

Université de Montréal

Enseignement de la traductologie au Brésil :
Étude ethnographique à l'Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC)

par Mylène C. Otou-Mbezele

Département de linguistique et de traduction
Faculté d'Arts et Sciences

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade de la maîtrise
en traduction
option recherche

Août 2016

© Mylène C. Otou-Mbezele, 2016

Résumé

Le Brésil est un pays qui attire présentement l'attention du monde entier. En effet, les spécialistes de tous les domaines ont les yeux rivés sur ce pays émergent. En ce qui concerne la traductologie, la situation n'est pas différente. Le Brésil suscite l'attention des traductologues de partout qui s'intéressent au dynamisme des pratiques traductionnelles et de la réflexion théorique sur la traduction dans le pays. L'objectif de ce mémoire est de dresser un portrait de l'enseignement de la traductologie au Brésil, plus particulièrement de la Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) de l'Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ce programme, créé en 2003, constitue le premier programme spécialisé en traductologie au Brésil et le premier doctorat en traductologie en Amérique latine. En 2016, la PGET compte près de 200 étudiants à la maîtrise et au doctorat.

Après un parcours des différentes théories d'apprentissage et d'enseignement de la traduction existantes, nous décrivons les principaux travaux en enseignement de la traductologie. Cette description nous révèle que l'enseignement de la traductologie reste un sujet de recherche peu exploré. Nous avons porté notre attention sur le Brésil parce qu'il compte des effectifs d'étudiants spécialisés en traductologie qui se démarquent au niveau mondial. Nous commençons par tracer l'historique de l'enseignement de la traduction depuis 1968, date de la création du premier programme de traduction au Brésil à la Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Puis, nous abordons l'historique et la structure de la PGET de l'UFSC, notre objet d'étude central.

Grâce à une étude ethnographique sur le terrain, nous décrivons les caractéristiques de l'enseignement de la traductologie à la PGET/UFSC, le profil général de ses étudiants et professeurs, la matière enseignée et la méthodologie d'enseignement des professeurs.

Mots-clés : Brésil, traductologie, enseignement de la traduction, études supérieures en traduction

Abstract

Brazil is a country which attracts the attention of the whole world. Indeed, specialists from all fields are fascinated by this emerging country. The situation is not different when it comes to Translation Studies. Brazil captivates the attention of Translation scholars worldwide, who are interested in the dynamism of its translation practices and theoretical reflection on translation. The objective of this thesis is to draw an overall picture of Translation Studies teaching in Brazil, more particularly in the Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) of the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). This program, established in 2003, is the first specialized programme in Translation Studies in Brazil, and the first PhD in Translation Studies in Latin America. In 2016, there are about 200 students who are registered at Master's degree and PhD level in the PGET.

After an overview of different theories on translation teaching and learning, we describe the main publications in Translation Studies teaching. That description reveals that Translation Studies teaching is still a rather under-exploited field. Our interest in Brazil has been motivated by the fact that it has an important number of students specializing in Translation Studies, which is above the world average. We start by going through the history of translation teaching since 1968, date of creation of the first Translation program in the Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. We then engage in the history and the structure of the UFSC's PGET, our main subject of study.

Using an ethnographic field study, we describe the main features of the teaching of Translation Studies at the PGET/UFSC, the general profile of its students and teachers, the subjects taught and the teachers' teaching methodologies.

Keywords: Brazil, Translation Studies, Translation Teaching, Postgraduate Studies in Translation

Table des matières

| | |
|---|------|
| Résumé..... | ii |
| Abstract..... | iii |
| Table des matières..... | iv |
| Liste des tableaux..... | vii |
| Liste des figures | viii |
| Liste des sigles | ix |
| Remerciements..... | xii |
| Introduction..... | 1 |
| Chapitre 1..... | 3 |
| État de la question..... | 3 |
| 1.1 Théories d'apprentissage et d'enseignement de la traduction | 3 |
| 1.2 Les publications en enseignement de la traduction..... | 11 |
| 1.3 L'enseignement de la traductologie | 12 |
| 1.4 Qui sont les traductologues/formateurs de traducteurs? | 14 |
| 1.5 Les publications en enseignement de la traductologie..... | 17 |
| 1.6 Enseignement de la traduction au Brésil..... | 21 |
| 1.7 La traductologie dans le milieu universitaire brésilien | 22 |
| 1.8 Les publications sur l'enseignement de la traduction et de la traductologie au Brésil ... | 28 |
| 1.9 Conclusion | 30 |
| Chapitre 2..... | 31 |
| Cadre théorique..... | 31 |
| 2.1 Définition de la traductologie | 31 |
| 2.1.1 La traductologie selon Holmes | 33 |
| 2.2 De la compétence traductionnelle à la compétence en recherche..... | 39 |
| 2.3 Le constructivisme | 41 |

| | |
|---|----|
| 2.4 Conclusion | 43 |
| Chapitre 3..... | 44 |
| Étude ethnographique à la PGET/UFSC..... | 44 |
| 3.1 Qu'entend-on par ethnographie?..... | 44 |
| 3.2 L'ethnographie en traduction..... | 45 |
| 3.3 Objectif de l'étude..... | 46 |
| 3.4 Contexte de l'étude | 46 |
| 3.4.1 L'UFSC..... | 46 |
| 3.4.2 La PGET | 47 |
| 3.5 Méthodologie | 50 |
| 3.5.1 Études similaires | 51 |
| 3.5.2 Observation participante dans les cours de la PGET | 53 |
| 3.5.2.1 <i>História da Tradução</i> [Histoire de la traduction] | 53 |
| 3.5.2.2 <i>Teorias da Tradução 1</i> [Théories de la traduction 1] | 55 |
| 3.5.2.3 <i>Avaliação em didática da tradução de natureza cognitivo-construtivista</i> | 56 |
| [Évaluation en enseignement de la traduction de nature cognitivo-constructiviste] | 56 |
| 3.5.2.4 <i>Seminário de Pesquisa 1</i> [Séminaire de recherche 1]..... | 57 |
| 3.5.2.5 <i>Teorias da Tradução 2</i> [Théories de la traduction 2] | 58 |
| 3.5.2.6 <i>Oficina de Tradução 1</i> [Atelier de traduction 1] | 59 |
| 3.5.3 Entrevues semi-dirigées aux professeurs et aux étudiants de la PGET | 59 |
| 3.5.3.1 Questions du guide d'entretien | 60 |
| 3.6 Conclusion | 63 |
| Chapitre 4..... | 64 |
| Interprétation des résultats | 64 |
| 4.1 Profil des professeurs de la PGET/UFSC | 64 |
| 4.1.1 Parcours académique | 64 |
| 4.1.2 Méthodes d'enseignement et d'évaluation..... | 67 |
| 4.1.3 Responsabilités des professeurs..... | 70 |
| 4.2 Profil des étudiants de la PGET/UFSC..... | 72 |
| 4.2.1 Aspirations professionnelles | 75 |

| | |
|---|-------|
| 4.3 La PGET selon ses professeurs et ses étudiants..... | 79 |
| 4.3.1 Les aspects positifs | 79 |
| 4.3.2 Satisfaction des étudiants par rapport à la PGET..... | 87 |
| 4.3.3 Autres aspects à améliorer | 92 |
| 4.3.4 De la PGET au Brésil..... | 95 |
| 4.4 Les auteurs les plus mentionnés..... | 101 |
| 4.4.1 Le phénomène Berman | 102 |
| 4.4.2 Les influences traductologiques de la PGET | 103 |
| 4. 5 Conclusion | 105 |
| Conclusion | 106 |
| Bibliographie..... | i |
| ANNEXES | viii |
| Annexe I..... | ix |
| Annexe II | xii |
| Annexe III | xv |
| Annexe IV | xviii |

Liste des tableaux

| | |
|--|------------|
| Tableau I. Programmes de traduction et de traductologie au Brésil..... | 25 |
| Tableau II. Liste des cours offerts à la PGET/UFSC..... | 49 |
| Tableau III. Questions des entrevues aux les étudiants et professeurs de la PGET..... | 62 |
| Tableau IV. Programmes de provenance des étudiants de la PGET | 73 |
| Tableau V. Langue de travail des étudiants de la PGET | 75 |
| Tableau VI. Objectifs de carrière des étudiants de la PGET..... | 77 |
| Tableau VII. Échantillon de projets de recherche de la PGET en cours..... | 83 |
| Tableau VIII. Niveau de satisfaction des étudiants de la PGET..... | 87 |
| Tableau IX. Traductologues les plus mentionnés par les professeurs et les étudiants | 101 |

Liste des figures

| | | |
|-----------|---|----|
| Figure 1. | Questions d'analyse du texte source et du texte cible selon Nord (1991)..... | 5 |
| Figure 2. | La compétence en traduction d'après le groupe PACTE (2003)..... | 9 |
| Figure 3. | Distribution de la recherche en traduction dans diverses universités | 23 |
| Figure 4. | Schéma de la traductologie selon Holmes par Toury (1995)..... | 33 |
| Figure 5. | Les thèses et mémoires en traductologie au Brésil dans les années 80-90 classifiées à partir du schéma de Holmes/Toury | 36 |
| Figure 6. | La traductologie appliquée selon Munday (2009)..... | 37 |

Liste des sigles

ABRAPT : Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução

[Association brésilienne de chercheurs en traduction]

ANPOLL : Associação Nacional em Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística

[Association nationale d'études supérieures et recherche en lettres et linguistique]

ATS : Applied Translation Studies

CAPES : Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETRA : Centre for Translation Studies

CNPq : Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

[Conseil national de développement scientifique et technologique]

DTS : Descriptive Translation Studies

FIBRA : Faculdade Integrada Brasil

FMU : Faculdades Metropolitanas Unidas

GTTRAD : Grupo de Trabalho de Tradução [Groupe de travail de traduction]

NUT : Núcleo de Tradução [Noyau de traduction]

PACTE : Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació [Processus d'aquisicion de la compétence traductionnelle et d'évaluation]

PGET : Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFSC)

POET : Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFC)

Postrad : Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFC)

PPGI : Programa de Pós-Graduação em Inglês (UFSC)

PUC-Rio : Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SINTRA : Sindicato dos Tradutores [Syndicat des traducteurs]

TAP : Think-Aloud Protocol

TTR : Traduction, Terminologie, Rédaction

UECE : Universidade Estadual do Ceará

UEM : Universidade Estadual de Maringá

UFC : Universidade Federal do Ceará

UFMG : Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB : Universidade Federal da Paraíba
UFPE : Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL : Universidade Federal de Pelotas
UFPR : Universidade Federal do Paraná
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC : Universidade Federal de Santa Catarina
UFU : Universidade Federal de Uberlândia
UNASP : Centro Universitário Adventista de São Paulo
UnB : Universidade de Brasília
Unesp : Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAM : Universidade Cândido Mendes
UNICAMP : Universidade de Campinas
Unifran : Universidade de Franca
UNILAGO : União das Faculdades dos Grandes Lagos
UNIMEP : Universidade Metodista de Piracicaba
UNINOVE : Universidade Nove de Julho
Unip : Universidade Paulista
UNISANTOS : Universidade Católica de Santos
USC : Universidade Sagrado Coração
USP : Universidade de São Paulo

À mes parents, pour leur soutien inconditionnel.

Remerciements

Pour commencer, je voudrais remercier la Personne qui m'a tout donné et qui a tout mis en place pour que cette maîtrise se déroule tel que prévu, malgré les difficultés rencontrées.

Ensuite, je remercie les deux personnes qui ont travaillé fort toute leur vie pour que j'arrive là où je suis, mon père Adalbert et ma mère Martine. Merci pour tout ce que vous avez fait pour moi. Cette maîtrise, ce mémoire, est notre accomplissement à nous tous : vous, mes frères et sœurs et moi, et bien entendu le Très-Haut.

Plusieurs personnes m'ont soutenue, aidée et guidée dans la rédaction de mon mémoire et dans les choix que j'ai eu à faire. Dans ce sens, je remercie tout d'abord mon directeur de recherche, Alvaro Echeverri, pour la confiance qu'il a placée en moi depuis l'époque où je n'étais encore qu'une étudiante parmi tant d'autres. Pour le choix de mon directeur, j'ai suivi mon intuition et je ne l'ai pas regretté une seconde. Merci pour votre soutien, votre disponibilité, votre compréhension, votre entrain et votre optimisme, surtout dans les moments où j'ai douté de moi-même.

Merci aux professeurs de l'Université de Montréal qui m'ont assistée de près ou de loin dans les différentes étapes de ma maîtrise : Georges Bastin, Hélène Buzelin et Sylvie Vandaele. Merci aussi à Andreia Guerini, coordonnatrice de la PGET/UFSC, d'avoir facilité mon arrivée au Brésil, de m'y avoir accueillie et d'avoir supervisé ma recherche sur le terrain. Merci à tous les professeurs et étudiants de la PGET/UFSC ainsi qu'aux deux professeurs de l'Universidade de Brasília qui ont accepté de participer à mon projet. Un merci tout particulier à ma collègue Patrícia Rodrigues Costa qui, de Montréal à Florianópolis, m'a assistée par ses conseils et son aide pratique à la traduction et correction de mes documents en portugais.

Merci à mon mentor en traduction Alfred Detchou, directeur adjoint chargé des services linguistiques et des publications à l'Organisation de l'aviation civile internationale (OACI) pour ses précieux conseils et son soutien tout au long de ce travail.

Merci aux organisateurs des événements qui ont démontré un intérêt pour ma recherche et m'ont donné la chance de la présenter dans leur colloque, constituant ainsi mes premières

expériences de communications scientifiques : les organisateurs de la 3^e Journée étudiante de Traduction et Traductologie (JETT) de l'Université de Montréal et ceux du premier congrès de la RELAETI à l'Université de Zacatecas, au Mexique.

Je voudrais par ailleurs remercier toutes les instances publiques qui m'ont aidée à financer ce projet coûteux, mais combien enrichissant : le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, la Faculté des études supérieures et post-doctorales de l'Université de Montréal et le Fonds d'investissement des cycles supérieurs de l'Université de Montréal (FICSUM). Merci de permettre à de jeunes chercheurs comme moi de faire leurs premiers pas en recherche en les soutenant financièrement et en leur permettant indirectement d'avoir éventuellement accès à des bourses gouvernementales. Cela fait toute la différence pour un chercheur.

Enfin, merci à l'Université de Montréal, que j'ai eu le plaisir et la fierté de représenter à l'étranger. Merci pour l'ouverture sur le monde, pour le soutien à travers divers services aux étudiants et pour les professeurs de premier choix. Plus que jamais, je suis fière d'appartenir à cette illustre communauté universitaire.

Introduction

Depuis le début du 20^e siècle, le Brésil a acquis une renommée exceptionnelle sur la scène internationale. Longtemps alimentée par l'aspect culturel du pays, cette renommée est à présent flagrante sur tous les fronts, autant culturels et sportifs qu'économiques et politiques. Sur le plan linguistique, le Brésil est un pays lusophone entouré de pays majoritairement hispanophones, mais aussi francophones (Guyane française) et anglophones (Guyana et Suriname) (Vercueil, 2012). Pour en arriver à sa position actuelle, le Brésil a dû traverser des périodes plus sombres. À partir de 1964, il a connu une dictature militaire dont il n'est sorti qu'en 1985, avec la formation de la nouvelle République. C'est pendant cette dictature qu'est né le premier programme de traduction en 1968, soit une vingtaine d'années après la création des premières écoles de traduction en Europe, en pleine deuxième Guerre mondiale. Depuis lors, plusieurs autres universités brésiliennes ont implanté une option traduction dans leurs programmes de Lettres. Quant à la traductologie, elle commença susciter un intérêt dans les programmes de deuxième cycle dès les années 80, mais ne bénéficia d'un programme propre qu'en 2003, avec la création de la Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) à l'Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). À présent, le Brésil est un des pays dans lequel la traductologie suscite le plus d'intérêt chez les étudiants et chercheurs et qui forme le plus de traductologues. Nous pourrions nous demander comment cela est possible, considérant le fait que le Brésil, malgré sa notoriété mondiale, reste un pays émergent et considéré comme « périphérique » du point de vue de sa situation géographique et de son influence mondiale. C'est ce que nous avons voulu cerner par le biais d'une étude sur le terrain à la PGET/UFSC.

Notre étude a pour objectif de relever les principales caractéristiques de l'enseignement de la traductologie au Brésil, plus particulièrement à la PGET/UFSC, premier programme universitaire du pays axé sur la traductologie et premier doctorat spécialisé en traductologie dans toute l'Amérique latine. Nous avons cherché à déterminer quelle est la structure et le contenu du programme, quels sont cours qui y sont enseignés, de quelle manière ils sont enseignés ainsi que ce qui caractérise ses professeurs et ses étudiants. Finalement, nous avons voulu savoir ce que ceux-ci avaient à dire sur leur programme, ses points positifs et ses points à améliorer. En d'autres mots, nous avons cherché à dresser un portrait se voulant le plus

complet possible de la PGET/UFSC, dans le but de refléter d'une manière plus générale l'enseignement de la traductologie au Brésil, laquelle est bien distincte de l'enseignement de la traduction et de la traductologie telle que nous le connaissons au Canada.

Au chapitre 1, nous dressons un panorama des études et des publications les plus importantes sur l'enseignement de la traduction. Nous voyons ainsi les différentes théories qui ont été émises par des traductologues sur l'apprentissage de la traduction, ainsi que les différents ouvrages et autres manifestations scientifiques (colloques, conférences, etc.) existantes à ce sujet. Nous abordons ensuite l'enseignement de la traductologie, lequel, comme nous le constatons, a suscité beaucoup moins d'intérêt scientifique que l'enseignement de la traduction. Puis, nous voyons quel est l'état de l'enseignement de la traduction et de la traductologie au Brésil depuis la création du premier programme de traduction en 1968.

Au chapitre 2, nous traitons de l'aspect théorique de la traductologie. Nous expliquons notamment le parcours de la discipline depuis sa création et nous voyons comment la discipline a été représentée graphiquement au cours des années, autant au Brésil qu'ailleurs. Ainsi, nous abordons la classification effectuée par James Holmes (1972) et comment celle-ci a été reprise et revisitée par d'autres traductologues, incluant des traductologues brésiliens. Nous enchaînons avec des notions théoriques touchant l'enseignement en général. Notamment, nous abordons la question de la compétence en recherche telle que formulée par Daniel Gile (1995) ainsi que celle du constructivisme, notion-clé en enseignement de la traduction et applicable également à l'enseignement de la traductologie.

Au chapitre 3, nous entrons dans le vif de notre recherche : l'étude ethnographique effectuée à la PGET/UFSC pendant un semestre. Nous y décrivons la méthodologie utilisée, soit l'observation participante dans certains cours de la PGET et les entrevues effectuées auprès de 23 étudiants et 11 professeurs du programme. Nous y présentons en détails le cursus des cours en question, ainsi que les questions posées aux participants, en expliquant comment elles ont pu être utiles à notre recherche.

Au chapitre 4, nous procédons à l'interprétation des résultats obtenus. Grâce à ces résultats, regroupés en catégories, pouvons émettre des constatations d'ordre plus général, non seulement sur la PGET/UFSC, mais aussi sur l'enseignement de la traduction et de la traductologie et même du système universitaire au Brésil.

Chapitre 1

État de la question

« Apprendre à traduire, c'est apprendre à aborder un texte de manière « raisonnée ».

Jean Delisle, *La traduction raisonnée* (1993).

1.1 Théories d'apprentissage et d'enseignement de la traduction

Dans les 30 dernières années, la recherche en enseignement de la traduction a connu plusieurs avancées. En effet, bon nombre de chercheurs se sont intéressés à la formation des traducteurs et ont proposé des approches et des méthodologies d'enseignement de la traduction qui sont à présent des références au sein de la discipline. Pour commencer, nous aborderons brièvement ces approches, telles que classifiées par Dorothy Kelly, de l'Universidad de Granada (Espagne), dans son ouvrage *A Handbook for Translation Trainers* (2005) et résumées dans son article "Translation didactics" du *Handbook of Translation* (2010). Nous nous servirons aussi de la classification de Patrícia Rodrigues Costa, de l'Universidade Federal de Santa Catarina, dans son mémoire de maîtrise *Do ensino da tradução literária* (2013). Les deux auteures, de même qu'Alvaro Echeverri, dans sa thèse de doctorat intitulée *Métacognition, apprentissage actif et traduction : l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation* (2008), résumant les différentes approches d'enseignement de la traduction. Dans cette section, nous aborderons les approches suivantes : approche par objectifs, fonctionnaliste, centrée sur le processus, cognitive et sociolinguistique, situationnelle et centrée sur la personne.

Tout d'abord, autant Kelly (2010) que Rodrigues Costa (2013) débute leur classification par **l'approche par objectifs d'enseignement** de Jean Delisle. Ce dernier est considéré comme un pionnier parmi les traductologues en matière d'enseignement de la traduction dans le monde francophone. En 1983, il publie le livre *L'analyse du discours*

comme méthode de traduction, dans lequel il propose un cours d'introduction à la traduction anglais-français basé sur 23 objectifs d'enseignement (Kelly, 2010, p. 390). En 1993, il publie *La traduction raisonnée*, dans lequel il divise ces objectifs entre objectifs généraux et objectifs spécifiques. Ses objectifs généraux sont : *Métalangage de l'initiation à la traduction*, *Documentation de base du traducteur*, *Méthode de travail*, *Processus cognitif de la traduction*, *Conventions de l'écriture*, *Difficultés d'ordre lexical*, *Difficultés d'ordre syntaxique* et *Difficultés d'ordre rédactionnel* (Delisle, 1993). Ce livre, qui en est à sa troisième édition (2013), est à présent un outil de travail incontournable dans les cours des différents programmes de formation de traducteurs au Québec et au Canada. Selon Kelly (2010, p. 390), les avantages de l'approche de Delisle incluent une meilleure communication entre les étudiants et les professeurs, un choix des outils facilité, une variété d'activités d'apprentissage ainsi qu'une bonne base pour l'apprentissage de la traduction. Delisle écrit lui-même, au sujet des outils proportionnés, que son ouvrage « vise à faire acquérir aux étudiants un outillage conceptuel ou métalangage leur permettant de tenir un discours "raisonné" sur l'apprentissage et la pratique de la traduction (Delisle, 2003, p. 16). » Echeverri (2008, p. 139) relève quant à lui d'autres points positifs ainsi que certaines limites. Il souligne notamment que l'approche de Delisle ne tient pas en compte les spécificités individuelles de chaque apprenant et place l'instructeur au centre de la situation d'apprentissage, laissant à l'apprenant un rôle passif.

La deuxième approche présentée par Kelly (2010) est l'**approche fonctionnaliste** de Christiane Nord (1991), nommée approche centrée sur la profession et sur l'apprenant par Echeverri (2008, p. 125). Il s'agit d'une approche pratique et réaliste qui s'oppose à l'approche de Delisle. Dans son livre *Text analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application for a Model for Translation-Oriented Text Analysis* (1991), Nord propose comme méthodologie d'apprentissage l'observation du travail des traducteurs professionnels et l'utilisation de textes authentiques : *"It is a fundamental requirement in translation teaching that only authentic texts should be used as material, i.e. real texts-in-situation* (Nord 1991, p. 147). " Ainsi, les textes doivent non seulement être authentiques, mais le plus représentatifs possibles d'une situation de traduction professionnelle. D'après Nord (1991, p. 145), le fait de se rapprocher de la pratique professionnelle augmente la motivation des étudiants :

In translation teaching the instructions need not to be “realistic” in the sense that they have to be borrowed from the area of professional translation, but the motivation of the students will be heightened if the translation instructions can be as close to reality as possible.

Ces instructions de traduction doivent répondre, de manière implicite ou explicite, aux questions suivantes concernant le texte à traduire : *Qui? Pour qui? Pour quoi? Où? Quand? Pourquoi? Quoi? Sur quel sujet? Dans quel ordre? Dans quels mots? Avec quel ton?*¹, entre autres (Voir figure 1). Ces mêmes questions servent à l’analyse du texte source laquelle, selon Nord, constitue une étape primordiale pour les étudiants avant de commencer à traduire, pendant laquelle ils relèvent les plus importants éléments extratextuels (informations sur le donneur d’ouvrage, son intention, le destinataire, le moyen de communication, la fonction du texte, l’intention, le lieu, le temps et les motifs) et intratextuels (le sujet, le contenu, les présupposés, la composition, les éléments non-verbaux, le lexique, la structure des phrases et les caractéristiques suprasegmentales). Nord marque une évolution vers un paradigme centré sur l’étudiant et sur l’apprentissage plutôt que sur le professeur et sur l’enseignement. Elle préconise une acquisition graduelle de la compétence traductionnelle avec une intervention fréquente du professeur, surtout au début de l’apprentissage (Kelly, 2010, p. 391).

Figure 1. Questions d’analyse du texte source et du texte cible selon Nord (1991)

Qui
doit transmettre
à qui
pour quoi
par quel moyen
où
quand
pourquoi
un texte
avec quelle fonction?
sur quel sujet
va-t-il dire
quoi
(quoi ne pas)
dans quel ordre
en utilisant quels éléments non-verbaux
dans quels mots
dans quel type de phrases
dans quel ton
à quel effet?

(Nord, 1991, p. 144)

¹ Notre traduction. Toutes les traductions effectuées dans ce mémoire sont les nôtres.

Présentée par Kelly (2010, p. 394) et par Echeverri (2008, p. 128), **l'approche situationnelle** de Jean Vienne (1994) et Daniel Gouadec (1994, 2003) se rapproche de l'approche fonctionnaliste de Nord. Vienne réfute l'utilisation de travaux de traduction simulés. Il propose plutôt l'utilisation de travaux réels de traduction effectués par des professeurs (qui assument alors le rôle d'initiateur du processus de traduction) ainsi que l'analyse des projets de traduction. Quant à Gouadec, il proposera aussi l'usage de projets réels, idée qui sera reprise par Kiraly (2000) dans son ouvrage *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice* (Kelly, 2010, p. 391).

Donald Kiraly apportera deux approches à l'enseignement de la traduction. Dans un premier temps, il propose une **approche cognitive et psycholinguistique**. Dans son ouvrage *Pathways to Translation: Pedagogy and Process* (1995), Kiraly émet certains constats sur l'enseignement de la traduction (1995, p. 18). Il déplore notamment le fait que les professeurs de traduction ne se basent sur aucune notion pédagogique commune pour donner leurs cours de traduction. Ils ne se servent pas non plus de notions tirées de disciplines connexes comme la sociologie, l'anthropologie, la psychologie et les sciences cognitives. Par ailleurs, ils enseignent la traduction de manière prescriptive, montrant aux étudiants comment traduire selon leurs propres critères. Finalement, ils occupent toute la place dans la salle de classe, laissant aux étudiants un rôle passif. Bien que Kiraly porte une grande importance aux bases théoriques dans l'enseignement de la traduction à la manière de Delisle (1984) et de Nord (1991), il reproche à ces traductologues de ne pas baser leurs propositions théoriques sur des études empiriques (1995, p. 25). Par contre, tout comme Nord (1991), Kiraly accorde une importance capitale à la simulation réaliste de la tâche du traducteur (1995, p. 33).

Comme proposition pour remédier à ces lacunes, Kiraly effectue une recherche empirique auprès de 18 sujets (étudiants en traduction et traducteurs professionnels) en se servant, entre autres, des *think-aloud protocols* (TAP), méthodologie permettant d'enregistrer et d'analyser les pensées verbalisées des sujets pendant un exercice de traduction. Cette étude

empirique permet de cerner le processus mental par lequel passe un traducteur au moment de traduire un texte. Une fois ce processus décortiqué, Kiraly s'en sert pour établir des objectifs d'apprentissage pour les étudiants en traduction (p. 64) et ce, de manière descriptive plutôt que prescriptive. Ainsi, Kiraly propose un modèle pédagogique de la traduction prônant tout d'abord l'épanouissement de l'étudiant en tant que (futur) traducteur professionnel, ou le *translator's self concept*, qu'il décrit comme suit :

The translator self-concept is a mental construct that serves as the interface between the translator's social and psychological worlds. The self-concept includes a sense of the purpose of the translation, an awareness of the information requirements of the translation task, a self-evaluation of capability to project a translation expectation [...] (Kiraly, 1995, p. 100).

