDÉS		
DOMAINE LINGUISTIQUE	DOMAINE DE SPÉCIALITÉ	DOMAINE DE LA MÉTHODOLOGIE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analyse de textes ➤ Élücider ou reformuler des énoncés ➤ Rédaction ➤ Relever les difficultés ponctuelles, nommer les caractéristiques textuelles ou les difficultés de la traduction. ➤ Réflexion sur les questions langagières ➤ Analyse du discours ➤ Nommer les caractéristiques textuelles et de la traduction avec la terminologie du métier. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lecture d'articles ➤ Textes sur la spécialité ➤ Concepts de base ➤ Plans techniques ➤ Évolution terminologique de la spécialité ➤ Fondements théoriques de la traduction technique ➤ Correspondances terminologiques géographiques (selon le public cible) ➤ Arbres de domaine ➤ Synthèses de sous-domaines ➤ Fiches terminologiques ➤ Recherche de documentation ➤ Concepts fondamentaux : le savoir, les idées, les relations entre les concepts, les formes, les notions de sens, les produits terminologiques. ➤ Traduction de BD 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Théorie de la traduction ➤ Métalangage ➤ Déverbalisation ➤ Développement de l'autonomie ➤ Résolution de problèmes de traduction ➤ Contourner des difficultés ➤ Lecture (<i>Meta, Circuit, TTR</i>) ➤ Paramétrage texte cible, externalisation, domestication, choix du public cible. ➤ Conception de glossaires ➤ Construction de bases de données ➤ Outils d'aide à la traduction ➤ Dépouillement ➤ Sensibilisation au marché du travail ➤ Justifications de traductions et de son processus de traduction ➤ Analyses de textes (Lederer et Seleskovitch) ➤ Analyse du sens ➤ Fiche de terminologie ➤ Produits de terminologie ➤ Relation entre les concepts, les idées, les termes, etc. ➤ Concordanciers

Tableau 6 : Activités d'apprentissage et contenu abordés

4.4.3 *Les apprenants*

Durant l'analyse des données, j'ai noté que le nombre d'étudiants dans un groupe est un aspect qui influence les pratiques enseignantes des formateurs-participants. Le nombre variait grandement d'une université à l'autre. J'ai constaté que les groupes aux cycles supérieurs (maîtrise, DESS) sont plus modestes en général. Les grands groupes se révèlent être parmi les obstacles à l'innovation des pratiques enseignantes selon plus de la moitié des participants. J'en discuterai en détail au chapitre suivant.

En début de trimestre, il est possible d'interroger les étudiants afin de connaître leurs besoins, leurs goûts ou leur formation pour adapter son enseignement. Seul le participant 13 a dit qu'il avait déjà sondé ses étudiants en commencement de trimestre. Le participant 1 a expliqué qu'il donnait régulièrement les cours de traduction technique 1 et 2 consécutivement ce qui lui permettait de mieux comprendre ses étudiants. Le participant 5 a constaté que les formateurs autour de lui trouvaient que les étudiants étaient de plus en plus inquisiteurs et commentaient plus qu'avant.

Le participant 6 souligne une différence entre les étudiants de premier cycle et de cycles supérieurs. Il a observé que les premiers sont plus inquiets par rapport à leurs notes et à la raison pour laquelle ils ont fait des erreurs. Il dit qu'il doit faire plus de rétroaction aux étudiants du baccalauréat, qu'il doit justifier ses corrections en détail.

J'ai peu de données par rapport aux apprenants puisque mes questions visaient les pratiques des formateurs. Les relations entre les formateurs et les apprenants relèvent du système pédagogique.

4.4.4 *Durée des apprentissages*

Je n'avais pas de questions particulières en ce qui a trait à la durée des apprentissages, cependant les participants m'ont donné quelques détails sur ce thème.

L'Université d'Ottawa est le seul établissement qui offre un baccalauréat de quatre ans (sans programme coop). La première année ne compte qu'un cours d'introduction à la traduction générale parce qu'elle est une année préparatoire comme dans les établissements d'enseignement du Canada anglais, où le système d'éducation ne comporte pas de niveau collégial comme c'est le cas au Québec (le secondaire correspond aux études de la 7^e année à la 9^e année pour le junior high, puis il y a les 10, 11, et 12^e années pour le diplôme d'études secondaires (qui offre une option appelée «*Apprenticeship*» selon le cheminement des étudiants). L'Université de Sherbrooke grâce à son programme coop inclut la possibilité de faire des stages en entreprise en alternance avec les cours en présentiel, ce qui fait que le baccalauréat à temps plein dure quatre ans.

De manière générale, les séances hebdomadaires durent 3 heures et un trimestre, 15 semaines. Presque tous les formateurs-participants divisent leurs cours en deux périodes : une théorique et une pratique, variant en proportion (sauf les participants 8 et 11 qui enseignent en ligne). Je n'ai pas de donnée sur la durée des travaux, des activités d'apprentissage ou des examens.

4.4.5 Situations d'enseignement

La situation d'enseignement est, à titre de rappel, la totalité des éléments que le formateur planifie et qui comprend l'acquisition de savoirs et le développement de compétences (Boudreault, 2009). Je préfère utiliser les syntagmes «situation d'enseignement-apprentissage (SEA)» et «situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)» comme on les retrouve notamment dans le programme de formation de l'école québécoise développé par le MELS parce qu'il n'y a pas que le formateur qui est actif. Les SAE privilégient les apprentissages en contexte. Cette caractéristique me semble avantageuse pour les futurs traducteurs, particulièrement si je prends en compte les conclusions d'Echeverri (2008) lors de sa recherche sur la métacognition en enseignement-apprentissage de la traduction lorsqu'il parle de l'action du Sujet apprenant sur l'Objet d'apprentissage (p. 396). L'apprenant est habilité à agir sur son processus d'apprentissage, ce qui lui confère ainsi un plus grand sentiment de responsabilité.

Durant les SAE, le formateur peut décider de travailler sur une seule compétence, ou sur plusieurs (des transversales par exemple), qui provient d'une discipline ou bien de plusieurs (MELS, 2007). Pour ce faire, il peut inclure dans la SAE un certain nombre de tâches complexes et d'activités d'apprentissages que l'apprenant effectue au cours du nombre de séances nécessaires à l'enseignement de la matière. Les SAE servent à faire le suivi de l'évolution de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences des apprenants (MELS, 2007). Habituellement, au primaire et au secondaire, elles prennent la forme de résolution de problèmes ou de questions à traiter. Ce qui, selon moi, se transpose très bien dans les cours de traduction. Traduire, c'est résoudre des problèmes (de sens, de compréhension de reformulation, etc.). Pour préparer les SAE, le MELS (2007) propose, dans un document traitant des SAE pour le programme d'Intégration linguistique, scolaire et sociale, les quatre étapes suivantes :

- Présenter la problématique ou la question mobilisatrice,
- Activer les connaissances antérieures,
- Établir le plan de travail,
- Préciser la ou les productions et les destinataires s'il y a lieu.

J'ai constaté qu'il y avait une forte ressemblance avec les travaux de traduction. Afin d'illustrer ces similitudes, je donnerai des exemples à partir des propos de mes participants. Ce qui me semble similaire entre les SAE et les AA de traduction est l'évaluation qui accompagne la presque totalité des AA. Il n'y aurait que les exercices formatifs qui ne seraient pas évalués.

Le participant 7 affirme qu'il ne remet qu'un corrigé pour ce type d'évaluation. Il est l'unique participant qui dit remettre un corrigé pour les activités formatives sans revenir sur les notions avec ses étudiants. La participante 11 a souligné le fait qu'elle doit accorder des points pour s'assurer que les devoirs seront faits. De cette façon, les étudiants sont mieux préparés pour le cours suivant.

Pour les travaux pratiques, le participant 7 demande la traduction de « longs » textes (500 mots). Il demande de cibler un certain auditoire « Traduisez pour le Devoir, pour le Canard enchaîné [...] Traduisez-moi ça pour un journal de droite » me donne-t-il en exemple. De son côté, le participant 5 dit qu'il préfère « voir des textes sur lesquels il a déjà travaillé de façon professionnelle, qui proviennent de vrais clients, avec de vrais mandats et des consignes qu'[il] je modifie un peu. » Quant à la participante 2, elle fait un compte rendu accompagné d'un diaporama. Elle demande à ses étudiants de ne pas écrire pendant qu'elle parle afin d'avoir toute leur attention. Elle distribue les notes de cours à un autre moment. Au début des AA qui suivent ses exposés, elle donne des consignes selon le type de difficultés que les étudiants rencontreront tout au long du travail. Je crois qu'une association peut être présentée entre ces pratiques et l'étape « activer les connaissances antérieures » des SAE. Lorsque les formateurs remettent à leurs étudiants un texte à traduire et qu'ils en font une lecture analytique en portant attention à des segments qui comportent des difficultés de traduction qui ont été étudiées dans les semaines précédentes, cela active les connaissances antérieures. Il est

également possible de réveiller des savoirs que certains étudiants n'avaient pas utilisés depuis longtemps durant la période d'analyse du texte.

De plus, si les formateurs-participants travaillent avec le Scopos ou donnent un cahier des charges avec le texte à traduire, ces outils de travail vont généralement inclure le destinataire et les détails de production. J'ai noté que le Scopos est la notion théorique que les formateurs-participants que j'ai interviewés ont mentionnée le plus, elle est suivie de près par l'analyse de texte.

Si je me penche plus sur le côté temporel de l'organisation des AA et des travaux, je constate quelques pratiques différentes. Les formateurs-participants qui travaillent avec le manuel de Delisle *La traduction raisonnée* ont tendance à diviser le contenu à enseigner sur le nombre de semaines qu'ils ont dans le trimestre. La participante 2 mentionne qu'elle part des objectifs généraux et spécifiques de son plan de cours (à ne pas confondre avec les objectifs de Delisle) pour l'élaboration de ses activités d'apprentissages.

Comme j'ai déjà indiqué dans la section sur le choix des contenus, il y a des formateurs-participants qui réutilisent leur plan de travail d'une année à l'autre et qui font quelques mises à jour. Pour ceux qui possèdent une grande expérience en enseignement de la traduction professionnelle, il paraît ne plus être nécessaire de

réécrire la planification des séances annuellement, car les fondements de certaines disciplines ne changent pas selon certains. La mécanique de base est un exemple que m'a donné le participant 8.

D'un autre côté, le participant 5 a un plan de travail qu'il présente sur diaporama à ses étudiants au début de chaque séance.

- Révision du cours précédent
- Questions des étudiants
- Nouvelles notions 20-30 minutes
- AA
- PAUSE
- AA traduction en équipe
- Révision en grand groupe

Les plans de travail des participantes 2 et 11 y ressemblent beaucoup. Pour les deux formateurs-participants qui enseignent en ligne, il y a évidemment quelques différences. Premièrement, le contenu théorique est transmis par écrit sur le portail. Aucun des participants ne fait de production de vidéo asynchrone, une pratique bénéfique dans l'enseignement-apprentissage en ligne, lorsque combinée à d'autres méthodes (Poirier, 2013).

Deuxièmement, toutes les communications se font à distance soit par courriel, par le Forum. Les étudiants en ligne ont donc des lectures à faire toutes les semaines (ce qui équivaut à des exposés magistraux) qui sont accompagnées d'exercices de compréhension, de pratiques de logiciels d'aide à la traduction ou de traduction de texte

de toutes sortes. Les travaux pratiques se ressemblent sur la forme, mais diffèrent dans l'exécution considérant la distance entre les étudiants. Le participant 9 me dit que les travaux en équipe sont toujours envisageables, mais la dynamique est toute autre. L'établissement met à la disposition des étudiants des outils informatiques comme le logiciel Via, afin qu'ils se rencontrent virtuellement pour discuter et travailler. Il y a également le forum qui peut être utilisé pour des discussions de groupes. C'est la salle de classe. Cependant, selon mes données, le taux de participation semble peu élevé. Pour le participant 12, qui enseigne des notions de terminotiques et de traduction assistée par ordinateur, il semble plus complexe de concevoir des travaux collaboratifs. Les logiciels d'aide à la traduction ne sont pas fournis par les établissements d'éducation. Conséquemment, les étudiants ne sont pas tous équipés de la même manière.

Une fois les AA ou les travaux terminés vient l'évaluation, tâche souvent peu appréciée par les formateurs-participants. Certains formateurs, comme m'a affirmé le participant 9, délèguent à des assistants la correction des travaux. Il me dit cependant : « l'évaluation c'était un des aspects les plus importants et moi je ne me serais pas imaginé déléguer la correction. Pour moi, c'est la tâche la plus pénible, mais aussi la plus intéressante. » C'est pour lui, c'est la meilleure façon de connaître ses étudiants.

L'évaluation d'une traduction est une corvée fort complexe pour plusieurs des participants. Au chapitre 4, j'ai mentionné trois domaines de la transposition didactique. Ils s'appliquent également à l'évaluation des traductions-produits. Le domaine linguistique regroupe les fautes de grammaire, d'orthographe et les difficultés linguistiques. Ensuite, le domaine de spécialité vise les fautes concernant le sens des mots et des phrases en fonction de la spécialité, par exemple l'idiomaticité. Finalement, le domaine de la méthodologie de la traduction rassemble les méthodes de transposition linguistique et les fautes de traduction comme les faux sens et les non-sens.

Pour évaluer les textes, les formateurs-participants utilisent un barème de correction qui consiste en une liste de toutes les fautes et erreurs qu'ils ont inventoriées, qu'ils ont codées et auxquelles correspond un nombre de points à soustraire. Dans une des universités, on emploie un barème commun à tous les formateurs et conçu par un comité de formateurs. Dans les autres établissements, chaque formateur a son propre barème. Quelques-uns s'inspirent de celui de Delisle dans *La traduction raisonnée* et d'autres formateurs, du SICAL, une pratique provenant de leur vie professionnelle (ils ont travaillé auprès d'une agence gouvernementale).

4.4.6 *La rétroaction : catalyseur des apprentissages*

La rétroaction alimente la motivation des apprenants et catalyse les apprentissages. Elle peut prendre plusieurs formes. Il faut s'assurer qu'elle reste positive même si le formateur souligne à l'apprenant les erreurs qu'il a commises. Il n'y a pas que la forme qui est centrale « Pour moi, c'est vraiment important d'aller faire le processus avec eux, de leur apprendre comment ça fonctionne et pas simplement : ce n'est pas bon ». Le manque de rétroaction a été une cause d'insatisfaction pour le participant 9 durant ses études. Il en a fait une pratique centrale de son enseignement. Sa technique particulière plaisait beaucoup à ses étudiants, mais il a dû la modifier quand l'établissement d'enseignement a augmenté le nombre de ses étudiants d'un peu plus du double. Sa rétroaction individualisée est devenue collective. Il commençait par les points positifs, puis il expliquait les segments les plus compliqués et donnait des exemples à savoir comment on pouvait les améliorer. Il suggérait des recherches terminologiques par exemple. La participante 11 m'a expliqué qu'elle essayait de faire du renforcement positif en prenant les meilleures propositions de ses étudiants en les assemblant pour recréer le texte final. Et pour les difficultés linguistiques les plus fréquentes, elle prépare un document qui contient entre autres des extraits de dictionnaires de difficultés. Elle présente également des captures d'écran afin de faciliter la compréhension du processus de recherche.

Faire la rétroaction à l'aide d'une présentation et d'un diaporama est une pratique qui semble répandue. Cette méthode anonymise les fautes et économise du temps de correction puisque le formateur n'a qu'à inscrire l'abréviation ou le code de l'erreur. Par contre, plusieurs formateurs-participant (P2, P4, P9, P12, P13) affirment que si le formateur ne fait pas ces comptes rendus ou ne donne pas de rétroaction sous une autre forme plus individuelle, l'apprenant ne peut pas apprendre de ses erreurs s'il ne comprend pas pourquoi il a fait une erreur. La rétroaction est un outil essentiel à l'apprentissage. Un point intéressant qu'a apporté le participant 1 est que le formateur ne devrait pas offrir la « bonne » réponse d'emblée, mais plutôt laisser les étudiants trouver la solution en les guidant dans leur cheminement réflexif.