En d'autres mots, l'étudiant doit lui-même découvrir son propre concept de ce qu'est la traduction et de ce qui est attendu de lui en tant que traducteur professionnel. Cette perception est unique à chacun et donc, ne peut être imposée par un professeur, c'est à l'apprenant de la développer. Le professeur devra donc laisser à ses étudiants tout l'espace nécessaire afin qu'ils se rendent compte de leurs processus cognitifs et qu'ils développent leurs propres stratégies de traduction (1995, p. 113). Pour ce faire, le professeur devra faire développer la créativité et l'autonomie de l'apprenant par le biais d'activités variées mettant l'étudiant au centre de l'apprentissage, en solo et en groupe.

En 2000, Kiraly revient avec une **approche socio-constructiviste** dans son livre *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, dans lequel il apporte une nouvelle méthodologie, celle d'un enseignement basé sur la collaboration et la socialisation active de l'apprenant, autant dans la salle de classe (travaux sous forme de projets en groupe) que dans le monde professionnel de la traduction (Kelly, 2010, p. 395).

L'approche par tâches est une autre des approches importantes en enseignement de la traduction, proposée par Amparo Hurtado Albir, chercheuse principale du groupe PACTE. Dans son livre *Enseñar a traducir del francés al español: metodología en la formación de traductores e intérpretes* (1999), Hurtado, tout comme Kiraly (1995), déplore le fait que les études appliquées en traductologie, dont celles portant sur l'enseignement de la traduction, n'ont à leur actif que très peu d'études empiriques. Hurtado observe également que les

professeurs de traduction n'ont pas d'objectifs d'apprentissage bien définis et que les étudiants n'ont pas d'instructions claires sur la manière dont ils doivent résoudre les problèmes de traduction. Finalement, elle souligne un manque de cadre méthodologique défini pour la sélection des textes, les activités d'enseignement et l'évaluation en enseignement de la traduction (1999, p. 43). Se servant de l'approche par objectifs d'apprentissage définie par Delisle (1980), Hurtado approfondit cette approche en y ajoutant des tâches pédagogiques à accomplir dans le cadre du cours, regroupées en unités didactiques, conçues dans le but d'atteindre ces objectifs d'apprentissage. Ainsi, l'unité didactique est définie comme « l'ensemble des tâches orientées vers la réalisation des objectifs choisis (1999, p. 50). »² La méthode d'enseignement proposée par Hurtado Albir devrait permettre à l'étudiant d'acquérir la compétence traductionnelle, qui est définie comme suit :

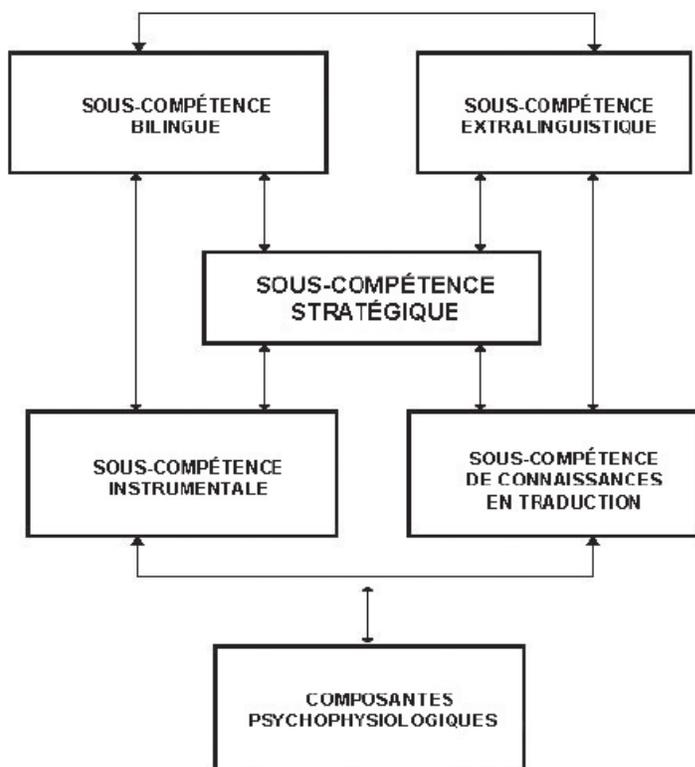
La compétence en traduction est le système sous-jacent de connaissances et habiletés nécessaires pour traduire, elle se distingue ainsi de l'acte de traduction, qui suppose la réalisation de ces connaissances et habiletés dans une situation déterminée (1999, p. 43).³

La compétence traductionnelle est divisée en six sous-compétences, lesquelles interagissent entre elles au moment de traduire : les sous-compétences bilingue, extralinguistique, stratégique, instrumentale, psychophysiologique et celle des connaissances sur la traduction (voir Figure 2).

²«La unidad didáctica queda configurada como un conjunto de tareas encaminadas a la consecución de los objetivos elegidos.»

³ «La competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para traducir; se distingue así del acto de traducir, que supone la realización de esos conocimientos y habilidades en una situación determinada.»

Figure 2. La compétence en traduction d'après le groupe PACTE (2003)⁴



(Hurtado Albir, 2008, p. 29)

Daniel Gile est un autre traductologue qui se spécialise en enseignement de la traduction. Dans son livre *Basic Concept and Models for Interpreter and Translator Training* (1995), il propose une **approche centrée sur le processus**, qu'il décrit comme suit :

The process-oriented approach focuses on principles, methods, and procedures rather than on Translation results. It can be assumed to be a more powerful teaching tool during the initial part of training, but must be complemented by a more traditional, result-oriented correction for fine-tuning (Gile, 1995, p. 20).

⁴ La compétence en traduction d'après le modèle holistique de PACTE, Hurtado Albir, 2008, p. 29.

La méthode de Gile serait adéquate en début d'apprentissage de la traduction, pendant laquelle l'apprenant se concentre sur son processus de traduction. Cette approche implique d'abord le choix d'éléments théoriques, lesquels doivent répondre aux besoins des étudiants et être enseignés après que l'étudiant ait été mis en contact avec le problème de traduction. Ces éléments théoriques doivent être constamment répétés tout au long de l'apprentissage (1995, p. 20). Gile propose plusieurs sources où il est possible de trouver du bon matériel pour les étudiants. Selon lui, son approche comporterait quatre avantages : un processus d'apprentissage plus rapide qu'une approche centrée sur le produit, l'attention portée vers un seul aspect du processus de traduction à la fois, une plus grande emphase sur les stratégies de traduction et une flexibilité accrue de la part des professeurs aux niveaux linguistique et de l'acceptabilité, qui sont de grande importance en début d'apprentissage (Kelly, 2010, p. 392).

Finalement, Douglas Robinson, dans son livre *Becoming a Translator: An Accelerated Course*, paru en 1997 et réédité en 2003, propose une **approche centrée sur la personne**, appelée analyse consciente et découverte subliminale par Echeverri (2008, p. 129). Robinson insiste sur le fait que l'apprenant en traduction doit alterner son parcours entre un apprentissage lent plus systématique, logique et rationnel et un apprentissage rapide dans le monde réel davantage holistique et subliminal. Sa méthode se base sur les principes d'abduction (intuition du traducteur, premières impressions), d'induction (*pattern-building*, connaissance plus approfondie) et de déduction (psychologie, règles et théories). Selon Kelly (2010, p. 295), Robinson dresse dans son livre un panorama complet de la formation du traducteur dans ses aspects professionnel, théorique, personnel, cognitif, sémiotique, culturel et social. Robinson décrit le traducteur pigiste comme étant un apprenant perpétuel. Dans les deux éditions du livre, l'auteur propose des situations d'apprentissage en classe ou dans la vie réelle. D'après Kiraly, il n'existe pas une seule « bonne » méthode théorique d'apprentissage de la traduction. Chaque personne étant différente, le traducteur peut assimiler la méthode qui lui convient le mieux. Par ailleurs, l'institution d'enseignement et l'enseignant jouent un rôle primordial dans la formation du traducteur.

Pour continuer notre panorama de ce qui a été dit et publié sur l'enseignement de la traduction, nous allons à présent aborder les publications clés dans le domaine.

1.2 Les publications en enseignement de la traduction

En plus des approches nommées plus haut, ces dernières décennies ont connu un nombre croissant de publications spécialisées en enseignement de la traduction. Echeverri (2008, p. 21) dresse une liste des numéros de META et TTR consacrés à l'enseignement de la traduction :

Le premier est paru dans la revue META en 1988 sous la direction de Robert Larose. Le deuxième est paru en 1992 dans la revue TTR sous la direction de Jane Koustas, le troisième et le quatrième une fois encore dans la revue META sous la direction de Egan Valentine, Zélie Guevel et Georges L. Bastin et un quatrième est paru en 2005 sous la direction de Christian Balliu.

Si l'on compte le numéro de TTR paru en 2008 sous la direction de Georges L. Bastin et Marco A. Fiola, il y aurait donc un total de cinq numéros consacrés à l'enseignement de la traduction parmi ces revues. Par ailleurs, plusieurs livres recueillant des articles au sujet de l'enseignement de la traduction valent la peine d'être mentionnés, dont le livre *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* dirigé par Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke et publié chez les Presses Universitaires d'Ottawa (1998) et *Translation in Undergraduate Degree Programs* sous la direction de Kirsten Malmkjaer, publié chez John Benjamins (2004). Cela est sans compter les ouvrages proposant davantage de méthodologies d'enseignement de la traduction, tels que *Translation Teaching: from Research to the Classroom* de Sonia Colina publié chez McGraw Hill (2003), en plus des ouvrages subséquents des spécialistes d'enseignement de la traduction mentionnés plus haut, notamment *La traduction : la comprendre, l'apprendre* de Daniel Gile, publié chez les Presses Universitaires de France (2005).

À cette liste pourraient être ajoutés de nombreux livres et articles, lesquels confirment l'avancée de la recherche en enseignement de la traduction, autant au niveau des méthodologies proposées que des publications qui y sont consacrées. Cette avancée se constate également par le nombre croissant de congrès et de colloques consacrés à l'enseignement de la traduction, qu'ils soient bi-annuels, tels que le Congrès didTRAD du

groupe PACTE à l'Universitat Autònoma de Barcelona, ou occasionnels comme le Forum sur la pédagogie de la traduction tenu à l'École de traduction et d'interprétation de l'Université de Vic, en Espagne (1999), entre autres. Au Brésil, l'Universidade de Brasília s'apprête à accueillir son premier congrès de didactique de la traduction, le I Seminário de Pedagogia e de Didática da Tradução (SEDIRAD).⁵

Cette section s'est voulu un résumé de l'état de la recherche en enseignement de la traduction. Nous aborderons à présent l'état de la recherche en enseignement de la traductologie, qui, comme nous le verrons, est moins avancée à plusieurs niveaux.

1.3 L'enseignement de la traductologie

Dans *Profession traducteur* (2007, p. 40), Georges Bastin et Monique Cormier consacrent un chapitre entier à la formation des traducteurs et à la recherche en traduction. Ils effectuent alors une distinction entre les programmes de traduction de premier et de deuxième cycle :

Les formations universitaires en traduction se donnent dans deux types de programme : le premier et le deuxième cycle. Au premier cycle, selon les pays, la traduction mène à l'obtention d'un baccalauréat ou d'une licence, soit des études d'une durée de trois ou quatre années. Celles appartenant au deuxième cycle correspondent à des diplômes d'études supérieures spécialisées ou à des maîtrises d'une durée d'environ deux années [...] Avant d'aller plus loin, disons encore qu'il existe de plus en plus de programmes de maîtrise, de diplôme d'études approfondies et de doctorats de traduction, orientés vers la recherche.

Par ailleurs, dans l'article "Training and Education" de la *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Dorothy Kelly et Anne Martin (1998, p. 295) soulignent deux types de programmes de 2^e cycle : ceux qui constituent une spécialisation spécifique professionnelle et ceux qui sont orientés vers la recherche (p. 295), qui sont ceux qui nous intéressent.

⁵ POSTRAD/UnB, <http://postrad.unb.br/seditrad/>, page consultée le 28 novembre 2016.

En 1995, Caminade et Pym répertoriaient 258 universités offrant un programme de traduction de premier cycle et/ou de deuxième cycle. Ce nombre n'a cessé d'augmenter depuis lors. Selon Munday (2008, p. 6), cette hausse fulgurante de programmes de traduction prouve l'avancée de la discipline depuis qu'elle a commencé à être étudiée dans les sept dernières décennies. Dans le tableau de l'Annexe I, nous avons classifié un échantillon de programmes de traduction et de traductologie dans vingt universités dans le monde. En observant ces exemples, les affirmations précédentes peuvent y être validées, telles que la présence de plusieurs programmes de deuxième cycle voués à la spécialisation en traduction ou en interprétation. À partir de ce tableau, nous pouvons aussi faire certaines observations sur la tendance générale des programmes de traduction et de traductologie.

María González Davies (2004, p. 77), décrivant la situation en Espagne, qui pourrait bien s'appliquer à d'autres pays, observe que plusieurs universités offrant des doctorats en traduction n'offrent pas de programmes de traduction de premier cycle. Nous pouvons voir dans l'Annexe I que c'est notamment le cas des Universités d'Artois, de Genève, de Hyderabad, de Sorbonne Nouvelle Paris III et de Turku. Par ailleurs, González Davies attribue aux programmes de doctorat les objectifs suivants : former de nouveaux chercheurs, encourager les groupes de recherche et assurer le développement professionnel, scientifique, artistique et technique des étudiants. Selon González Davies, les étudiants inscrits au doctorat sont davantage intéressés à la recherche qu'à la traduction professionnelle (2004, p. 76).

En nous basant sur les recherches effectuées par ces traductologues ainsi que sur notre échantillon de programmes de traduction (Annexe I), nous pouvons résumer les programmes de traductologie en affirmant qu'ils sont offerts en majorité dans des programmes de deuxième cycle orientés vers la recherche, puis au troisième cycle dans des programmes de doctorat. Ces programmes de deuxième ou de troisième cycle sont appelés, en grande majorité programmes de traduction ou, moins fréquemment, maîtrise ou doctorat en traductologie (Translation Studies). Si les programmes de maîtrise offrent dans certains cas le choix entre des études de spécialisation professionnelle ou une orientation recherche, les programmes de doctorat sont axés, dans tous les cas, vers la recherche, que leur nom le spécifie ou pas.

Si la formation des traductologues a lieu en général dans des programmes universitaires de deuxième cycle, il existe un programme de formation particulier, qui ne se donne pas dans le cadre d'un programme universitaire et donc, ne confère pas de diplôme

universitaire, contrairement aux programmes réguliers. Il s'agit du CETRA Summer School, un programme intensif estival qui se donne à l'Université catholique de Leuven chaque été. Créé par José Lambert en 1989 dans le but de "*promote research training in the study of translational phenomena and to stimulate high-level research into the cultural functions of translation*"⁶. L'étude des différents phénomènes liés à la traduction et la formation à la recherche sont donc les objectifs de ce programme. Pour ce faire, sont incluses dans le programme des activités telles que des cours magistraux donnés par d'éminents traductologues, des séminaires théoriques et méthodologiques, de l'accompagnement individuel avec les professeurs présents et le professeur CETRA, la présentation des projets de recherche par les participants et la publication d'un article sur la plate-forme numérique du CETRA. Par ailleurs, certains congrès, tels que le Congrès didTRAD à l'Universitat Autònoma de Barcelona, ont incorporé à leur programme des formations pour les traductologues sous forme de séminaires.

Nous allons à présent dresser un portrait des enseignants de traductologie, lesquels sont aussi formateurs de traducteurs dans la plupart des universités offrant des programmes de traduction. Nous verrons qu'ils partagent le rôle de formateurs en traduction avec d'autres types de professeurs.

1.4 Qui sont les traductologues/formateurs de traducteurs?

La question de la formation des traductologues est une question débattue dans plusieurs ouvrages sur l'enseignement de la traduction. Tel que mentionné plus haut, les professeurs que l'on appelle traductologues font partie du personnel enseignant qui assure la formation des traducteurs et des traductologues dans les universités. Mais quelle est donc leur formation? María González Davies (2004, p. 70) décrit ainsi la situation des professeurs de traduction en Espagne lors de la création des premiers programmes de traduction :

⁶ KU Leuven, https://www.arts.kuleuven.be/cetra/summer_school, page consultée le 17 juillet 2016.

[...] professional translators did not qualify for the new teaching posts, because university teachers in Spain need both a PhD qualification and to pass a public exam and there were no translation and interpreting graduates until 1995. Our solution to this problem was to contract, on the one hand, translators with a university degree as associate teachers and, mainly, philosophy PhD holders who were also part-time translators. This mix of staff is the norm in translation departments in Spain, which can place translation students and their teachers at cross purposes, because their expectations as to what university studies imply are different. Philology-oriented teachers wish to see more linguistics and literature in the curriculum, whereas the more professionally oriented students wish for more practice and not too much theory.

La situation du personnel enseignant dans les universités espagnoles décrite par González Davies est similaire à celle des universités canadiennes, où une grande partie des professeurs de traduction est composée de chargés de cours qui sont des professionnels de la traduction. Les autres formateurs de traducteurs sont des docteurs formés en traductologie ou autres disciplines connexes, qui se chargent aussi des cours du deuxième cycle (option recherche) davantage axés sur la théorie. Daniel Gile décrit ainsi cette situation, en insistant sur son côté problématique :

À ces questions techniques [faible volume d'études empiriques en traductologie] s'ajoute un problème sociologique entre deux catégories d'enseignants de la traduction. Les uns, issus de l'enseignement des langues ou de la linguistique, sont natifs du système universitaire, avec ses us et coutumes en matière de recherche et de publication. Les autres sont des traducteurs professionnels et fiers de l'être, et considèrent le milieu universitaire avec une certaine méfiance; certains d'eux pensent d'ailleurs que les théoriciens universitaires ne font qu'habiller de mots savants des idées simples et connues, ou des idées fausses qui ne peuvent survivre que dans la tour d'ivoire. Ils peuvent également ressentir un certain agacement face au prestige que donnent dans le monde universitaire ces théories à leurs auteurs quand elles sont présentées dans des thèses et autres publications, alors que les dits auteurs, qui prétendent donner des conseils aux praticiens, ne sont pas toujours traducteurs eux-mêmes. (Gile, 2005, p. 261)

Gile nuance le problème et mentionne la prolifération de programmes de maîtrise et de doctorat en traductologie comme un moyen de combler le fossé entre la théorie et la pratique en traduction :

Ce problème sociologique de la traductologie est peut-être en voie d'atténuation, à mesure qu'un nombre croissant de programmes de formation à la traduction professionnelle se rapproche de la traduction universitaire, notamment en introduisant des mémoires de recherche pour les étudiants en fin de parcours et en exigeant des diplômes universitaires supérieurs, de plus en plus souvent un doctorat, des enseignants

titulaires. Il en résulte non seulement une plus grande acceptabilité de la théorie et la recherche pour les praticiens, qui entrent ainsi en contact avec ce monde dès leur formation initiale, mais aussi une augmentation de la proportion de praticiens-enseignants qui deviennent eux-mêmes chercheurs. (Gile, 2005, p. 262)

Ainsi, les professeurs responsables de la formation des traducteurs peuvent être soit des universitaires détenant des doctorats (souvent dans des disciplines connexes à la traductologie étant donné la nature récente des programmes de traductologie dans plusieurs pays), soit des professionnels de la traduction ayant à leur actif un diplôme universitaire et une expérience professionnelle pertinents. Les traductologues sont quant à eux formés par la première catégorie de professeurs docteurs.

Nous pouvons à présent nous demander quelle est la matière théorique que les enseignants abordent dans les cours de traductologie. Dans le livre de Michel Ballard (2009), Astrid Guillaume cite François Rastier au sujet du contenu de la formation en traductologie en France :

Les études en traductologie paraissent se diviser en deux courants complémentaires. Restant dans le cadre traditionnel de la phrase, le courant pratique et didactique cherche à lister des procédés (comme la transposition morphologique des mots). Avec des moyens informatiques, les recherches sur les alignements de corpus développent cette approche dans une perspective terminologique. Le courant critique et philosophique reste préoccupé par la création littéraire, notamment la poésie, ou par les corpus religieux ; Antoine Berman, Henri Meshonnic illustrent en France cet intérêt passionné pour les « hauts langages ». Entre une traductologie lexicographique et grammaticale et une réflexion fondamentale sur les œuvres, une médiation synthétique serait bien nécessaire. Dès lors qu'elle est soucieuse d'une herméneutique philologique (ou matérielle, selon l'expression de Peter Szondi), une linguistique des textes devrait pouvoir permettre d'articuler les acquis des approches grammaticales et stylistiques avec ceux des approches philosophiques ; mais il faut pour cela problématiser notamment les concepts de réécriture, de passage, de genre et de corpus. (2009, p. 149)

Bref, parmi les thèmes abordés dans les cours de traductologie en France, on observe différents courants, dont le courant pratique et didactique et le courant critique et philosophique. Pour chaque courant, sont étudiés les ouvrages des théoriciens qui en sont à l'origine et de plus en plus, sont abordés les aspects sociaux et culturels de la traduction, qui font désormais partie intégrante des cours de traductologie (Venuti, 2012, p. 391). Nous verrons dans les chapitres suivants qu'à la PGET, premier programme de formation de traductologue du Brésil, ces catégories se retrouvent notamment dans les deux principales

lignes de recherche, soit *Teoria, Crítica e História da Tradução* [Théorie, critique et histoire de la traduction] et *Lexicografia, Ensino de Línguas e Tradução* [Lexicographie, enseignement des langues et traduction]. Par ailleurs, nous verrons au chapitre 4 que la tradition traductologique française jouit d'une grande influence au Brésil. Dans la prochaine section, nous aborderons plusieurs ouvrages traitant sur l'enseignement de la traductologie, principalement en tant que composante des programmes de traduction de premier cycle et, plus rarement, sur l'enseignement de la traductologie de manière indépendante.

1.5 Les publications en enseignement de la traductologie

Selon l'étendue de notre recherche, nous avons pu constater que l'enseignement de la traductologie est rarement abordé de manière indépendante, c'est-à-dire sans être reliée à l'enseignement de la traduction. En effet, s'il existe d'innombrables ouvrages sur la traductologie en tant que discipline, l'enseignement de la traductologie est souvent mis en parallèle avec l'enseignement de la traduction. Ainsi, plusieurs ouvrages sont consacrés à la dualité entre la théorie et la pratique dans l'enseignement de la traduction.

Parmi ces derniers, nous retenons notamment la thèse de doctorat d'Alice Leal intitulée *Is the Glass Half Empty or Half Full? Reflexions on Theory and Practice in Brazil*, publiée chez Frank & Timme (2014), ainsi que le livre de Michel Ballard *Traductologie et enseignement de la traduction* chez Artois Presses université (2009). Dans ce deuxième ouvrage, plusieurs traductologues expriment leur avis voulant que les programmes de traduction devraient contenir davantage de cours de traductologie. Ainsi, dans son article « Traductologie et optimisation de l'enseignement de traduction » (2009) tiré du livre *Translation in Undergraduate Programs* (Malmkjaer, 2004), Corine Wecksteen (2009, p. 84) affirme qu'« Il faut accorder à la traductologie une véritable place au sein de l'institution universitaire. La traduction n'est pas qu'une pratique, c'est aussi un objet de connaissance. » En d'autres mots, il ne suffit pas de léguer à la traductologie un rôle secondaire dans la formation des traducteurs, car il est primordial pour l'apprenant de développer une pensée critique sur son travail et d'en connaître les fondements, les écoles de pensée et l'histoire.

Pour revenir à la dualité entre la théorie et la pratique en traduction, Alice Leal (2014, p. 34) qualifie de « mariage » ou de « divorce » cette proximité ou séparation entre la théorie et la pratique de la traduction. Elle décrit ainsi le débat actuellement en jeu dans les universités : “*While some emphasize that translation theory should be practice-oriented, thus implying that a marriage of theory and practice would be ideal, others stress the awareness-raising character of theoretical reflection quite independently from practical aims.*” Pour répondre à cette problématique entre la proportion de théorie que devraient contenir les programmes de traduction, Leal (2014, p. 37) questionne le rôle de l’université, à savoir s’il s’agit de former les étudiants pour le marché du travail ou de les aider à acquérir un sens aiguisé de la réflexion et de l’analyse. Plusieurs traductologues (Agost, 2008, p. 150; Ho, 2015, p. 384) sont d’avis que les programmes de traduction doivent d’abord et avant tout former des traducteurs et donc, que la priorité curriculaire devrait être accordée aux cours pragmatiques et non à la recherche. Daniel Gile, dans son livre *La traduction : la comprendre, l’apprendre* (2005, p. 260), s’exprime ainsi au sujet du rôle de la traductologie dans les programmes de traduction et de la rupture entre les formateurs théoriciens et les praticiens :

En général, on considère que la recherche fondamentale a pour fonction de mieux faire connaître l’objet de l’étude, et la recherche appliquée vise à l’améliorer grâce aux connaissances ainsi acquises. En principe, le rôle fondamental des traductologues est donc de contribuer à une meilleure connaissance de la traduction [...]. *A priori*, les relations entre les chercheurs, les formateurs, et les praticiens devraient être bonnes. En réalité, les choses se sont passées autrement, avec un désintérêt quasiment général de la part des traducteurs praticiens, et un désintérêt, voire une hostilité marquée, de la part d’une proportion non négligeable des professeurs de traduction à l’égard de la traductologie – et des traductologues.

Nous pouvons donc conclure qu’en général, l’enseignement de la traductologie est abordé conjointement à l’enseignement de la traduction, souvent par des traductologues spécialisés en enseignement de la traduction. Quant à la dichotomie entre la pratique et la théorie de la traduction, elle n’est pas exclusive à l’enseignement de la traduction (elle se pose aussi au niveau des traducteurs professionnels), mais il s’agit d’un débat largement abordé dans les publications portant sur l’enseignement de la traduction, étant donné que c’est en majorité dans les institutions universitaires que les traducteurs acquièrent les connaissances théoriques concernant leur profession. Par ailleurs, les passages rapportés soulèvent

l'existence d'une certaine discordance en ce qui concerne l'enseignement de la traductologie dans les programmes de traduction. Une grande partie des traductologues sont d'accord pour affirmer que la traductologie est indispensable aux programmes de traduction, car elle sert notamment « [...] à structurer l'approche que l'on a de la traduction et à donner des indications utiles concernant les possibilités qui s'offrent au traducteur (Wecksteen, 2009, p. 77) », tandis que d'autres pensent, comme Ho (2015, p. 384), que “[...] our teaching programmes should be focused on training translating and interpreting practitioners rather than theorists [...].”

Afin de prouver que les publications en enseignement de la traduction sont abondantes tandis que celles sur l'enseignement de la traductologie sont rares, nous avons effectué une recherche trilingue dans la base de données Érudit (contenant les articles publiés dans les revues *Meta* et *TTR*, entre autres) ainsi que sur Google Scholar. Dans les deux bases de données, nous avons effectué une première recherche en français avec les mots *formation* et *traductologues*; une deuxième recherche en anglais avec les mots *translation studies* et *training* et une troisième recherche en espagnol avec les mots *formación* et *traductólogos*.

Dans la base de données Érudit, la recherche en français a donné 110 résultats. La plupart était des articles portant sur la formation des traducteurs, seul deux articles de Daniel Gile portaient sur la formation des traductologues, soit *Formation à la recherche traductologique et le concept CERA Chair*, publié en 1996 dans la revue *Meta* et *La lecture critique en traductologie*, publié en 1995 dans la même revue. Sur Google Scholar, la même recherche a donné 120 résultats, dont plusieurs provenaient de la base de données Érudit.