Plusieurs participants m'ont mentionné que la traduction est une discipline complexe à enseigner et que conséquemment la correction est une tâche laborieuse puisqu'il y a plusieurs solutions possibles. Fournir uniquement un corrigé aux apprenants sans leur offrir d'explications pourrait être qualifié d'anti-pédagogique pour plusieurs raisons (Gouadec, 1989; Gardy, 2015). Premièrement, les apprenants qui ne comprennent pas après avoir reçu la réponse ne peuvent visualiser (reconstruire le schème)¹⁹ le contexte de leur faute. Deuxièmement, selon le type d'activité d'apprentissage, on peut se retrouver dans un apprentissage « par cœur » qui n'est pas

¹⁹ Schème : Selon Piaget, un schème est « la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues » (Fondation Jean Piaget, page Web)

un apprentissage de qualité. Les participants 4, 5 et 6 insistent pour prendre le temps de faire un retour en classe sur tous les examens et les travaux pratiques. Il est intéressant de noter que d'autres formateurs-participants m'ont également mentionné qu'ils faisaient une révision des travaux en groupe, cependant le degré d'importance exprimé n'est pas le même pour tous.

Du côté plus technique, en ce qui concerne la correction des travaux, grâce à la technologie informatique et à la bureautique, le travail des traducteurs et des formateurs s'est allégé. Il y a maintenant le suivi des modifications qui permet de voir ce qui a été modifié dans un texte, les bulles de commentaire dans lesquelles les formateurs-participants écrivent des explications et même des liens Internet vers des explications. Les étudiants peuvent laisser des traces de leur travail collaboratif.

4.4.7 Objectifs

Le guide d'entretien n'incluait pas de question spécifique sur les objectifs des cours. Aucun des participants ne m'a indiqué qu'il avait formulé les objectifs qui figurent à son plan de cours. Ils ont été mentionnés qu'une seule fois lorsque la participante 2 m'a dit qu'elle les utilisait pour sélectionner le contenu de ses activités et de ses séances hebdomadaires.

4.4.8 Stratégies des apprentissages/d'enseignement

Les questions traitant du formateur, de son statut professionnel, de sa formation scolaire et pédagogique et les questions au sujet du profil professionnel ont été posées en début d'entretien afin de me guider pour le reste de l'entretien. Leur portrait a déjà été dressé au début de ce chapitre.

La finalité du tableau 1 *Pratiques enseignantes des formateurs de traducteurs professionnels* présenté au chapitre 3 avait pour but de me guider dans mon dépouillement des données afin de documenter les pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle à l'université de manière raisonnée et efficace. Grâce à cet exercice, le tableau ci-dessous résulte de l'analyse des données. Il regroupe les pratiques enseignantes récoltées à travers l'examen minutieux des entretiens avec les participants. Les passages en gras et les segments soulignés se rapportent aux concepts du tableau 2. Ils sont mis en exergue afin de faciliter la lecture du tableau et l'association aux sections de l'analyse.

PRATIQUES ENSEIGNANTES DÉCLARÉES DANS LES ENTRETIENS		
ASPECT ÉPISTÉMOLOGIQUE	ASPECT PSYCHOLOGIQUE	ASPECT PRAXÉOLOGIQUE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sélection des contenus à enseigner : <ul style="list-style-type: none"> ○ À partir de la théorie de la traduction. <ul style="list-style-type: none"> • Venuti, Berman, Nord, Even-Zohar au DESS et à la maîtrise ○ À partir de contenus théoriques de la méthodologie de la traduction. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manuel de Delisle, Rouleau, Bédard, etc. ○ À partir de l'expérience personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Choix des méthodes d'enseignement : <ul style="list-style-type: none"> ○ Aucune <u>méthode ou technique</u> choisie délibérément. Constatée a posteriori par plusieurs. ○ Faible connaissance des <u>approches</u> d'enseignement issues des sciences de l'éducation. Parfois, intérêt envers celles-ci inexistant ou difficulté à transposer les techniques d'autres domaines pour l'enseignement de la traduction. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Style d'enseignement : <ul style="list-style-type: none"> ○ La plupart se considèrent comme un guide envers les étudiants. De manière générale. Ils insistent sur la participation en classe. Celle-ci se résume à donner des exemples et à participer à la discussion à l'exception d'un participant qui laisse les apprenants utiliser son ordinateur pour qu'ils puissent démontrer leurs recherches

- des formateurs-participants.
- o À partir des besoins des étudiants à la suite de la correction d'activités d'apprentissage.
- o Selon les exigences des universités (description de cours).
- Le formateur puise les savoirs référents dans de multiples sources :
 - o Manuels (Delisle, Rouleau, Horguelin etc.)
 - o Collègues
 - o Articles de revues spécialisées (TTR, Meta, Circuit)
 - o Internet
- Part des *objectifs généraux et spécifiques* pour monter le plan de cour.
 - o Déterminer les finalités à atteindre
 - o La méthode d'enseignement par objectifs semble utilisée dans toutes les universités
- Transposition didactique
 - o Le quoi enseigné se scinde en trois domaines
 - Linguistique
 - Spécialité
 - Méthodologique
- Pratiques sociales de référence
 - o Domaine méthodologique
 - Dépouillement de texte
 - Analyse de texte
 - Interprétation du sens
 - Respect des normes
 - Déverbalisation
 - Interprétation
 - Reformulation
 - Recherche d'information
 - Vérification de la qualité du texte cible
 - Utilisation de TAO
 - Création de graphiques avec des logiciels
 - Éthique de travail (rigueur, trad. agréés)
 - Travail collaboratif
 - o Domaines de spécialité
 - Assembler un objet qui est le sujet d'un livre d'instruction
 - Mécanique automobile, anatomie, finances, etc.
- Savoirs savants
 - o Théories de la traduction
 - o Savoirs sur les sujets de spécialité comme la science, l'économie, les mathématiques, etc.
- (ex. : Études de cas, méthode inductive)
- o Méthode la plus fréquente dans les cours de traduction :
 - Partie magistrale de longueur variée accompagnée d'exercices ou de traduction en petites équipes (2-3) ou seul suivi de mise en commun et de révision en grand groupe. Une version de la performance magistrale de Ladmiral qui implique plus la participation des apprenants.
- Conditions d'apprentissage
 - o Seuls quelques formateurs-participants sont informés des connaissances antérieures des étudiants (préalables et structures cognitives préexistantes) notamment ceux qui donnent des cours qui se suivent dans le programme, ex. : trad tech 1 et 2.
- Évaluation des apprentissages et des activités d'apprentissages
 - o Barème pour les fautes de traduction et de rédaction. Pas de grille critériée donnée à l'avance qui gradue la qualité du travail par exemple. Pour une des universités, le barème est commun à tous les formateurs.
 - o Guide stylistique fourni pour soutenir les étudiants dans une université.
 - o Évaluation produit plus fréquente 8/11 des participants. Certains donnent des points pour le respect des consignes, pour la mise en forme entre autres.
 - o Collaboration : n'est pas évaluée dans les travaux en équipe, mais est un objectif pour la ½ des formateurs.
 - o Aucun n'évalue formellement et délibérément les compétences traductionnelles (PACTE) et un seul les considère dans ses pratiques.
- Philosophie
 - o Apporter de la vie réelle en classe
 - o Le formateur ne sait pas tout
 - o Concret
 - o Esprit critique et autonomie
 - o il n'y a pas qu'une seule vérité
 - o Utiliser les ressources à sa disponibilité.
 - o Trouver l'équivalence de manière collective. Il n'y a pas qu'une bonne traduction.
- terminologiques entre autres.
- o Environnement ludique, convivial
- o Invite des professionnels (1 seul formateur)
- Définition des objectifs
 - o Réutilisent les plans de cours des trimestres antérieurs et les mettent à jour. Aucun ne m'a parlé de la définition originale des objectifs.
- Stratégies adaptées au groupe
 - o L'apprentissage par les pairs n'est pas une pratique utilisée sous la forme de présentations orales, car elles sont vues comme une perte de temps pour voir la matière au lieu d'une occasion différente de partager le contenu. Les travaux d'équipes sont répandus, certains visent le dév. La capacité à arriver à un consensus.
 - o Viser l'atteinte de consensus (développement de compétence) entre les apprenants lors de travaux d'équipes comme
 - o Varie les activités
 - o Du plus simple au plus complexe
 - o Associer concept avec visuel
 - o Ne reste pas en avant de la classe (¼ des formateurs-participants)
 - o Outils utilisés :
 - Présentations Ppt
 - Vidéos (YouTube)
 - Sondages et Quiz
 - Jeux (exceptionnel)
 - World Café (exceptionnel)
 - Illustrations et photos
 - Forum (plus pour la formation en ligne)
 - Plateforme à distance (1 en hybride)
- Planification sit. enseignement :
 - o Évaluer les besoins des apprenants pour s'assurer qu'ils deviennent de bons traducteurs.
 - o Identifier les finalités de l'AA.
 - o Examiner avec les étudiants les textes traduits (comment le traducteur a appliqué la pensée de l'auteur original Cours trad. litt.)
- Situation didactique
 - o Durée des apprentissages :
 - Les séances hebdomadaires de 3 h généralement divisées en 2 segments, théorie et pratique. Proportions variables selon la thématique et le formateur.

o Grammaire, orthographe (à la frontière des PSD et des savoirs savants)

o Milieu :

- Très peu de plénières.
- Presque aucun déplacement de mobilier pour les travaux en équipe.
- Peu de classe laboratoire informatique facilement accessible

o Formateurs :

- Très souvent un praticien
- Peu possèdent une formation en pédagogie
- Il y a plus de chargés de cours parmi les participants

o Apprenants :

- Les groupes sont nombreux
- Leurs connaissances antérieures varient

Tableau 7 : Les pratiques trouvées des formateurs de traducteurs professionnels

Selon les données recueillies et notées dans l'aspect épistémologique du tableau 7, les formateurs-participants sélectionnent les contenus qu'ils enseignent à partir de quatre sources principales de savoirs : la théorie de la traduction, les contenus théoriques de la méthodologie de la traduction, à partir de l'expérience personnelle des formateurs-participants, et à partir des besoins des étudiants qu'ils ont identifiés à la suite de la correction des travaux. Pour choisir les contenus, les formateurs-participants doivent suivre l'objectif général de leur cours qui se trouve dans la description de cours fournie par leur établissement d'enseignement.

Plusieurs formateurs-participants ont indiqué qu'ils trouvent les savoirs référents dans des manuels comme ceux de Delisle, Rouleau ou Horguelin. Aussi, il a été possible d'associer le concept de PSR à l'enseignement de la méthodologie de travail du

traducteur, du respect des normes d'écriture et de travail, de la déverbalisation, de l'interprétation ou encore de la reformulation, trois étapes importantes du processus de traduction.

L'aspect psychologique a révélé des pratiques enseignantes concernant le choix de la méthode d'enseignement. De manière générale, les formateurs-participants n'ont pas choisi volontairement de méthode d'enseignement provenant des grands courants des sciences de l'éducation. Plusieurs ont, au fil des années, développé des stratégies personnelles. Seulement trois d'entre eux possédaient des connaissances en sciences de l'éducation et ce n'est pas un facteur qui les influence à suivre une méthode d'enseignement puisqu'ils n'en ont choisi aucune.

La performance magistrale,²⁰ traduire et réviser un texte avec le groupe classe, est certes la méthode la plus utilisée pour sa facilité d'exécution et l'économie de temps qu'elle offre. La partie de travail de traduction varie sur la forme selon le participant. Parfois, les formateurs-participants demandent qu'une préparation ou qu'un dépouillement du texte soit fait à la maison, et à d'autres moments, les étudiants ont du temps en classe pour traduire seuls ou en groupes selon les préférences du formateur.

²⁰ On rappelle que la performance magistral est définie au chapitre trois et qu'elle la pratique la plus controversée chez les traductologues du 21^e siècle.

Un seul participant a dit avoir déjà procédé à un sondage des connaissances antérieures. Les formateurs-participants qui ont la chance de donner deux cours consécutifs au programme (traduction technique, 1 et 2) ont un aperçu des connaissances antérieures de leurs étudiants.

Tous les participants utilisent le barème pour corriger les travaux de traduction et seulement trois d'entre eux évaluent parfois le processus. Aucun n'évalue selon une approche par compétence.

Sous l'angle de l'aspect des philosophies d'enseignement, la plupart affirment qu'il est indispensable d'apporter de la vie réelle et des éléments concrets en classe. Le développement d'un esprit critique et de l'autonomie est d'une grande importance pour plus de la moitié des participants. Certains m'ont également mentionné qu'ils préfèrent dire qu'ils ne savent pas tout et chercher la réponse plus tard. Ils veulent faire preuve de transparence et démontrer aux étudiants que le formateur n'est pas le détenteur de tous les savoirs.

Les données obtenues sous l'aspect praxéologique ont révélé que les formateurs-participants se considèrent majoritairement comme des guides qui accompagnent les étudiants. Environ 33 % des participants affirment se déplacer dans la classe pour ne pas rester en avant du groupe. C'est pour mieux animer le cours. Ils

insistent particulièrement sur la participation des étudiants lors des discussions et des révisions des travaux en groupe. Trois participants ont dit privilégier un environnement convivial ou ludique.

L'apprentissage par les pairs sous forme de présentation orale, entre autres, ne semble pas être considéré comme une activité d'apprentissage. Des formateurs-participants disent que les présentations d'étudiants «les empêchent de passer leur matière.» Le participant 7 souligne que cela prend trop de temps. Le participant 6 le faisait avec ses étudiants à la maîtrise quand il avait des groupes d'une taille qui lui permettait de le faire, mais avec 42 étudiants, ce n'est pas possible. Ceux qui ont beaucoup d'étudiants ne considèrent même pas l'option, qui prendrait plus de la moitié du trimestre à faire selon eux.

Cependant, tous affirment faire tout en leur pouvoir pour varier le matériel et les activités. Les formateurs-participants qui enseignent dans les domaines techniques se servent beaucoup d'Internet pour trouver des éléments visuels qui soutiennent le contenu théorique et organisent le contenu à enseigner du plus simple au plus complexe.

Les outils d'enseignement les plus employés sont les présentations diaporama, les vidéos et les photos. Les logiciels d'aide à la traduction sont généralement utilisés

que dans les cours de traductique. Une participante fait exception, elle demande des bitextes à ses étudiants dans ses cours de traduction économique.

Les formateurs en traduction ont peu de contrôle sur la durée des cours. Au Québec, conformément aux règlements des établissements d'enseignement, généralement, un cours a une durée de 45 heures et est divisé en séances de 3 heures. La majorité des participants segmentent les séances en deux parties : une théorique et une pratique, en proportions variables.

Selon les participants, dans la plupart des établissements, le mobilier ne se déplace pas et cela nuit à la diversité des équipes de travail. Les plénières sont peu répandues, surtout parce que les groupes sont très nombreux.

Le chapitre des résultats a exposé les données recueillies conformément aux catégories prédéterminées du modèle d'analyse des pratiques enseignantes des formateurs en traduction à l'université. L'analyse de contenu a permis une classification objectivée, exhaustive et systématique. Au cours du prochain chapitre, une discussion des résultats est présentée en fonction des thèmes les plus pertinents.

5 DISCUSSION

Maintenant que l'examen et l'analyse des propos des participants sont faits, tous les éléments sont réunis afin d'apporter une réponse à la question de recherche et ainsi réaliser l'objectif de recherche et ses trois sous-objectifs. Je base cette réflexion sur les deux tableaux qui résultent de l'analyse des données.