Parmi les résultats portant sur l'enseignement de la traductologie, nous retenons cinq sources pertinentes, soit l'article *La traduction à l'université française : entre recherche, formation et pratique professionnelle* de Maria Lomeña Galiano, publié dans la revue *Langues Modernes* en 2016; l'article *Les corpus dans le cadre de la maîtrise en traduction* de Teresa Tomazkiewicz; et finalement, l'article *La traductologie et les cours de traduction* de Xiangyun Zhang publié en 2010 dans la revue *Études Chinoises* de l'Association française d'études chinoises. Est aussi mentionné le chapitre « Éléments de traductologie » tiré du livre de Daniel Gile *La traduction, la comprendre l'apprendre* (2005).

En ce qui concerne la recherche en anglais, elle a généré 910 résultats sur Érudit. La plupart des résultats incluaient des articles traitant de la traductologie en général, ainsi que sur

l'enseignement de la traduction. Parmi ces résultats, nous retenons six articles sur l'enseignement de la traductologie (Defeng Li, 2002 ; Defeng Li et Chunling Zhang, 2001; Rocha Bordenave, 1990; Kelly, 2008; Lieven d'Hust, 1994; Lungu-Badea, 2010).

Sur Google Scholar, les résultats de la recherche étaient au nombre de 2 530 000 (ils étaient réduits à 18 500 avec les termes de recherche *Translation Studies* entre guillemets). Parmi les dix premières pages de résultats, nous en avons retenu trois : le classique *The Map: A Beginner's Guide to doing Research in Translation Studies* de Jenny Williams et Andrew Chesterman, dans sa dernière édition de 2014 publié par Routledge ainsi que deux livres mentionnés plus tôt dans le chapitre (Malmkjaer, 2004 ; Colina, 2003).

Finalement, la recherche en espagnol sur Érudit a donné 4 résultats, traitant sur l'enseignement de la traduction ou sur la traductologie en général. Sur Google Scholar, la même recherche a donné 459 résultats, dont le seul concernant l'enseignement de la traductologie est l'article *Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos* de Rosa Agost, publié dans la revue *Quaderns* en 2008.

Cette recherche nous permet de conclure notre premier chapitre en affirmant que la recherche en enseignement de la traductologie est encore très peu explorée. Defeng Li et Chunling Zhang, dans leur article *Knowledge Structure and Training of Translation Teachers: An explanatory Study of Doctoral Programmes of Translation Studies in Hong Kong*, publié dans la revue *META* en 2011, affirment à ce sujet :

Surprisingly, little research has been given to translation research degree programs where translator trainers are trained. This could be due to the fact that in the past there used to be very few research translation programs offering M. Phil. or PhD degrees in Translation Studies. But over the years, the situation has changed considerably (Li et Zhang, 2011, p. 695).

Selon les auteurs, cette observation serait donc due au fait que les programmes d'études supérieures en traductologie sont assez récents, ce qui expliquerait le peu de publications traitant de ce sujet. Nous verrons à présent que c'est du moins le cas au Brésil, où le premier programme de deuxième cycle en traductologie n'a vu le jour qu'en 2003 à la PGET, l'objet de notre étude de cas. Procédons à une récapitulation des études en traduction au Brésil depuis leurs débuts dans les années 1960.

1.6 Enseignement de la traduction au Brésil

Bien que les premiers écrits brésiliens sur la traduction remontent aux années 50 (Ronai, 1952) le premier programme de premier cycle en traduction n'a vu le jour qu'en 1968 à la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). En 1973, le premier programme de traduction fut inauguré dans une université fédérale publique à l'Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). L'intégration des programmes de traduction s'est faite dans des programmes de lettres de premier cycle, dont le mandat était à l'époque de former des professeurs de langue. Cette mission s'est vue élargie à la formation de traducteurs par le Ministère de l'Éducation (Rocha Bordenave, 1990, p. 543).

En ce qui concerne les traductologues brésiliens qui se sont intéressés à l'enseignement de la traduction, Rodrigues Costa (2013, p. 74) retient les chercheurs suivants : Adriana Pagano, Leila Darin, Célia Magalhães et Márcia Martins. Elle affirme cependant que les seuls traductologues brésiliens ayant proposé une méthodologie d'enseignement de la traduction sont les chercheurs du groupe LETRA/CORDIAL de l'Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), soit Adriana Pagano, Célia Magalhães, Fábio Alves et José Luis Real Gonçalves (Rodrigues Costa, 2013, p. 74). Rodrigues Costa décrit la méthodologie proposée par ce groupe de chercheurs (2003) comme une approche ayant pour objectif la conscientisation de l'apprenant par rapport aux problèmes de traduction, au processus de traduction et à la prise de décisions, de manière à devenir autonome. Ainsi, ces traductologues cherchent à rendre l'apprenant indépendant dans l'exercice de ses tâches de traduction. Pour ce faire, ils proposent un processus de traduction inspiré de celui du traductologue allemand Frank Königs, auquel ils ajoutent diverses étapes pouvant survenir lors du processus de traduction (Rodrigues Costa, 2013, p. 78).

1.7 La traductologie dans le milieu universitaire brésilien

De la même manière que la traductologie dans le reste du monde, la traductologie au Brésil a mis du temps à se démarquer en tant que discipline indépendante, et elle lutte encore pour cette distinction de nos jours. Alors que, dans les années 80, dans les pays de l'hémisphère Nord, la traductologie commençait à être considérée comme discipline indépendante de la linguistique appliquée, à la même époque au Brésil, elle était encore loin d'être considérée comme une discipline à part entière. L'année 1986 fut une année clé pour la traductologie au Brésil, alors que le premier groupe de recherche en traductologie, le GTTRAD (*Grupo de Trabalho de Tradução*) [Groupe de travail en Traduction] fut créé au sein de l'ANPOLL (*Associação Nacional em Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística*) [Association nationale d'études supérieures et de recherche en lettres et linguistique], un « groupe de recherche émergent de la confluence de spécialités et d'intérêts communs de chercheurs qui s'organisent, à partir soit d'un objet d'étude commun, une théorie commune, ou une méthodologie commune (Vasconcellos, 2013, p. 41). »⁷

La même année, la première aire de concentration en traductologie était créée dans le programme d'études supérieures en linguistique appliquée de l'Université de Campinas (UNICAMP), à São Paulo, où la traductologue brésilienne Rosemary Arrojo fut professeure entre 1984 et 2002. Plusieurs programmes d'études supérieures en sciences langagières ont emboité le pas partout au Brésil, dont la Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro (PUC-Rio) (Milton, 2014, p. 8). La traductologie commençait alors à être reconnue, mais restait toujours fortement reliée à la linguistique ou à la littérature, comme l'observe Maria Lucia Vasconcellos : « [...] la traduction se retrouvait disséminée dans divers champs, constituant, dans les meilleurs des cas, une orientation de recherche liée au champ de concentration des sciences langagières (2013, p. 39). »⁸ La création du GTTRAD, de même que celle du Sindicato dos Tradutores [Syndicat des traducteurs] (SINTRA), a collaboré à

⁷ “[...] Grupo de Trabalho que emerge da confluência de especialidades e interesses de um conjunto de pesquisadores que se organizam, a partir ou de um objeto de estudo comum, ou de uma teoria comum, ou de uma metodologia comum.”

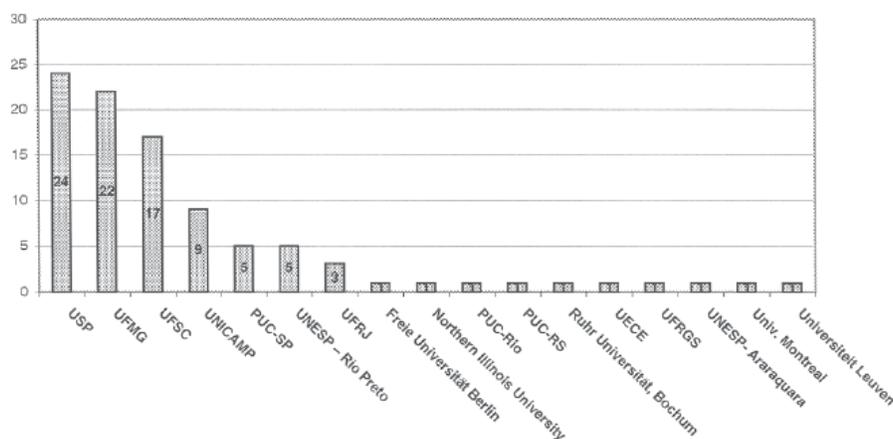
⁸ “[...] a tradução se encontrava disseminada nas mais diversas áreas, constituindo, na melhor das hipóteses, uma linha de pesquisa, vinculada à área de concentração em estudos da linguagem.”

l'institutionnalisation de la traductologie comme discipline académique (Vasconcellos, 2013, p. 38).

De même, les années 1990 ont été déterminantes pour la traductologie au Brésil, avec la fondation de l'ABRAPT (*Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução*) [Association brésilienne de chercheurs en traduction] en 1992, ayant à l'époque pour vice-présidente Rosemary Arrojo. Maria Lucia Vasconcellos et Adriana Pagano observent, dans leur article *Estudos da Tradução no Brasil: Reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas 1980 e 1990* [Études sur la traduction au Brésil : Réflexions sur les thèses et les mémoires effectués par des chercheurs brésiliens dans les années 1980 et 1990], que pendant les années 90, un nombre record de mémoires et de thèses en traductologie ont été rédigées au Brésil, spécialement en 1998 et 1999 (2003, p. 6).

Nous pouvons observer dans la Figure 3 suivante que pendant ces années, leur nombre dépassait largement celui d'universités de renommée internationale dont l'Université de Montréal et ce, avant même la création d'un programme de deuxième cycle en traductologie au Brésil. En effet, ces travaux furent défendus dans des programmes de littérature et de linguistique ayant des orientations de recherche en traduction.

Figure 3. Distribution de la recherche universitaire en traduction en 1998-1999⁹



(Pagano et Vasconcellos, 2003, p. 6)

⁹ Distribuição da pesquisa nas diversas instituições acadêmicas (Pagano et Vasconcellos, 2003, p. 6).

En 1996, la revue, *Cadernos de Tradução*, spécialisée en traductologie, a vu le jour à l'Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), suivant la tradition commencée par plusieurs universités ayant à leur actif des revues de traductologie, dont l'Universidade de Brasília (UnB) et l'Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), suivies par l'Universidade de São Paulo (USP), l'Universidade de Campinas (UniCamp) et la Pontificia Universidade de Rio de Janeiro (PUC-Rio). *Cadernos de Tradução*, revue scientifique particulièrement orientée vers la traduction littéraire, est devenue et reste jusqu'à présent une des plates-formes de renommée internationale de la traductologie au Brésil. De ce fait, elle est la seule revue brésilienne mentionnée par Jeremy Munday dans sa liste des revues de traductologie les plus connues dans son livre *Introducing Translation Studies* (2008, p. 6).

Neuf ans après la création de *Cadernos de Tradução* fut inaugurée la Pós-Graduação em Estudos da Tradução de l'Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC), premier programme d'études supérieures en traductologie au Brésil. Trois universités brésiliennes ont depuis emboîté le pas en créant leurs programmes supérieurs en traductologie, soit l'Universidade de Brasília (UnB) en 2011, l'Universidade de São Paulo (USP) en 2012 et l'Universidade Federal do Ceará (UFC) en 2015. Des propositions de nouveaux programmes seraient en cours dans les universités fédérales de Paraíba, de Rio Grande do Sul (Milton 2014, p. 10) et de Rio de Janeiro (Guerini, Torres et Costa 2013, p. 7). Parmi ces quatre universités offrant des programmes de cycles supérieurs en traductologie, seule l'UnB offre également un programme de formation de traducteurs au premier cycle. À présent, voyons dans le Tableau 1 suivant un aperçu des programmes de traduction et de traductologie existants au Brésil. D'après ce tableau, nous constatons qu'il existe actuellement au Brésil des programmes de traduction et de traductologie dans 32 universités, réparties assez également entre universités publiques (17) et universités privées (15).

Tableau I. Programmes de traduction et de traductologie au Brésil¹⁰

Institutions publiques

| | Nom de l'université | Programmes de 1er cycle | Programmes de 2e cycle | Programmes de 3e cycle |
|-----|---|--|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. | Universidade Anhanguera UNIDERP | Lettres – Baccalauréat avec emphase sur la Traduction/ Interprétation en anglais | — | — |
| 2. | Universidade de Brasília (UnB) | Lettres – Traduction | | — |
| 3. | Faculdade Integrada Brasil – Amazônia (FIBRA) | Lettres Baccalauréat Traduction/Interprétation | — | — |
| 4. | Universidade Estadual do Ceará (UECE) | Lettres – Habilitation en traduction/interprétation | — | — |
| 5. | Universidade Federal do Ceará | — | Maîtrise en traductologie | — |
| 6. | Universidade Estadual de Maringá (UEM) | Lettres – Baccalauréat/License en traduction | | |
| 7. | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) | Baccalauréat en traduction | — | — |
| 8. | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) | Lettres – Baccalauréat en langue anglaise ou française (traduction) | — | — |
| 9. | Universidade Estadual Paulista « Julio de Mesquita » (Unesp) | Lettres – Traduction | — | — |
| 10. | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) | Lettres – Habilitation en traduction | — | — |
| 11. | Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) | Lettres - Baccalauréat en traduction | — | — |

¹⁰ Rodrigues Costa, 2013, p. 214-217; Milton, 2014, p. 10. Certaines options de langues des programmes de premier cycle ont été omises afin d'alléger le tableau.

| | | | | |
|-----|--|---|---------------------------|---------------------------|
| 12. | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | Baccalauréat en traduction | — | — |
| 13. | Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) | Baccalauréat en lettres – Traduction | — | — |
| 14. | Universidade Federal do Paraná (UFPR) | Lettres – Emphase sur la traduction | — | — |
| 15. | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | Baccalauréat en lettres traduction – Habilitation en traduction | — | — |
| 16. | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | — | Maîtrise en traductologie | Doctorat en traductologie |
| 17. | Universidade de São Paulo (USP) | — | Maîtrise en traductologie | Doctorat en traductologie |

Institutions privées

| | Nom de l'université | Programmes de 1er cycle | Programmes de 2e cycle | Programmes de 3e cycle |
|-----|---|---|-------------------------------|-------------------------------|
| 18. | Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) | Traduction et interprétation | — | — |
| 19. | Centro Universitário Anhanguera de São Paulo | Lettres – Habilitation en traduction et Interprétation | — | — |
| 20. | Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) | Lettres – Traduction | — | — |
| 21. | Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio) | Lettres Traduction (Baccalauréat en portugais-anglais – Traduction) | — | — |
| 22. | Pontificia Universidade de São Paulo (PUC – SP) | Lettres Langue anglaise – Baccalauréat en traduction | — | — |

| | | | | |
|-----|---|--|---|---|
| 23. | União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO) | Lettres avec habilitation en traduction et interprétation en langue anglaise | — | — |
| 24. | Universidade Cândido Mendes (UNICAM) | Lettres avec emphase sur l'interprétation de langue anglaise (Baccalauréat et Licence) | — | — |
| 25. | Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) | Baccalauréat en traduction et Interprétation | — | — |
| 26. | Universidade de Franca (Unifran) | Lettres – Anglais (traduction et interprétation) | — | — |
| 27. | Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) | Lettres – Anglais (traduction et interprétation) | — | — |
| 28. | Universidade Metodista de São Paulo | Lettres traduction et interprétation en anglais – Baccalauréat | — | — |
| 29. | Universidade Nove de Julho (UNINOVE) | Baccalauréat en traduction et interprétation | — | — |
| 30. | Universidade Paulista (Unip) | Lettres – Baccalauréat en traduction ¹¹ | — | — |
| 31. | Universidade Sagrado Coração (USC) | Lettres – Traduction | — | — |
| 32. | Universidade São Judas Tadeu | Lettres – Traduction et interprétation (Baccalauréat) | — | — |

¹¹ Ce programme de la Unip est aussi disponible à l'Universidade de Brasilia (Rodrigues Costa, 2013, p. 216)

1.8 Les publications sur l'enseignement de la traduction et de la traductologie au Brésil

En ce qui concerne les livres brésiliens sur l'enseignement de la traduction, on peut mentionner notamment le livre du groupe LETRA/CORDIALL *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação* de Fábio Alves, Célia Magalhães et Adriana Pagano, publié chez Contexto en 2003. Parmi les ouvrages les plus connus, on retrouve notamment *Oficina de Tradução* de Rosemary Arrojo, publié chez Ática en 1992. Cet ouvrage est largement utilisé dans les cours de traduction et de traductologie au Brésil. Le mémoire de maîtrise de Patrícia Rodrigues Costa *Do ensino da Tradução literária* (2013) est un des travaux brésiliens les plus récents et les plus complets traitant de l'enseignement de la traduction. Il sera bientôt publié sous forme de monographie¹². Peuvent être ajoutés à cette liste quelques mémoires et thèses portant sur l'enseignement de la traduction (Lorenci, 2011; Delgado, 2012; Fobé, 2013; Menezes, 2013).

Parmi les premiers articles écrits au sujet de l'enseignement de la traduction au Brésil, Maria Candida Rocha Bordenave, professeure à la Pontificia Universidade Católica de Rio de Janeiro (PUC-Rio), a dressé, dans son article intitulé *State of the Art in Translation Teaching and Research in Brazil* publié dans la revue TTR (1990), un aperçu de l'historique de l'enseignement et de la recherche en traduction et en traductologie au Brésil à l'époque où l'article fut rédigé. Il s'agit d'une des seules sources que nous avons trouvées sur l'enseignement de la traduction au Brésil en anglais. D'autres articles sur ce thème incluent les publications des auteurs brésiliens nommés dans la section précédente, dont ceux du groupe LETRA/CORDIALL (Alves, 2002; Alves, 2003; Darin, 1998; Gonçalves, 2003; Magalhães et Alves, 2006). Plusieurs de ces articles ont été publiés dans la revue *Cadernos de Tradução* de la PGET/UFSC.

¹² Information de Patrícia Rodrigues Costa, 2016.

Quant aux publications sur l'enseignement de la traductologie au Brésil, les fondateurs de la PGET, en tant que pionniers de l'enseignement de la traductologie dans le continent sud-américain, ont à leur actif des publications sur la création et le développement de la PGET (Guerini et Torres, 2006). L'ouvrage *Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX et XXI*, publié par l'éditorial de la PGET/UFSC et dirigé par les professeurs Andreia Guerini, Marie-Hélène Catherine Torres et Walter Costa (2013), recense, dans un premier temps, les avancées de la PGET, puis l'état de l'enseignement de la traduction et de la traductologie dans les différentes institutions brésiliennes. En ce qui concerne la recherche en traductologie au Brésil, nous pouvons mentionner l'article de Pagano et Vasconcellos (2003), ainsi que les contributions de Rosemary Arrojo (1996, 1998). Nous avons déjà mentionné plus haut la thèse de doctorat d'Alice Leal intitulée *Is the Glass Half Empty or Half Full? Reflexions of Translation Theory and practice in Brazil* (2013). Dans cet ouvrage, la traductologue, diplômée de la PGET/UFSC où elle a fait sa maîtrise, donne plusieurs informations intéressantes au sujet de l'enseignement de la traduction et de la traductologie dans différentes universités brésiliennes où elle a réalisé des entrevues. Elle se base aussi sur des entrevues menées auprès de traducteurs brésiliens, dont certains sont des traductologues de renom.

Finalement, John Milton, professeur à l'Université de São Paulo (USP), compte plusieurs publications sur la traductologie brésilienne (1998, 2001, 2008). Un de ses articles les plus récents à ce sujet s'intitule *Los estudios sobre la traducción en Brasil*, publié dans la revue *Mutatis Mutandis* de l'Universidad de Antioquia (Colombie), dans son édition spéciale sur la traductologie au Brésil (2014). Dans cette édition dirigée par Martha Pulido Correa (Universidad de Antioquia/UFSC), Sergio Romanelli (UFSC) et Noêmia Soares (UFSC), Milton passe en revue les principales caractéristiques ainsi que l'histoire de l'enseignement de la traduction et de la traductologie au Brésil (2014, p. 12). Un des points intéressants de cet article est l'observation de Milton quant au nombre limité de publications de traductologues brésiliens dans des revues non-brésiliennes :

J'espère avoir démontré qu'il existe déjà une masse critique considérable en traductologie au Brésil, mais cette masse critique a démontré relativement peu d'intérêt envers le monde extérieur. Nous publions très peu hors du Brésil. Dans les 30 années d'existence de la revue *Target*, les auteurs vivant au Brésil (j'exclue ici Rosemary Arrojo, dont l'université d'attache est la SUNY, Binghamton, New York), ont publié seulement deux articles. [...] Et combien d'articles de « Brésiliens » ont été envoyés et refusés? Aucun. [Information de Gideon Toury] (Milton, 2014, p. 12)¹³

1.9 Conclusion

Après avoir démontré dans la première partie du chapitre que l'enseignement de la traductologie a suscité nettement moins d'intérêt que celui de la traduction, nous avons vu dans cette deuxième partie qu'au Brésil, les premiers programmes de traduction datent des années 60, tandis que le premier programme de traductologie, celui de la PGET/UFSC, est né il y a une dizaine d'années et a ouvert le pas à d'autres universités qui ont inauguré jusqu'à très récemment des programmes d'études supérieures en traductologie. Tout porte à croire que d'autres programmes similaires verront le jour dans les prochaines années. Or, avant l'ouverture de ces programmes de traductologie, la recherche en traductologie battait déjà son plein dans les programmes d'études supérieures d'universités brésiliennes comportant des orientations de recherche en traductologie. Nous avons observé que jusqu'à maintenant, le nombre d'étudiants défendant des mémoires et des thèses en traductologie dans les universités brésiliennes dépassent largement les nombres de plusieurs universités ayant une longue tradition en traductologie, dont l'Université de Montréal. Dans le prochain chapitre, nous aborderons plus en détail la traductologie, objet d'enseignement qui nous intéresse, en nous servant de la classification effectuée par James Holmes (1972) et complétée par divers traductologues.

¹³ “Espero haber mostrado que ya hay una masa crítica considerable en los Estudios de Traducción en Brasil, pero esta masa crítica ha mostrado relativamente poco interés en el mundo exterior. Publicamos muy poco fuera de Brasil. En los 30 años de existencia de la revista *Target* (aquí excluyo a Rosemary Arrojo, que está vinculada con la SUNY, Binghamton, New York State), han publicado solamente dos artículos. [...] Y ¿cuántos artículos de “brasileños” han sido enviados y rechazados? Ninguno. [Información de Gideon Toury].”

Chapitre 2

Cadre théorique

« Une discipline qui se confine à la pratique meurt. »

Georges Bastin et Monique Cormier, *Profession traducteur* (2007).

2.1 Définition de la traductologie

Maintenant que nous avons dressé l'état de la question de l'enseignement de la traduction et de la traductologie en général et au Brésil en particulier, nous allons à présent nous concentrer sur la traductologie, soit la discipline enseignée dans les programmes de traductologie et de traduction. Qu'entend-on par traductologie? Le terme *traductologie* a été adopté par Brian Harris en 1974 afin de désigner le champ disciplinaire des études sur la traduction (Bastin et Cormier, 2007, p. 45). Ce terme est le plus utilisé en français comme équivalent de *Translation Studies* en langue anglaise, plus que les autres appellations *études sur la traduction*, *études en traduction* ou *théorie de la traduction*.

Au Brésil, le terme consacré est *Estudos da Tradução*, terme qui, comme nous le verrons au chapitre 4, peut porter à confusion. L'équivalent espagnol de *traductologie*, soit *traductología*, est utilisé conjointement avec les termes *estudios de traducción*, *estudios sobre la traducción*, ou encore *teoría de la traducción*, comme l'indique Amparo Hurtado Albir dans son livre *Traducción y Traductología* (2001). Dans cet ouvrage, Hurtado Albir définit la traductologie comme étant une « discipline, ayant une entité propre, qui se charge d'analyser la traduction (écrite, orale, télévisuelle), et donc, qui regroupe l'ensemble des disciplines qui y sont reliées (Hurtado Albir, 2001, p. 131). »¹⁴ L'aspect indépendant de la traductologie est particulièrement important, étant donné qu'elle a longtemps été considérée comme une sous-discipline de la linguistique, et que même de nos jours, elle se retrouve souvent regroupée avec les sciences du langage et la littérature dans les universités. C'est notamment le cas à

¹⁴ «Disciplina, con entidad propia, encargada de analizar la traducción (escrita, oral, televisual) y que asume, pues, el conjunto de estudios en torno a ella [...]»

l'Université de Montréal (Département de linguistique et de traduction) et à l'UFSC (Centro de Comunicação e Expressão) [Centre de communication et d'expression].

Plusieurs traductologues ayant écrit des ouvrages sur la traductologie (Hurtado Albir, 2001; Munday, 2008; Gile, 2004) sont d'accord pour affirmer que l'une de ses plus importantes caractéristiques est son interdisciplinarité. Dans son livre *Introducing Translation Studies* (2001), Munday qualifie en effet la traductologie d'interdiscipline en se référant à la définition de McCarthy (1999) de l'interdisciplinarité des sciences humaines : “*An interdiscipline therefore challenges the current conventional way of thinking by promoting and responding to new links between different types of knowledge and technologies* (Munday, 2008, p. 14).” Selon Daniel Gile (2004, p. 261), l'interdisciplinarité de la traductologie est problématique à deux niveaux : d'un côté, les traductologues voulant effectuer des recherches dans des disciplines connexes à la traduction ne disposent pas de connaissances suffisantes dans ces domaines; de l'autre, ces disciplines connexes, qui jouissent d'un statut sociologique plus élevé que la traduction, ne s'y intéressent pas et, lorsqu'elle traitent de traduction, préfèrent citer des auteurs de leur domaines plutôt que des traductologues.

Une autre des caractéristiques de la traductologie, commune à toutes les sciences humaines, est sa nécessité d'être validée par des études empiriques. Amparo Hurtado Albir (2001, p. 43) déclare à ce sujet : « La traductologie, comme toute science humaine ou sociale, a besoin d'observer empiriquement la réalité, dans ce cas l'acte de traduction pour, entre autres, identifier les éléments qui la composent et les regrouper par similitudes. »¹⁵ Dans son livre *La traduction : la comprendre, l'apprendre* (2004, p. 261), Daniel Gile insiste sur le manque d'études empiriques en traduction :

[...] le grand nombre de paramètres en présence (type de texte, langue de départ, langue d'arrivée, qualité rédactionnelle et conceptuelle du texte de départ, caractéristiques du groupe des destinataires du texte d'arrivée, qualifications du traducteur, délai de préparation, documents de référence disponibles, instructions du client, etc.) et la diversité des situations qui en résulte sont source de variabilité, donc de difficulté accrue pour parvenir à de résultats nets. Le faible volume d'études empiriques est d'autant plus handicapant.

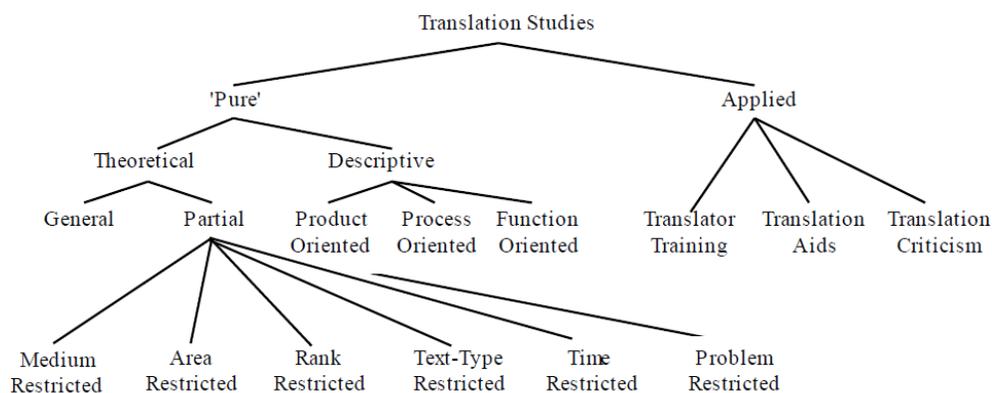
¹⁵ “La traductología, como toda ciencia humana o social, necesita observar empíricamente la realidad, en este caso el hecho traductor, para entre otras cosas, identificar los elementos que la componen y agruparlos por afinidades.”