5.1 Retour préalable à la discussion

Au préalable, je ferai un bref retour sur la question et l'objectif de recherche. Après avoir établi qu'un certain nombre d'auteurs contemporains avaient dénoté un manque d'innovation dans l'enseignement de la traduction professionnelle à l'université et que la didactique de la discipline semble délaissée par les chercheurs, la question de recherche suivante a été formulée : **quelles sont les pratiques enseignantes actuelles déclarées des formateurs en traduction professionnelle dans les universités du Québec?** Cette dernière a mené à l'élaboration de l'objectif de travail principal qui consiste à documenter les pratiques enseignantes des formateurs-participants à travers les trois axes du triangle didactique et les relations existant entre ses trois pôles (élaboration didactique, appropriation didactique, intervention didactique). De même, à titre de rappel, la recension des écrits a permis de savoir qu'on basait peu la recherche de la didactique de la traduction sur la didactique générale, qu'il y avait peu de recherche faite sur l'enseignement de la traduction au Québec et que la plus récente observation directe de l'enseignement de la traduction a été effectuée en 1999. En vue de faire un

travail de recherche de manière raisonnée, un tableau d'analyse des pratiques enseignantes à trois catégories basées sur l'élaboration, l'appropriation et l'intervention didactiques a été utilisé pour créer les questions d'entretiens et analyser les données extraites de ceux-ci.

5.2 Préparation des cours et des plans de cours

Postérieurement à l'analyse consciencieuse des données, je constate que j'aurais aimé préciser les réponses des participants au sujet de la construction des plans de cours, particulièrement sur l'élaboration des objectifs de cours et la sélection du contenu en fonction du titre du cours. La plupart des participants ont mentionné réutiliser les plans de cours, et donc, il m'apparaît important de connaître l'origine de la première version des objectifs et d'approfondir la question avec les chargés de cours qui changent de charge de cours d'année en année et qui m'ont affirmé réutiliser les plans de cours d'un trimestre à l'autre. Quelles questions se posent-ils en préparant leur plan de cours? Un des participants a raconté que pour un cours qu'il a donné, le plan de cours original n'a jamais été retrouvé et il a dû en bricoler un rapidement. De plus, une seule participante a dit explicitement utiliser les objectifs généraux et spécifiques pour construire ses activités d'apprentissages. Je suis consciente du fait que plusieurs des participants avaient plus de 10 ans d'expérience en enseignement de la traduction, mais il me semble que les objectifs d'enseignement ont peu été mentionnés par rapport à la

construction des activités d'apprentissage ou des contenus d'enseignement-apprentissage. Il est possible que cela ait un impact sur le type d'activités présenté et la rencontre des objectifs au cours du trimestre.

5.3 Contenu : sélection, transposition et présentation

Au départ, je cherchais à connaître la provenance du contenu enseigné par les participants, particulièrement à savoir s'ils utilisaient les connaissances issues de la recherche. Je me suis aperçu que je n'ai pas clairement défini cette provenance. Les articles présentés dans *Érudit* sont aisément qualifiables de « scientifique » puisque sa mission est de « favoriser et de diffuser les résultats de la recherche et de la création ». Or, ce n'est pas le cas de toutes les publications dans le domaine de la traduction, même si leur contenu est sérieux comme dans *Circuit*, le magazine de l'Ordre des traducteur, terminologues et interprètes agréés du Québec. Quelques participants m'ont dit lire des articles de revue comme *TTR* et *Meta* et parfois en faire lire à leurs étudiants comme théorie pour leur cours. Ces revues sont scientifiques. En ayant mal guidé mes participants pour cette question, je n'ai pas de résultats concrets.

J'ai peu parlé des livres sur l'enseignement de la traduction publiés par Don Kiraly, Paul Kussmaul, ou Dorothy Kelly. Il est possible que le fait d'avoir une majorité de participants qui enseigne à des débutants influence peut-être cette donnée puisque généralement, dans les livres sur l'enseignement, on traite de notions d'enseignement

avec un métalangage plus poussé. J'ai demandé à certains formateurs-participants s'ils avaient lu Kiraly (socioconstructivisme) ou Kelly (elle propose plusieurs stratégies), par exemple. Ils en ont entendu parler, mais sans plus. Pour certains participants, les articles scientifiques sont déconnectés de leur réalité. Le participant 13 m'a dit : « Je suis un praticien. Je n'ai pas fait de théorie. Donc, pour moi [c'est] des ouvrages pratiques. » La participante 11 affirme qu'elle aimerait qu'il y ait des journées pédagogiques comme au primaire et au secondaire pour partager sur ce genre de thématique, sur l'enseignement de la traduction. Il semble y avoir un écart entre praticiens et théoriciens. Probablement que les formateurs-participants s'intéresseraient plus à ce type de documentation s'il leur était plus accessible. Ils ont besoin de contenus pratiques, qu'ils peuvent appliquer facilement à leur réalité et à leur contexte d'enseignement.

Un autre facteur qui pourrait influencer la faible utilisation des connaissances issues de la recherche par les participants est le statut de chargé de cours pour la moitié d'entre eux, dont la totalité des trois femmes. La plupart m'ont dit recevoir l'offre d'emploi à l'intérieur d'un très court délai (aussi peu que deux semaines parfois). Ne sachant pas à l'avance la matière qu'ils vont enseigner, il est vraisemblablement plus difficile de cibler leurs lectures.

Grâce à mon travail, j'ai pu identifier et catégoriser des savoirs référents et des PSR de la traduction, des concepts pour lesquels je n'avais pas trouvé de descriptions

dans le contexte de la traduction. Les savoirs référents dans notre domaine sont très variés puisque la discipline repose sur les compétences de plusieurs disciplines en plus de la compétence dite traductionnelle²¹ qui gère en quelque sorte toutes les autres. Les formateurs-participants m'ont paru instinctivement sensibles à ce phénomène. Cependant, leurs stratégies de gestion et de choix des savoirs étant intuitives, ou reflétant ce qu'ils ont déjà vécu lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants, ne répondent peut-être pas à tous les besoins de leurs apprenants. J'ai constaté dans les propos qu'on répond à certains besoins a posteriori, c'est-à-dire après que les apprenants ont fait les travaux et par le fait même ont fait les fautes. Il est évident qu'ils feront des erreurs sur les nouveaux apprentissages, cependant, selon certains participants, ils réajustent leur enseignement en fonction des lacunes dans les savoirs préalables, des fautes de langue par exemple. En faisant un sondage ou un test-diagnostic au début des études, il serait possible de pallier ces lacunes et ainsi les formateurs pourraient travailler en classe sur les besoins identifiés par le test-diagnostic qui feront vraiment avancer l'apprenant.

Les formateurs-participants m'ont dit ne pas enseigner la théorie de manière explicite. Quelle est cette « théorie de la traduction » ? Le Scopos de Vermeer, l'analyse de texte de Christiane Nord, le comparatisme de Seleskovitch, l'équivalence dynamique

²¹ Compétence traductionnelle : « is considered to be the underlying knowledge system needed to translate and has four distinctive characteristics: (1) it is expert knowledge and not possessed by all bilinguals; (2) it is basically procedural knowledge (and not declarative); (3) it is made up of various interrelated sub-competencies; (4) the strategic component is very important, as it is in all procedural knowledge. » (PACTE, 2005, p.610)

de Nida? Entre autres. La théorie de la traduction n'est pas plus définie que sa didactique. Delisle (2005) a écrit que : « son indétermination donne lieu à des acceptations subjectives multiples et est une source de confusion, de mésentente, voire de polémique. » Je constate que pour les formateurs-participants, cette incertitude nuit à la construction d'une fondation solide pour se développer une épistémologie personnelle de l'enseignement de la traduction ou pour mobiliser des méthodes d'enseignement qui répondent aux besoins actuels des apprenants et du marché du travail dans lequel ceux-ci travailleront. J'ai aussi noté que pour des formateurs-participants qui donnent des cours de traduction technique ou spécialisée, la théorie de la traduction a peu d'importance. Leurs cours sont centrés sur la pratique, l'acquisition de PSR et du langage relié au domaine enseigné. On peut prendre en exemple la recherche que l'apprenant peut faire sur les engrenages satellites qui forment un train épicycloïdal pour traduire *planetary gear*. Ce concept est complexe et pour le traduire, il y a un processus de compréhension qui doit être entrepris à travers la recherche terminologique. De plus, en procédant à celle-ci, l'apprenant améliore ses habiletés de recherche et acquiert des connaissances importantes en mécanique.

Dans les cours d'introduction à la traduction ou de traduction générale, j'ai remarqué qu'on se sert généralement du manuel *La traduction raisonnée* de J. Delisle. On l'utilise beaucoup en divisant les difficultés ou les thématiques par séances hebdomadaires. Dans certaines universités, on a divisé le nombre de chapitres sur

quelques trimestres. Quelques participants critiquent son utilisation systématique et quasi obligatoire. D'autres l'apprécient grandement. En considérant son usage d'un œil neutre, le manuel facilite beaucoup la tâche des formateurs-participants, mais ne laisse pas la place aux méthodes qui responsabilisent l'apprenant (auto-évaluation, discussions sur les objectifs personnels d'apprentissages, révision de la matière coopérativement, co-construction des évaluations, etc.) et qui permettent le partage des savoirs entre les apprenants. Ou peut-être que les formateurs-participants n'utilisent pas ces méthodes parce que le manuel est là pour eux.

Pour le contenu d'enseignement, des participants ont spécifié s'inspirer de leurs expériences personnelles. Quelques-uns prennent des textes provenant de leur travail en tant que praticiens. Il y a même un participant qui m'a dit inviter divers spécialistes dans sa classe. Amener la réalité dans l'environnement d'apprentissage (ce qui pourrait s'effectuer en ligne également) est bénéfique pour l'apprenant (Vienneau, 2011). C'est une pratique qui augmente généralement la motivation et dynamise les cours. En revanche, j'aurais aimé trouver plus d'information sur la façon dont les formateurs-participants s'inspirent de leur expérience personnelle et de la manière dont ils l'intègrent dans leur enseignement, tant du côté contenu que du côté méthode. Est-ce qu'ils considèrent que prendre seulement du matériel de leur pratique personnelle consiste à s'inspirer de son expérience personnelle? Que font-ils d'autre?

5.4 L'évaluation : produit, résultat ou les deux ?

Le participant 12 affirme : « Il est difficile d'évaluer le processus quand on a exclusivement le produit ». Est-ce une conséquence de l'absence de formation en pédagogie et en didactique pour les formateurs en traduction ? Ne pas être en mesure de voir comment évaluer le processus de travail des apprenants, tout comme appliquer d'autres pratiques enseignantes semble mettre la lumière sur un besoin de soutien chez les formateurs-participants. Ils ont parlé des ateliers de formation que les universités offrent aux formateurs. On y enseigne comment utiliser les systèmes informatiques de l'établissement, le portail, le forum, le système de dépôt des résultats, etc. Ils m'ont également signalé un manque de soutien de la part des départements en matière de formations sur l'enseignement de la traduction. La participante 2 a souligné s'être senti « jetée dans l'arène. » Quatre des participants chargés de cours ont dit avoir reçu de l'aide de la part de collègues qui effectuent de la recherche en enseignement de la traduction (ce sont les deux mêmes chercheurs).

Par exemple, la participante 4 a bénéficié du soutien d'un collègue novateur. Elle a dit qu'elle a terminé ses études à la maîtrise il n'y a pas très longtemps. Elle a mentionné à quelques reprises qu'elle essayait de ne pas répéter ce qu'elle n'a pas aimé durant ses études au baccalauréat en traduction. Cela a attiré mon attention puisque c'est un des éléments déclencheurs qui m'ont poussée à réaliser cette recherche. Elle accompagne beaucoup ses étudiants, elle s'assure qu'ils comprennent leurs fautes. Pour

la préparation de ses cours, elle dit : « se remémorer ce que j'ai vécu comme étudiante, ce que j'aimais, ce que je n'aimais pas. » Pour elle, il est important de prendre le temps d'aller faire des recherches avec les étudiants et de bien justifier les corrections. La relation entre formateur et apprenant a beaucoup changé. La distance entre ces deux actants a diminué et donc, le formateur agit plus comme un guide sans toutefois être l'accompagnateur²² typique du socioconstructivisme.

5.5 Méthodes et outils d'évaluation

S'il y a quelques éléments qui ont peu évolué dans les pratiques des formateurs au cours des dernières décennies, ce sont les méthodes et les outils d'évaluation. Les propos suivants parlent d'eux même. « C'est un peu épouvantable de dire ça, mais j'enlève des points comme les profs faisaient quand moi j'ai appris la traduction. C'est un peu archaïque » a révélé la participante 11. En sciences de l'éducation, on qualifie ces techniques d'évaluation de punitives puisqu'elles sont basées sur la soustraction de points. On se souviendra du conditionnement opérant ²³de Skinner et du renforcement punitif²⁴ (Thomas et Michel, 1994). D'autres méthodes plus positives peuvent être mises en place. Un exemple est la grille critériée qui consiste en une gradation d'atteinte de résultats souhaités ou de développement de compétences.

²² L'enseignement-apprentissage peut être guidé suivant un spectre allant de très directif à découverte avec assistance minimale. Le socioconstructivisme vise la co-construction des savoirs et la coopération. Le formateur se doit de rendre l'apprenant plus autonome dans son processus d'apprentissage, conséquemment il prend le rôle d'accompagnateur. (Reynald, 2011)

²³ Conditionnement opérant : processus utilisé pour augmenter la fréquence d'émission d'une réponse en la faisant suivre par une récompense. (Reynald, 2011)

²⁴ Renforcement punitif : une conséquence désagréable qui vise à diminuer ou éliminer un comportement. (Reynald, 2011)

5.6 La transposition didactique : de la préparation au partage des savoirs

Dans mon objectif de documenter les pratiques enseignantes, la transposition didactique fait partie de celles que je trouve des plus complexes. Je n'avais aucune attente envers les participants, mais j'avais confiance que des aspects pertinents viendraient vers moi, peu importe la thématique enseignée. J'ai constaté que la préparation des contenus d'enseignement touche à beaucoup d'aspects. Les formateurs doivent prendre en compte plusieurs facettes de la discipline. Je me demande si les formateurs-participants étaient plus conscients de ces notions et s'ils construisaient leur matériel en fonction des compétences à développer et des domaines de la transposition didactique, pourraient-ils obtenir de meilleurs résultats d'enseignement-apprentissage? Est-ce que les étudiants, à la fin de leurs études, seraient plus prêts pour le marché du travail comme le soulignait le Rapport du Comité sectoriel de l'industrie de la traduction (1999)?

Les activités d'apprentissage et le type de contenu que j'ai présentés dans le tableau 6 sont tout de même variés à mon avis. J'en ai dénombré une quarantaine pour onze participants. Selon moi, il faudrait apporter des modifications dans le mode de prestation de ceux-ci. Il serait souhaitable de voir plus de travail collaboratif, de partage des connaissances, d'apprentissage par projets et même de projets interdisciplinaires, ce qui passe par le choix des méthodes d'enseignement plus socioconstructiviste.

(apprentissage coopératifs, autorégulation de l'apprentissage, résolution de problèmes, participation active de l'apprenant, développement de compétences, etc.) (Vienneau, 2011)

5.7 Choix des méthodes d'enseignement

Avant de faire cette recherche, je n'aurais pas pensé que les formateurs n'avaient pas de méthode d'enseignement à laquelle ils auraient réfléchi. Plusieurs m'ont répondu ne pas en avoir ou ne pas connaître vraiment les méthodes relevant des sciences de l'éducation. Un participant a mentionné : «Moi je suis un réviseur qui enseigne depuis 30 ans». D'autres participants ont nommé des méthodes de traduction qui ont plus de corrélations avec notre choix d'être une traductrice de type cibliste ou sourcier (qui favorise la culture du texte d'origine pour le premier ou celle du texte traduit pour le second) lorsque l'on traduit. Pour certains des participants, c'est le résultat qui compte; si les traductions des étudiants sont adéquates, c'est qu'on enseigne correctement. Pas besoin de méthodes.