Nous pouvons ainsi définir la traductologie comme étant la discipline universitaire intéressée par l'étude de la traduction et de ses caractéristiques. À ce titre, elle se doit de vérifier scientifiquement les phénomènes qui y sont reliés et ainsi, touche à plusieurs autres disciplines telles que la littérature, les sciences informatiques, la technologie télévisuelle, la linguistique, l'anthropologie, entre plusieurs autres. L'interdisciplinarité de la traductologie est particulièrement importante dans le cadre de notre étude, dans laquelle s'entrecroisent les sous-disciplines de la didactique et de l'ethnographie. La traductologie a été définie de manière extensive par James Holmes, lequel a proposé une classification qui demeure largement utilisée de nos jours.

2.1.1 La traductologie selon Holmes

En 1972, le traductologue James Holmes a présenté son article *The Name and Nature of Translation Studies*, qui fut publié en 1988. Il y a proposé une classification détaillée de la traductologie, qu'il a clairement identifiée comme étant comme une discipline indépendante de la linguistique appliquée. Gideon Toury (1995) a représenté la classification de Holmes dans la figure suivante.

Figure 4. Schéma de la traductologie selon Holmes par Toury (1995)



(Toury, 2012, p. 4)

Dans sa classification, Holmes a divisé la traductologie en trois branches principales : une branche théorique, une branche descriptive et une branche appliquée. La **traductologie théorique** (*Theoretical Translation Studies*) est divisée en deux : les théories générales et les théories partielles. Les théories générales peuvent traiter de n'importe quel aspect décrivant la traductologie, tandis que les théories partielles sont spécifiques aux moyens utilisés pour traduire (*Medium Restricted*), un endroit en particulier (*Area Restricted*), une unité comme le mot ou la phrase (*Rank Restricted*), un type de texte (*Text-type Restricted*), une période (*Time Restricted*) ou un problème de traduction (*Problem Restricted*). Une théorie peut toucher plusieurs catégories à la fois (Munday, 2009, p. 11). Ces théories étudient la traductologie sous différentes perspectives en tant que phénomène linguistique, acte de communication complexe, phénomène social, activité cognitive, etc. (Hurtado Albir, 2001).

La **traductologie descriptive** ou *Descriptive Translation Studies* (DTS), quant à elle, se divise en trois catégories : la description des différentes variétés de traductions (*Product Oriented*), des opérations effectuées au moment de traduire (*Process Oriented*) et de la fonction de traduction, soit le contexte plutôt que le texte (*Function Oriented*). Les DTS incluent aussi la description de l'évolution de la discipline (études historiques) ainsi que les recherches empirico-expérimentales, dont les résultats aboutissent à la formulation des théories de la traductologie mentionnées plus haut (Munday, 2009).

Finalement, la **traductologie appliquée** ou *Applied Translation Studies* (ATS), dont les recherches étaient presque inexistantes à l'époque de Holmes, se divise en trois branches : la formation du traducteur (*Translator Training*), les aides à la traduction (*Translating Aids*) et la critique de la traduction (*Translation Critic*). Un des rôles les plus importants que ce « manifeste » de la traductologie (Snell-Horby, 2006) a joué fut de prédire le potentiel de la discipline. En effet, Holmes a prédit avant-coup que la traductologie telle qu'il l'a décrite serait une discipline empirique ayant pour but la description d'un phénomène particulier et l'établissement de principes généraux par lesquels ce phénomène peut être expliqué (Munday, 2009, p. 11). Il a insisté sur le fait qu'autant les trois divisions de la traductologie que chacune de leurs sous-divisions pouvaient et devaient entrer en relation les unes avec les autres et s'alimenter en données et en expériences (Toury, 2012). D'après nous, la contribution de Holmes aux études sur la traduction a été énorme. En effet, personne avant lui n'avait effectué une réflexion si détaillée et extensive de la traductologie. De par son caractère inédit et avant-

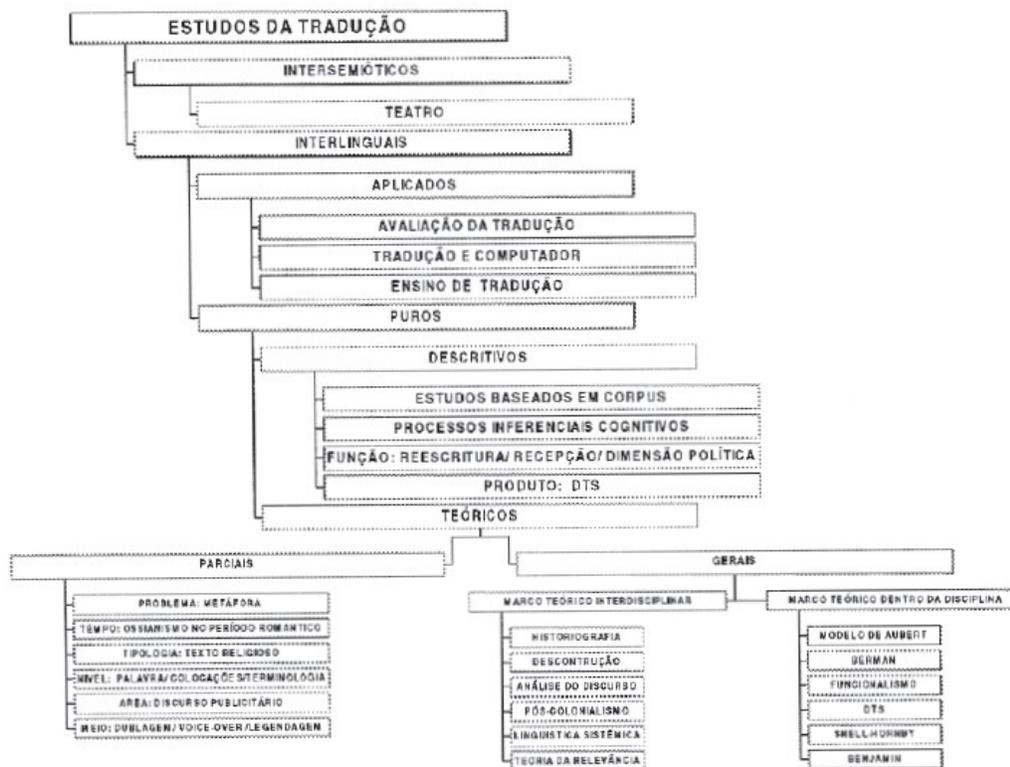
gardiste, la classification de Holmes reste aujourd'hui dans les annales de la discipline, de sorte qu'il est pour ainsi dire incomplet, voire impossible de parler de la discipline sans mentionner la définition de Holmes. Cela se reflète autant dans les manuels que dans les cours théoriques de traduction, au Canada comme au Brésil. Certes, on a reproché à la proposition de Holmes d'être incomplète à plusieurs niveaux. Nous verrons ici que plusieurs traductologues ont cherché à en combler ses lacunes en proposant des versions remodelées du schéma Holmes/Toury, que ce soit dans une branche, dans une des trois sections principales ou carrément dans tout le schéma.

Ainsi, Pagano et Vasconcellos (2003, p. 15), dans le cadre de leur étude sur les mémoires et thèses rédigées au Brésil dans les années 80 et 90, ont proposé une variation au schéma de Holmes incluant les principales orientations de recherche de ces travaux (voir Figure 5). Ce schéma illustre bien des possibilités d'ajouts et de modifications pouvant être apportées au schéma Holmes/Toury. Pagano et Vasconcellos ont, tout d'abord, effectué une première division de la traductologie en distinguant la traductologie intersémiotique (dont le théâtre) et la traductologie interlinguale, qu'elles divisent en traductologie pure et traductologie appliquée. Deux des trois branches de la traductologie appliquée selon Holmes ont été modifiées dans cette sous-catégorie incluant l'évaluation en traduction, la traductique et l'enseignement de la traduction.

La traductologie pure est divisée à son tour en études descriptives et en études théoriques. Les études descriptives sont divisées en quatre catégories, dont deux sont celles de Holmes avec spécification (Études basées sur corpus, Processus déductifs cognitifs, Fonction : réécriture/réception/dimension politique et Produit : DTS), tandis que les études théoriques restent divisées en théories générales et partielles. Les études théoriques générales sont divisées en théories interdisciplinaires (historiographie, déconstruction, post-colonialisme, linguistique systémique et analyse du discours) et les théories propres à la traduction (Modèle d'Aubert, Berman, Fonctionnalisme, DTS, Snell-Hornby, Benjamin). Les auteures ont conservé les mêmes branches que le schéma de Holmes/Toury en ce qui concerne les théories partielles (*Problem Restricted*, *Time Restricted*, *Text-type Restricted*, *Rank Restricted*, *Area Restricted*, *Medium Restricted*) en spécifiant un exemple pour chaque branche (métaphore, le sionisme dans la période romantique, texte religieux, mot/collocation/terminologie, discours publicitaire, doublage/voice-over/sous-titrage). Ce schéma n'inclut que des sous-catégories

spécifiques aux travaux des étudiants dans le cadre de la recherche effectuée. La liste d'exemples pourrait être considérablement allongée, ce qui nous fait réaliser l'amplitude de la discipline et la multitude de possibilités qu'elle englobe. Ainsi, bien qu'il soit utile d'avoir un schéma comme celui de Holmes/Toury à titre de référence générale, la traductologie est une discipline qui nécessiterait un schéma spécifique à tous les contextes traductologiques. Par exemple, on pourrait réaliser un schéma spécifique à la traductologie telle qu'enseignée à l'Université de Montréal ou à l'UFSC, en adaptant les branches mentionnées par Holmes à la manière de Pagano et Vasconcellos.

Figure 5. Les thèses et mémoires en traductologie au Brésil dans les années 80-90 classifiées à partir du schéma de Holmes/Toury¹⁶

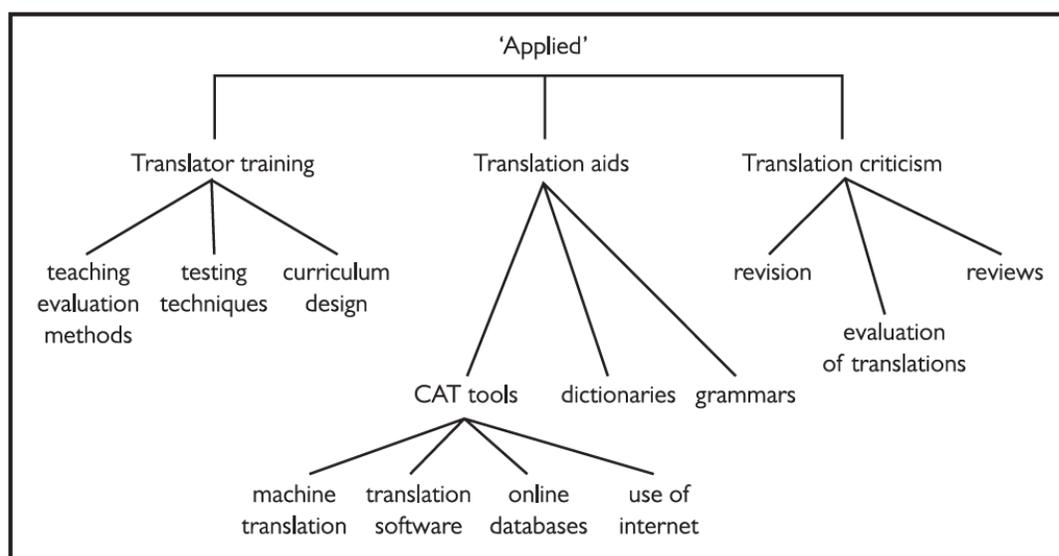


(Pagano et Vasconcellos, 2003, p. 15)

¹⁶ Estudos da Tradução no Brasil: desdobramentos a partir do mapeamento de Holmes, Pagano et Vasconcellos, 2003, p. 15.

De même, dans sa reformulation de la catégorie de la traductologie appliquée, Hurtado Albir (2001, p. 154) la divise en cinq catégories plutôt que trois : 1) l'évaluation en traduction, 2) la didactique de la traduction, 3) la traduction dans la didactique des langues (traduction pédagogique), 4) l'enseignement des langues pour traducteurs, et 5) l'application des recours informatiques à la traduction (ou traductique). Munday (2009, p. 12) a lui aussi proposé un schéma révisé de la traductologie appliquée (voir Figure 6), laquelle, selon Toury (1995), a été négligée au détriment des études descriptives. Dans son modèle de la traductologie appliquée, chaque catégorie est ramifiée en sous-catégories. Munday divise ainsi la formation des traducteurs en trois sous-catégories : l'enseignement des méthodes d'évaluation, les techniques de test et le *curriculum design*. Les aides à la traduction sont réparties entre les dictionnaires, les grammaires et les outils de traduction assistée par ordinateur, comprenant la traduction automatique, les logiciels de traduction et l'usage de l'Internet. Finalement, Munday fragmente la catégorie de la critique de la traduction en sous-catégories de révision, évaluation des traductions et comptes-rendus en traduction.

Figure 6. La traductologie appliquée selon Munday (2009)¹⁷



(Munday, 2009, p. 12)

¹⁷ The applied branch of Translation Studies, Munday, 2009, p. 12.

Nous observons donc que pour les traductologues sus-mentionnés, on ne peut pas parler de traductologie appliquée sans aborder thème de l'évaluation en traduction, qui revêt une importance capitale. En bref, nous avons voulu dans cette section définir de long en large la discipline de la traductologie, plus particulièrement dans sa branche appliquée. Celle-ci a jusqu'à maintenant été abordée par divers traductologues en ce qui concerne la formation des traducteurs. En ce qui concerne la formation des traductologues, qui constitue l'objet de notre recherche, nous pouvons la situer dans la même branche que l'enseignement de la traduction, soit celle de la traductologie appliquée. Si l'on se sert du schéma de Munday (2009), par exemple, nous pourrions y rajouter, en plus des branches de la formation des traducteurs, des aides à la traduction et des critiques de la traduction, une branche pour la formation des traductologues. Mais, étant donné qu'il ne faut pas oublier que toutes les branches du schéma Holmes/Toury sont interreliées, la formation des traductologues serait aussi en lien avec la traductologie théorique, étant donné que les apprentis traductologues, de même que les apprentis traducteurs, apprennent dans leurs cours les différentes théories de la traduction. Leur formation serait aussi reliée à la branche descriptive, car les étudiants apprennent, en étudiant des textes spécifiques, les différentes fonctions de la traduction et ses processus, ainsi que l'évolution de la discipline.

Finalement, de manière plus ou moins restreinte selon la nature et les objectifs de leur programme, les étudiants font aussi l'expérience de la traduction pratique lors d'exercices en classe. L'enseignement de la traductologie, de manière générale et en particulier à la PGET/UFSC, peut être situé dans le champ plus large de l'enseignement universitaire. Voyons à présent les théories de l'enseignement supérieur qui ont prévalu jusqu'à maintenant et qui nous seront utiles au moment d'aborder des aspects spécifiques à l'enseignement dans l'interprétation des résultats.

2.2 De la compétence traductionnelle à la compétence en recherche

Au chapitre 1, nous avons traité de la compétence en traduction telle que définie par le groupe PACTE. Plusieurs des méthodologies d'enseignement de la traduction se sont basés sur la compétence traductionnelle pour proposer leur méthodologie (Echeverri, 2008; Agost, 2008). Dans son livre *Basic Concepts Models for Interpreter and Translator Training* (1995, p. 251), alors qu'il traite des différentes sources de textes traductologiques, Daniel Gile présente quatre types d'auteurs en traduction et en interprétation (les *practicioners*, les *practeachers*, les *researchers*, les *developing researchers* et les *bicompetent researchers and practicioners*). Il introduit en même temps le concept de compétence en recherche. Selon Gile, il s'agirait d'une compétence qui commence à être acquise pendant les études supérieures, mais dont l'acquisition s'échelonne sur plusieurs années d'expérience. Elle comprend plusieurs volets, dont la logique scientifique, les connaissances linguistiques et psycholinguistiques en plus d'aspects méthodologiques comme les statistiques et le design expérimental. Gile mentionne que la traductologie, parce qu'elle est une discipline récente en développement, n'a pas encore réuni un ensemble de connaissances et de méthodes qui pourraient former une compétence de recherche en traduction et en interprétation, comme cela a été fait pour la compétence en traduction :

Doing an MA or a Ph. D. is not enough to acquire true competence in research, as such competence requires sustained efforts over time. [...] The problem of Research Competence is compounded by the fact that I/T research is still developing as a discipline (or interdiscipline) and does not yet have a solid common body of knowledge and methods whose mastery could be defined as research competence in I/T. Most researchers in the field still suffer from weaknesses in one or several aspects of research competence (scientific logic, experimental design, statistical methods, linguistic knowledge, psycholinguistic knowledge, etc.)(Gile 1995, p. 251).

Certes, ces propos ont été rédigés il y a maintenant plus de 20 ans. La discipline a beaucoup évoluée depuis. Cependant, dans le cadre notre recherche, cette compétence en recherche s'avère fort pertinente car il s'agit d'une des compétences que les programmes axés sur la recherche, tels que la PGET/UFSC, cherchent à développer chez leurs étudiants. Un des objectifs de la PGET est de former des futurs chercheurs dans le domaine de la traduction.

Comme le déclarent deux fondatrices de la PGET, il faut insister sur le renforcement de la compétence de recherche par l'expérience de travail :

Ainsi, la formation de chercheurs capables d'équilibrer la réflexion théorique, la critique et l'histoire de la traduction ainsi que les supports lexicographiques voués à l'enseignement des langues sont un des points forts de ce nouveau programme. L'ample formation s'acquiert sur plusieurs années d'étude et est concrétisée par quelques années supplémentaires d'expérience professionnelle. À cet effet, le nouveau programme se justifie par l'optimisation du processus de développement d'un chercheur qualifié afin qu'il puisse exercer pleinement certaines activités liées à la traduction. Par conséquent, l'objectif principal de la PGET est de former des professionnels compétents pour l'exercice d'activités de recherche en traduction en tant que telle et de l'enseignement supérieur dans le champ de la traduction (Guerini et Torres, 2006, p. 20).¹⁸

En d'autres mots, la PGET vise à former des chercheurs dans la discipline de la traduction, soit des traductologues, qui seront aussi qualifiés pour enseigner la traductologie. Il est important d'insister ici sur le fait qu'il ne s'agit pas de former ni des traducteurs, ni des professeurs de traduction, ni des professeurs de langue. La traductologie est au centre des objectifs de formation des étudiants, qui deviendront chercheurs et professeurs de traductologie. En d'autres mots, ils sont appelés à effectuer le même travail que leurs professeurs, c'est-à-dire à enseigner la traductologie dans des établissements universitaires, dans des programmes de traductologie tels que la PGET/UFSC, ainsi que d'y effectuer de la recherche sur la traduction.

Certes, ils pourraient être amenés à enseigner d'autres matières que la traductologie et à jouer d'autres rôles au sein d'une institution ou d'un programme quelconque, mais ce n'est pas pour ces autres rôles qu'ils sont formés à la PGET/UFSC. Ils sont formés pour être spécialistes en traductologie. Notons que Daniel Gile (1995, p. 251) insiste sur la nécessité d'aller puiser dans des concepts issus de la psychologie, de la psychologie cognitive et de la

¹⁸ “Assim, a formação de pesquisadores capazes de equilibrar a reflexão teórica, a crítica e a história da tradução bem como o suporte lexicográfico voltado ao ensino de língua são os pontos fortes deste novo programa. A formação ampla é alcançada ao longo de anos de estudo e concretizada com alguns outros anos de experiência profissional. Em face disto, o novo programa se justifica pela otimização do processo esperado de um pesquisador qualificado para desenvolver plenamente algumas atividades ligadas à tradução. Portanto, o principal objetivo da PGET é formar profissionais competentes para o exercício das atividades de pesquisa em tradução propriamente dita e do magistério superior na área de tradução.”

linguistique afin d'y emprunter certains concepts transférables à la traduction et dans notre cas, à la traductologie.

Nous aborderons ici certains de ces concepts, qui ont été utilisés dans le domaine de l'enseignement en général et transposés à l'enseignement de la traduction dans les méthodologies des traductologues mentionnés au chapitre 1, soit Delisle (1993), Hurtado Albir (1999), Gile (1995), Kiraly (2000) et Echeverri (2008). Ces notions nous serviront au moment d'analyser les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs de la PGET/UFSC.

2.3 Le constructivisme

Selon Marie-Françoise Legendre (2004, p. 70), le constructivisme peut être défini de deux manières. Premièrement, d'un point de vue épistémologique, il représente un cadre théorique servant de fondement à plusieurs théories de l'apprentissage. Deuxièmement, d'un point de vue psychologique,

le constructivisme met l'accent sur le rôle central de l'apprenant dans le processus d'apprentissage des savoirs et sur la prise en compte de la logique des apprentissages qui n'est pas réductible à la logique des savoirs. Alors que les *approches cognitives* de l'apprentissage s'efforcent de mettre en évidence les opérations cognitives ou les processus mentaux par lesquels s'effectue l'apprentissage.

Par ailleurs, l'approche par objectifs d'apprentissage est une approche préconisant, dans un contexte d'élaboration du curriculum d'un cours ou d'un programme, une claire énonciation des objectifs d'apprentissage avant de commencer à aborder la matière à enseigner. Cela permet au professeur de préparer adéquatement le contenu des cours et d'évaluer les étudiants selon un barème clair et non contestable. Le plan de cours contenant les objectifs d'apprentissage agit donc comme un contrat entre le professeur et l'étudiant, qui sait alors exactement ce qui est attendu de lui. L'évaluation se fait de manière formative (et non sommative, sous forme de sanction) alors que le professeur vérifie comment l'étudiant répond aux objectifs fixés. (Legendre, 2004, p. 58) En enseignement de la traduction, nous avons vu au chapitre 1 que cette approche de type behavioriste a été proposée par Jean Delisle (1980) et a servi de base à l'approche par tâches d'Amparo Hurtado Albir (1999).

L'approche par objectifs d'apprentissage a vivement été critiquée par les constructivistes et les socioconstructivistes. Ceux-ci lui ont notamment reproché d'être simpliste, de ne pas tenir en compte l'individualité des étudiants et les différents bagages des professeurs, de ne pas laisser l'étudiant développer ses capacités métacognitives qui le prépareraient à la résolution de problèmes complexes à long terme et d'imposer des restrictions à l'enseignement du professeur (Legendre, 2004, p. 58). C'est sur cette approche que Kiraly (2000) a conçu sa proposition méthodologique d'enseignement de la traduction. Il se sert du cognitivisme, théorie d'apprentissage dominante actuellement, pour favoriser la mobilisation des connaissances de l'apprenant acquises en traduction pour traduire de manière autonome. Dans son article *Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos* (2008, p. 138), Rosa Agost aborde l'arrivée du constructivisme comme nouvelle méthode d'enseignement mettant l'étudiant au centre de l'apprentissage, tendance ayant remplacé la tendance prédominante qui attribuait au professeur le rôle principal dans l'activité d'enseignement-apprentissage. Elle affirme que la méthodologie qu'elle propose est purement constructiviste.

Dans le cadre d'un programme axé sur la recherche, cet aspect métacognitif ne serait pas appliqué à l'acte de traduction, mais plutôt à la compétence de recherche telle que décrite par Daniel Gile (1995, p. 251) et aux autres compétences requises d'un traductologue (rédaction, critique, connaissances historiques et méthodologiques, etc.). Ainsi, dans une logique cognitivo-constructiviste, l'étudiant en traductologie serait, avec son professeur, co-responsable de son apprentissage et mobiliserait les connaissances acquises dans le cadre d'activités en classe (lecture, analyse, critique) afin de pouvoir les appliquer dans ses travaux de recherche. Nous verrons au chapitre 4 que si dans les programmes axés sur la formation de traducteurs, la traduction de textes constitue l'exercice principal d'évaluation, elle n'est que secondaire voire absente dans la formation des traductologues de la PGET /UFSC.

2.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons retracé l'historique de la formation de la traductologie en tant que discipline et nous avons revu ses principales caractéristiques, dont celle de son interdisciplinarité. Nous avons ensuite abordé la classification de la traductologie qu'a élaboré James Holmes (1972), puis les variantes apportées à cette classification par différents traductologues. Nous avons vu que même au Brésil, des traductologues ont su s'approprier le schéma de Holmes/Toury et l'appliquer à leur situation particulière. Finalement, nous avons abordé les notions de la compétence en recherche et du constructivisme, dont nous nous servons pour décrire l'enseignement de la traductologie à la PGET/UFSC.

Au prochain chapitre, nous entrerons au cœur de notre recherche, soit l'étude ethnographique menée à la PGET/UFSC. Avant d'entrer dans les détails de l'étude, voyons quelques notions sur l'ethnographie.

Chapitre 3

Étude ethnographique à la PGET/UFSC

“It is lack of imagination that makes us come to imagined places, not just to stay at home. [...] Continent, city, country, society: the choice is never wide and never free.”

Elizabeth Bishop, *Questions of travel* (2015).

3.1 Qu’entend-on par ethnographie?

L’ethnographie est une science datant du début du XX^e siècle, bien qu’elle ait été exercée depuis des siècles. Selon le chercheur Martyn Hammersley (2006, p. 4), on peut distinguer deux sortes d’ethnographie. La première est l’ethnographie traditionnelle qui relève de la grande discipline de l’anthropologie. Il s’agit d’une méthode que les anthropologues utilisent depuis le début du XX^e jusqu’à récemment, afin de connaître des peuples ayant une culture particulière que le chercheur veut cerner en profondeur. Pour ce faire, il doit passer un minimum d’un an en immersion dans la communauté en question, année pendant laquelle il pratiquera l’observation participante, mènera des entrevues avec les sujets, apprendra leur langue, élaborera leurs généalogies et collectera des objets et des archives. La majorité des données collectées seront des données qualitatives.

De ce type d’ethnographie se distingue une ethnographie dite moderne, laquelle reproduit certaines méthodes de l’ethnographie traditionnelle, qui sont appliquées à d’autres sciences telles que les sciences de l’éducation, dans le cas de Hammersley, ou la traduction dans notre cas. Ainsi, l’ethnologue moderne utilise aussi l’observation participante comme méthode principale de travail, mais celle-ci se fait à temps partiel, non plus dans une communauté, mais dans une institution sociale ou un environnement de travail. L’utilisation de matériel d’enregistrement audio et vidéo rend possible l’accumulation d’une grande quantité de données en peu de temps, ce qui fait que quelques mois sont largement suffisants

pour mener à bien une étude ethnographique. Hammersley (2006, p. 4) définit l'ethnographie moderne comme étant

[...] a form of social and educational research that emphasizes the importance of studying at first hand what people do and say in particular contexts. This usually involves fairly lengthy contact, through participant observation in relevant settings, and/or through relatively open-ended interviews designed to understand people's perspective, perhaps complemented by the study of various sorts of documents – official, publicly available, or personal.

3.2 L'ethnographie en traduction

Dans le domaine de la traduction, la méthode ethnographique est de plus en plus utilisée. Parmi les études ethnographiques les plus connues dans notre domaine, nous retenons notamment l'étude effectuée par Kaisa Koskinen au sein de la délégation finlandaise de l'Union européenne et reportée dans son livre *Translating Institutions: An Ethnographic Approach* (2008). Koskinen y rapporte les observations relevées parmi les traducteurs finlandais de l'Union européenne en ce qui concerne plusieurs aspects tels que la culture et les textes traduits. Koskinen (2008, p. 37) y décrit la méthode ethnographique comme suit :

Ethnography is based on multiple methods and diverse forms of data, and the enquiry is open-ended and theoretically emergent. That is, this approach is not based on testing prior hypothesis or pre-developped theory but disposed to taking new turns as findings accumulate.

En effet, la méthode ethnographique a un but principalement descriptif, et donc, ne répond pas nécessairement à une hypothèse. De la même manière que l'ethnographie traditionnelle, tout document, qu'il soit officiel ou personnel, peut servir dans le cadre d'une étude ethnographique. Cela dit, toute étude ethnographique doit répondre à un objectif. Nous verrons dans la section suivante quels sont les objectifs de notre étude.

3.3 Objectif de l'étude

Nous avons jusqu'à maintenant pu relever les faits généraux concernant l'enseignement de la traductologie et la traductologie en soi. Le cas du Brésil, pays considéré comme un pays « périphérique », présente ses réalités propres. Cette étude vise donc à capturer les principales caractéristiques de l'enseignement de la traductologie au Brésil. Pour ce faire, nous partirons des données obtenues lors de notre recherche sur le terrain à la PGET/UFSC, premier programme de traductologie au Brésil et premier doctorat en traductologie en Amérique latine.

L'objectif général de notre étude est de dresser un portrait de l'enseignement de la traductologie au Brésil, en particulier à la PGET/UFSC. De manière plus spécifique, nous tenterons de déterminer, par le biais de notre étude, qui sont les étudiants et les professeurs de la PGET/UFSC, quelle est la matière enseignée et de quelle manière elle est enseignée, quels sont, selon les professeurs et les étudiants, les points forts et les points à améliorer dans l'enseignement de la traductologie non seulement à la PGET, mais au Brésil en général. Afin de répondre à ces questions, nous avons choisi de mener une étude ethnographique sur le terrain, en nous servant de l'observation participante et de l'entrevue semi-dirigée comme outils méthodologiques, lesquels seront examinés plus en détail un peu plus tard dans le chapitre. Nous présenterons dans un premier temps l'institution dans laquelle s'est déroulée notre recherche, soit la l'Université fédérale de Santa Catarina, dans laquelle est enseignée la Pós-Graduação Em Estudos da Tradução (PGET).

3.4 Contexte de l'étude

3.4.1 L'UFSC

Fondée le 18 décembre 1960, l'Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a son campus principal dans la ville de Florianópolis, capitale de l'état de Santa Catarina, dans la région sud du Brésil. Elle compte aussi des campus dans les municipalités d'Aranranguá, Curitibanos, Joinville et Blumenau. Selon l'édition 2015 du palmarès QS des universités, l'UFSC se situe en 24^e position parmi les universités d'Amérique Latine, en 10^e position parmi les universités brésiliennes et en 6^e position parmi les universités brésiliennes publiques.

L'UFSC compte plus de 5 500 professeurs et personnel de soutien et 30 000 étudiants. L'université a développé au cours des années des ententes avec plus de 50 universités internationales, dont l'Université de Montréal. Depuis les années 80, l'UFSC s'est démarquée au niveau national par son investissement dans les programmes d'études supérieurs et dans la recherche. Ainsi, en plus d'offrir 103 programmes de premier cycle et 14 programmes de formation à distance, l'UFSC compte 82 programmes de deuxième cycle (63 à vocation universitaire (*stricto sensu*), 15 à vocation professionnelle (*lato sensu*)) ainsi que 55 programmes de 3^e cycle.¹⁹ Parmi ses programmes d'études supérieures se trouve la Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), offerte sous forme de maîtrise et de doctorat. Regardons ce programme de plus près, en abordant son historique, sa structure et ses effectifs.

3.4.2 La PGET

3.4.2.1 Historique

Plusieurs étapes ont mené à la fondation de la PGET. La première étape fut la création de la revue *Cadernos de Tradução* par les chercheurs Walter Costa, Mauri Furlan et Marie-Hélène Torres en 1996. Elle fut suivie de la création du *Núcleo de Tradução* [Noyau de Traduction] (NUT), groupe de recherche auquel se sont joints plusieurs chercheurs, notamment Andreia Guerini, Maria Lucia Vasconcellos et Werner Heidermann. Touchant davantage aux aspects littéraires de la traduction, le NUT de l'UFSC, en plus de publier la revue *Cadernos de Tradução*, publiait aussi des livres sur la traductologie (Guerini, Torres et Costa, 2013, p. 14). Enfin, le groupe fonda la PGET.

Dans le système universitaire brésilien, tout programme, une fois créé, doit recevoir l'approbation de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* [Coordination de perfectionnement du personnel de niveau supérieur] (CAPES). La CAPES se charge aussi de l'attribution d'une note de 1 à 7 aux programmes, ainsi que du financement universitaire. C'est ainsi qu'en septembre 2003, la PGET fut approuvée par la CAPES d'abord

¹⁹ UFSC, <http://estrutura.ufsc.br/>, page consultée le 7 avril 2016.

en tant que maîtrise, avec la note 3 sur 7, comme il est de coutume pour les nouveaux programmes. En 2004, la PGET accueillait ses premiers étudiants. En 2006, elle fut évaluée par la CAPES avec la note 4. En 2008, la CAPES a approuvé le programme de doctorat avec la note 5, lequel est devenu le premier doctorat spécialisé en traductologie en Amérique latine.

3.4.2.2 Structure du programme et effectifs

La PGET a été créée avec une seule aire de concentration, *Processos de retextualização* [processus de retextualisation] et deux lignes de recherche : *Teoria, Crítica e História da Tradução* [Théorie, critique et histoire de la traduction] et *Lexicografia, Ensino de Línguas e Tradução* [Lexicographie, enseignement des langues et traduction]. En 2010, une troisième ligne de recherche fut ajoutée : *Estudos da Interpretação* [Études en interprétation], spécialisée en langue des signes. Depuis, l'UFSC est devenu un important centre dans cette spécialité de recherche, qui est née d'une forte demande de chercheurs à la recherche d'un programme spécialisé dans ce domaine (Guerini, Torres et Costa, 2013, p. 15). Des trois lignes de recherche de la PGET, c'est la première, *Teoria, Crítica e História da Tradução* [Théorie, critique et histoire de la traduction], qui est la plus productive. Elle est orientée vers les aspects historique, culturel et idéologique de la traduction. Quant à la deuxième ligne de recherche, *Lexicografia, Ensino de Línguas e Tradução* [Lexicographie, enseignement des langues et traduction], elle se concentre sur la production de dictionnaires monolingues et bilingues ainsi que sur l'étude des processus de traduction cognitifs et textuels (Guerini et Torres 2006, p. 21). Elle traite aussi du rapport entre la traduction et l'enseignement des langues ou traduction pédagogique.

La PGET est affiliée à 15 universités internationales dans lesquelles les étudiants peuvent effectuer des échanges interuniversitaires, en plus des 50 universités possédant des accords bilatéraux avec l'UFSC.²⁰ Ces universités ont déjà des contacts préétablis avec la

²⁰ PGET/UFSC, <http://www.pget.ufsc.br/curso/acordos.php>, page consultée le 8 avril 2016.

PGET. Quant aux cours offerts à la PGET (voir Tableau 3), leur offre a considérablement augmenté depuis la création du programme. En 2003, elle n'en comptait que 12, tandis qu'ils sont maintenant plus d'une vingtaine. De la même manière, le nombre d'étudiants et de professeurs de la PGET n'a fait qu'augmenter au fil des années. En 2004, la PGET comptait 55 étudiants (Guerini et Torres, 2006, p. 23). En 2014, ce nombre est passé à 197 étudiants (86 étudiants de maîtrise et 111 étudiants au doctorat). La même année, la PGET comptait 43 professeurs : 28 professeurs permanents, 11 collaborateurs et 5 professeurs étrangers (Torres, 2015). En ce moment, le site internet de la PGET affiche 66 étudiants à la maîtrise²¹ et 99 étudiants au doctorat²², pour un total de 165 étudiants inscrits au programme. Le tableau suivant présente les cours disponibles à la PGET depuis 2006.

Tableau I. Liste des cours offerts à la PGET/UFSC

| Cours offerts en 2006 ²³ | Cours additionnels offerts en 2016 ²⁴ |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>História da Tradução</i> (PGT 3601) [Histoire de la traduction] 2. <i>Teorias da Tradução</i> (PGT 3602) [Théories de la traduction] 3. <i>Crítica de Tradução</i> (PGT 3603) [Critique de la traduction] 4. <i>Leituras dirigidas em Tradução</i> (PGT 3606) [Lectures dirigées en traduction] | <ol style="list-style-type: none"> 15. <i>Métodos de pesquisa em Estudos Surdos</i> [Méthodes de recherche en études pour les personnes sourdes] 16. <i>Tradução intersemiótica</i> [Traduction intersémiotique] 17. <i>Tradução e Aprendizagem de Línguas estrangeiras</i> (PGT 3612) [Traduction et apprentissage de langues étrangères] |

²¹ PGET/UFSC, <http://www.pget.ufsc.br/discentes/matriculados.php?cat=mest>, page consultée le 25 novembre 2016.

²² PGET/UFSC, <http://www.pget.ufsc.br/discentes/matriculados.php?cat=dout>, page consultée le 25 novembre 2016.

²³ Guerini et Torres, 2006, p. 21.

²⁴ PGET/UFSC, <http://www.pget.ufsc.br/2016-1/disciplinas.php>, page consultée le 7 avril 2016.

| | |
|--|--|
| <p>5. <i>Lexicografia e Ensino de Línguas estrangeiras</i> (PGT 3608) [Lexicographie en enseignement des langues]</p> <p>6. <i>Texto, contexto e Tradução</i> (PGT 3604) [Texte, contexte et traduction]</p> <p>7. <i>Tradução literária</i> (PGT 3605) [Traduction littéraire]</p> <p>8. <i>Tradução técnica</i> (PGT 3610) [Traduction technique]</p> <p>9. <i>Tópicos especiais</i> (PGT 3614) [Thèmes spéciaux]</p> <p>10. <i>Estudos de corpora e Tradução</i> (PGT 3607) [Études de corpus et traduction]</p> <p>11. <i>Seminário em prática da Tradução (Libras)</i> (PGT 3609) [Séminaire de pratique de la traduction (Langue des signes)]</p> <p>12. <i>Estágio de docência</i> (PGT 3613) [Stage d'enseignement]</p> <p>13. <i>Dissertação</i> (PGT 3615) [Mémoire]</p> <p>14. <i>Tese</i> (PGT 3624) [Thèse]</p> | <p>18. <i>Oficina de Tradução 1</i> (PGT 3622) [Atelier de traduction 1]</p> <p>19. <i>Oficina de Tradução 2</i> (PGT 3623) [Atelier de traduction 2]</p> <p>20. <i>Avaliação em didática de tradução de natureza cognitivo-constructivista</i> (PGET 410093) [Évaluation en didactique de la traduction de nature cognitivo-constructiviste]</p> <p>21. <i>Tradução e Hermenêutica</i> [Traduction et herméneutique]</p> <p>22. <i>Seminário de Estudos das Línguas das Sinais</i> (PGT 3617) [Séminaire d'études en langues des signes]</p> <p>23. <i>Artigo validado</i> (PGT 3616) [Article approuvé]</p> <p>24. <i>Validação Disciplina Externa</i> (PGT 3618) [Approbation d'un cours à l'externe]</p> <p>25. <i>Seminário de Pesquisa 1</i> (PGT 3621) [Séminaire de recherche 1]</p> |
|--|--|

3.5 Méthodologie

Notre recherche est une étude ethnographique sur l'enseignement de la traductologie au Brésil. Celle-ci est basée sur une étude de terrain menée à l'Universidade Federal de Santa Catarina. En tant qu'étude ethnographique, notre cueillette de données s'est faite sous forme d'observation participante et d'entrevues semi-dirigées avec les professeurs et les étudiants de l'UFSC. Ainsi, pendant un semestre (de mi-août à mi-décembre 2015), nous avons suivi quatre cours à la PGET : *Historia da tradução* [Histoire de la traduction], *Seminário de pesquisa* [Séminaire de recherche], *Teorias da tradução 1* [Théories de la traduction 1] et *Avaliação em didática de tradução de natureza cognitivo-constructivista* [Évaluation en

enseignement de la traduction de nature cognitivo-constructiviste]. En plus de ces quatre cours, nous avons assisté au premier cours de trois séminaires dont nous avons conservé le plan de cours : *Teorias da tradução 2* [Théories de la traduction 2] et *Oficina de tradução* [Atelier de traduction], et à quelques évènements spéciaux organisés par la PGET. Chaque cours se donnait une fois par semaine pendant quinze semaines, durait trois heures et menait à l'obtention de 4 crédits.

3.5.1 Études similaires

Nous avons trouvé, au cours de notre recherche, des études similaires à la nôtre menées auprès d'étudiants en traduction, qui valent la peine d'être mentionnées. En 1999, John Milton, professeur à l'Universidade de São Paulo (USP), a effectué une enquête auprès d'étudiants de premier et de deuxième cycle en traduction dans quatre universités de la région de São Paulo afin de démontrer qu'il y a très peu de contact entre le monde universitaire et le monde professionnel de la traduction au Brésil. Certaines des conclusions tirées relativement au profil des professeurs et des étudiants du programme de deuxième cycle en traductologie rejoignent les nôtres. Nous y reviendrons au chapitre 4.

La deuxième étude empirique qui se rapproche de notre recherche fut menée par Pilar Ordoñez López et Rosa Agost (2015) auprès de 928 étudiants inscrits dans des programmes de traduction de premier cycle et de cycles supérieurs dans des universités espagnoles. Cette enquête, en majorité quantitative avec quelques composantes qualitatives, avait pour but de cerner l'opinion des étudiants sur les cours théoriques de traduction. Les résultats obtenus ont confirmé l'hypothèse de départ des auteures voulant que les étudiants en traduction ont une vision plutôt négative des cours de théorie de traduction. De même, dans son article intitulé *Training the Trainers: Towards a Description of Translator Competence and Training Needs Analysis* (2008), Dorothy Kelly soumet un questionnaire aux formateurs de traduction contenant des questions sur leurs diplômes, leur expérience, etc.

En ce qui concerne l'enseignement de la traductologie, deux études sont similaires à la nôtre. La première est une enquête menée par Daniel Gile lors de la session du CERA Chair de 1993. Dans son article *Formation à la recherche traductologique et le concept CERA Chair*

(1996), Gile rapporte son expérience en tant que chercheur participant à cet événement. Il présente aussi les résultats d'un sondage effectué auprès de 11 des 23 stagiaires. Il termine en concluant que la formule CERA pourrait être reproduite ailleurs comme au Canada, en Amérique latine ou en Australie. Finalement, Defeng Li et Chunling Zhang ont effectué entre 2004 et 2007 une étude sur les programmes de maîtrise et de doctorat et leurs étudiants dans les universités de Hong Kong. Ils y abordent notamment les prérequis qu'un professeur de traduction doit avoir, les conditions d'admission dans ces programmes et les réponses des étudiants à un questionnaire. Les résultats sont rapportés dans leur article *Knowledge Structure and Training of Translation Teachers: An Explanatory Study of Doctoral Programmes of Translation Studies in Hong Kong* (2011).

Ces études diffèrent de la nôtre principalement par leur méthodologie : elles se basent sur des questionnaires écrits tandis que dans notre étude, les réponses des participants ont été recueillies par le biais d'entrevues semi-dirigées, dont le contenu a été enregistré sur un appareil d'enregistrement numérique et retranscrit en verbatim ainsi que sur des données recueillies par observation participante. Par ailleurs, contrairement à ces études dont les enquêtes ont été menées dans différentes universités, notre étude se déroule seulement à l'UFSC, dont elle cherche à cerner les principales caractéristiques d'enseignement de la traductologie.

Quelques informations mentionnées dans notre étude le sont aussi dans la thèse d'Alice Leal (2014). C'est le cas, par exemple, des informations relatives aux programmes de traduction et de traductologie des universités brésiliennes et leur contenu. Certaines sont le fruit de son expérience universitaire dans les programmes de traductologie, incluant la PGET/UFSC, où elle a obtenu sa maîtrise, tandis que d'autres sont le fruit d'entrevues menées dans le cadre de sa recherche. Ces informations ne constituant pas l'objet principal de sa recherche, elle n'a pas mis l'accent sur la méthodologie de sa collecte de données.

3.5.2 Observation participante dans les cours de la PGET

Tel que mentionné précédemment, nous avons participé à quatre cours de la PGET en tant qu'étudiant *convênio* ou *sanduíche* [d'échange]. Nous avons donc effectué tous les travaux et évaluations requis pour la réussite des cours et avons reçu une note finale pour chacun de ces quatre cours. Par ailleurs, nous avons assisté à la première séance de deux cours supplémentaires. Tous ces cours étaient offerts sous forme de séminaire aux étudiants à la maîtrise et au doctorat en *Estudos da Tradução* [traductologie] de la PGET, ainsi qu'à certains étudiants libres ou *alunos especiais* ayant réussi l'épreuve de maîtrise d'une langue étrangère conditionnelle à l'entrée au programme. Voyons maintenant en détail le contenu de chacun de ces cours.

3.5.2.1 *História da tradução* [Histoire de la traduction]

Selon son plan de cours, le cours d'histoire de la traduction se proposait d'aborder les thèmes suivants :

- 1) Histoire de la traduction en Ibéro-Amérique.
- 2) Historiographie de la traduction.
- 3) Généralités sur l'histoire de la traduction des XVI^e et XVII^e siècles et aux XVIII^e et XIX^e siècles.
- 4) Traduction et formation des identités culturelles en Ibéro-Amérique dans les XVIII^e et XIX^e siècles.
- 5) Théorie et histoire de la traduction en Ibéro-Amérique aux XX^e et XXI^e siècles.
- 6) Propositions méthodologiques pour la construction d'une histoire de la traduction en Ibéro-Amérique.²⁵

Le cours était composé de 22 étudiants au total, 12 hommes et 10 femmes, et avait comme objectif de « dresser les grandes lignes des perspectives théoriques et méthodologiques de la traductologie du point de vue historique de la traduction, ainsi que d'étudier la relation entre la théorie, l'histoire et la pratique de la traduction dans la formation de concepts en

²⁵ “História da tradução na Ibero América. Historiografia sobre tradução. Generalidades sobre historia da tradução dos séculos XVI e XVII aos séculos XVIII e XIX. Tradução e formação de identidades culturais na Ibero América nos séculos XVIII e XIX. Teoria e historia da tradução na Ibero América século XX e XXI. Propostas metodológicas para a construção de uma historia da tradução na Ibero América (Plan de cours, PGET 3601 – História da Tradução, p. 1).”

Ibéro-Amérique. »²⁶ La méthodologie proposée était « la méthodologie de séminaire dans lequel les étudiants participent activement et de manière responsable en animant le débat et la discussion sur les textes proposés et programmés antérieurement. »²⁷

Nous retenons de ce cours notamment des exercices de traduction à vue, des définitions personnelles de l'acte de traduction et sa fonction ainsi que la lecture et analyse de diverses traductions dont celle de la Déclaration universelle des droits de l'homme et de plusieurs articles de journaux. Seule la moitié d'un cours ou deux furent donnés de manière magistrale, où la professeure exposait les différents courants et théories de la traduction (James Holmes, l'approche fonctionnaliste en Allemagne, l'approche interprétative en France, l'approche didactique et historique au Canada et l'approche littéraire en Amérique latine. En ce qui concerne le Canada, certains auteurs furent présentés avec leur spécialisation de recherche : Jean Delisle, Judith Woodsworth et l'École d'Ottawa, Annie Brisset (sociocritique de la traduction), Clara Foz (histoire de la traduction), Louise von Flotow (traduction et genre), Malcom Williams (didactique et évaluation de la traduction) ainsi que Georges Bastin, Alvaro Echeverri et l'HISTAL. Parmi les autres auteurs et œuvres abordées en classe, nous retenons notamment la première lettre de Pedro Vaz de Caminha (Caminha, 1966) et les écrits de Walter Benjamin, Christiane Nord et Rosemary Arrojo.

Les communications et l'échange de documents entre la professeure et les étudiants en dehors des cours se faisait par courriel. Les activités d'évaluation étaient, selon le plan de cours : la préparation d'un séminaire avec le professeur (20 %), la présentation orale de ce séminaire (30 %), la préparation de la traduction d'un texte ou fragment de texte de sciences humaines non-littéraire entre 1500 et 2000 mots (20 %) et la présentation écrite de ce texte traduit (30 %).

²⁶“O curso tem como finalidade delinear perspectivas teóricas e metodologias nos Estudos da Tradução sob o ponto de vista histórico, bem como estudar a relação entre teoria, história e prática da tradução na formação de conceitos na Ibero América. (Plan de cours, PGET 3601 – História da Tradução, p. 1).”

²⁷ Plan de cours, PGET 3601 – História da Tradução, p. 1.

3.5.2.2 *Teorias da Tradução 1* [Théories de la traduction 1]

Ce cours, composé de 16 étudiants, 9 femmes et 7 hommes, avait pour objectif de « donner aux étudiants une ample vision panoramique des diverses approches théoriques contemporaines du phénomène de la traduction »²⁸. Plus spécifiquement, il se proposait d’aborder : la classification de Holmes/Toury, les théories générales et partielles de la traduction, les théories descriptives de la traduction ainsi que la traduction et les études culturelles/féministes/post-colonialistes/poststructuralistes²⁹. La méthodologie proposée incluait des cours magistraux, des échanges professeur/étudiants ainsi que des présentations par les étudiants, lesquelles faisaient partie de l’évaluation, de même que la rédaction d’un article publiable.

Nous retenons de ce cours le fait que les étudiants ont pu choisir leur sujet de présentation parmi des articles tirés du *Handbook of Translation* selon leur objet d’étude, leur permettant ainsi d’avancer dans leur recherche. Tout comme nous avons fait une présentation sur la formation des traducteurs, nous avons pu avoir un premier aperçu du sujet de recherche de certains de nos collègues de la PGET, notamment la littérature post-colonialiste, la philosophie et la traduction, la traduction de chansons, le fonctionnalisme allemand, entre autres. Sur les 15 semaines de cours, environ 12 cours ont été consacrés aux présentations des étudiants. Les derniers cours ont été donnés sous forme magistrale. La professeure a alors fait des exposés sur certaines de ces spécialités, soit les pseudo-traductions et la traduction féministe. Les échanges entre la professeure et les étudiants se faisaient par email et le transfert de documents, via l’application Dropbox.

²⁸ “Objetivo: Proporcionar aos alunos uma visão ampla e panorâmica das diversas abordagens teóricas contemporâneas do fenômeno tradutório (Plan de cours, PGT 3602 – Teorias da Tradução 2, p. 1).”

²⁹ Plan de cours, PGT 3602 – Teorias da Tradução 2, p. 1.

3.5.2.3 Avaliação em didática da tradução de natureza cognitivo-constructivista [Évaluation en enseignement de la traduction de nature cognitivo-constructiviste]

Ce cours, composé de 18 étudiants, 13 femmes et 5 hommes, est la suite du cours *Tópicos especiais: Didática da Tradução* [Thème spécial : Didactique de la traduction]. Traitant de différents aspects de la didactique de la traduction et en particulier de l'approche par tâches d'Amparo Hurtado Albir et du groupe PACTE, le cours d'évaluation en didactique de la traduction avait pour objectif général de « présenter une vision générale de l'évaluation de l'apprentissage, dans le contexte du paradigme socio-constructiviste en enseignement-apprentissage de la traduction, avec emphase sur l'évaluation orientée vers l'apprentissage lié au modèle de la formation par compétences ³⁰» telle que proposée par Amparo Hurtado Albir dans ses ouvrages, notamment dans son livre *Aprender a traducir del francés al español: Competencias y tareas para la introducción a la traducción* (1999). D'autres œuvres ont été étudiées, telles que Biggs et Tang (2003), Fernández March (2010) et Scallon (2004). Chaque ouvrage était mis en relation avec les autres de manière à ce que les étudiants assimilent bien les diverses formes d'évaluation (diagnostique, formative, sommative).

La méthodologie proposée dans le plan de cours incluait des séminaires de discussion, des ateliers, des présentations des étudiants et des forums de discussion via Moodle. Moodle est une plate-forme en ligne accessible aux étudiants et professeurs de l'UFSC (équivalent à la plate-forme Studium de l'Université de Montréal). C'est aussi sur cette plate-forme qu'ont été rendus disponibles les textes à lire, ainsi que l'examen final. Les évaluations incluaient des questionnaires en classe, des devoirs sur les lectures ainsi qu'une présentation orale (10 %), une auto-évaluation à la fin du cours (10 %) et l'élaboration d'un plan d'enseignement (40 %). Par ailleurs, l'évaluation finale était distincte pour les étudiants à la maîtrise et ceux au doctorat. Les premiers étaient évalués par un examen à livre ouvert sur la théorie (40 %), tandis que les doctorants devaient rédiger un article mettant en relation le sujet de recherche

³⁰ “Apresentar uma visão geral da pesquisa em Avaliação de Aprendizagem na formação de tradutores, no âmbito do paradigma cognitivo-constructivista em ensino-aprendizagem de tradução, com ênfase na avaliação orientada para a aprendizagem em modelo de formação por competências” (Plan de cours, PTG 410093 - Avaliação em didática da tradução de natureza cognitivo-constructivista, p. 1).

avec l'évaluation en traduction (40 %). Il faut noter que ce cours est le seul cours dans lequel nous avons fait usage de la plate-forme Moodle. De plus, il s'agit du seul cours où l'évaluation finale différait pour les étudiants de deuxième et de troisième cycle. Finalement, c'est le seul cours dans lequel l'un des séminaires a été donné dans le local d'informatique du département.

Nous retenons, parmi les activités du séminaire, le cours informatisé ayant permis d'élaborer l'activité du plan d'enseignement avec l'appui de la professeure et des collègues ainsi que la présence obligatoire à la conférence donnée par Amparo Hurtado Albir, intitulée *Ejes del diseño curricular para la formación de traductores* [Axes de la conception curriculaire pour la formation de traducteurs].

3.5.2.4 Seminário de Pesquisa 1 [Séminaire de recherche 1]

Ce cours, composé de 7 étudiants, 3 hommes et 4 femmes, s'est donné sous forme de « séminaires dans chaque axe de recherche coordonné par le professeur responsable.³¹» En d'autres mots, il s'agissait d'un séminaire entre une professeure et ses dirigés. Par conséquent, c'est un cours qui ne figurait pas dans la liste des cours au choix. Nous y avons eu accès par invitation d'une de nos collègues de la PGET. Il s'agissait d'un espace d'échange, de réflexion sur la recherche des étudiants. Le séminaire auquel nous avons participé était orienté vers la traduction littéraire. Selon le plan de cours, la professeure évaluait ses étudiants sous forme de présentations en classe sur différents aspects de leur recherche : corpus, paratexte de l'œuvre sélectionnée, traduction de l'œuvre, etc. Le tout devait être remis également en version papier. Malgré le fait que notre recherche ne portait pas sur une œuvre littéraire, nous avons tout de même effectué des présentations sur différents aspects de notre recherche et nous avons reçu un *feedback* de la part de la professeure et de nos collègues qui a été déterminant pour notre recherche.

³¹ “Participação do doutorando e/ou mestrando em projetos de núcleos e grupos de pesquisa; seminários dentro de cada linha de pesquisa coordenados pelo professor responsável.”, http://www.pget.ufsc.br/cursos/estrutura_curricular.php, page consultée le 12 avril 2016.

Les deux prochains cours sont des cours auxquels nous n'avons assisté qu'une fois au début de la session, et dont nous avons conservé le plan de cours afin de nous permettre d'en faire une brève description.