Ce que je vois à la suite de la discussion avec mes participants, c'est qu'à la différence d'autres disciplines scolaires, comme les mathématiques et la physique, l'apprentissage d'une méthodologie de la traduction, d'une compétence traductologique stratégique, serait selon certains d'entre eux, plus profitable à l'apprenant pour devenir traducteur que d'apprendre une multitude de théories

(fonctionnaliste, comparatiste, etc.). Delisle, dans son livre *Enseignement pratique de la traduction*, décline plusieurs acceptions du concept de théorie. Il rappelle que le mot signifie « observer » originalement en grec. Il est vrai que pour apprendre à traduire, il y a une part d'observation de la pratique. Cependant, comme les résultats de la recension des écrits ont démontré, peu de traductologues font d'observations sur comment cet apprentissage est fait ou sur comment on enseigne les pratiques du traducteur qui s'y rattachent. Les formateurs-participants connaissent peu les recherches qui sont effectuées en enseignement de la traduction et conséquemment la pratique enseignante qui est la plus employée selon mes résultats pour l'enseignement de la pratique de la traduction est la même que celle que Delisle (2005) décrivait de manière peu flatteuse. La *performance magistrale* demeure la pratique de choix. En 2017, on passe encore la moitié des cours de traduction à traduire et à réviser des traductions en groupe. À la différence, selon plusieurs participants, qu'on demande la participation des étudiants beaucoup plus qu'auparavant. Un élément à prendre en considération : les auteurs qui en parlent ne précisent pas comment on faisait cette révision en groupe à l'époque. Cela ne permet pas la comparaison des deux époques.

Pourquoi les formateurs tendent-ils à utiliser cette méthode autant ? La tradition, la culture, les croyances, le manque de connaissance d'autres méthodes d'enseignement ? Il est peut-être temps d'aller observer des disciplines qui font autrement. Par exemple, cette proche cousine, la discipline de l'enseignement des

langues secondes fait appel à la méthode communicative, aux approches inductives ou encore à l'enseignement-apprentissage avec les pairs. Certains des participants tentent des techniques intéressantes malgré le très grand nombre d'étudiants dans leurs groupes. Par exemple, le participant 5 prête son ordinateur pour que ses étudiants fassent leurs recherches terminologiques devant la classe dans le but de partager les connaissances, cela démontre de la confiance de la part du formateur envers ses étudiants et rend l'apprentissage plus actif en augmentant la participation des étudiants qui peuvent se sentir plus en contrôle de leur apprentissage.

Un participant qui est directeur de programme m'a mentionné que le baccalauréat est par définition magistral. Y a-t-il une règle écrite qui dit que nous devons enseigner de manière magistrale au baccalauréat? Je n'ai pas demandé des précisions à la suite de ce commentaire. J'aurais dû. Cependant, *l'enseignement magistral* — un formateur qui donne sa matière devant des étudiants attentifs — ne peut disparaître complètement. C'est dans la façon de faire participer les étudiants et de partager les connaissances que tout se joue. La coopération et la collaboration sont maintenant des ingrédients essentiels.

Une manière de «dé-magistraliser» l'enseignement serait de faire participer les apprenants dans l'apport des connaissances par les exposés oraux. Or, il semblerait que ceux-ci soient considérés par plusieurs participants comme étant trop longs et, fait

étonnant, ils empêcheraient de donner la matière ordinaire. Serait-ce un présupposé de la part des formateurs-participants? Si les apprenants sont ceux qui apportent les nouvelles compétences, les nouveaux savoirs référents à leurs collègues, cela ne devrait pas être trop long. Cela ne devrait pas être une perte de temps. Tous les membres du groupe contribuent à l'apprentissage. Il n'est pas nécessaire de faire des présentations magistrales devant la classe. Les nouvelles technologies nous permettent de faire tellement de choses. Il y a place à la créativité : wikis, page web, story... Il ne faut pas avoir peur de ne pas passer toute la « matière ».

Ce qui pourrait aider les formateurs serait de leur fournir des exemples de travaux et d'exercices, ou même mieux encore, de la formation qui les aideraient à « voir et à comprendre » comment construire des outils d'enseignement basés sur la résolution de problèmes, ou qui impliqueraient plus la réflexion des apprenants. Durant l'analyse de mes données, j'ai vu le besoin de changer certaines croyances des formateurs. En particulier celles d'apprendre la traduction par essais-erreurs et par la pratique en continu qui sont des vestiges du comportementalisme (Vienneau, 2011).

Je peux conclure cette section en disant que les nouvelles technologies ont contribué favorablement à la façon dont les contenus et les activités d'apprentissages sont présentés. Les formateurs-participants agissent de plus en plus comme des guides envers les étudiants et ils font beaucoup d'efforts pour varier les types d'activités et la

manière dont ils les présentent. Quelques facteurs les limitent dans leurs efforts pour changer leurs pratiques : un trop grand nombre d'étudiants (plus de 50) dans des locaux trop souvent mal adaptés à leurs besoins d'enseignement. Le mobilier ne se déplace pas et les laboratoires informatiques sont difficilement accessibles pour plus de 30 personnes. Il est difficile d'exiger que tous les étudiants aient leur ordinateur portable personnel, mais il serait souhaitable de le faire. Comme l'a suggéré la participante 11, des journées pédagogiques pourraient être mises sur pied pour aider les formateurs à enrichir leurs pratiques enseignantes par le partage entre collègues ou la vulgarisation des concepts des sciences de l'éducation.

6 CONCLUSION

Ce travail de recherche visait à documenter les pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle en contexte universitaire au Québec. Cet objectif principal était accompagné de trois sous-objectifs (l'élaboration didactique, l'appropriation didactique et les interactions didactiques) fondés sur les relations qui surviennent entre les trois actants du triangle didactique, et ce, dans le but de connaître les pratiques enseignantes qui s'y rattachent. Je peux humblement affirmer que les trois sous-objectifs de cet objectif de ont été atteints. Afin de le démontrer, dans cette conclusion, j'expose en un premier temps les avantages et les limites du modèle d'analyse des pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle à l'université. Ensuite, je présente un retour sur les résultats obtenus de l'analyse des données provenant des trois aspects du modèle d'analyse. Au cours de la conclusion, je fais la lumière sur quelques obstacles que rencontrent les formateurs-participants et qui les restreignent dans l'innovation de leurs pratiques puisque mon questionnement de départ découle de la problématique causée par la possible désuétude des pratiques enseignantes. Finalement, j'offre quelques pistes de réflexion pour des recherches qui pourraient répondre aux besoins des formateurs.

Le modèle d'analyse des pratiques enseignantes des formateurs en traduction professionnelle à l'université s'est avéré être un outil fort utile à l'atteinte de l'objectif de cette recherche. Les concepts provenant des sciences de l'éducation (transposition

didactique, savoirs référents, pratiques sociales de références, etc.) qu'il contient ont pu être associés à des pratiques et des stratégies utilisées par les formateurs-participants permettant un rapprochement des deux disciplines. L'ordre des catégories a préservé la cohérence et la cohésion de la présentation des résultats et dans la discussion. De plus, le processus de réflexion a été facilité grâce à sa logique interne. Cependant, le modèle comporte un trop grand nombre de concepts considérant le temps que j'avais pour faire les entrevues avec les participants. Cela a également eu comme conséquence une grande quantité de données et j'aurais préféré prendre plus de temps pour les analyser ou pour les approfondir avec les participants.

6.1 Faits saillants des résultats

L'aspect épistémologique a permis de constater que les contenus à enseigner se divisent en trois domaines de la traduction lors de la transposition didactique : le domaine linguistique (grammaire, syntaxe, interprétation du sens général); le domaine de spécialité (langue spécialisée, interprétation en contexte de spécialité); et le domaine de la méthodologie (processus de traduction, recherche terminologique). Il a été également possible d'associer le concept de pratiques sociales de référence provenant des sciences de l'éducation à l'enseignement des savoir-faire, des savoirs-agir et des savoir-être de la profession de traducteur professionnel qui s'apprennent en exécutant une tâche ou une action reliée à un savoir pratique.

L'aspect psychologique du modèle d'analyse a mis en lumière plusieurs faits intéressants. Les participants n'ont pas choisi de méthode d'enseignement volontairement. J'ai déduit de leurs récits qu'ils travaillent plutôt avec des techniques ou des stratégies à tendance constructiviste ou socioconstructiviste de manière intuitive. Je crois que ce phénomène serait causé par le fait que les formateurs-participants qui ont le statut de professeurs ont peut-être plus d'intérêts de recherche sur des thématiques de la traduction-produit que pour l'enseignement de la traduction.

L'analyse des récits des participants a fait émerger une difficulté visant plus particulièrement les chargés de cours. Elle est reliée à l'instabilité d'emploi de ce statut de formateur. En 2003, Fiola soulignait qu'ils « ne bénéficiaient pas de la vue d'ensemble nécessaire à la cohésion de la formation, notamment en ce qui concerne les mouvances théoriques sous-jacentes aux programmes » (p. 342). Des chargés de cours provenant de la même université se servent de fiches afin de garder des traces de ce qui est enseigné et pour ne pas répéter le contenu des séances. C'est un bon départ, mais on est loin de la cohérence pédagogique et didactique. Je ne mets pas en cause les formateurs. C'est un problème de système. Selon moi, ils n'ont pas les conditions d'emploi (précarité, embauche à la dernière minute et roulement de personnel) leur permettant de développer une méthode d'enseignement novatrice ou de lire des recherches sur l'enseignement de la traduction considérant qu'on leur offre souvent un emploi à deux semaines du début des classes. Il semble que leurs efforts ne sont pas réinvestis.

Il appert que les traductologues n'ont toujours pas réussi à baliser la didactique de leur discipline. Ils préfèrent peut-être plus travailler avec la théorie de la traduction. Cronin affirme que « [P]our que les modèles théoriques aient un quelconque impact sur les réalités de l'enseignement, il est essentiel en effet de poursuivre avec détermination la mise en contexte de la pédagogie [et de la didactique, je précise] de la traduction »²⁵ (traduction libre). Pour ce faire, il sera nécessaire de rendre les écrits scientifiques plus accessibles aux formateurs en traduction et d'adapter les méthodes d'enseignement des sciences de l'éducation à l'enseignement de la traduction.

L'analyse des données a montré que les formateurs-participants font beaucoup d'efforts pour varier les activités qu'ils offrent aux étudiants. Faute de temps en entrevue, je n'ai pas été en mesure d'approfondir le sujet. Il serait fort intéressant d'explorer cette thématique pour mieux connaître la nature, la forme et la finalité des activités d'apprentissage.

Les résultats de l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette étude ont démontré que 8 des 11 participants évaluent uniquement le produit des traductions des étudiants plutôt que le processus et la réflexion qui l'accompagnent. Pourtant, évaluer ces derniers éléments aide le formateur à diagnostiquer les sources de

²⁵ « The contextualisation of translation pedagogy indeed needs to be pursued more vigorously if theoretical models are to have any purchase on teaching realities ». (Cronin, 2005, p. 253)

difficultés des apprenants. En connaissant la provenance des difficultés, il peut adapter de façon préventive ses interventions d'enseignement.

Une autre pratique qui semble peu changer est le procédé d'évaluation. Comme le suggèrent les résultats, les formateurs-participants utilisent encore les méthodes behavioristes punitives qu'on pourrait remplacer par des méthodes plus positives, par exemple la grille d'évaluation critériée. Cette grille serait un bon point de départ au changement puisqu'elle informe l'apprenant des compétences, des habiletés et des aptitudes qu'il doit développer au cours des activités d'apprentissage.

L'aspect praxéologique a fait ressortir beaucoup de données des récits racontés par les formateurs-participants. C'est un aspect qui partage une frontière très étroite avec le pédagogique puisqu'il aborde le « comment » des pratiques enseignantes. De plus, un grand nombre des réponses aux questions de cette catégorie pouvait être classé dans les deux autres catégories. Comme mentionné au chapitre trois, les catégories ne sont pas étanches les unes aux autres.

L'application du concept de situation didactique a révélé que les séances hebdomadaires étaient de manière générale divisées en deux temps. Une première période est consacrée au contenu relié à la matière du cours. J'aurais préféré pouvoir parler ici d'une nouvelle méthode utilisée par un participant (enseignement par les

pairs, interdisciplinarité, méthodes plus socioconstructivistes, professionnels spécialistes invités). Cependant, tous les participants ont affirmé donner la matière de manière magistrale. Plusieurs ont mentionné faire de leur mieux pour que leurs exposés soient les plus courts possibles. Cela oscille entre 20 et 90 minutes. La taille de l'échantillon ne m'a peut-être pas permis de rencontrer un ou une formatrice qui utilise des pratiques différentes. Ce sont là les limites de la recherche.

La plupart des participants font appel aux nouvelles technologies afin de les soutenir dans leurs présentations. Parmi les outils employés les plus originaux, il y a des activités semblables au *World Café* qui permettent d'échanger sur un sujet de traduction et les applications comme *Kahoot* qui servent à faire des jeux-questionnaires interactifs ou des sondages. Pour les plus traditionnels, les résultats ont démontré une grande utilisation de *YouTube* et de moteurs de recherche pour trouver des supports visuels.

Le milieu d'enseignement semble, pour plusieurs, être un obstacle aux pratiques plus socioconstructivistes. D'une part aux travaux collaboratifs en classe parce que le mobilier se déplace peu ou pas. D'autre part, les laboratoires informatiques bien équipés se font rares et le nombre de postes qu'ils contiennent est insuffisant pour des groupes qui dépassent très souvent les 50 étudiants. Pour les cours en ligne, le milieu d'apprentissage n'est pas complètement sous le contrôle du formateur puisque l'étudiant est seul devant son écran.

Les données recueillies en rapport aux stratégies adaptées au groupe complètent celles colligées relativement au choix des méthodes d'enseignement. Ce n'est pas parce que le formateur n'a pas une méthode officielle pour enseigner qu'il n'enseigne pas correctement. Les formateurs-participants en traduction technique affirment recourir à beaucoup de supports visuels afin d'aider l'apprenant à comprendre les principes et les concepts techniques de base; une stratégie qui s'est avérée efficace selon les participants et qui ne provient pas uniquement d'une méthode d'enseignement provenant de théories formelles (cognitivism, socioconstructivisme, etc.).

Une composante de l'aspect praxéologique que j'aurais souhaité explorer davantage a trait à la conception des objectifs des cours. Si tous les formateurs-participants réutilisent les plans de cours des trimestres précédents, que font-ils des objectifs? Considérant que la principale obligation qu'ils ont est de se conformer la description du cours, je voudrais connaître la manière dont ils conçoivent les objectifs et les appliquent dans la conception des activités d'apprentissage ainsi que du contenu théorique et pratique.

Finalement, il aurait été d'une grande satisfaction de clore ce travail de recherche en constatant que la *performance magistrale* n'est presque plus utilisée en enseignement de la traduction et qu'elle a été remplacée par des méthodes de travail coopératif et de développement des compétences traductionnelles. Il y a beaucoup de

sensibilisation à faire et il est plus que nécessaire de soutenir les formateurs afin que cette transition se réalise. Malheureusement, nos données révèlent que l'enseignement magistral occupe encore beaucoup de place dans les pratiques enseignantes que j'ai analysées. Des facteurs comme le trop grand nombre d'étudiants et le milieu d'apprentissage semblent influencer ce phénomène.

6.2 Quelques pistes de recherches

Pour que les pratiques enseignantes changent, les traductologues doivent soutenir les formateurs dans l'adaptation de leurs pratiques. Il faut les aider à voir comment appliquer concrètement les techniques, les stratégies et les méthodes provenant des sciences de l'éducation à leur discipline. En associant la transposition didactique et les pratiques sociales de référence aux notions à enseigner en traduction, je n'ai fait qu'un petit pas vers l'interdisciplinarité nécessaire à la construction de ce pont entre l'enseignement de la traduction et les sciences de l'éducation demandé notamment par Álvaro Echeverri en 2008.

Une première suggestion d'étude pourrait commencer par l'identification et la description des besoins en formation des formateurs en matière de pédagogie et de didactique reliée à la traduction. L'objectif de cette recherche pourrait aboutir à la production d'un guide d'information pour la création d'activités d'apprentissages qui favorisent les apprentissages centrés sur les apprenants et leur autonomisation.

Une autre orientation de recherche qui pourrait mener à soutenir les formateurs réside dans l'ingénierie didactique professionnelle. Cette approche de recherche permettrait d'observer la profession de traducteur dans le but d'améliorer la formation en adaptant les pratiques professionnelles des formateurs. Cette branche de la recherche m'intéresse particulièrement pour sa méthodologie fondée sur la réflexion de l'action enseignante.

L'atteinte de l'objectif de recherche de ce travail et les liens qui ont été tissés entre la transposition didactique, les pratiques sociales de référence et l'enseignement de la traduction professionnelle rendent possible la poursuite de la construction du pont entre les sciences de l'éducation et la formation des traducteurs professionnels.

7 RÉRÉFENCES

- Astolfi, J. (1997). Du «tout» didactique au «plus» didactique. *Revue française de pédagogie*, 120 (Penser la pédagogie), 67-73. Repéré à : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1157
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). Chapitre 13. Pratique sociale de référence. Dans : J.-P. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel & J. Toussaint (Dir.), *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies* (pp. 131-136). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Boudreault, H. (Éd.). (2009). Pratique dans : *Glossaire Didapro*. Repéré à : <https://didapro.me/glossaire-2/p/>
- Ballard, M. (1995). Histoire et didactique de la traduction. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 8 (1), 229–246. Repéré à : <https://doi.org/10.7202/037203ar>
- Boudreault, H. (Éd.). (2009). Situation d'enseignement. Dans : *Glossaire Didapro*. Repéré à : <https://didapro.me/tag/situation-denseignement/>
- Bourdoncle, R., et Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? — Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie* (139, avril-mai-juin). Repéré à : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF139_10.pdf
- Bourdoncle, R., et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie* (142, janvier-février-mars), 131-181. Repéré à : <https://pdfs.semanticscholar.org/5084/c0f4a6e7f71dbe334d16c18d3e3824317ff1.pdf>
- Bronckard, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. Dans : *Langue française* (Vol. Vers une didactique du français?) 53-66.

- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques *Éducation et didactique*, 5(1), 101-104. Repéré à : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1005>
- Brown, D. H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4^e éd.). NY, É.-U. A. : Addison Wesley Longman.
- Chevalier, M. C. et Briand, J. (1995). Les enjeux didactiques dans l'enseignement des mathématiques. Dans : *Français actuel : Langue*. Paris, France : Hatier pédagogie.
- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique — Du savoir savant au savoir enseigné, La Pensée sauvage, Grenoble (126 p.)
- Chevallard, Y. (1991). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Publications de l'Institut de recherche mathématique de Rennes, 5^e école d'été de didactique des mathématiques et de l'informatique* 160-163. Repéré à : http://www.numdam.org/article/PSMIR_1991____S6_160_0.pdf
- Collombat, I. (2009). La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. *The Journal of Specialised Translation (JoSTrans)* (12), 37-54. Repéré à : https://www.jostrans.org/issue12/art_collombat.php
- Crochet, M. (2004). Le processus de Bologne : L'aboutissement d'un long cheminement. *Études*, tome 401(11), 461-472. <https://doi.org/10.3917/etu.015.0461>
- Cronin, M. (2005). Deschooling translation. Beginning of century reflections on teaching translation and interpreting. Dans M. Tennent (Ed.), *Training for the New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting* (pp. 249–265) Amsterdam, Pays-Bas: Benjamins Translation Library.
- Daunay, B. et Dufays, J. (Éds). (2014). Introduction. Dans *Didactique du français : du côté des élèves : Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 9-15). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Delisle, J. (2005). *L'enseignement pratique de la traduction*. Beyrouth, Liban : Université Saint-Joseph.
- Delisle, J. et Fiola, M. A. (2013). *La traduction raisonnée Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français* (3^e éd.). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. et Lee-Janke, H. (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, 120 (Penser la pédagogie), 59-66. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1156>
- Dubé, J.-S. (2019, 1^{er} février). Quand et comment enseigner de manière magistrale? *L'éveilleur* — Université de Sherbrooke. Repéré à : <https://leveilleur.espaceweb.usherbrooke.ca/32340/quand-et-comment-enseigner-de-maniere-magistrale/>
- Duplessis, P. (2007). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique*. Présenté au Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous? Repéré à : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01466782/document
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *Meta: journal des traducteurs*, 41 (1), 36-47. Repéré à : <https://id.erudit.org/iderudit/010655ar>
- Echeverri, Á. (2008). Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation? *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 21 (1), (65-98.). Repéré à : <http://dx.doi.org/10.7202/029687ar>
- Echeverri, Á. (2008). Métacognition, apprentissage actif et traduction : l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation. (Doctorat Traductologie) Université de Montréal. Repéré à :

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6691/Echeverri_Alvaro_2008_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Fiola, M. A. (2003). *La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle : Le cas du Canada*. (Doctorat Traductologie). Université Paris III – Sorbonne Nouvelle Paris, France. Repéré à : https://www.academia.edu/1862862/La_notion_de_programme_en_didactique_de_la_traduction_professionnelle_le_cas_du_Canada?auto=download
- Fiola, M. A. (2003). Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle. *Meta: journal des traducteurs*, 48 (3), 336-436. Repéré à : <https://id.erudit.org/iderudit/007594ar>
- Fondation Jean Piaget. (2020, 23 septembre 2020). Présentation œuvre-Schème. Repéré à : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/oeuvre/index_notions_nuage.php?NOTIONID=239
- Gardy, P. (2015). L'évaluation en didactique de la traduction et l'intégration des outils technopédagogiques : étude qualitative et expérimentation. (Doctorat en linguistique – traductologie) Université Laval, Québec, Canada. Repéré à : <http://hdl.handle.net/20.500.11794/25951>
- Gémar, J. C. (1996). Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction. *Meta: journal des traducteurs*, 41 (3), 495-505. Repéré à : <https://id.erudit.org/iderudit/002842ar>
- Gouadec, D. (1989). Comprendre, évaluer, prévenir. Pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction. *TTR: Traduction, terminologie rédaction — L'erreur en traduction*. Volume 2, 2^e semestre. Repéré à : <https://id.erudit.org/iderudit/037045ar>
- Groleau, A. et Hirsch, S. (2017). L'enseignement et l'apprentissage de la didactique : une conversation autour de leurs enjeux et de leurs défis. Dans : Groleau, A. et El

- Euch S., et Samson, G. (Éd.), *Didactiques : bilans et perspectives*. (265-282). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Houssaye, J. (1988-1992). *Le triangle pédagogique*. Bernes, France : Peter Lang Éditions scientifiques européennes.
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 21 (La formation en traduction : pédagogie, docimologie et technologie I), 17-64. Repéré à : <https://id.erudit.org/iderudit/029686ar>
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes, Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*. (1, janvier), 9-20. <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester, GB, St. Jerome Publishers
- Kiraly, D. (1997). *Pathways to Translation*. Kent, É.-U. A.: Kent State University Press
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education Empowerment from Theory to Practice*. N-Y, É.-U. A.: Routledge.
- Kiraly, D. (2005). Project-based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta: journal des traducteurs*, 50 (4), 1098-1111. Repéré à : <https://id.erudit.org/iderudit/012063ar>
- Kussmaul, P. (1995). *Training the translator*. Philadelphie, É.-U. A.: John Benjamins.
- Kussmaul, P., et Tirkkonen-Condit, S. (1995). Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 8 (1), 177-199. Repéré à : <https://doi.org/10.7202/037201ar>
- Lambert, J. (2013). La sociologie, l'interdisciplinarité et les recherches sur la traduction *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 26 (2), 245-268. Repéré à : <https://id-erudit-org.biblioproxy.uqtr.ca/iderudit/1037139ar>

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec. Repéré à : EBSCOhost, search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=245533&site=ehost-live.
- Lederer, M. (2016). Interpréter pour traduire — La Théorie interprétative de la traduction (TIT). Dans : *Équivalences*, 43^e année, n°1-2, p.5-30. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/equiv_0751-9532_2016_num_43_1_1479
- Legendre, R. (Éd.) (2005). *Pratique, formateur, apprenant* dans : *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin ltée.
- Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 177-222. Repéré à : <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=szb-002:2000:22::663#182>
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. Repéré à : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Maubant, P., Roger, L., Jemel, S. D. et Chouinard, I. (2009). La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement. *IUFM Nord-Pas-de-Calais, Tome 1* (qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants?), 375-383.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages — Être évalué pour mieux apprendre*. Bibliothèque nationale du Québec. ISBN 2-550-41407-1
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Enseignement secondaire, premier cycle. Québec :

Bibliothèque nationale du Québec. ISBN 2-550-46698-5. Repéré à :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_domaines-generaux-formation-premier-cycle-secondaire.pdf

Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. (2006). Compétences transversales. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Chapitre trois. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Repéré à :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-primaire.pdf

Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. (2007). *Situations d'apprentissage et d'évaluation — Intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS)*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/RPD_PFEQ_ILSS-sec_SAE.pdf

Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel, *Formation emploi [En ligne]*, 114 | Avril-juin, mis en ligne le 4 octobre 2011, consulté le 23 avril. URL :

<http://journals.openedition.org/formationemploi/3378>

PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. Dans : F. Alves (Éd.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, (Vol. 45). Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins.

PACTE. (2005). Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. *Meta: journal des traducteurs*. Vol. 50, n° 2, p. 609–619

Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22 (2), 3-13.
<https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>

- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, XXIV (3), 487-514.
Repéré à : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html
- Poirier, É. (2013). Enhancing Instructor Presence and Learning Experience through Asynchronous Video Communications (AVC) in an Online Introductory Course in Translation. Dans : *Translation-Wissenschaft, N° 10, "New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators"*. 79–91.
- Poirier, É. (2019). Initiation à la traduction professionnelle. Concepts clés. Montréal: Linguatech.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Riedemann Hall, K. (1996). Cognition and Translation Didactics. *Meta: journal des traducteurs*. 41 (1), 114-117. Repéré à : <https://id.erudit.org/iderudit/002999ar>
- Saint-Onge, M. (1988). Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils? Suffit-il d'écouter pour apprendre... et de parler pour enseigner? *Pédagogie collégiale*, vol2, n°2, 17-10.
- Thomas, R. Murray, et Michel, C. (1994). Le conditionnement opérant de Skinner. Dans : *Théories du développement de l'enfant : Études comparatives*. (415-446). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Valentine, E. (2003). La modélisation des programmes existants comme moyen d'éclairage sur la formation en traduction. Dans : G. Mareschal, Brunette, L., Guével, Z. et Valentine, E. (Éd.), *Formation à la traduction professionnelle*. (23-32). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Vienneau, R. (2011). Apprentissage et enseignement, théories et pratiques. 2^e éd. Montréal : Chenelière éducation

Vinay, J. P. et Darbelnet, J. (1958-1977). Stylistique comparée du français et de l'anglais
— Méthode de traduction, Paris : Les éditions Didier

ANNEXES

ANNEXE A

Mots-clés recension des écrits

Mots-clés	Lieu	Banque	Resultats	
1.1 Pratiques enseignantes Traduction professionnelle	Canada	1.1.1 Érudit	0/108	
	Canada	1.1.2 CAIRN	0	
	Canada	1.1.3 EBSCO	0	
	Canada	1.1.4 Proquest	0	
	Canada	1.1.5 Google	3	
1.2 Teaching practices Professional translation	Québec	1.2. b Érudit	0/108	
	Canada	1.2.1 Érudit	2/4	
	Canada	1.2.2 CAIRN	0/4	
	Canada	1.2.3 EBSCO	0	
	Canada	1.2.4 Proquest	0	
	Canada	1.2.5 Google	2	
2.1 Pratiques d'enseignement Traduction professionnelle	Canada	Érudit, Persée	8/285	
	Canada	CAIRN	0	
	Canada	EBSCO	0	
	Canada	Proquest	0	
	Canada	Google	15	
2.2 Teaching Methods Professional Translation	Canada	Érudit, Persée	3/56 0 Canada	
	Canada	CAIRN	0	
	Canada	EBSCO	0	
	Canada	Proquest	0/215	
	Canada	Google	2	
3.1 Formation Traducteurs professionnels	Canada	Érudit, Persée	11/82 rép.	
	Canada	CAIRN	0/7	
	Canada	EBSCO	0	
	Canada	Proquest	0	
	Canada	Google	27	Traduction prof. 1 nouv.
3.2 Formation Professional translators	Canada	Érudit, Persée	1/27	
	Canada	CAIRN	0	
	Canada	EBSCO	0/49	
	Canada	Proquest	2	Formation prof. Translator nouveau
	Canada	Google	3	Thèse Echeverri et Fiola
3.3 Training Professional translators	Canada	Érudit, Persée	5/9 1 nouv.	

	Canada	CAIRN	0	
	Canada	EBSCO	0	
	Canada	Proquest	0/104	
	Canada	Google	5 pas au Canada	
4.1 Enseigner Traduction professionnelle	Canada	Érudit, Persée	0/5, 0/94 tt champs	
	Canada	CAIRN		
	Canada	EBSCO	0/6 rien au Canada	
	Canada	Proquest	0/10	
	Canada	Google	17 1 intéressant	
4.2 Enseignement Traduction professionnelle	Canada	Érudit, Persée	0/256	
	Canada	CAIRN	0/6	
	Canada	EBSCO		
	Canada	Proquest	0/24	
	Canada	Google	1	
4.3 Teaching Professional translation	Canada	Érudit, Persée		
	Canada	CAIRN	0	
	Canada	EBSCO	0	
	Canada	Proquest	0/27	
	Canada	Google	1 rép.	
5.1 Pédagogie de la traduction	Canada	Érudit, Persée	2/111	
	Canada	CAIRN	0/1	
	Canada	EBSCO	0	
	Canada	Proquest	0/18	contamination
	Canada	Google	28 rép.	
5.2 Translation Pedagogy	Canada	Érudit, Persée	0/6	Titres, résumé, 0/42 tous les champs
	Canada	CAIRN	0	
	Canada	EBSCO		
	Canada	Proquest	0/87	
	Canada	Google	5	
6.1 Didactique de la traduction	Canada	Érudit, Persée	1	
	Canada	CAIRN	1	
	Canada	EBSCO	0	
	Canada	Proquest	0/2	
	Canada	Google	22 répét.	
6.2 Translation Didactics			2/7	
	Canada	Érudit, Persée	2/7 rép.	
	Canada	CAIRN	0	
	Canada	EBSCO	0	
	Canada	Proquest	0	
	Canada	Google	0	

Recension des écrits		
1.1 Érudit Persée	Pratiques enseignantes Traduction Québec 2000-2016 Résultats 0/108	tous les champs tous les champs tous les champs
1.1.2 Érudit Persée	Pratiques enseignantes Traduction Québec 2000-2016 Résultats Aucun résultat	tous les champs Sujet, mots-clés, résumé Sujet, mots-clés, résumé
1.2.1 Érudit Persée	Teaching practices Professional translation Québec 2000-2016 Résultats 0/108	
1.2.2 Érudit Persée	Teaching practices Professional translation Canada 2000-2016 Résultats 2/4	Sujet, mots-clés, résumé Sujet, mots-clés, résumé
<p>Towards a Socio-Cultural Turn in Translation Teaching: A Canadian Perspective Agnes Whitfield Meta, Volume 50, Numéro 4, 2005 http://id.erudit.org/iderudit/019906ar</p> <p>Résumé : Si, au sein des théories contemporaines de la traduction, on constate une certaine réconciliation des perspectives culturelles et linguistiques, cela est loin d'être le cas dans le domaine de l'enseignement. Partant du contexte québécois/canadien où les dimensions sociales, politiques et économiques de la traduction ainsi que son rôle dans la communication interculturelle en général diffèrent beaucoup selon que l'on traduit vers l'anglais ou vers le français, cet article démontre l'urgence d'un « virage socioculturel » en pédagogie de la traduction. Sont examinées, entre autres, les implications d'un tel virage pour la conception des programmes d'études et des stratégies pédagogiques, ainsi que sa contribution à une réflexion théorique plus générale sur la traduction. MOTS-CLÉS / KEYWORDS: translation pedagogy, practice of translation, intercultural communication</p> <p>Templating as a Strategy for Translating Official Documents from Spanish to English Sylvie Lambert-Tierrafria Meta, Volume 52, Numéro 2, 2007, Pages 215-238 http://id.erudit.org/iderudit/037491ar</p> <p>Résumé : Cet article se penche sur la traduction de documents officiels de l'espagnol vers l'anglais. À la suite d'un aperçu de l'immigration au Canada, et dans la région d'Ottawa-Gatineau en particulier, ainsi que de sa répercussion sur les besoins en traduction de documents juridiques et officiels, cet article examine les genres de documents requis par Immigration Canada, tels les certificats de naissance, mariage et décès. En dépit de la prolifération de logiciels de traduction, le modèle ou grille de traduction est parfois plus apte à subvenir aux besoins de traducteurs dans de tels cas. Cette approche est non seulement développée, mais aussi enseignée dans les cours de traduction espagnole à l'université d'Ottawa au Canada.</p> <p>Le quatrième article parle de l'utilisation des textes traduits comme ressources d'apprentissage.</p>		
5.1.2 Érudit Persée	Enseigner Traduction professionnelle Canada, 2000-2016 Résultats 14/15 tous les champs	
<p>Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle Marco Fiola</p>		

Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 336-346 <http://id.erudit.org/iderudit/007594ar>

Résumé : Lorsqu'il est question de théorie en **enseignement de la traduction**, on pense tout de suite à la théorie de la traduction, à la place qu'elle occupe dans l'enseignement et à la part de formation qui doit être réservée au contenu de **formation** théorique. Dans le présent article, il n'est pas question de théorie de la traduction, mais plutôt de la manière dont la recherche en éducation pourrait profiter à la **formation des traducteurs** professionnels, principalement en ce qui a trait à la conception des programmes de formation. L'auteur présente la notion de situation didactique et illustre comment cette perspective pourrait alimenter la réflexion à l'égard de la didactique de la traduction professionnelle.