3.5.2.5 *Teorias da Tradução 2* [Théories de la traduction 2]

Ce cours fut un des plus achalandés de la session, à un point tel que les inscriptions furent bloquées, faute de place. Comme son homologue *Teorias da Tradução 1* (qui n'en est pas un préalable), il traitait des principales théories de la traduction. Le professeur a adopté une stratégie légèrement différente pour les aborder, cherchant à « réfléchir sur les questions fondamentales de la traductologie à partir de la lecture de fictions ayant un traducteur et ou/interprète comme personnage principal de la narration »³². Ainsi, au lieu d'aborder les principales approches traductologiques de manière traditionnelle, soit par la lecture de textes théoriques, le professeur a voulu provoquer la discussion sur ces approches à partir de cas fictifs de traducteurs ou interprètes tirés de romans.

Lors du premier cours, le professeur a mis à la disposition des étudiants sa collection personnelle de romans de fiction traitant de traduction, et a aussi suggéré des œuvres supplémentaires que les étudiants pouvaient choisir. Parmi les œuvres proposées figuraient les livres *April in Paris* de Michael Wallner (2013), *The Interpreter* de Suki Kim (2004) et *Le traducteur perd le Nord* de Jean-Paul Fosset (2008). Selon le plan de cours, la méthodologie adoptée fut celle de séminaires de discussion, incluant des présentations écrites ou orales des étudiants sur l'œuvre choisie, sur la traduction et sur la critique de la traduction.³³

³² “Refletir questões fundamentais dos estudos da tradução a partir da leitura de ficção com tradutor e/ou intérprete como personagem central da narrativa (Plan de cours, PGET 3602 – Teorias da tradução 2).”

³³ Plan de cours, PGET 3602 – Teorias da tradução 2.

3.5.2.6 Oficina de Tradução 1 [Atelier de traduction 1]

Ce cours comptait 26 étudiants, 23 femmes et 3 hommes. Son objectif général était « d’analyser le processus traducteur de textes littéraires du portugais vers d’autres langues »³⁴, en mettant l’accent sur la pratique de la traduction. La méthodologie privilégiée était les séminaires de discussion sur les textes présentés et les présentations par les étudiants. Ceux-ci devaient participer à des événements organisés à la PGET, dont un mini-atelier donné par Denise Bottman ainsi que le Premier colloque de traduction de la PGET intitulé *Tradução literária: veredas e desafios* [Traduction littéraire : chemins et défis]. Un des cours fut donné par le professeur Gilles Jean Abes de la PGET/UFSC, sur son métier de traducteur portugais-français. L’évaluation se basait sur la lecture des textes et la participation aux séminaires en classe (35 %) ainsi que sur la traduction commentée d’une œuvre littéraire (65 %).

Parmi les auteurs étudiés dans le cadre du cours, on retrouve notamment les auteurs du groupe LETRA/CORDIAL Alves, Magalhães et Pagano avec leur livre *Traduzir com autonomia* (2013), Rosemary Arrojo et son livre *Oficina da Tradução* (2002) ainsi que les classiques de la traduction de Schleiermacher, Berman et Venuti.

En plus de l’observation participante dans ces cours de la PGET, nous avons recueilli d’importantes données de la part d’étudiants et de professeurs de la PGET, qui au-delà des discours officiels, nous ont partagé leur propre vision du programme et de l’enseignement de la traduction et de la traductologie au Brésil. Dans la prochaine section, nous passerons en revue l’ensemble des questions qui leur ont été posées.

3.5.3 Entrevues semi-dirigées aux professeurs et aux étudiants de la PGET

Les entrevues semi-dirigées constituent la deuxième méthode propre à l’ethnographie que nous avons utilisée pour notre étude sur le terrain. Nous avons comme objectif initial d’interviewer 10 professeurs et 20 étudiants de la PGET, nous avons finalement interviewé 13 professeurs (dont 2 de l’université de Brasília) et 23 étudiants : 9 à la maîtrise, 11 au

³⁴ “Analisar o processo tradutório de textos literários para o português e para outras línguas (Plan de cours, PGET 3622 – Oficina da Tradução 1).”

doctorat et 3 étudiants libres. Nous les avons recrutés directement dans le cadre des cours suivis pour la plupart, et d'autres pendant les événements spéciaux comme les conférences ou les colloques tenus à l'UFSC. Étant donné la nature critique de certaines questions, nous leur assurons dès le départ leur anonymat, tel que mentionné dans le formulaire de consentement (voir Annexe II). Pour cette même raison, nous n'avons pas mentionné le nom des professeurs qui ont donné les cours décrits dans la section précédente. Le formulaire de consentement, d'abord rédigé en français, a été traduit en portugais³⁵, de même que les questions du devis d'entretien, que nous aborderons par la suite. Pour le devis d'entretien, nous avons choisi la formule conviviale proposée par l'Université de Montréal, que nous avons jugée plus agréable à lire et moins formelle que la formule traditionnelle (voir Annexe II).

3.5.3.1 Questions du guide d'entretien

Le devis contenait des questions différentes pour les étudiants et pour les professeurs. Dans les deux questionnaires, certains thèmes similaires revenaient : celui du rapport aux langues, des œuvres et auteurs vus ou utilisés dans les cours ainsi que l'aspect critique positif ou négatif quant à l'enseignement de la traduction à la PGET ou au Brésil en général (voir Annexe IV).

Les entrevues des professeurs ont duré considérablement plus longtemps que les entrevues des étudiants. Nous attribuons cette différence notamment au vécu et à l'expérience des professeurs, ainsi qu'à la nature ouverte de certaines questions, telle que la question no. 3 sur le parcours des professeurs, qui n'a pas d'équivalent chez les étudiants. Une question supplémentaire sur les études précédentes des étudiants et leur expérience en traduction a toutefois été ajoutée à l'entrevue afin de pouvoir retracer leur parcours.

Les questions aux professeurs « Pourquoi avoir choisi la traduction? », « Quelles langues parlez-vous? » et « Parlez-moi de votre parcours dans le domaine de la traduction. » avaient pour but de réunir les principales caractéristiques du participant, de voir quel était son

³⁵ Nous remercions Patrícia Rodrigues Costa pour la révision de notre traduction du formulaire de consentement du français vers le portugais.

bagage dans le monde de la traduction et comment il y est entré. La troisième question n'a pas été posée aux étudiants car nous avons jugé qu'ils ne possédaient pas nécessairement un bagage académique important. Or, nous nous sommes rendu compte que plusieurs d'entre eux avaient à leur actif plus qu'un diplôme de premier cycle, donc, vers la fin de l'entrevue, nous avons souvent rajouté une question pour cerner tous les diplômes obtenus avant d'entrer dans la PGET.

Suivaient ensuite, pour les étudiants, les questions relatives à la satisfaction par rapport à la PGET. La question « Quelles spécialisations avez-vous choisies parmi vos cours? » avait pour objectif de voir quels étaient les cours les plus souvent choisis par les étudiants. Chez les professeurs, suivaient les questions relatives à leurs responsabilités et à leur manière d'enseigner, afin de voir si celles-ci différaient entre eux et entre celles des professeurs canadiens. Ensuite, une autre question commune aux professeurs et aux étudiants suivait, celle sur les œuvres utilisées en classe ou dans la recherche. À ce sujet, il est important de mentionner que ce questionnaire a été conçu pour des étudiants de traduction et non de traductologie, car ce n'est qu'une fois à l'intérieur du programme que nous nous sommes aperçus qu'il s'agissait d'un programme de théorie de la traduction et non de traduction pratique.

Ainsi, les questions « Nommez des outils de traduction, ouvrages ou traductologues qui reviennent souvent dans vos cours » pour les étudiants et « Quels ouvrages didactiques et autres outils de traduction utilisez-vous souvent dans vos cours? » pour les professeurs ont dû être légèrement modifiées pour ne se référer qu'à la traductologie dans le cas des étudiants ou carrément supprimées de l'entrevue aux professeurs. Somme toute, cette modification n'a pas provoqué de changement important au niveau des entrevues, sauf dans les premières, où certains professeurs et étudiants ont bien spécifié qu'il n'y avait pas de traduction pratique à la PGET/UFSC.

L'entrevue des étudiants se terminait avec des questions sur leurs perspectives d'avenir, tandis que celles des professeurs étaient orientées vers une réflexion générale sur l'enseignement de la traduction/traductologie au Brésil ou à la PGET/UFSC.

Tableau II. Questions d’entrevues aux étudiants et aux professeurs de la PGET

| | Étudiants | Professeurs |
|-----|--|--|
| 1. | Pourquoi avoir choisi la traduction? | Pourquoi avoir choisi la traduction? |
| 2. | Quelles langues parlez-vous? | Quelles langues parlez-vous? |
| 3. | Le programme correspond-il à vos attentes initiales? | Parlez-moi de votre parcours dans le domaine de la traduction. |
| 4. | Nommez un aspect de l’enseignement de la traduction que vous considérez comme positif. | Quelles sont vos responsabilités en tant que professeur universitaire/chargé de cours? |
| 5. | Si vous pouviez améliorer un aspect de l’enseignement de la traduction dans votre programme, quel serait-il? | Quelles méthodes pédagogiques privilégiez-vous pour donner vos cours? |
| 6. | Quelles spécialisations avez-vous choisies parmi vos cours? | Quels ouvrages didactiques et autres outils de traduction utilisez-vous souvent dans vos cours? |
| 7. | Quelles sont vos aspirations professionnelles? | Pouvez-vous décrire une pratique d’évaluation que vous privilégiez? |
| 8. | Nommez des outils de traduction, ouvrages ou traductologues qui reviennent souvent dans vos cours. | Y a-t-il des traductologues brésiliens ou étrangers auxquels vous référez souvent dans vos cours? |
| 9. | Que comptez-vous faire à la fin de vos études? | À votre avis, quels sont les forces et les points qui pourraient être améliorés dans la formation des traducteurs au Brésil/à la PGET? |
| 10. | Êtes-vous titulaire d’une bourse d’études? | |

3.6 Conclusion

Nous avons décrit, dans ce chapitre, les détails de l'étude ethnographique menée à la PGET/UFSC. Nous avons vu que l'ethnographie, branche de l'anthropologie, s'exerce aujourd'hui d'une manière distincte à autrefois. Les ethnographes passent moins de temps dans le contexte étudié et peuvent l'étudier à mi-temps, au lieu de demeurer jour et nuit avec les sujets étudiés. De nos jours, la méthode ethnographique peut s'appliquer à tous les domaines. C'est cette nouvelle méthode que nous avons appliquée à notre étude. Certaines études ayant des objectifs similaires à la nôtre se sont servies d'une autre méthodologie répandue : celle du questionnaire. L'ethnographie, de par la proximité avec les sujets, permet de recueillir des documents et des témoignages non-officiels, en plus de ceux qui sont disponibles à tous. Dans notre cas nous avons assisté à certains cours offerts en y effectuant tous les travaux, comme un étudiant inscrit au programme. De plus, nous avons pu recueillir des témoignages exclusifs de la part de professeurs et d'étudiants, lesquels s'ajoutent aux sources officielles sur la PGET. Toutes ces données nous auront permis de formuler les observations que nous aborderons aux chapitres 4 et 5.

Chapitre 4

Interprétation des résultats

“Being an ethnographer today is neither an unproblematic nor a very comfortable role.”

Martyn Hammersley, *Ethnography: problems and prospects* (2006).

4.1 Profil des professeurs de la PGET/UFSC

4.1.1 Parcours académique

La grande majorité des professeurs que nous avons interviewés dans le cadre de notre étude sont détenteurs d’un doctorat en littérature. En effet, autant parmi les 13 professeurs interviewés que parmi les 35 professeurs mentionnés sur le site internet de la PGET³⁶, seule une professeure est détentrice d’un doctorat en traduction, obtenu en Europe. Cette observation est notamment due au fait qu’il n’existait pas de doctorat en traduction en Amérique Latine avant la PGET, comme l’explique une professeure :

Je ne sais pas si c’est le cas de tous les traducteurs, du moins d’une génération pour laquelle la traduction est venue à nous. Parce qu’il n’y avait pas de programmes de traduction, je dirais qu’il y en avait très peu. [...] ce n’est pas comme vous qui entrez dans un programme de traduction car il en existe en tant que tel.³⁷

³⁶ PGET/UFSC, <http://www.pget.ufsc.br/curso/colgiado.php>, page consultée le 23 avril 2016.

³⁷ “No sé si es el caso, tal vez de todos los traductores, por lo menos de una generación, que la traducción llegó a nosotros. [...] Porque no habían programas de traducción, diría muy poquitos [...] no es como ustedes que ingresan a la carrera de traducción, porque ya existen como tal.”

Toutefois, même parmi les nombreux professeurs de la PGET ayant obtenu leur doctorat à l'étranger, où ils auraient pu facilement étudier la traduction s'ils le souhaitaient, une grande majorité (14 sur 15) se sont spécialisés en lettres et en sciences du langage. Plusieurs de ces professeurs partagent un parcours similaire les ayant mené à la traduction. Avant de devenir traductologues, la majorité d'entre eux étaient avant tout des passionnés des lettres. Dans la plupart des cas, leur entrée dans le domaine traductologique résulte d'un concours de circonstances, souvent par l'entremise d'une œuvre littéraire étrangère qu'ils ont traduite dans le cadre de leur recherche, devenant sur le coup traducteurs littéraires. C'est notamment le cas de cette professeure, qui explique son passage de la littérature à la traduction :

Mon projet impliquait des contes d'une écrivaine allemande. Ma directrice de recherche dans le programme de littérature ici [à l'UFSC], ne lit pas l'allemand, alors j'ai eu l'idée de traduire ces contes avec lesquels nous voulions travailler. Je les ai traduits vers le portugais, de manière très intuitive [...] afin qu'elle puisse avoir accès au texte. Donc ce qui était une nécessité très ponctuelle de traduire a fini par devenir une sorte de passion. J'ai fini par me passionner pour la traduction littéraire.³⁸

Si certains professeurs de la PGET se considèrent traducteurs, plusieurs autres, bien qu'ils aient traduit des œuvres entières, ne se définissent pas comme tel :

Je ne suis pas traductrice professionnelle. Je veux dire que je le suis, mais je n'en ai pas la formation spécifique. J'ai une certaine expérience, j'ai quelques livres à mon actif, quelques traductions de contes, de poésie et d'articles scientifiques. J'ai une liste de publications, mais je ne suis pas une traductrice formée. Je ne suis pas non plus une professeure de traduction formée, chose que j'ai acquise de manière assez autodidacte, dans mon champ d'action.³⁹

³⁸ “O meu projeto envolvia contos de uma escritora alemã, e minha orientadora no programa de literatura aqui, pos-graduação em literatura, não lê alemão, então eu tive a ideia de traduzir esses contos [...] com os quais queríamos trabalhar, e traduzir esses ao português, muito intuitivamente, assim [...] para que ela pudesse ter acesso ao texto. E isso acabou assim de uma coisa que era muito puntual, uma necessidade puntual de traduzir, acabou assim meio que como uma paixão, não é, eu me, me apaixonei pela tradução literária.”

³⁹ “Não sou tradutora prática, quer dizer eu sou tradutora prática mas não tenho formação específica como tradutora, eu tenho uma certa experiência, tenho alguns livros, algumas traduções de contos e de poesia, e de artigos científicos publicados, eu tenho uma lista de publicações, mas eu não sou tradutora formada, e também não sou professora de tradução formada, coisa que foi adquirindo, meio que autodidaticamente, dentro do meu campo de atuação.”

Chaque professeur décrit effectivement son rôle à sa manière, dépendamment en grande partie de son parcours. Ainsi, certains se considèrent davantage professeurs de langue (« En fait [...] je ne suis pas traducteur, ni traductologue, [...] je suis professeur d'allemand. »⁴⁰) ou encore chercheurs (« En fait, je suis chercheuse en traductologie et professeure de traduction. Je ne me définis pas comme traductrice. [...] Je traduis simplement pour informer au sujet de mon action pédagogique et de ma recherche. »)⁴¹

Chaque professeur a un rapport aux langues qui lui est propre. Celui-ci est composé de langues actives qu'il parle couramment incluant sa langue maternelle, la langue source avec laquelle il travaille ainsi que des langues passives qu'il arrive à lire et à comprendre. Pour les professeurs natifs du portugais, ces langues secondes sont l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Le fait que l'UFSC soit situé au sud du Brésil, dont la majorité des habitants ont des origines allemandes et italiennes et où le contact est fréquent avec les pays hispanophones à proximité, n'est pas étranger aux langues de travail des professeurs et des étudiants. En effet, le sud du Brésil a été colonisé vers la fin du 19^e siècle par des Européens, particulièrement des Italiens et des Allemands. Par ailleurs, l'État de Santa Catarina se trouve non loin des frontières avec le Paraguay et l'Uruguay, ce qui facilite les déplacements d'étudiants provenant de ces pays. C'est ce qu'explique Guerini, Torres et Costa (2013, p. 17) :

La proximité physique entre l'état de Santa Catarina et les pays hispaniques (en particulier l'Uruguay, l'Argentine et le Paraguay) facilite des contacts informels constants et une présence permanente d'étudiants originaires de ces pays. Par ailleurs, la composition ethnique de Santa Catarina a engendré, au cours des années, de forts liens avec l'Italie et l'Allemagne, facilitant la mobilité régulière d'étudiants à la maîtrise et au doctorat ainsi que de professeurs vers et depuis ces pays.⁴²

⁴⁰ “Na verdade [...] não sou tradutor, nem teórico de tradução, [...] eu sou professor de alemão.”

⁴¹ “Na verdade, eu sou pesquisadora de Estudos da Tradução e professora de tradução. Eu não me defino como tradutora. [...] eu traduzo simplesmente para informar a minha ação pedagógica e a minha pesquisa.”

⁴² “A proximidade física do estado de Santa Catarina com os países hispânicos (especialmente Uruguai, Argentina e Paraguai) propicia contatos informais constantes e uma presença permanente de alunos originários desses países. Por outro lado, a composição étnica de Santa Catarina produziu ao longo dos anos, entre outros, forte vínculos com a Itália e com a Alemanha, facilitando a mobilidade regular de mestrandos, doutorandos e professores de e para esses lugares.”

Il n'est donc pas rare qu'un professeur ou un étudiant dont la famille est de descendance italienne ou allemande étudie la langue, la culture et éventuellement la littérature de ce pays. C'est le cas de deux des professeures interviewées, lesquelles ont aussi effectué des séjours de recherche en Allemagne et en Italie.

4.1.2 Méthodes d'enseignement et d'évaluation

Plusieurs des professeurs de la PGET/UFSC étaient eux-mêmes étudiants en Littérature à l'UFSC, et dans la majorité des cas, y enseignaient déjà avant d'enseigner à la PGET (Torres, Guerini, Costa, 2013, p. 17). En plus d'y enseigner la traductologie, ils enseignent aussi dans les programmes de premier cycle axés sur les langues (allemand, anglais, français et italien) et sur la littérature laquelle, tel que mentionné plus haut, constitue leur domaine de spécialité. Ces programmes de premier cycle comportent deux cours d'introduction à la traductologie également donnés par des professeurs de la PGET : *Estudos da Tradução I* [Traductologie I] et *Estudos da Tradução II* [Traductologie II]. Ce sont des cours théoriques que les étudiants prennent en vue d'une possible admission à la PGET. Une des professeures interviewées enseigne aussi à la Pós-Graduação em Inglês (PGI), soit le programme de deuxième cycle de littérature anglaise.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, le constructivisme est au cœur de l'enseignement à la PGET. En effet, la majorité des professeurs préconisent des cours sous forme de séminaire dans lesquels l'étudiant est au centre de l'apprentissage. Ainsi, peu de professeurs donnent leurs cours de façon magistrale, ils préfèrent plutôt une participation optimale des étudiants par le biais de discussions sur les lectures et de présentations des étudiants.

J'essaie de toujours faire des discussions de classe. Je suis d'avis que la connaissance se construit en collectivité, en groupe, je ne suis pas la détentrice du savoir, j'aime converser avec les étudiants, dialoguer [...] J'aime rendre les étudiants actifs, les motiver à penser, à réfléchir avec moi, à discuter avec leurs collègues, j'aime que nous construisions la connaissance ensemble. C'est ma manière de travailler et c'est pour

cela que je laisse les étudiants présenter des séminaires aussi s'ils le veulent, lire des textes donnés et amener ces textes pour la discussion en classe. J'aime aussi participer à ce dialogue. [...] Je ne suis pas trop le genre à donner des cours magistraux, des présentations avec cette posture frontale comme on l'appelle en allemand, la posture frontale du professeur qui connaît beaucoup de choses.⁴³

Plusieurs professeurs affirment varier leurs méthodes d'enseignement dépendamment du cycle (premier cycle ou cycles supérieurs). Ainsi, pour les étudiants du premier cycle, qui sont plus jeunes et ont moins d'années d'études à leur actif, la formule du séminaire n'est pas toujours la plus appropriée. Les professeurs étrangers, provenant d'un système d'enseignement distinct, relèvent des réalités d'enseignement distinctes :

J'ai parfois l'impression que dans les différentes universités [...] les traditions sont différentes. [...] Ici les étudiants sont plus actifs, ils présentent parfois de longs travaux écrits ou oraux, aux cycles supérieurs. Au premier cycle, il existe encore une certaine attente que le professeur parle, fasse ce qu'on appelle en allemand *frontalontarist*, c'est-à-dire une, [...] le professeur parle tout le temps, ce que je ne trouve pas bien si c'est fait de manière radicale. Je crois que le professeur doit parler peut-être la moitié du cours tout au plus et par la suite, les étudiants peuvent poser des questions et débattre. Mais il existe toujours une tentation, un certain danger, puisque les étudiants s'attendent à ce que le professeur parle beaucoup, alors ils ne l'arrêtent pas. Le professeur demande « Quelqu'un a une question, une observation? » Personne ne répond alors il continue à parler.⁴⁴

⁴³ “Procuro sempre fazer a aula dialogada, eu acredito que o conhecimento ele se constrói na coletividade no grupo, eu não sou dona do saber, eu gosto de conversar com os alunos, dialogar. Eu gosto de ativar os alunos, de motivar os alunos a pensarem, a refletirem comigo, a discutirem com seus colegas, eu gosto que nos construamos o conhecimento coletivamente, esse é a minha maneira de trabalhar e por isso deixo os alunos também apresentar em seminários se eles desejam também, ler determinados textos e trazer esses textos à discussão em sala de aula, eu gosto então de me inserir neste diálogo também, não é? Então essa é minha maneira de trabalhar, não sou professora de dar aulas expositivas, palestras de aquela postura frontal como a gente chama no alemão, não é, a postura frontal do professor sabe das coisas.”

⁴⁴ “As vezes eu tenho a impressão do que em diversas universidades, [...] as tradições são diferentes. [...] Aqui os alunos são mais ativos, apresentam as vezes longos trabalhos escritos ou orais, na pós-graduação. Na graduação existe uma certa expectativa de um professor falar, fazer o que em alemão se chama *frontalontarist*, [...] o professor fala o tempo todo, o que se for realizado radicalmente não me parece bom. Eu acho que o professor deve falar tal vez metade da aula no máximo e depois os alunos podem falar também e fazer perguntas e debater, mas existe um pouco [...] uma tentação, uma, certo perigo, como os alunos tem essa expectativa de um professor falar bastante, então eles não param o professor, o professor pergunta “Alguem tem uma pergunta, observação?” Ninguém fala nada então o professor continua falando.”

Pendant les séminaires participatifs, les étudiants discutent en général des lectures traductologiques proposées par le professeur, ainsi que sur divers aspects de la traduction. La traduction pratique est peu répandue comme exercice en classe parmi les cours suivis. Seule une professeure a affirmé souvent proposer à ses étudiants des exercices de traduction à vue en classe. En ce qui a trait à l'évaluation, la majorité des professeurs interviewés affirment ne pas avoir recours à l'examen écrit, qu'ils estiment rigide et peu flexible :

Un examen ennuyeux, un examen mécanique dans le seul but de donner une note, je ne trouve pas ça suffisant. Je préfère les modalités plus exigeantes comme une présentation, [...] pas seulement une présentation dans le sens « Nous allons présenter un Powerpoint de plus et des phrases d'un kilomètre. », mais une plutôt une présentation humaine, [...] agréable pour le groupe.⁴⁵

En plus des présentations orales faites par les étudiants, il est aussi commun que les professeurs demandent à leurs étudiants de rédiger un article en relation avec la matière du cours ou leur sujet de recherche, qu'ils pourront par la suite tenter de publier. Les travaux de traduction constituent un autre mode d'évaluation et seront, dans plusieurs cours à vocation plus théorique, une des seules chances que l'étudiant aura de traduire. Finalement, la participation et l'assiduité de l'étudiant font souvent partie des critères d'évaluation, compte tenu de la nature collective des séminaires :

Je dois attribuer une note, alors j'en attribue une pour le séminaire réalisé, pour la participation en classe, qui compte beaucoup, je vois si les étudiants lisent les textes que je leur propose, et à la fin il y a toujours un article publiable qui doit être remis et que j'évalue. C'est sûr que dans ces évaluations de l'article, du séminaire, il y a toujours d'autres choses qui entrent en compte de manière subjective : la participation, la motivation de l'étudiant, l'assiduité, la lecture des textes, [...] toutes ces choses-là.⁴⁶

⁴⁵“Uma prova chata, prova mecânica só para gerar uma nota, acho que não é suficiente não. Eu prefiro modalidades mais exigentes tipo uma apresentação, não só uma apresentação no sentido vamos passar mais um Powerpoint e ler um quilómetro de frases, mas uma apresentação humana, [...] agradável para o grupo.”

⁴⁶“Eu preciso atribuir uma nota, então atribuo uma nota pelo seminário realizado, pela participação em aula, que conta muito, eu vejo se os alunos estão lendo os textos que eu proponho, e no final de cada disciplina na PGET sempre tem um artigo publicável, que deve ser entregue, e que avalio. Mas, claro que nessas avaliações de artigo de seminário, sempre entram subjetivamente outras coisas : a participação, a motivação do aluno, a assiduidade, a leitura dos textos, [...] essas coisas.”

4.1.3 Responsabilités des professeurs

Tel qu'expliqué par une professeure, l'enseignement à l'UFSC est basé sur un trépied (*tripé*), c'est-à-dire que les tâches attendues des professeurs sont d'une triple nature : l'enseignement, la recherche et l'extension. L'enseignement implique la charge de cours et l'orientation des étudiants. La recherche inclut quant à elle les publications et la participation à des colloques et autres événements. La valeur quantitative de chacune de ces tâches est décrite par cette autre professeure :

Nous donnons huit à douze heures de cours par semaine, nous avons des étudiants sous notre responsabilité en licence, qui sont des chercheurs en initiation, au master et au doctorat : en tout moi j'en ai douze, donc ça fait une partie, l'université exige de nous également que l'on produise des textes, des livres, donc nous devons, nous sommes astreints à un nombre conséquent de publications [...] C'est tous les trois ans [...], donc nous publions, nous devons participer à des congrès, et donc il nous faut beaucoup de temps pour ça et c'est une exigence de l'université pour pouvoir monter un peu, gravir les échelons de la profession.