Mots-clés/Keywords : enseignement de la traduction, programmes, didactique, théorie, traduction, professionnelle

Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation ?

Álvaro Echeverri

TTR, Volume 21, Numéro 1, 2008, Pages 65-98

<http://id.erudit.org/iderudit/029687ar>

Résumé : Nombreux sont les didacticiens de la traduction qui, au cours des trente dernières années, ont proposé des idées pour innover en matière de techniques d'intervention pédagogique dans les cours pratiques de traduction. Cependant, la situation n'a pas beaucoup changé et encore aujourd'hui les formules pédagogiques utilisées dans de nombreux cours pratiques de traduction se limitent aux méthodologies traditionnelles (performance magistrale, traductions collectives et la méthodologie du « lisez et traduisez »). Notre travail reprend ce désir d'innover tout en soulignant l'importance de cinq idées que nous considérons des préalables à l'innovation en enseignement de la traduction. Ces idées aident à établir le pont manquant entre la traductologie et les sciences de l'éducation. Pour que l'innovation ait un vrai impact sur les pratiques d'enseignement, le discours sur **l'enseignement de la traduction** doit se nourrir des connaissances partagées et non des appréciations subjectives. Les cinq idées que nous considérons des préalables à l'innovation à l'intérieur des cours pratiques de traduction sont : 1. la formation pédagogique de base des futurs formateurs ; 2. la prise en compte de la composante métacognitive de l'apprentissage ; 3. la responsabilisation des apprenants dans le déroulement des cours ; 4. la mise en valeur de la présence physique des apprenants dans les salles de cours, et 5. l'exploration des formules propres à **l'approche par compétences**. Il sera davantage illogique d'envisager la formation des langagiers qui seront actifs dans les deux prochaines décennies avec des **méthodologies vieilles de plus de cinquante ans**.

Mots-clés : enseignement de la traduction, innovation, formation des formateurs, métacognition, enseignement par compétences

(Re) penser l'enseignement de la traduction professionnelle dans un master français : l'exemple des zones d'incertitudes en traduction médicale

Joëlle Popineau

Meta, Volume 61, Numéro 1, 2016, Pages 78-103

Résumé : La traduction médicale hautement technique et rigoureuse occupe une place à part dans **l'enseignement de la traduction** (Bailliu 2005) et demande une **formation spécifique** des apprenants et de leurs formateurs. Dans le master **français de traduction** de l'Université de Lorraine, cette formation prend appui sur les connaissances linguistiques et grammaticales acquises par nos apprenants dans les **cursus** de traduction générale. Les premières traductions médicales proposées portent sur la fiche médicament. Nous constatons que la première source d'incertitudes porte sur le vocabulaire spécialisé médical et que la seconde est liée à l'expression de la modalité, phénomène linguistique général. Les théories de la traduction traditionnellement enseignées en France dans les cursus universitaires généraux en langues (Vinay et Darbelnet 1958 ; Chuquet et Paillard 1989 ; Oulivry 2010) sont appliquées à la traduction d'énoncés médicaux contenant des modaux et du lexique médical ; et il apparaît que ces zones d'incertitude persistent. Au-delà de la dimension linguistique incontournable dans l'enseignement de la traduction, les dimensions extralinguistiques, telles la recherche documentaire, la dimension communicative et la phraséologie médicale, jouent un rôle dans ce type de traduction professionnelle. Fortement réglementée dans sa rédaction, la fiche médicament est un document informatif, contenant des éléments scientifiques attestés par le milieu médical et s'adressant à un lectorat très large, quelquefois profane. L'approche fonctionnaliste (Nord 1997/2008) intègre ces dimensions et développe une stratégie traductionnelle basée sur la notion centrale de fonction du texte cible. Étudiée par les formateurs et enseignée à nos apprenants, cette approche particulièrement adaptée à la traduction médicale (Montali et Gonzales Davies 2007) permet de faire disparaître les incertitudes rencontrées en vocabulaire spécialisé médical et dans des énoncés contenant des modaux.

L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches

Christine Durieux

Meta, Volume 50, Numéro 1, 2005, Pages 36-47

Résumé L'enseignement de la traduction peut poursuivre quatre grands objectifs : (1) enseigner une langue étrangère ; (2) former de futurs professeurs de langue ; (3) former de futurs traducteurs professionnels ; (4) former de futurs formateurs de traducteurs. L'enseignement de la traduction doit être adapté à l'objectif retenu et aux conditions dans

lesquelles il se situe : ressources humaines et moyens matériels disponibles, et marché de l'emploi visé.

Mots-clés : didactique de la traduction, méthodologie de la traduction, théories de la traduction, formation de professeurs, formation de traducteurs

Malmkjaer, K. (eds) (2004): *Translation in undergraduate degree programs*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 202 p. <http://id.erudit.org/iderudit/019249ar>

La Stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique

Isabelle Collombat

Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 421-428 :

<http://id.erudit.org/iderudit/007602ar>

Résumé : L'enseignement de la traduction au premier cycle vise à faire acquérir aux apprenants un savoir-faire professionnel ; dans cette optique, la dialectique entre théorie et pratique y revêt une importance particulière. C'est d'ailleurs la confusion entre les deux types de théorie — que nous nommerons respectivement « instrumentale » et « spéculative » — qui a été à l'origine des critiques les plus virulentes contre la Stylistique comparée du français et de l'anglais (SCFA) de Vinay et Darbelnet. Le présent article, fondé sur un sondage mené auprès d'étudiants de première année en traduction, a pour objet de montrer que la SCFA ressortit à la théorie instrumentale et qu'en ce sens, elle ne s'oppose pas à la pratique, mais interagit avec elle.

<http://www.erudit.org/biblioproxy.uqtr.ca/revue/meta/2003/v48/n3/007602ar.html>

Mots-clés : stylistique comparée, théorie, pratique, pédagogie de la traduction

Peut-on faire de la traduction juridique ? Comment doit-on l'enseigner ?

Michel Sparer

Meta, Volume 47, Numéro 2, 2002, Pages 266-278

Résumé : Cet article de 2002 est une occasion de formuler quelques considérations sur la compréhension de ce qu'est ou devrait être la traduction juridique et sur la formation des traducteurs et traductrices. Il s'agit de répondre à bien des questions ou préjugés : peut-on traduire des textes juridiques ? Faut-il être juriste pour le faire ? Les cours de traduction juridique dispensés au premier cycle sont-ils suffisants pour qu'une personne puisse s'engager dans cette activité en tant que professionnel ? Le droit canadien est ici exprimé en deux langues. Mais le Canada et le Québec sont au confluent de deux traditions juridiques ; un contexte où l'on a deux vocabulaires juridiques : un vocabulaire juridique civiliste bilingue et un vocabulaire juridique bilingue de common law. Ce qui fait quatre vocabulaires juridiques. De plus, les langues évoluent : il existe autant de chances d'établir un lien parfait et stable entre deux termes que de passer d'une montgolfière à une autre en marchant sur une corde tendue entre les deux nacelles. Au-delà de cette complexité, il est aussi essentiel d'amener les futurs traducteurs ou traductrices à comprendre ce qui se passe dans l'esprit du juriste qui a conçu le texte à traduire, selon la tradition juridique dont il est issu. Faut-il faire une maîtrise orientée en traduction juridique pour pouvoir toucher à ce domaine ? La formation en traduction juridique telle qu'on la connaît actuellement est-elle adéquate ? Malgré les préalables imposés pour l'accès à ce genre de cours, le programme de premier cycle en traduction devrait consacrer plus de temps à la traduction juridique.

Mots-clés : common law, Canada, formation des traducteurs juridiques, vocabulaire juridique

Formation des traducteurs : les critères du Bureau canadien de la traduction sont-ils judicieux ?

Annie Brisset

TTR, Volume 21, Numéro 2, 2008, Pages 131-162

Résumé : La réflexion proposée s'articule autour d'une décision du Bureau canadien de la traduction : les titulaires d'une maîtrise en traduction non précédée d'un baccalauréat dans la même discipline sont désormais écartés des concours de recrutement. À titre d'exemple, un diplômé en études littéraires, en linguistique ou en communication, maîtrisant les deux langues officielles, et qui obtient ensuite une maîtrise en traduction est jugé inapte à exercer le métier de traducteur par l'État canadien. Sur quels motifs le Bureau fédéral de la traduction s'appuie-t-il pour invalider sans condition le diplôme de maîtrise ? Reconstitué à partir des échanges avec les principaux intéressés (écoles de traduction et associations professionnelles), l'historique de la décision permet de cerner les raisons invoquées par le Bureau. Venant de l'employeur le plus important du secteur canadien de la traduction, la décision a de profonds effets. Le plus visible est que les étudiants soucieux de ne pas compromettre leurs chances d'obtenir un emploi renoncent aux études de maîtrise. Le bassin des candidats canadiens au doctorat s'en trouve aussitôt rétréci. Dans un contexte où la communication entre les langues et les cultures s'accélère et se complexifie, la décision du Bureau enferme les tâches de la traduction dans une conception étroitement technicienne et tayloriste à l'encontre des politiques favorisant l'économie de la connaissance. En discréditant les formations et les savoirs de plus haut niveau, elle maintient les traducteurs dans un statut d'infériorité professionnelle et sociale, non sans effets plus larges sur la société.

Tennent, M. (eds) (2005) : *Training for the New Millennium* Par Echeverri

Compte rendu

Pas de résumé semble très intéressant

Les défis de la pédagogie de la traduction spécialisée : mise en œuvre d'un site de référence en

biomédecine I

Sylvie Vandaele, Mariana Raffo et Sylvie Boudreau

TTR, Volume 21, Numéro 2, 2008, Pages 63-94

Résumé : L'expansion du secteur des sciences biomédicales dans le marché de la traduction ainsi que les spécificités du domaine sont propres à susciter une réflexion sur la formation à donner aux futurs traducteurs. L'opération traduisante étant considérée comme une activité de résolution de problèmes, l'enseignement doit amener les apprenants à prendre conscience de leurs propres mécanismes cognitifs et à les examiner, voire à les modifier, et à se construire une architecture de connaissances sur laquelle fonder leurs décisions traductionnelles. Par ailleurs, la complexité des notions spécialisées et le grand nombre de ressources accessibles peuvent se révéler déroutants. Il devient ainsi nécessaire de construire des outils ad hoc visant des objectifs pédagogiques spécifiques. Le site BiomeTTico est offert en ligne pour consultation et interrogation, principalement à des fins pédagogiques, et vise à favoriser la reconnaissance, la formulation et la catégorisation des problèmes et des pistes de solution en réponse au questionnement soulevé par le mandat de traduction. Envisagé comme un centre de documentation, mais aussi comme moyen de valoriser différents produits issus de la recherche, il ne cherche pas l'exhaustivité, mais plutôt la pertinence. Dans ce contexte, le rôle du professeur en tant qu'expert activement engagé dans la construction de telles ressources est envisagé comme pivot, c'est-à-dire comme un point d'appui grâce auquel les étudiants peuvent (ré-) organiser et intégrer connaissances et compétences.

La sociologie, l'interdisciplinarité et les recherches sur la traduction

José Lambert

TTR, Volume 26, Numéro 2, 2013, Pages 245-268

Eri se taillant une place de plus en plus visible dans les structures du monde universitaire globalisant grâce entre autres à la reconnaissance de doctorats en traductologie, les chercheurs qui représentent la traduction (traductologie ou Translation Studies) auraient tort d'imaginer qu'ils n'ont plus de problèmes d'identité. En effet, leur homogénéité comme communauté de chercheurs n'est pas évidente, quoique l'usage de l'anglais dans la désignation de la discipline — Translation Studies ou TS — risque de nous faire croire le contraire. L'hétérogénéité n'est pas forcément un handicap, mais l'absence de cohésion entre les différentes ailes des TS (formation des traducteurs et des interprètes ; traduction dite automatique ; recherches dites descriptives ou théoriques, tantôt appliquées, tantôt fondamentales) n'est pas de nature à nous rassurer. L'absence d'harmonie, camouflée non sans diplomatie dans le terme TS, ne manque pas de gêner l'intégration avec et dans les autres disciplines. Il y aurait lieu de distinguer entre homogénéité interne et externe, l'une renforçant sans doute l'autre. S'il est vrai que les spécialistes de la traduction n'ont pas toujours brillé dans les initiatives interdisciplinaires, la cécité réciproque n'est pas rare dans le monde universitaire. Il est plus grave encore de constater que certaines grandes tendances en matière de langue, linguistique, société et communication, susceptibles d'inspirer des formes de coopération nouvelles, ont été ignorées. C'est le cas, entre autres, des mouvements novateurs qui se concentrent sur l'internationalisation et la mondialisation. En somme, une conception statique du monde universitaire n'est guère compatible avec la recherche sur la traduction.

Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement

Francisco Loiola et Maurice Tardif

Revue des sciences de l'éducation, Volume 27, Numéro 2, 2001, Pages 305-326

Résumé [Consulter le document]

Résumé : Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative par entrevues semi-structurées portant sur les conceptions éducatives des nouveaux professeurs d'université au Québec (Canada). Notre réflexion et notre analyse des conceptions éducatives s'inspirent du constructivisme. Les résultats font voir que les conceptions éducatives des nouveaux professeurs au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement peuvent constituer des obstacles importants à leur développement pédagogique et à leurs relations à l'enseignement et à l'apprentissage. Relativement à la formation à l'enseignement de ces nouveaux professeurs, une approche innovatrice, non centrée sur la traditionnelle connaissance des techniques et activités d'enseignement, mais plutôt sur la relation entre la pratique enseignante et la réflexion sur l'enseignement, serait plus pertinente si elle prenait en compte les conceptions des nouveaux professeurs.

Apports du cognitivisme à l'enseignement de la créativité en traduction

Ioana Balacescu et Bernd Stefanink

Meta, Volume 50, Numéro 4, 2005

Résumé : Considérée comme une « problem solving activity » (Gullford 1975), la créativité, démystifiée, fait partie du quotidien du traducteur. Victimes d'idées préconçues et erronées sur la notion de « fidélité », beaucoup de traducteurs sont insécurisés face à leur créativité. Ils peuvent alors, comme en témoigne un de nos exemples, manquer de courage et jouer la carte de la stratégie du « playing it safe », ou bien, lorsque, comme dans un autre cas, leur statut social et professionnel leur donne une certaine assurance, garder leurs solutions créatives et revendiquer leur « trahison », toutefois sans pour autant essayer de trouver des légitimations à leurs solutions. Légitimations qui restent la plupart du temps au stade de « mécanismes de justification » ponctuels. Une analyse des besoins nous permet de montrer comment ces justifications hétéroclites et éparses peuvent venir s'intégrer dans un édifice théorique cohérent, s'appuyant notamment sur des fondements cognitivistes, susceptibles de donner au traducteur le courage de sa créativité.