Parmi les publications que les professeurs sont tenus de soumettre, les traductions de textes ou de livres traductologiques constituent une forme de publication prisée. Plusieurs professeurs comptent en effet à leur actif des traductions, vers le portugais pour la plupart, d'œuvres littéraires ou traductologiques. Il n'est pas rare qu'un professeur de la PGET ait traduit vers le portugais des auteurs considérés comme classiques tels que Johann Wolfgang von Goethe ou des contemporains comme Amparo Hurtado Albir, d'autant plus qu'une grande majorité des œuvres traductologiques existantes restent non traduites vers le portugais. Ces livres sont en général publiés par la maison d'édition de la PGET/UFSC et sont couramment distribués gratuitement aux étudiants par leur auteur. Durant notre séjour, pas moins de cinq de ces ouvrages nous ont été offerts par des professeurs. Par ailleurs, les professeurs de la PGET ont une rencontre mensuelle pendant laquelle ils discutent sur les projets de chacun et les projets communs de la PGET : « Une fois par mois nous nous rencontrons pour discuter un

peu. »⁴⁷ Dans le cadre de leurs fonctions, les professeurs peuvent aussi être appelés à parler de leur expertise en dehors de l'université, parfois même dans les médias. Cela est particulièrement vrai pour les professeurs ayant une longue expérience derrière eux et ayant traduit des œuvres connues : « Je participe à des tables rondes, je donne des entrevues quand on me le demande, j'en ai accordé plusieurs à la télévision, à des revues, à des journaux. Je participe à des congrès, des symposiums et des colloques généralement en lien avec la traduction, mais pas toujours.»⁴⁸

Finalement, le troisième volet du trépied de l'enseignement à l'UFSC est l'extension. Il s'agit d'une obligation de nature sociale qui s'effectue à l'extérieur de l'université auprès d'un public du choix du professeur, selon ses intérêts et capacités. Ces activités connectent les professeurs de l'UFSC à leur communauté. Cette professeure décrit en quoi consiste son initiative d'extension :

Nous devons, en tant que professeurs de l'UFSC, faire une activité [...] qui bénéficie à la société, un dialogue entre l'UFSC et la société. Dans ce sens, j'ai un projet qui consiste à la formation continue de traducteurs ayant la paire linguistique de l'allemand vers le portugais brésilien. Alors j'offre des ateliers de traduction et aussi des petits groupes de travail. Je m'adresse ainsi à un public qui traduit déjà ou qui est en train d'apprendre à traduire la littérature de l'allemand au portugais brésilien. J'amène aussi des traducteurs d'expérience, beaucoup d'expérience, du marché brésilien, pour m'aider pendant ces ateliers. J'ai déjà donné six de ces ateliers et deux [...] groupes de travail, et j'ai l'intention de continuer ce travail auprès de traducteurs en exercice ou débutants.⁴⁹

⁴⁷ “Uma vez por mês a gente se reúne e conversa um pouco.”

⁴⁸ “Participo em mesas redondas, dou entrevistas quando pedem entrevistas de [...] várias entrevistas, televisão, revistas, jornal, escrevo, faço pesquisa principalmente sobre autores que traduzi. Participo em congressos, em simpósios, colóquios, geralmente voltados para a tradução mas não só.”

⁴⁹ “Nos precisamos como professores da UFSC fazer alguma coisa [...] que beneficie à sociedade, um diálogo entre a UFSC e a sociedade, e nesse sentido eu tenho um projeto que é de formação continuada de tradutores do par linguístico Alemão ao Português do Brasil. Então eu ofereço oficinas de tradução, também pequenos grupos de trabalho de tradução, e atendo assim a um público que já está traduzindo ou que está começando a traduzir literatura do Alemão ao Português do Brasil. Trago também tradutores de experiência, muita experiência, do mercado brasileiro, para vir aqui me auxiliar em essas oficinas, eu já tive seis oficinas dessas e dois de grupos de trabalho, e esse trabalho pretendo continuar, com essa assistência a tradutores em exercício, ou que estão iniciando.”

De plus, certains professeurs assument, en plus de leur charge d'enseignement et de recherche, des charges administratives. Les rôles assumés peuvent être, notamment ceux de coordinateur du programme, responsable du doctorat, ainsi que d'autres fonctions. Seuls certains professeurs assument ces fonctions pendant un temps déterminé après lequel elles sont attribuées à d'autres.

4.2 Profil des étudiants de la PGET/UFSC

La grande différence avec les étudiants de la PGET et leurs professeurs est le fait que les premiers, bénéficiant de la création de programmes de deuxième cycle de traduction dont la PGET est la pionnière, ont choisi la traduction en toute conscience, et ce pour différentes raisons. Certains (6 sur 23) y voient une fenêtre d'ouverture sur le monde, sur les langues et les cultures étrangères.

Ça fait déjà huit ans que je suis entré dans les programmes de Lettres et que je connais la traduction, je l'ai choisi par intérêt, un intérêt personnel d'apprentissage des langues. Je devais choisir un programme et je ne me suis rendu compte que j'aimais bien l'anglais, je m'amusais à traduire des paroles de chansons. J'ai décidé de transformer cela en passion.⁵⁰

Ce lien entre les études en traduction et la volonté d'apprendre les langues étrangères fait d'ailleurs partie des conclusions tirées par John Milton lors de son enquête auprès d'étudiants en traduction brésiliens : *“University translation courses are seen as excellent ways of improving language skills (Milton, 2001, p. 171).”*

Tout comme leurs professeurs, la majorité des étudiants de la PGET (18 sur 23) sont formés en Lettres, souvent à même les programmes de premier cycle de l'UFSC. Seuls 4 des étudiants interviewés ont étudié la traduction dans les programmes spécialisés de premier ou

⁵⁰ “Ja faz oito anos que eu entrei no curso de Letras e conheci a tradução e foi por um gosto, por um gosto pessoal assim para aprender línguas. Eu tinha que escolher a minha carreira e eu percebi que gostava bastante do inglês, eu me divertia traduzindo letras de músicas, decidi transformá-lo em paixão.”

de deuxième cycle (parfois les deux, dans 2 cas) d'autres universités brésiliennes, avant d'entrer à la PGET. Ainsi, deux étudiantes ont étudié le baccalauréat et la maîtrise en traduction à l'Universidade de Brasília, un étudiant provient de la maîtrise en traductologie de l'Universidade Federal do Ceará (la POET [Pós-Graduação em Estudos da Tradução], créée en 2015) et un étudiant a obtenu son diplôme de premier cycle en traduction à l'Universidade Estadual de Maringá. Une minorité des étudiants interviewés (5 au total) proviennent de programmes de premier cycle dans des champs autres que la traduction (baccalauréat en communication, journalisme, secrétariat exécutif trilingue, philosophie et biologie). Le même nombre d'étudiants, formés en lettres ou en traduction, possèdent aussi un diplôme de premier ou de deuxième cycle dans un autre domaine.

Tableau III. Programmes de provenance des étudiants de la PGET

| Programmes de provenance | Lettres – Langue et littérature | Lettres – Traduction | Autre | 2e diplôme |
|---------------------------------|--|-----------------------------|--------------|-------------------|
| Nombre d'étudiants | 18 | 4 | 5 | 5 |

Certains étudiants (9), de par le contact qu'ils ont avec la traduction et avec les professeurs de la PGET dès le premier cycle, finissent naturellement par bifurquer de la littérature à la traduction, de la même manière que leurs professeurs. Il est fréquent que ces étudiants aient déjà eu à traduire de la littérature étrangère. C'est le cas de cette étudiante provenant du programme de Lettres italiennes :

Alors, la traduction, ça a été un peu un hasard. Quand je suis entrée dans le programme de Lettres, c'était pour faire une *licenciatura* [diplôme d'enseignement de la littérature], mais j'ai fini par entrer au Baccalauréat. J'ai commencé à faire de la traduction dans mon cours « Initiation scientifique », [...] ma directrice de recherche a commencé à m'inclure dans certains projets pour y participer avec elle et traduire certains textes. C'est comme ça que j'ai commencé à m'intéresser [à la traduction]. [...] Une chose a mené à l'autre et j'ai fini par entrer à la PGET.⁵¹

⁵¹ “Então, a tradução foi um pouco por acaso pois quando entrei no curso de Letras meu intuito era trabalhar com licenciatura, pretendia fazer licenciatura mas acabei pelos cursos acabando no Bacharelado, eu comencei a fazer tradução porque eu fazia iniciação científica [...] minha orientadora [...] acabou me envolvendo em alguns

Finalment, quelques étudiants (4), dont 3 proviennent du domaine des Lettres, sont arrivés à la PGET avec un bagage d'expérience professionnelle en traduction qui les a menés à vouloir l'étudier de manière plus approfondie. C'est notamment le cas d'une étudiante libre qui est chargée de projets et effectue de la traduction dans le cadre de ces activités professionnelles et d'un étudiant étranger ayant étudié les Lettres lusophones dans son pays et qui est entré à la PGET avec une forte expérience en interprétation, notamment au sein d'importantes institutions internationales. La quatrième étudiante ayant de l'expérience professionnelle est une étudiante libre biologiste qui traduit des textes scientifiques dans son domaine. Elle fait partie des 5 étudiants provenant d'autres domaines que les lettres ou la traduction. Les autres étudiants dans la même situation ont quant à eux trouvé dans la traductologie les ressources théoriques dont ils avaient besoin pour mener à bien leur recherche :

J'avais commencé une maîtrise en communication, j'étudiais les interactions médiatiques. Au cours de mes études, je me suis rendu compte que ce n'est pas exactement sur ça que je voulais travailler. À la fin, j'ai compris que les interactions médiatiques dépendent beaucoup de la traduction. Je crois que la traduction englobe davantage ce que je voulais aborder. [...] Alors j'ai décidé de rediriger mes études vers le domaine de la traduction, car il me fallait une base dans ce domaine pour pouvoir parler de traduction intersémiotique.⁵²

Tous les étudiants ont en commun, tout comme leurs professeurs, une facilité manifeste avec les langues, mais à un degré moindre que ces derniers. En effet, la plupart des étudiants parlent couramment une ou deux langues autre que leur langue maternelle, parfois plus. L'espagnol, de par sa similitude au portugais est compris et lu par tous et parlé seulement par

projetos, para traduzir algumas coisas, participando junto com ela, e aí foi me interessando [...] uma coisa puxou para outra e eu acabei entrando na pós em tradução.”

⁵²“Eu havia começado o mestrado na comunicação, trabalhando: as interações mediáticas. E ao longo do estudo eu percebi que aquilo ainda não era exatamente a área que eu queria trabalhar. Eu compreendi no final que as interações mediáticas dependem muito da tradução e eu acho que a tradução, ela engloba mais o que eu pretendia tratar [...] então eu decidi passar os meus estudos para a área de tradução, porque me faltava embasamento na área de tradução, para falar da tradução intersemiótica.”

certains. Parmi les 23 étudiants interviewés, 6 ont comme langue de travail le français. Parmi ces 6 étudiants, 5 travaillent avec la même professeure francophone. 6 étudiants travaillent avec l’espagnol, travaillant avec 3 professeures différentes. Une étudiante travaille avec l’allemand, une autre avec l’italien, elles sont dirigées par deux professeures différentes. Le reste des étudiants interviewés (9) travaillent avec l’anglais. À leur inscription au programme, les étudiants doivent valider leur maîtrise d’une deuxième langue en passant un test de langue, afin de s’assurer qu’ils puissent au moins lire et écrire dans une langue autre que le portugais. Cette langue sera leur langue source de travail, ou langue cible s’ils ne sont pas natifs du portugais.

Tableau IV. Langue de travail des étudiants de la PGET

| Langue étrangère principale | Anglais | Français | Espagnol | Allemand | Italien |
|------------------------------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Nombre d’étudiants | 9 | 6 | 6 | 1 | 1 |

4.2.1 Aspirations professionnelles

Le lien déjà mentionné entre les étudiants de la PGET et l’intérêt pour les langues et cultures étrangères s’observe aussi dans leurs expériences professionnelles. Si quelques-uns (4) ont déjà de l’expérience professionnelle en traduction, comme certains de leurs professeurs, un petit nombre d’étudiants (3) gagnent leur vie comme professeur de langues étrangères. 2 de ceux-ci ont affirmé que leurs études en traductologie leurs sont utiles dans le cadre de leurs fonctions de professeurs de langue ou de traducteurs :

J’ai gradué en Lettres portugais-français à l’Universidade Federal do Ceará en 2009. Ensuite j’ai commencé à travailler en enseignement de la langue française. [...] Un programme de spécialisation en traductologie s’est ouvert à Fortaleza, j’ai fait l’examen, j’ai été accepté, et j’ai commencé à étudier l’enseignement de la langue française spécifiquement. Alors je continue avec la recherche en traduction car elle

m'aide beaucoup en enseignement de la langue française. Je suis en contact avec plus de textes littéraires, plus de vocabulaire, et la traduction m'aide avec ça, [...].⁵³

Dans son enquête, John Milton (2001, p. 171) mentionne la forte proportion de professeurs parmi les étudiants du programme de traductologie de l'Universidade de São Paulo (USP), créé en 2012 :

The USP diploma attracts a large number of teachers (45%) who are seeking an alternative profession, and who are also interested in improving language skills, but far fewer practicing translator (25%). The fact that it is held in the afternoon prevents in-house translators from attending.

Malgré l'expérience de certains dans le domaine de la traduction, peu d'étudiants interviewés (5) envisagent une carrière de traducteur. Comme le dit un étudiant, « Je n'ai pas fait ce travail [de recherche] pour devenir traducteur. »⁵⁴ Ce peu d'enthousiasme pour le métier de traducteur, qui peut paraître surprenant de la part d'étudiants en traductologie, pourrait être expliqué par une perception plutôt négative du métier de traducteur chez les étudiants, métier réputé pour être peu payant et avoir peu de débouchés :

Je ne pourrais pas gagner ma vie en étant traductrice. J'ai conscience de cela, je ne peux pas vivre de la traduction. Alors si je devais faire un choix par pur plaisir, je gagnerais ma vie en faisant ce que je fais maintenant, soit ma relation avec l'écriture, écrire et traduire. Mais je crois que le chemin pour payer les factures serait celui de la salle de classe, de l'enseignement.⁵⁵

⁵³ “Eu me formei em Letras, Português-Francês, pela Universidade Federal do Ceará, em 2009. Eu comencei a trabalhar com ensino de língua francesa [...] e apareceu uma especialização em Estudos da Tradução em Fortaleza, e eu fiz a prova de seleção, foi aprovada e comecei a estudar tradução da língua francesa especificamente. Então eu continuo com a pesquisa de tradução que ela me ajuda muito no ensino de língua francesa. [...] Então eu tenho contato com mais textos literários, com mais vocabulário, e a tradução ela me ajudou nisso [...]”

⁵⁴ “Eu não fiz esse trabalho para virar um tradutor.”

⁵⁵ “Eu não poderia me manter como tradutora. Tenho consciência disso, não tenho condição de me manter como tradutora. Então se fosse escolher só o prazer me manteria fazendo o que faço hoje que é a minha relação com a escrita, escrever e a tradução. Mas acho que o caminho para pagar as contas seria isso na sala de aula, seria dar aula.”

Ainsi, une grande partie des étudiants interviewés (10) envisagent une carrière universitaire, soit en continuant leur recherche au post-doctorat, soit en obtenant un poste de professeur universitaire par voie de concours. Quelques étudiants (5) ont affirmé vouloir concilier leur future carrière universitaire avec des activités de traduction, tandis qu'une minorité (4), dont les deux étudiantes libres travaillant déjà comme traductrices, ont des ambitions en traduction purement professionnelle. Deux étudiantes ont des ambitions professionnelles autres que la traduction ou l'enseignement universitaire. Un seul étudiant, qui provient d'un domaine externe, est indécis quant à sa future profession.

Tableau V. Objectifs de carrière des étudiants de la PGET

| Perspectives d'emploi | Carrière universitaire | Carrière universitaire et traduction | Traduction professionnelle | Autre | Indécis |
|------------------------------|-------------------------------|---|-----------------------------------|--------------|----------------|
| Nombre d'étudiants | 10 | 5 | 4 | 2 | 1 |

Les nombreux étudiants de la PGET désirant une carrière universitaire doivent se démarquer de leurs nombreux pairs, notamment en participant au maximum d'évènements possibles et parcourant parfois de longs kilomètres afin de présenter leurs travaux de recherche. Cela est d'autant plus vrai pour les 69 étudiants bénéficiant d'une bourse octroyée par les deux principaux organes gouvernementaux offrant des bourses d'études à temps plein aux chercheurs : la CAPES, introduite au chapitre dernier, ainsi que le *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* [Conseil national de développement scientifique et technologique] (CNPq)⁵⁶. Afin d'obtenir et de maintenir ces bourses, les étudiants doivent posséder un excellent dossier scolaire et se démarquer par des publications et par la participation à de nombreux colloques, en particulier ceux organisés par la PGET. Le plus important de ceux-ci est sans doute le *Seminário de Pesquisas em Andamento* [Séminaire de

⁵⁶ PGET/UFSC, <http://www.pget.ufsc.br/discentes/bolsistas.php>, page consultée le 25 novembre 2016.

recherches en cours]. C'est probablement l'événement pour lequel les étudiants boursiers ressentent le plus de pression, car chacun doit y présenter sa recherche devant ses collègues par le biais d'une présentation orale une fois par année. La présence des étudiants boursiers y est obligatoire pendant toute durée de l'évènement, sans quoi ils peuvent se voir retirer leur bourse.

En somme, une grande partie des étudiants ont le même objectif de carrière : devenir traductologues et professeurs universitaires. Cet objectif correspond aux objectifs de la PGET, qui est de former des chercheurs et des professeurs en traductologie (Guerini, Torres, 2006, p. 20). Defeng Li et Chunling (2011, p. 709), arrivent à des conclusions similaires dans le cadre de leur étude auprès d'étudiants de maîtrise et de doctorat en traductologie à Hong Kong, affirmant que tous les étudiants ayant participé à leur étude voulaient devenir professeurs.

Il est impressionnant de constater que le nombre croissant d'étudiants de la PGET, au lieu d'alimenter un esprit de rivalité entre eux, engendre plutôt un esprit fraternel où tous s'entraident dès qu'ils en ont l'occasion. C'est aussi la constatation faite par Defeng Li et Chunling Zhang (2001, p. 705) dans leur enquête : *"The students all recognized the importance of exchanging ideas and information with fellow students."* Une des formes les plus communes d'entraide est la grande circulation de textes et de livres traductologiques. En effet, ceux-ci sont d'accès plus ou moins facile étant donné la grande distance qui sépare le Brésil de l'Europe et de l'Amérique du Nord, sans compter le taux de change entre leurs monnaies et le réal brésilien. Ces facteurs rendent les œuvres originales hors de prix pour des étudiants brésiliens, qui utilisent alors plusieurs alternatives pour y avoir accès. Heureusement, la PGET comporte une importante bibliothèque d'œuvres traductologiques, laquelle est accessible aux étudiants et aux professeurs. Celle-ci est indépendante de la bibliothèque universitaire et est localisée dans les locaux de la PGET. Étudiants et professeurs peuvent y emprunter les livres utiles à leur recherche pour une durée illimitée. Si un livre désiré ne se trouve pas parmi la liste des livres de la PGET, il y a toujours la possibilité de proposer son achat.

4.3 La PGET selon ses professeurs et ses étudiants

La PGET n'a cessé de croître depuis sa création en 2003. Elle attire chaque année davantage d'étudiants, ainsi que des professeurs du monde entier. Dans cette section, nous verrons ce que ceux-ci ont à dire sur leur université. Nous aborderons d'abord les aspects positifs, avant de passer aux aspects à améliorer, puis nous verrons quels sont les traductologues les plus étudiés par les étudiants et les professeurs de la PGET.

4.3.1 Les aspects positifs

Quand les professeurs et les étudiants de la PGET parlent de leur programme, ils parlent tout d'abord du fait que la PGET compte plusieurs professeurs ayant des spécialisations distinctes. 5 étudiants ont affirmé trouver cela positif. Le grand nombre de professeurs de la PGET est par ailleurs nécessaire pour encadrer ses nombreux étudiants. Leurs spécialisations diverses permettent aux étudiants de faire la connaissance de plusieurs domaines de la traductologie dans le cadre de leurs cours. Bien que les professeurs ne donnent pas nécessairement des cours en lien direct avec leur recherche, les étudiants trouvent qu'en matière de traductologie, ils reçoivent une formation complète. Par ailleurs, 2 étudiants ont affirmé apprécier le fait que les relations avec les professeurs soient informelles et que ces derniers soient faciles d'approche et disponibles. Cette relation est d'autant plus étroite entre les étudiants et leur directeur de recherche :

Je trouve que l'engagement des professeurs est une chose intéressante. En commençant par ma directrice de recherche [...], elle répond à tous mes courriels en l'espace de quinze minutes. Je ne lui ai jamais envoyé un courriel qu'elle n'ait pas répondu en quinze minutes, même le dimanche. Donc c'est comme ça qu'on peut voir la passion pour la traduction, la passion pour le thème, je trouve [...] que l'engagement des professeurs fait une très grande différence.⁵⁷

⁵⁷ “Eu acho que o comprometimento dos professores é uma coisa muito interessante. Desde a minha orientadora [...], em quinze minutos ela me responde todos os emails. Eu nunca mandei um email para ela que em quinze minutos não tivesse respondido inclusive o domingo. Então assim você percebe que a paixão pela tradução, a paixão pelo tema, o comprometimento dos professores, eu acho [...] que faz uma diferença muito grande.”

Deux étudiants interviewés ont affirmé apprécier les nombreuses opportunités qu’offre la PGET. En tant que programme pionner en traductologie au Brésil, elle organise plusieurs évènements ouverts autant aux étudiants qu’aux professeurs qui permettent aux chercheurs de la PGET de garder un contact constant avec les autres universités. Ces évènements permettent aux étudiants de connaître des traductologues de l’extérieur : « Le programme offre une série d’évènements auxquels nous pouvons assister gratuitement. Ils invitent toujours des professeurs de l’extérieur. Il y a toujours ce contact avec toutes les autres institutions. »⁵⁸ Cette particularité de la PGET semble être reconnue même dans les autres universités. Selon une étudiante, les étudiants de la PGET reçoivent souvent des commentaires de leurs collègues d’autres universités au sujet des nombreux évènements organisés par la PGET.

Effectivement, la PGET reçoit chaque année plusieurs traductologues venant donner des conférences et des séminaires sur leur recherche. Sur son site web, nous avons pu constater que dans les dernières années, elle a accueilli plusieurs traductologues nationaux et étrangers tels que John Milton, Christiane Nord et Amparo Hurtado Albir, pour ne nommer que ceux-ci.⁵⁹ Pour la conférence inaugurale du deuxième semestre de 2016, elle a accueilli de professeur Georges Bastin de l’Université de Montréal. Un an auparavant, pendant notre séjour à la PGET, nous avons pu assister à la conférence inaugurale d’Amparo Hurtado Albir, invitée à donner un séminaire intensif sur la formation des traducteurs intitulé *Ejes del diseño curricular para la formación de traductores*, en septembre 2015. Le tout était ouvert gratuitement aux professeurs et aux étudiants.

De par ces invitations faites aux professeurs provenant d’autres universités brésiliennes ou internationales, qu’ils travaillent à la PGET à long terme ou qu’ils la visitent pour une courte durée, le programme s’est tissé de nombreux contacts à l’échelle nationale et internationale. Deux étudiants considèrent que ces contacts sont précieux, d’autant plus que

⁵⁸ “O programa também oferece uma série de eventos assim durante o ano bastante, eventos e [...] a gente pode assistir gratuitamente, sempre convidam professores de fora, sempre tem esse contato com todas as instituições.”

⁵⁹ PGET/UFSC, <http://www.pget.ufsc.br/secretaria/eventos.php>, page consultée le 16 août 2016.

certains voient la traduction comme une porte ouverte sur le monde. Ils apprécient notamment le contact qu'ils ont dans leurs cours avec les nombreux étudiants étrangers qui viennent effectuer un semestre ou l'ensemble de leurs études à la PGET :

J'aime beaucoup le programme, j'aime beaucoup les professeurs. J'aime surtout la possibilité qui m'est donnée de discuter en classe avec des personnes ayant des références très distinctes. Donc dans la classe il y a une personne du Canada, une personne de la Colombie, une personne de la Côte d'Ivoire, il y a des gens de différentes régions du Brésil ayant des références différentes et même des langues différentes. Alors il y a des gens qui travaillent avec l'allemand qui apportent un type de contribution, il y a des gens qui travaillent avec l'anglais qui apportent un autre type de contribution et ainsi de suite avec l'espagnol, le français et l'italien. Je trouve que c'est une très grande richesse pour ceux qui sont dans cette classe, indépendamment de la langue.⁶⁰

En plus des nombreux événements organisés par l'UFSC et ses contacts à l'international, professeurs et étudiants ont évoqué à maintes reprises les nombreuses publications de l'UFSC, en particulier sa revue à renommée internationale *Cadernos de Tradução* ainsi que les nombreux livres publiés par la PGET/UFSC.

Par ailleurs, plusieurs étudiants (8) apprécient aussi le fait que la spécialisation de la PGET en théorie de la traduction les aide au moment de formuler le cadre théorique de leur recherche. Pour ceux qui n'ont jamais étudié la traductologie, ils affirment en apprendre beaucoup à la PGET sur des auteurs qui leur étaient auparavant inconnus :

Je suis en train de me construire une base de connaissances que je n'avais pas avant d'entrer à la PGET, avec des noms, des auteurs, des critiques, des théoriciens qui étaient jusque-là invisibles pour moi, que je ne connaissais vraiment pas. Je crois aussi que ça m'a fait plus réfléchir sur l'acte de traduction.⁶¹

⁶⁰ “Eu estou gostando muito do curso, estou gostando muito dos professores, sobre tudo a possibilidade que eu tenho de discutir em sala com pessoas de referências tão distintas. Então na sala tem uma pessoa do Canadá, tem uma pessoa da Colombia, tem uma pessoa da Costa do Marfim, [...] tem pessoas de várias partes do Brasil e com referências distintas inclusive de línguas distintas. Então a gente tem gente que trabalha o alemão que traz um tipo de contribuição, tem gente que trabalha o inglês que traz outro tipo de contribuição, e assim sucessivamente tem o espanhol, o francês e o italiano na sala, que eu acho que representa uma riqueza muito grande para quem está lá, independente da língua que seja.”

⁶¹ “Eu estou tendo uma base de conhecimentos que não tinha antes de entrar. Nomes, autores, críticos, teóricos que até então eram para mim invisíveis, que realmente não conhecia. E também acredito que me fez refletir mais no ato da tradução.”

Tel que mentionné dans la section précédente, plusieurs étudiants entrent à la PGET avec une certaine expérience de traduction, sans jamais l’avoir étudiée. La PGET les introduit alors non pas à la traduction en tant que telle, mais bien à la réflexion sur la traduction. Dans la plupart des cas, les étudiants, qu’ils soient déjà traducteurs ou pas, effectuent cette réflexion pour la première fois.

Ce que j’aime le plus est d’en apprendre plus sur les théories de la traduction, vu que je n’avais jamais eu de contact avec tout ça [...] Finalement, je pratiquais la traduction sans jamais avoir étudié une seule théorie. Donc c’était important pour moi de connaître la théorie.⁶²

Finalement, 5 étudiants affirment que la PGET est très ouverte. En effet, ils apprécient la réceptivité de la PGET à toute sorte de sujets de recherche. Cela est bénéfique notamment pour les étudiants provenant d’autres domaines que la traduction ou la littérature, mais aussi pour ceux qui étudient des sous-thèmes spécifiques de la traduction, telle que la traduction de chansons, par exemple. Tous y trouvent leur compte et, par le biais de la traduction intersémiotique, plusieurs réussissent à aborder leur thème de prédilection sous une perspective traductologique.

J’aime la variété, la liberté que nous avons de travailler avec divers thèmes. Il y a une très grande réceptivité envers des thèmes qui peuvent ne pas être si intéressants [aux yeux de la PGET], mais elle ouvre un espace pour qu’on puisse explorer le thème d’une manière plus approfondie et qui finit par être pertinente. Donc la PGET ouvre les portes, dans le sens où elle accepte des idées différentes et des thèmes très variés : il y a la musique dans mon cas, il y a les jeux, il y a le théâtre, il y a la littérature, il y a de tout.⁶³

⁶²“O que gostei mais foi de aprender um pouco mais sobre as teorias da tradução que eu nunca tive tido contato com isso, [...] eu acabava fazendo uma prática sem nunca ter estudado uma teoria. Então foi importante para mim conhecer a teoria.”