Érudit Persée	Traduction professionnelle Canada 2000-2016 Résultats 8/285
<p>Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle Marco Fiola Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 336-346</p> <p>Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation ? Álvaro Echeverri TTR, Volume 21, Numéro 1, 2008, Pages 65-98</p> <p>Conséquences didactiques et théoriques du caractère conventionnel et arbitraire de la traduction des unités phraséologiques Éric Poirier Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 402-410</p> <p>Peut-on faire de la traduction juridique ? Comment doit-on l'enseigner ? Michel Sparer Meta, Volume 47, Numéro 2, 2002, Pages 266-278</p> <p>Formation des traducteurs et traduction philosophique* Jean-René Ladmiraal Meta, Volume 50, Numéro 1, 2005, Pages 96-106</p> <p>Formation à la traduction technique Hugo Marquant Meta, Volume 50, Numéro 1, 2005, Pages 129-136</p> <p>La Stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique Isabelle Collombat Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 421-428</p> <p>Formation des traducteurs : les critères du Bureau canadien de la traduction sont-ils judicieux ? Annie Brisset TTR, Volume 21, Numéro 2, 2008, Pages 131-162</p>	
3.2 Érudit Persée	Pratiques d'enseignement Traduction professionnelle Canada 2000-2016 Résultats 15/237
<p>Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle Marco Fiola Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 336-346</p> <p>Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation ? Álvaro Echeverri TTR, Volume 21, Numéro 1, 2008, Pages 65-98</p> <p>Conséquences didactiques et théoriques du caractère conventionnel et arbitraire de la traduction des unités phraséologiques Éric Poirier Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 402-410</p> <p>L'enseignement de la théorie de la traduction : quelques réflexions pédagogiques Agnès Whitfield Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 429-437</p>	

L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches

Christine Durieux

Meta, Volume 50, Numéro 1, 2005, Pages 36-47

Compte rendu

Malmkjaer, K. (eds) (2004): *Translation in undergraduate degree programs*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 202 p.

Álvaro Echeverri

Meta, Volume 53, Numéro 3, 2008, Pages 687-690

La notion de culture dans les manuels de traduction

Mi-Yeon Jeon et Annie Brisset

Meta, Volume 51, Numéro 2, 2006, Pages 389-409

Résumé : Reconnaître que la traduction est une activité de médiation culturelle engage à intégrer l'interculturalité à la formation des traducteurs. On étudie depuis longtemps l'interdépendance des langues et des cultures et son incidence sur la traduction : les approches varient selon l'idée qu'on se fait de la culture et de la traduction, et selon les disciplines mobilisées. En examinant comment la notion de culture est abordée dans des manuels de traduction qui ont marqué la formation des traducteurs dans les dernières décennies, on relève que la culture est principalement envisagée comme un obstacle qui se matérialise dans des problèmes d'ordre surtout linguistique. Sans négliger le rôle des interlocuteurs et du contexte, les approches didactiques privilégient les aspects lexico-syntaxiques, sans beaucoup d'égards pour les dimensions discursives de la textualité proprement dite. Même si le fonctionnalisme a ouvert la formation aux aspects pragmatiques de la traduction, ceux-ci restent subordonnés à une conception logico-grammaticale du texte et ils touchent principalement le rapport implicite/explicite. On note l'absence notoire d'une définition de la culture partout où l'on reconnaît pourtant qu'elle détermine de façon plus englobante la production et l'interprétation du sens. La culture est abordée le plus souvent de façon programmatique. Sur ce point, la didactique de la traduction apparaît donc en net retrait par rapport à la critique traductologique marquée par le tournant culturel des années 1990.

La Stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique

Isabelle Collombat

Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 421-428

Peut-on faire de la traduction juridique ? Comment doit-on l'enseigner ?

Michel Sparer

Meta, Volume 47, Numéro 2, 2002, Pages 266-278

Formation des traducteurs : les critères du Bureau canadien de la traduction sont-ils judicieux ?

Annie Brisset

TTR, Volume 21, Numéro 2, 2008, Pages 131-162

Mise en ligne d'outils pédagogiques : une panacée pour l'enseignement de la traduction médicale ?

Sylvie Vandaele

Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 370-378

Résumé : Les contraintes de l'enseignement de la langue et de la traduction médicales résultent non seulement de la complexité de la matière, mais aussi de la conjugaison de deux facteurs antagonistes : d'une part, les acquis préalables des étudiants sont hétérogènes ; d'autre part, les exigences du marché du travail sont élevées. Le présent article fait état de la mise en œuvre de sites utilisant la plateforme WebCT, qui permet la mise en ligne de différents outils pédagogiques. L'objectif est de compléter les cours donnés en classe et d'ajouter à l'approche pédagogique traditionnelle des outils qui favorisent la progression individuelle de l'étudiant et lui offrent une mise en situation dans des conditions évoquant la vie professionnelle.

Compte rendu

Tennent, M. (eds) (2005): *Training for the New Millennium*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 274 p. Álvaro Echeverri Meta, Volume 53, Numéro 3, 2008, Pages 691-697

Traduire les textes juridiques dans un contexte de plurilinguisme officiel : quelle formation pour quelles compétences spécifiques ?

Valérie Dullion

Meta, Volume 59, Numéro 3, 2014, Pages 636-653

Question fondamentale pour les systèmes plurilingues, la qualité de la traduction juridique est abordée ici sous l'angle non pas des aménagements institutionnels, mais des acteurs. Les spécificités des contextes de plurilinguisme officiel sont mises en relation avec la problématique de la compétence traductionnelle, de façon à tirer des conclusions applicables à la formation. Dans les systèmes plurilingues, la traduction juridique doit répondre à des exigences particulières liées à

l'intertextualité, au statut du texte traduit, à la pluralité des destinataires et à l'institutionnalisation du processus. Ces exigences ont des implications sur plusieurs plans. À cet égard, l'article se réfère aux modèles généraux de compétence et à leur approfondissement interdisciplinaire dans la perspective de la traduction juridique. Il propose d'intégrer la question du plurilinguisme officiel dans un enseignement structuré autour des situations professionnelles, en mettant l'accent sur les aspects suivants : l'utilisation raisonnée des ressources documentaires ; l'acquisition de connaissances relatives au droit linguistique et au fonctionnement institutionnel ; la prévention des interférences et du jargon ; et le développement d'une capacité d'argumenter et d'interagir avec d'autres professionnels. Pour terminer, l'article illustre la singularité des divers contextes plurilingues. Il rejette l'idée selon laquelle ils représenteraient pour la traduction juridique une situation simplifiée, nécessitant des compétences purement techniques.

Les défis de la pédagogie de la traduction spécialisée : mise en œuvre d'un site de référence en biomédecine I

Sylvie Vandaele, Mariana Raffo et Sylvie Boudreau

TTR, Volume 21, Numéro 2, 2008, Pages 63-94

Résumé : L'expansion du secteur des sciences biomédicales dans le marché de la traduction ainsi que les spécificités du domaine sont propres à susciter une réflexion sur la formation à donner aux futurs traducteurs. L'opération traduisante étant considérée comme une activité de résolution de problèmes, l'enseignement doit amener les apprenants à prendre conscience de leurs propres mécanismes cognitifs et à les examiner, voire à les modifier, et à se construire une architecture de connaissances sur laquelle fonder leurs décisions traductionnelles. Par ailleurs, la complexité des notions spécialisées et le grand nombre de ressources accessibles peuvent se révéler déroutants. Il devient ainsi nécessaire de construire des outils ad hoc visant des objectifs pédagogiques spécifiques. Le site BiomeTico est offert en ligne pour consultation et interrogation, principalement à des fins pédagogiques, et vise à favoriser la reconnaissance, la formulation et la catégorisation des problèmes et des pistes de solution en réponse au questionnement soulevé par le mandat de traduction. Envisagé comme un centre de documentation, mais aussi comme moyen de valoriser différents produits issus de la recherche, il ne cherche pas l'exhaustivité, mais plutôt la pertinence. Dans ce contexte, le rôle du professeur en tant qu'expert activement engagé dans la construction de telles ressources est envisagé comme pivot, d'est-à-dire comme un point d'appui grâce auquel les étudiants peuvent (ré-) organiser et intégrer connaissances et compétences.

La sociologie, l'interdisciplinarité et les recherches sur la traduction

José Lambert

TTR, Volume 26, Numéro 2, 2013, Pages 245-268

En se taillant une place de plus en plus visible dans les structures du monde universitaire globalisant grâce entre autres à la reconnaissance de doctorats en traductologie, les chercheurs qui représentent la traduction (traductologie ou Translation Studies) auraient tort d'imaginer qu'ils n'ont plus de problèmes d'identité. En effet, leur homogénéité comme communauté de chercheurs n'est pas évidente, quoique l'usage de l'anglais dans la désignation de la discipline — Translation Studies ou TS — risque de nous faire croire le contraire. L'hétérogénéité n'est pas forcément un handicap, mais l'absence de cohésion entre les différentes ailes des TS (formation des traducteurs et des interprètes ; traduction dite automatique ; recherches dites descriptives ou théoriques, tantôt appliquées, tantôt fondamentales) n'est pas de nature à nous rassurer. L'absence d'harmonie, camouflée non sans diplomatie dans le terme TS, ne manque pas de gêner l'intégration avec et dans les autres disciplines. Il y aurait lieu de distinguer entre homogénéité interne et externe, l'une renforçant sans doute l'autre. S'il est vrai que les spécialistes de la traduction n'ont pas toujours brillé dans les initiatives interdisciplinaires, la cécité réciproque n'est pas rare dans le monde universitaire. Il est plus grave encore de constater que certaines grandes tendances en matière de langue, linguistique, société et communication, susceptibles d'inspirer des formes de coopération nouvelles, ont été ignorées. C'est le cas, entre autres, des mouvements novateurs qui se concentrent sur l'internationalisation et la mondialisation. En somme, une conception statique du monde universitaire n'est guère compatible avec la recherche sur la traduction.

4. Érudit Persée	Formation Traducteurs professionnels Canada 2000-2016 Résultats 10/65
------------------------	--

L'enseignement de la traduction au Canada
Geneviève Mareschal
Meta, Volume 50, Numéro 1, 2005, Pages 250-262

Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle
Marco Fiola
Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 336-346

Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation ?
Álvaro Echeverri
TTR, Volume 21, Numéro 1, 2008, Pages 65-98

	<p>Formation des traducteurs : les critères du Bureau canadien de la traduction sont-ils judicieux ? Annie Brisset TTR, Volume 21, Numéro 2, 2008, Pages 131-162</p> <p>Peut-on faire de la traduction juridique ? Comment doit-on l'enseigner ? Michel Sparer Meta, Volume 47, Numéro 2, 2002, Pages 266-278</p> <p>Formation des traducteurs et traduction philosophique* Jean-René Ladmiral Meta, Volume 50, Numéro 1, 2005, Pages 96-106</p> <p>L'enseignement théorique dans un programme de formation universitaire en traduction Marie-Christine Aubin Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 438-445</p> <p>La formation en localisation à l'université : pour quoi faire ? Jean Quirion Meta, Volume 48, Numéro 4, 2003, Pages 546-558</p> <p>Formation à la traduction technique Hugo Marquant Meta, Volume 50, Numéro 1, 2005, Pages 129-136</p> <p>Official Language Minority Communities, Machine Translation, and Translator Education: Reflections on the Status Quo and Considerations for the Future Lynne Bowker</p>
5. Érudit Persée	<p>Enseignement Traduction professionnelle Canada, 2000-2016 Résultats 9/351</p>
	<p>L'enseignement de la traduction au Canada Geneviève Mareschal Meta, Volume 50, Numéro 1, 2005, Pages 250-262</p> <p>Prologomènes à une didactique de la traduction professionnelle Marco Fiola Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 336-346</p> <p>Conséquences didactiques et théoriques du caractère conventionnel et arbitraire de la traduction des unités phraséologiques Éric Poirier Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 402-410</p> <p>Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation ? Álvaro Echeverri TTR, Volume 21, Numéro 1, 2008, Pages 65-98</p> <p>Formation des traducteurs et traduction philosophique* Jean-René Ladmiral Meta, Volume 50, Numéro 1, 2005, Pages 96-106</p> <p>Formation à la traduction technique Hugo Marquant Meta, Volume 50, Numéro 1, 2005, Pages 129-136</p> <p>Peut-on faire de la traduction juridique ? Comment doit-on l'enseigner ?</p>

Michel Sparer
Meta, Volume 47, Numéro 2, 2002, Pages 266-278

La Stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique

Isabelle Collombat

Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 421-428

Formation des traducteurs : les critères du Bureau canadien de la traduction sont-ils judicieux ?

Annie Brisset

TTR, Volume 21, Numéro 2, 2008, Pages 131-162

6. Érudit Persée	Teaching methods Translation Québec 2000-2016 6/55
------------------------	--

Towards a Socio-Cultural Turn in Translation Teaching: A Canadian Perspective

Agnes Whitfield

Meta, Volume 50, Numéro 4, 2005

Si, au sein des théories contemporaines de la traduction, on constate une certaine réconciliation des perspectives culturelles et linguistiques, cela est loin d'être le cas dans le domaine de l'enseignement. Partant du **contexte québécois/canadien** où les dimensions sociales, politiques et économiques de la traduction ainsi que son rôle dans la communication interculturelle en général diffèrent beaucoup selon que l'on traduit vers l'anglais ou vers le français, cet article démontre l'urgence d'un « virage socioculturel » en pédagogie de la traduction. Sont examinées, entre autres, les implications d'un tel virage pour la conception des **programmes d'études et des stratégies pédagogiques**, ainsi que sa contribution à une réflexion théorique plus générale sur la traduction.

Assessment In Translation Studies: Research Needs

Nicole Martínez Melis et Amparo Hurtado Albir

Meta, Volume 46, Numéro 2, 2001, Pages 272-287

Résumé : Hormis quelques exceptions, la plupart des travaux consacrés à l'évaluation en traduction ne tiennent compte que d'un seul domaine de la traduction, celui des textes littéraires et sacrés. Or, ce champ de recherche concerne aussi deux autres domaines qui, comme le précédent, ont leurs particularités : l'évaluation dans l'exercice de la profession et l'évaluation dans l'enseignement de la traduction. Après avoir procédé à une délimitation de ces trois domaines, nous proposons une analyse de la notion d'évaluation en traduction afin d'en déterminer pour chaque domaine les objets, les types, les fonctions, les objectifs et les moyens en rapport avec l'évaluation. Nous abordons ensuite la question de la compétence en traduction, c'est-à-dire les connaissances et les aptitudes requises, les notions de problème et d'erreur de traduction. Nous discutons ensuite des principes qui devraient sous-tendre toute évaluation. Enfin, nous proposons des instruments d'évaluation et nous suggérons des orientations de recherche en évaluation dans la didactique de la traduction, qui est à notre avis un aspect des études traductologiques encore trop négligé.

PBL as a New Pedagogical Approach for Translator Education

Izumi Inoue

Meta, Volume 50, Numéro 4, 2005,

Résumé : Actuellement, la formation traditionnelle des traducteurs est dominée par ce que Kiraly (2000) appelle une « **approche transmissionniste** ». Celle-ci est d'un intérêt limité lorsque les novices doivent appliquer ce qu'ils ont appris aux situations réelles rencontrées dans leur vie professionnelle. Il est donc désormais nécessaire de chercher une nouvelle approche qui nous permette d'aider les novices à développer leurs compétences propres. L'apprentissage par problèmes (APP) vise à promouvoir chez les novices l'autonomie et l'autoréflexion requises dans la pratique professionnelle face à des problèmes et à des situations difficiles. Si l'APP est de nos jours employé couramment dans ce cadre, aucune tentative notable n'a encore été faite pour introduire cette approche dans le domaine de la formation des traducteurs. Cet article comporte trois volets principaux. Tout d'abord, nous discuterons des problèmes posés par un enseignement de la traduction centré sur l'enseignant. Puis nous présenterons les avantages de l'APP pour la formation des traducteurs, dans une perspective tant théorique que pratique. Enfin, nous examinerons la faisabilité de l'APP en tant que modèle efficace pour la formation des traducteurs, à partir d'études de cas empiriques.

Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation ?

Álvaro Echeverri

TTR, Volume 21, Numéro 1, 2008, Pages 65-98

Résumé : Nombreux sont les didacticiens de la traduction qui, au cours des trente dernières années, ont proposé des idées pour innover en matière de techniques d'intervention pédagogique dans les cours pratiques de traduction. Cependant, la situation n'a pas beaucoup changé et encore aujourd'hui les formules pédagogiques utilisées dans de

nombreux cours pratiques de traduction se limitent aux méthodologies traditionnelles (performance magistrale, traductions collectives et la méthodologie du « lisez et traduisez »). Notre travail reprend ce désir d'innover tout en soulignant l'importance de cinq idées que nous considérons des préalables à l'innovation en enseignement de la traduction. Ces idées aident à établir le pont manquant entre la traductologie et les sciences de l'éducation. Pour que l'innovation ait un vrai impact sur les pratiques d'enseignement, le discours sur l'enseignement de la traduction doit se nourrir des connaissances partagées et non des appréciations subjectives. Les cinq idées que nous considérons des préalables à l'innovation à l'intérieur des cours pratiques de traduction sont : 1. la formation pédagogique de base des futurs formateurs ; 2. la prise en compte de la composante métacognitive de l'apprentissage ; 3. la responsabilisation des apprenants dans le déroulement des cours ; 4. la mise en valeur de la présence physique des apprenants dans les salles de cours, et 5. l'exploration des formules propres à l'approche par compétences. Il sera plus illogique d'envisager la formation des langagiers qui seront actifs dans les deux prochaines décennies avec des méthodologies vieilles de plus de cinquante ans.

Conséquences **didactiques** et théoriques du caractère conventionnel et arbitraire de la traduction des unités phraséologiques

Éric Poirier

Meta, Volume 48, Numéro 3, 2003, Pages 402-410

Résumé : La traduction des unités phraséologiques (UP) est arbitraire parce que l'équivalence sémantique représente toujours une solution acceptable. Elle est aussi conventionnelle aux deux sens sémiotiques de l'adjectif, c'est-à-dire par relation de référence ou de correspondance, et par calcul sémiotique du sens ou équivalence. Ces caractéristiques de la traduction des UP exigent des **méthodes d'enseignement** favorisant l'analyse du sens des UP qui s'appuie sur leur délimitation dans la phrase et sur celle de leurs éléments constitutifs. La démonstration du caractère conventionnel de la traduction des UP montre que même si la correspondance et l'équivalence s'opposent en théorie, ces deux procédés peuvent servir en pratique à la traduction d'un même segment linguistique.

L'apport des technologies multimédias en **évaluation didactique** de la traduction

Philippe Gardy

Meta, Volume 60, Numéro 3, 2015, Pages 406-430

Résumé : Cet article présente les résultats d'une étude menée auprès de 88 **étudiants** en première année de traduction (anglais-français) quant aux apports potentiels de technologies multimédias au processus d'évaluation des travaux des étudiants. La comparaison des résultats obtenus par les apprenants ayant bénéficié d'une rétroaction vidéo et de ceux ayant reçu une **rétroaction** traditionnelle met en évidence une amélioration des résultats des premiers. Par ailleurs, une analyse qualitative met en exergue un net renforcement de leur perception des aspects positifs de l'évaluation. Ainsi, le recours à la vidéo peut être considéré comme un outil efficace dans le cadre d'un processus d'**évaluation** à visée formative des travaux des **étudiants en traduction**, et ce, indépendamment de la taille du groupe d'apprenants.

Eric EBSCO	Training Professional translators Québec, 2000-2016 Résultats 1/3
<p>The First Thing To Teach (Which Is Often Never Taught). Viaggio, Sergio http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED334847</p> <p>rafiné pour Canada Translation in Language Teaching: Insights from Professional Translator Training 2011 http://dx.doi.org/biblioproxy.uqtr.ca/10.1080/09571736.2011.567356 Carreres, Angeles, Noriega-Sanchez, Maria</p>	
8. Cairn Info	Pratiques Enseignantes Traduction Formation Canada.2000-2016 Résultats
9. Cairn Info	Enseigner Traduction Canada, 2000-2016 Résultats

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE

ASPECT PRAXÉOLOGIQUE

- Comment préparez-vous vos/votre cours chaque trimestre?
- Comment préparez-vous votre plan de cours?
- Comment présentez-vous le contenu théorique aux étudiants?
 - Par contenu théorique je ne fais pas référence à la théorie de la traduction, mais aux connaissances préalables aux exercices pratiques d'apprentissage.
- Comment présentez-vous les activités d'apprentissage aux étudiants?
 - Quel type de consignes fournissez-vous?
 - Quel matériel/quelles ressources utilisez-vous?
- Quelle place laissez-vous à l'auto-évaluation?
 - À l'évaluation par les pairs? S.V.P., justifiez votre réponse.
- Comment se déroulent vos cours de façon générale? (chronologie)
- Quelle est votre méthode pour donner votre rétroaction?
- Comment organisez-vous votre local de cours? Pourquoi? Êtes-vous en mesure de le faire? Pourquoi?
- Comment décririez-vous votre style d'enseignement?
- Comment décririez-vous votre rôle comme formateur en traduction?
-

ASPECT ÉPISTÉMOLOGIQUE

- Sur quelle(s) théorie(s) de la traduction vous appuyez-vous dans la formation que vous dispensez ?
- Comment choisissez/concevez-vous les activités d'apprentissages que vous utilisez ? Quelles sont-elles ?
- Que consultez-vous ? Des recherches empiriques sur l'enseignement de la traduction ou sur l'enseignement en général ?

ASPECT PSYCHOLOGIQUE

- Comment prenez-vous connaissance des savoirs antérieurs des apprenants ?
 - De leur style d'apprentissage ?
- Comment évaluez-vous les ACTIVITÉS d'apprentissage ?
 - Avez-vous une grille d'évaluation ? La fournissez-vous aux étudiants ?
- Quelle(s) théorie(s) de la pédagogie utilisez-vous dans la formation que vous dispensez ? Comment l'appliquez-vous ?
 - Si vous en utilisez plusieurs, dans quelles proportions ?
 - S'il n'en utilise aucune, pourquoi ?
- Y a-t-il d'autres détails pertinents sur vos pratiques enseignantes que vous aimeriez ajouter et qui vous semblent importants pour m'aider à mieux comprendre votre démarche ?

- Si je n'avais pas de limites de temps ni de budget, j'adopterais la pratique suivante...
- Quelle est votre opinion sur les pratiques d'enseignement, c'est-à-dire la façon d'enseigner la traduction au 21^e siècle dans les universités canadiennes ?

PROFIL DU FORMATEUR

- Les petits détails qui peuvent influencer les pratiques en tant que formateurs
- Questions complémentaires qui peuvent être posées au hasard durant l'entretien.
- Faites-vous partie d'un ordre professionnel ? Lequel ?
- Quel est votre statut à votre université d'attache ?
 - Professeure ou professeur
 - Chargée ou chargé de cours
- Combien d'années d'expérience en TRADUCTION avez-vous ?
- Combien d'années d'expérience en ENSEIGNEMENT de la traduction avez-vous ?
- Quels cours donnez-vous :
 - Ce semestre (2018) ?
 - Si vous ne donnez pas de cours ce semestre-ci, quels sont les cours que vous donnez habituellement ?
- Quelle combinaison de langues enseignez-vous ?

- Avez-vous une formation en sciences de l'éducation? Si oui, laquelle?
Didactique, pédagogie, les deux... Dites-nous à quel niveau : B.A., Maîtrise, DESS,
Doc...
- Faites-vous de la recherche? Si oui, quel est l'objet de celle-ci?

ANNEXES C

Formulaire de consentement original



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Les pratiques enseignantes des formateurs de futurs traducteurs professionnels dans les universités québécoises

Chercheur responsable du projet de recherche : Patricia Corriveau, Maîtrise en science de l'éducation, profil didactique, Université du Québec à Trois-Rivières

Membres de l'équipe de recherche : Éric Poirier, directeur, professeur en traduction au département des langues modernes et de traduction, UQTR.

Source de financement : [---]

Déclaration de conflit d'intérêts : [---]

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les pratiques enseignantes des formateurs de traducteurs professionnels dans les universités québécoises, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à communiquer avec le chercheur responsable du projet ou avec un membre de son équipe de recherche pour poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

Sous l'angle des sciences de l'éducation, nous désirons interroger les formateurs de traducteurs professionnels en milieu universitaire afin de construire une meilleure connaissance de leurs pratiques enseignantes puisque celles-ci sont peu étudiées par les traductologues selon notre recension des écrits. Les pratiques enseignantes regroupent toutes les activités professionnelles du formateur et non seulement celles qui ont lieu dans la classe comme il est entendu par l'expression « pratiques d'enseignement ».



Mieux connaître les pratiques des formateurs de traducteurs professionnels, en faisant l'examen attentif de certains aspects (Echeverri, 2008) de ces dernières, permettra de construire les fondations nécessaires au développement de ponts entre la traductologie et les sciences de l'éducation. Nous désirons savoir où en est rendu l'enseignement de la traduction en 2017. Est-il aussi en retard que l'affirment certains auteurs ?

**Nature et durée de votre participation****Votre participation à ce projet de recherche consiste à**

remplir un questionnaire en ligne composé de 16 questions principales. Ce sont des questions à développement, par exemple : comment présentez-vous le contenu théorique aux étudiants ? Certaines questions ont des sous-questions qui servent à préciser les réponses à la question principale. Le temps de remplir le questionnaire peut prendre de 60 à 75 minutes. Une fois que tous les questionnaires auront été évalués, il est possible que nous vous contactions pour une entrevue téléphonique afin de préciser certaines de vos réponses qui nous sembleraient plus pertinentes.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 60 à 75 minutes, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques enseignantes en formation des futurs traducteurs professionnels est le seul bénéfice prévu à votre participation.



Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par *code numérique*. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'article scientifique, de mémoire de maîtrise, ou de présentations à des colloques ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront Patricia Corriveau et Éric Poirier. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites d'ici cinq ans par effacement numérique et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Dans le cas d'une utilisation ultérieure des données dans le cadre d'autres projets de recherche :
 Acceptez-vous que vos données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche portant sur l'enseignement de la traduction ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR avant leur réalisation. Vos données de recherche seront conservées de façon sécuritaire dans l'ordinateur de Patricia Corriveau dont seule Patricia Corriveau y aura accès. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de vos données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Vos données de recherche seront conservées aussi longtemps qu'elles peuvent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques. Lorsqu'elles n'auront plus d'utilité, vos données de recherche seront détruites. Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la destruction de vos données de recherche en vous adressant au chercheur responsable de ce projet de recherche.

Je consens à ce que mes données de recherche soient utilisées à ces conditions : Oui Non

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Patricia Corriveau : (819) 244-4625 ou patricia.corriveau@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courriel électronique CEREH@uqtr.ca.

**Engagement de la chercheuse ou du chercheur**

Moi, Patricia Corriveau, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

CONSENTEMENT

En cliquant sur le bouton de participation, vous indiquez

- avoir lu l'information
- être d'accord pour participer

Oui, j'accepte de participer

ANNEXE C-2

Lettre d'approbation d'amendement du protocole de recherche



Le 27 juin 2018

Madame Patricia Coriveau
Étudiante
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Les membres du comité d'éthique de la recherche vous remercient de leur avoir acheminé une demande de modifications pour votre protocole de recherche intitulé **Les pratiques enseignantes des formateurs de futurs traducteurs professionnels dans les universités québécoises** (CER-17-239-07.01) en date du 27 juin 2018.

Lors de sa 248^e réunion qui aura lieu le 24 août 2018, le comité entérinera l'acceptation des modifications consistant à :

- Changement d'outil de recherche (entretiens semi-dirigés plutôt que sondage);
- Modification du questionnaire et du formulaire d'information et de consentement en conséquence.

Cette décision porte le numéro CER-18-248-08-01.26.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ
Agente de recherche
Décanat de la recherche et de la création

FL/mct

c. c. M. Éric Poirier, professeur au Département des langues modernes et traduction

ANNEXE D

Amendement — Lettre d’information et de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Les pratiques enseignantes des formateurs de futurs traducteurs professionnels dans les universités québécoises
Chercheur responsable du projet de recherche :	Patricia Corriveau, Maîtrise en science de l'éducation, profil didactique, Université du Québec à Trois-Rivières
Membres de l'équipe de recherche :	Éric Poirier, directeur, professeur en traduction au département des langues modernes et de traduction, UQTR.
Source de financement :	[--]
Déclaration de conflit d'intérêts :	[--]

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les pratiques enseignantes des formateurs de futurs traducteurs professionnels dans les universités québécoises, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à communiquer avec le chercheur responsable du projet ou avec un membre de son équipe de recherche pour poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

Sous l'angle des sciences de l'éducation, nous désirons interroger les formateurs de traducteurs professionnels en milieu universitaire afin de construire une meilleure connaissance de leurs pratiques enseignantes puisque celles-ci sont peu étudiées par les traductologues selon notre recension des écrits. Les pratiques enseignantes regroupent toutes les activités professionnelles du formateur et non seulement celles qui ont lieu dans la classe comme il est entendu par l'expression « pratiques d'enseignement ».



Mieux connaître les pratiques des formateurs de traducteurs professionnels, en faisant l'examen attentif de certains aspects (Echeverri, 2008) de ces dernières, permettra de construire les fondations nécessaires au développement de ponts entre la traductologie et les sciences de l'éducation. Nous désirons savoir où en est rendu l'enseignement de la traduction en 2018. Est-il aussi en retard que l'affirment certains auteurs ?

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à des questions lors d'une entrevue semi-dirigée enregistrée. Ce sont des questions à développement, par exemple : comment présentez-vous le contenu théorique aux étudiants ? Certaines questions ont des sous-questions qui servent à préciser les réponses à la question principale. Le temps l'entretien peut prendre de 45 à 60 minutes. De plus, nous apprécierions pouvoir observer une période d'enseignement avant de procéder à l'entretien.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 45 à 60 minutes, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques enseignantes en formation des futurs traducteurs professionnels est le seul bénéfice prévu à votre participation.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Une copie des résultats peut vous être remise sur demande.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par *code numérique*. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'article scientifique, de mémoire de maîtrise, ou de présentations à des colloques ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront Patricia Corriveau et Éric Poirier. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites d'ici cinq ans par effacement numérique et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Dans le cas d'une utilisation ultérieure des données dans le cadre d'autres projets de recherche :
 Acceptez-vous que vos données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche portant sur l'enseignement de la traduction ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR avant leur réalisation. Vos données de recherche seront conservées de façon sécuritaire dans l'ordinateur de Patricia Corriveau dont seule Patricia Corriveau y



aura accès. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de vos données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Vos données de recherche seront conservées aussi longtemps qu'elles peuvent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques. Lorsqu'elles n'auront plus d'utilité, vos données de recherche seront détruites. Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la destruction de vos données de recherche en vous adressant au chercheur responsable de ce projet de recherche.

Je consens à ce que mes données de recherche soient utilisées à ces conditions : Oui Non

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Patricia Corriveau : (819) 244-4625 ou patricia.corriveau@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Patricia Corriveau, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

CONSENTEMENT

En cliquant sur le bouton de participation, vous indiquez

- avoir lu l'information
- être d'accord pour participer

Oui, j'accepte de participer

ANNEXE E
Engagement à la confidentialité



Engagement à la confidentialité

Moi, **Patricia Corriveau** m'engage à traiter dans la plus stricte confidentialité les données de recherche auxquelles j'aurai accès dans le cadre du projet **Les pratiques enseignantes des formateurs de futurs traducteurs professionnels dans les universités québécoises** mené par **Patricia Corriveau** conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Patricia Corriveau', is positioned above a horizontal line.

Membre de l'équipe de recherche
Date : 14-09-2014

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Patricia Corriveau', is positioned above a horizontal line.

Chercheur
Date : 14-09-2014