⁶³ “Eu gosto da variedade, e da liberdade que a gente tem de trabalhar com temas diverso, tem uma receptividade muito grande em relação a temas que tal vez julga até não tão interessante mas te abre um espaço, você consegue explorar aquele tema de alguma forma mais profunda e aquilo fica relevante. Então a PGET abre as portas no sentido de aceitar ideias diferentes e temas bem variados, desde no meu caso música, tem games, tem teatro, tem literatura, tem tudo.”

Cette diversité des sujets de recherche est d'ailleurs observable dans le compte-rendu du Séminaire *Pesquisas em Andamento*, où l'on peut constater l'hétérogénéité des recherches des étudiants boursiers, allant de la traduction littéraire à la terminologie en passant par la traduction intersémiotique. Le tableau qui suit donne un aperçu de quelques projets de recherche en cours à la PGET.

Tableau VI. Échantillon de projets de recherche de la PGET ⁶⁴

| | Classification | Nom de l'étudiant – directeur de recherche | Sujet de recherche |
|----|--|--|--|
| 1. | Traduction et enseignement | Patrícia Rodrigues Costa (Doctorat – Andreia Guerini) | O lugar da tradução literária nos bacharelados em tradução no Brasil [La place de la traduction littéraire dans les baccalauréats en traduction au Brésil] |
| 2. | Traduction et questions postcoloniales | Yeo N'Gana (Doctorat – Marie-Hélène C. Torres) | Tradução comentada de <i>La carte d'identité</i> (1980) de Jean Marie Adiaffi [Traduction commentée de <i>La carte d'identité</i> (1980) de Jean Marie Adiaffi] |
| 3. | Traduction audiovisuelle | Tiago Costa Pereira (Doctorat – Pedro de Souza) | O divórcio entre voz e discurso: a dublagem em/de Django Unchained [Le divorce entre voix et discours : doublage dans/de Django Unchained] |

⁶⁴ PGET/UFSC (2015), VIII Seminário de Pesquisas em Andamento e IV Encontro de Egressos, p. 3-7.

| | | | |
|----|--|---|--|
| 4. | Traduction et questions théoriques | Clarissa Prado Marini (Doctorat–Marie-Hélène C. Torres) | Teoria da Tradução Traduzida no Brasil no século XXI: um glossário [Théorie de la traduction traduite au Brésil au XXI ^e siècle : un glossaire] |
| 5. | Traduction et questions théoriques | Carolina Villada Castro (Maîtrise – Martha Pulido) | Tradução e desconstrução: ressonâncias entre tradução e filosofia [Traduction et déconstruction : résonances entre traduction et philosophie] |
| 6. | Traduction et histoire | Liliane Vargas Garcia (Doctorat – Andrea Cesco) | Políticas tradutórias através do prototexto literário Calila e Dimna (1251) [Politiques de traduction à travers le prototexte littéraire Calila et Dimna (1251)] |
| 7. | Études sur la traduction et l'interprétation de la langue des signes | Nahla Yatim (Maîtrise – Ana Regina Souza e Campello) | Intercorrências da qualificação dos intérpretes [Irrégularités dans la qualification des interprètes] |
| 8. | Le rôle du traducteur | Maria Eduarda dos Santos Alencar (Maîtrise – Rosvitha Blume) | Tradutoras brasileiras dos séculos XIX e XX [Traductrices brésiliennes au XIX ^e et au XX ^e siècles] |
| 9. | Traduction de langue française | Jaqueline Sindorski Bigaton (Maîtrise – Marie-Hélène Catherine Torres) | Correspondência criptografada de Marie-Antoinette e Axel de Fersen: comentários do processo de tradução [Correspondance cryptographiée de Marie-Antoinette et Axel de Fersen : commentaires sur le processus de traduction] |

| | | | |
|-----|------------------------------------|--|---|
| 10. | Traduction et secrétariat exécutif | Laís Gonçalves Natalino (Doctorat – Carmen Rosa Caldas-Coulthard) | Secretárias traduzidas – representações do profissional de secretariado e discussões de gênero [Secrétaires traduites : représentations de la profession du secrétariat et discussions de genre] |
| 11. | Traduction, musique et dance | Vanessa Geronimo (Doctorat – Dirce Waltrick Amarante) | A tradução da partitura para piano de uma ópera de Gertrude Stein [La traduction d'une partition de piano d'un opéra de Gertrude Stein] |
| 12. | Traduction institutionnelle | Jean-François Mathieu Brunelière (Doctorat – Jose Lambert) | Apresentação de Peugeot nos sites comerciais de Peugeot em França, em Portugal e no Brasil: entre tradução e adaptação [Présentation de Peugeot dans les sites commerciaux en France, au Portugal et au Brésil : entre traduction et adaptation] |

Dans ce tableau, nous pouvons observer la diversité des thèmes des étudiants de la PGET. Cette variété est telle que pour le séminaire de *Pesquisas em Andamento*, pendant lequel les étudiants boursiers présentent leurs recherches en cours, celles-ci sont regroupées en divers thèmes de recherche. On retrouve donc des sous-groupes que nous avons tenté de représenter dans ce tableau, tels que « Traduction et enseignement » (No. 1), « Traduction et questions postcoloniales » (No. 2), « Traduction audiovisuelle » (No. 3), « Traduction et questions théoriques » (Nos. 4 et 5), « Traduction et histoire » (No. 6), « Études sur la traduction et l'interprétation de la langue des signes », (No. 7), « Le rôle du traducteur » (No. 8), « Traduction de langue française » (No. 9), « Traduction et secrétariat exécutif » (No. 10), « Traduction, musique et dance » (No. 11) et « Traduction institutionnelle » (No. 12). Notons que nous n'avons pas inclus toutes les sous-catégories des recherches des étudiants, ce qui illustre la quantité et la variété des recherches des étudiants de la PGET.

Le discours officiel concernant la flexibilité de la PGET est exprimé ainsi : « L'espace propre de la PGET, qui prime par l'internationalisation (par exemple, elle ne possède pas de cours obligatoires), a permis une cohabitation et une interaction entre les différentes approches [...] (Guerini, Torres et Costa, 2013, p. 21). »⁶⁵ Effectivement, cette flexibilité de la PGET ne s'exprime pas seulement au niveau des sujets de recherche variés, mais aussi par le fait qu'elle n'impose aucun cours obligatoire. L'étudiant est libre de choisir les cours qu'il veut selon ses intérêts ou sa recherche. Certains étudiants apprécient cette liberté, tout en prenant soin de l'utiliser à bon escient :

Je n'ai pas seulement suivi des cours qui m'intéressaient, j'ai plutôt cherché à acquérir quelques notions d'autres domaines de la traduction, ne serait-ce que pour voir si elles me seraient utiles ou pas. Je trouve que cette pluralité de la PGET nous enrichit beaucoup, d'autant plus que nous pouvons choisir. Ce n'est pas comme d'autres programmes de cycles supérieurs qui t'obligent à fréquenter [certains cours]. Tu as la liberté de choisir ce que tu veux voir, je trouve cela très bien.⁶⁶

En résumé, les étudiants et les professeurs de la PGET apprécient son large bassin de professeurs expérimentés, disponibles et ayant diverses orientations de recherche. Ils sont reconnaissants pour les nombreux événements que la PGET organise et les nombreux contacts qu'elle maintient avec les chercheurs étrangers, nationaux ou internationaux. Les publications de la PGET sont aussi une fierté, surtout pour les professeurs. Finalement, tous reconnaissent que la PGET est un programme ouvert et flexible. Nous aborderons à présent les points que les étudiants et professeurs aimeraient voir améliorés ou réorganisés. Nous verrons que les opinions diffèrent, alors que certaines caractéristiques appréciées par certains sont celles où d'autres aimeraient voir un changement.

⁶⁵ “O espaço próprio da PGET, que prima pela internalização e pela flexibilização acadêmica (por exemplo, não possui disciplinas obrigatórias), tem permitido também uma convivência e interação entre os diferentes enfoques [...]”

⁶⁶ “Eu não fiz só disciplinas que me interessavam mas eu busquei ter um pouco de noção de outras áreas da tradução até para ver se elas serviam para mim ou não, então acho que essa pluralidade da PGET ela é muito rica para a gente, e a gente também pode escolher, não é como outros programas de pós-graduação, que te obrigavam a frequentar. Tu tens liberdade de escolher o que que tú queres ver, eu acho que isso é muito bom.”

4.3.2 Satisfaction des étudiants par rapport à la PGET

Si l'on devait évaluer la satisfaction des étudiants interrogés par rapport à la PGET, nous pourrions dire qu'en général, ils sont plutôt satisfaits du programme, tel que l'ont clairement exprimé certains étudiants: « Je suis très satisfaite du programme parce que j'ai trouvé des réponses à mes questions [...] Alors pour moi la traduction et la PGET ont été très bonnes. »⁶⁷ Cette satisfaction pourrait être classifiée selon trois catégories d'étudiants : ceux qui sont satisfaits du programme (13 étudiants), ceux qui sont partiellement satisfaits (8 étudiants) et ceux dont les attentes initiales n'ont pas été atteintes (2 étudiants). Les étudiants du premier groupe sont en général des étudiants qui sont entrés à la PGET sachant qu'ils allaient y étudier de la théorie de la traduction. Ils n'ont aucune inclination à avoir des cours pratiques, ou du moins, s'ils en ont, ils ne considèrent pas que la PGET comporte des lacunes à ce niveau :

Je ne voulais pas faire un programme de traduction qui soit seulement axé vers la traduction professionnelle, où on traduit des textes tout le temps, je voulais plus un programme qui me donnerait la possibilité de réfléchir sur la théorie de la traduction. Alors le programme ici est très bon pour ça.⁶⁸

Tableau VII. Niveau de satisfaction des étudiants de la PGET

| Degré de satisfaction | Satisfaits | Partiellement satisfaits | Non-satisfaits |
|-----------------------|------------|--------------------------|----------------|
| Nombre d'étudiants | 13 | 8 | 2 |

⁶⁷ “Eu fiquei muito satisfeita com o programa porque eu encontrei todas as respostas que eu queria [...]. Então para mim a tradução e a PGET foram muito boas.”

⁶⁸ “Não queria fazer um curso de tradução que fosse só prático no sentido profissional, de traduzir textos toda hora, eu queria mais um curso que me dava essa possibilidade de refletir sobre a teoria da tradução. Então o curso de aqui é muito bom para isso.”

Parmi les étudiants satisfaits, ceux qui travaillent avec la traduction littéraire sont d'autant plus comblés, car le programme est en général très orienté vers la traduction littéraire. Quant aux étudiants qui sont partiellement satisfaits, ils peuvent l'être pour deux raisons. Premièrement, ils peuvent trouver que l'orientation littéraire de la PGET s'applique difficilement à leur sujet de recherche. En effet, si la PGET est ouverte à une très grande variété de sujets de recherche, les cours de traductologie offerts sont en grande partie orientés vers la traduction littéraire, ce qui peut être limitant pour les étudiants dont la recherche touche d'autres aspects de la traduction :

J'ai ressenti beaucoup de difficulté parce que je vois que dans plusieurs cas, il y a une tournure littéraire. Et comme je viens du domaine technique, cela est très difficile pour moi [...] Ça a à voir avec mon *background*, mais je ne sais pas s'il y aurait quelque chose plus orienté vers le domaine technique et non tant vers le domaine littéraire.⁶⁹

Finalement, le facteur qui, selon les interviews accordées, génère le plus d'insatisfaction au sein des étudiants est le manque de pratique de la traduction. Cette insatisfaction est présente autant dans le deuxième groupe des 8 étudiants partiellement satisfaits que dans celui des 2 étudiants dont les attentes n'ont pas été atteintes par la PGET. Le discours des étudiants du deuxième groupe exprime un sentiment mitigé par rapport à la PGET : d'un côté, ils sont satisfaits de l'apport théorique de la PGET, mais de l'autre, ils aimeraient avoir plus de cours de traduction pratique, cours qui ne seraient pas seulement reliés à la traduction littéraire :

⁶⁹ “Eu não sei, eu não sei se eu diria que tem que ser melhorado mas eu senti muita dificuldade porque eu vejo que em muitos casos tem um viés literário. E eu como sendo da área técnica para mim é muito difícil isso mas é questão do meu, do meu background, [...] mas não sei se talvez teve alguma coisa mais voltada para a área técnica ou não tão literária.”

Alors, dans la partie théorique [la PGET correspond à mes attentes]. Je crois que j'ai reçu une formation théorique, des cours très intéressants, c'est ce à quoi je m'attendais. Mais en lisant la description du programme, je m'attendais à plus d'activités en relation avec la pratique. Pas seulement la pratique de la traduction littéraire, qui est le centre d'intérêt de la PGET. Nous avons quelques ateliers de traduction, mais qui sont concentrés sur la traduction littéraire. Donc j'ai ressenti le manque de pratique de la traduction dans un autre sens : la traduction technique, audiovisuelle, le sous-titrage, car à l'UNESP à São Paulo ils ont déjà ça, à l'UnB aussi, alors dans ce sens, [la PGET] n'a pas correspondu [à mes attentes], mais par rapport à l'aspect théorique, oui.⁷⁰

Le troisième groupe, celui qui reste plutôt insatisfait par rapport à ses attentes envers la PGET, est constitué de deux étudiants qui espéraient réellement avoir accès à davantage de traduction pratique, et qui ont aussi exprimé d'autres déceptions quant aux cours ou aux professeurs. Ces étudiants, en entrant dans un programme nommé *Estudos da Tradução*, s'attendaient d'abord et avant tout à traduire, que ce soit de la traduction littéraire ou autre. Nous avons présenté ce terme au chapitre 1 comme étant l'équivalent de traductologie. Or, plusieurs étudiants, qui ne connaissent pas nécessairement la portée du terme, semblent se fier sur le simple mot *tradução* et donc, attendent du programme qu'il offre des cours de traduction, au même titre que le programme de maîtrise en traduction offerte à l'Université de Montréal, par exemple. Même connaissant les objectifs de la PGET et possédant les mêmes objectifs en termes de carrière que leurs collègues (carrière universitaire), ces étudiants s'attendent à beaucoup plus de traduction pratique. Ce sont les étudiants de ce troisième groupe qui ont exprimé les opinions les plus radicales :

Il y a très, très peu de pratique de la traduction. Très, très, très peu de pratique. Je trouve que c'est un manque. Parce que si nous allons faire de la traductologie, c'est sûr que nous allons voir de la théorie. Toutefois, la pratique est très importante, parce que nous allons avoir un diplôme de maîtrise en traduction. Je crois que, comme nous le

⁷⁰ “Então na parte teórica corresponde sim, acho que eu tive um aparato teórico assim, umas disciplinas que me foi bem interessante, foi o que esperava [...] mas lendo a [descrição] do curso, o programa de curso, eu esperava que tivesse mais atividades relacionadas à prática. Não só a prática da tradução literária que é o foco da PGET. A gente tem algumas oficinas de tradução, mas que são focadas em tradução literária. Então o que senti falta foi prática de tradução de outro sentido, tradução técnica, tradução audiovisual, legendagem, porque por exemplo na UNESP em São Paulo já tem, a UnB também tem, então nesse sentido, não correspondeu, mas na parte teórica sim.”

savons, la théorie est importante, mais au moment de traduire un livre, on ne va pas écrire de la théorie, on va devoir traduire, et cela est un manque flagrant dans le programme.⁷¹

Parmi les déceptions que ces deux étudiants disent avoir eu, il faut mentionner le fait que certains cours se sont avérés ne pas être ce à quoi ils s'attendaient selon le résumé du cours. Un cours en particulier semble avoir généré des opinions qui allaient dans ce sens, soit le cours *Oficina de tradução* [Atelier de traduction], que nous avons décrit dans le chapitre précédent. Il s'agit d'un des seuls cours qui, à premier abord, semble inclure une pratique extensive de la traduction. Or, certains étudiants ont été déçus de constater que même dans ce cours, le contenu est davantage théorique que pratique.

Oui, c'est un bon programme, mais [...] ce n'est pas ce à quoi je m'attendais. Par exemple, nous avons un cours qui s'appelle *Atelier de traduction*. Et tout ce qui a été écrit, peut-être pas tout, mais avec mes collègues, on est d'accord que dans *Atelier de traduction*, on comprend que c'est un atelier où l'on va faire assez de traduction. En réalité, nous allons seulement faire une traduction sous forme de travail à remettre, et pendant le reste du semestre, on va voir de la théorie.⁷²

En effet, si la proportion de cours théoriques est un débat dans les programmes de formation de traducteurs, à la PGET, c'est plutôt la proportion de cours pratiques qui suscite des opinions distinctes. Chez les professeurs de la PGET, nous avons distingué deux courants de pensée en ce qui concerne la traduction pratique. Le premier courant de pensée est celui des professeurs qui trouvent, comme les étudiants, qu'il serait temps pour la PGET, d'enfin inclure

⁷¹“A prática da tradução é muito muito pouca. Muito, muito, muito pouca a prática. Acredito que está faltando. Por que se estamos fazendo Estudos da Tradução, claro que temos que ter teoria, porém a prática também é importantíssima. Por que depois vamos ter um diploma de mestrado de tradução e acredito que, como a gente sabe, a teoria é importante mas na hora de traduzir um livro, a gente não vai escrever teoria, a gente vai ter que traduzir e esto está faltando no curso de verdade.”

⁷² “Sim é um curso bom, porém [...] ainda não é o que eu me esperava. Por exemplo, eu estou fazendo uma disciplina que se chama *Oficina de Tradução*, e todo que eles escreveram, não vou dizer todo, mas com meus colegas, a gente comenta, *Oficina de Tradução*, a gente entende que é uma oficina onde tu vai traduzir bastante. Na verdade nós vamos fazer apenas uma tradução que vai ser um trabalho para entregar, e durante o semestre inteiro vai ser teoria.”

la traduction pratique à ses lignes de recherche, après plus de dix ans d'existence. Deux professeurs ont clairement exprimé cette opinion :

Structurellement parlant, j'imagine que maintenant, après huit, neuf, dix, onze ans [...], peut-être que l'on devrait penser à la création d'une autre ligne de recherche en pensant à la traduction, et non plus seulement à la traductologie. Parce que nous formons des spécialistes en traduction qui, dans la plupart des cas, ne savent pas traduire. Ni du portugais, ni vers le portugais. Et ils en savent beaucoup sur les difficultés de la traduction, ils ont beaucoup réfléchi sur la traductibilité et l'intraductibilité, la visibilité, l'invisibilité, Berman, Venuti, etc. mais ils ne savent pas traduire. Je crois que le monde a besoin de moins de théoriciens et plus de bons traducteurs. Je pense qu'on doit arriver à ce niveau pour donner une formation de traducteurs solide et intelligente.⁷³

D'un autre côté, une professeure a été catégorique sur le fait que la PGET n'est pas là pour former des traducteurs, mais bien des traductologues. Par conséquent, elle ne devrait pas avoir à changer son orientation pour s'adapter aux étudiants qui voudraient davantage de traduction pratique :

LA PGET n'a pas l'intention de former des traducteurs, elle forme des chercheurs. [...] Donc il est curieux que les étudiants entrent en pensant qu'ils vont faire des cours de traduction. Ce n'est pas un programme de traduction, c'est un programme de recherche en traduction.⁷⁴

⁷³ “Estruturalmente eu estou imaginando que agora depois de oito, nove, dez, onze anos [...], tal vez se deveria pensar à criação de mais uma linha de pesquisa pensando na tradução. E não só mais nos Estudos da Tradução. Por que a gente está formando pessoas especialistas em tradução que a maioria das vezes não sabem traduzir. Nem do português, nem para o português. E sabem muitas coisas sobre as dificuldades, pensaram muito sobre a traduzibilidade e intraduzibilidade, visibilidade, invisibilidade, Berman, Venuti, etc. mas não sabem traduzir. E acho que o mundo está exigindo menos teóricos e mais bons tradutores. Eu acho que tem que chegar lá para implementar uma formação sólida, inteligente de tradutores.”

⁷⁴ “A PGET não tem intenção de formar tradutores, ela forma pesquisadores. [...] Então as vezes é curioso que os alunos vem achando que eles vão fazer curso de tradução. Não é curso de tradução, é curso de pesquisa em tradução.”

Il faut clarifier le fait que tous les professeurs de la PGET connaissent les objectifs du programme ainsi que sa vocation. Nous avons donc affaire à deux groupes : ceux qui pensent que, au-delà des objectifs du programme, il serait intéressant, voire nécessaire d'inclure la pratique dans le curriculum du cours, et ceux qui ne voient pas la nécessité de la chose. Une professeure a notamment mentionné le fait que le contexte de Florianópolis n'est pas favorable à l'implantation d'une option en traduction pratique, tout simplement parce que le marché n'y est pas, contrairement à des villes telles que Brasília :

Bon, dans l'université on n'a pas de formation de traducteurs, mais je connais d'autres universités par exemple, je vais beaucoup à l'université de Brasília, qui a une formation de traducteurs depuis 30 ans. Oui, il y a beaucoup de choses à améliorer, mais on ne peut pas avoir ce genre de cours n'importe où au Brésil parce que les étudiants n'ont pas vraiment où travailler. Par exemple, ici on ne l'a pas fait, parce qu'il n'y a pas de marché. À Brasília, il y a tout le gouvernement fédéral, il y a toutes les ambassades, les consulats, enfin etc. et tout ce qui gravite autour, donc il y a vraiment un marché du travail.

4.3.3 Autres aspects à améliorer

En réponse à la question sur les aspects qu'ils amélioreraient à la PGET, les étudiants ont abordé plusieurs autres aspects et ce, indépendamment de leur degré de satisfaction. Notamment, plusieurs étudiants ont affirmé vouloir une plus grande variété de cours à la PGET, non seulement au niveau du nombre de cours disponibles par semestre, mais surtout en ce qui concerne le contenu des cours :

Je pense que [l'on devrait] diversifier davantage les cours. Parce qu'on a plusieurs chemins à considérer pour notre projet, et parfois on finit – et cela peut arriver dans n'importe quel programme de deuxième cycle – par prendre des cours qui n'ont rien à voir avec notre recherche. Donc des fois on est trop loin dans la matière du cours, on ne peut plus en sortir. Je crois que ce serait bien d'avoir plus d'options.⁷⁵

⁷⁵ “Acho que [deveriam] diversificar mais as disciplinas. Porque a gente tem vários caminhos que valorizarem na verdade no seu projeto, e as vezes acaba, e isso em qualquer curso de pós-graduação, você acaba fazendo disciplinas que não tem nada a ver com a sua pesquisa, então as vezes fica bem fundamentada na sua disciplina, não dá mais para sair, acho que ter mais opções seria bom.”

Nous constatons donc que l'ouverture de la PGET mentionnée plus tôt ne réside pas tant dans le contenu des cours qu'elle propose, mais bien au niveau des sujets de recherche acceptés et de la flexibilité dans le choix de cours des étudiants. Toutefois, si cette liberté de choix de cours est perçue par certains comme un aspect positif, d'autres trouvent que la PGET gagnerait à imposer des cours de base pour tous les étudiants, ce qui permettrait de les mettre tous au même niveau et de s'assurer que tous voient les notions les plus importantes en traductologie. Cette proposition a été formulée par une professeure et par deux étudiants qui sentent qu'il manque une certaine homogénéité des connaissances de base en traductologie. La professeure s'exprime ainsi :

Je crois que [la PGET] devrait avoir plus de cours obligatoires. Parce qu'elle n'a aucun cours obligatoire, elle a des cours de tronc commun, parmi lesquels les étudiants peuvent choisir. Je crois que comme il s'agit d'un programme où l'on rencontre des gens qui viennent de divers programmes de premier et de deuxième cycle, elle doit offrir ce tronc commun de manière obligatoire afin que les étudiants connaissent les théoriciens et les penseurs les plus importants de la discipline [...] car celui qui demeure trop concentré sur sa recherche finit par choisir les cours donnés par son directeur de recherche et alors, ça reste très spécifique.⁷⁶

Un étudiant au doctorat aimerait voir dans ce tronc commun obligatoire des notions plus générales abordées dans d'autres programmes d'études supérieures (par exemple, des notions de rédaction scientifique). Il affirme que le fait de maîtriser ces notions dès le départ faciliterait la vie aux étudiants⁷⁷. En ce qui a trait au contenu des cours disponibles, 4 étudiants

⁷⁶ “Eu acho que ela deveria ter disciplinas obrigatórias. Porque ela não tem nenhuma disciplina obrigatória, tem várias disciplinas de tronco comum, os alunos podem escolher dentro de todas elas. Eu acho que como é um programa onde você encontra pessoas que vieram de várias graduações diferentes, de várias pós-graduações diferentes, há de ver oferecer esse tronco como obrigação para os alunos conhecerem os maiores teóricos, os maiores pensadores da área [...] que quem acaba enfocando demais na pesquisa que faz acaba fazendo as disciplinas com o orientador e ali fica muito específico.”

⁷⁷ “Eu acho que a PGET deveria ter essas disciplinas obrigatórias, conversando com colegas aqui sobre tudo na PGI, a gente vê por exemplo que eles tem disciplina de escrito acadêmico por exemplo. A gente chega as vezes num ponto do trabalho, que se a gente tal vez tivesse uma questão um pouco mais técnica assim, a gente passaria por menos aperto.”

et un professeur ont mentionné qu'ils aimeraient voir l'interdisciplinarité de la traductologie davantage reflétée dans les cours de la PGET. En effet, ils ont mentionné qu'il serait intéressant d'ajouter au choix de cours de la PGET des cours qui touchent d'autres domaines, notamment la philosophie, la sociologie de la traduction, la traductique, la traduction audiovisuelle, etc. :

Je pense que la PGET est encore fermée à la multidisciplinarité que représente la traduction. Parce que sans aucun doute, si l'on ne voit pas de chercheurs du domaine de l'informatique ici, ou n'avons pas de cours à ce sujet qui traite des nouvelles technologies qui font désormais partie de la traduction, je trouve que cela est un manque. Je crois qu'il nous manque des spécialistes de la communication, de même que des spécialistes de la psychanalyse.⁷⁸

Un dernier aspect mentionné par un seul étudiant est le fait qu'il pourrait y avoir plus d'occasions de publier pour les étudiants de la PGET. En effet, si le programme est reconnu pour ses publications, celles-ci notamment la revue *Cadernos de Tradução*, incluent rarement des articles d'étudiants, tel que l'explique ce doctorant :

Je pense que la PGET pourrait faire plus de publications d'étudiants. Les étudiants pourraient publier davantage sur la traduction. Nous avons beaucoup de difficulté à publier sur la traduction dans n'importe quelle revue, et ici nous avons *Cadernos de Tradução*, mais c'est très difficile parce que ce sont les professeurs qui publient davantage. Oui, [ce serait bien] d'avoir un périodique dans lequel on puisse publier.⁷⁹

En résumé, la PGET, comme n'importe quel programme, comporte ses forces et ses points à améliorer. Ceux-ci diffèrent d'un répondant à l'autre et peuvent même paraître se contredire, car chaque opinion est personnelle, bien qu'elle puisse être partagée par plusieurs.

⁷⁸ Eu acho que, que a PGET ainda é fechada para a multidisciplinaridade que representa a tradução. Porque sem duvida nenhuma se a gente não tiver por exemplo, gente da área de computação, aqui, o aulas sobre isso, para falar sobre, sobre: as novas tecnologias que ja estão fazendo parte da tradução, eu acho que isso faz falta. Eu acho que faria falta gente da comunicação, eu acho que faria falta também gente da psicanálise."

⁷⁹ "Eu acho que a PGET poderia fazer mais publicações de alunos. Os alunos poderiam publicar mais sobre tradução. Que a gente tem muita dificuldade para publicar sobre tradução em qualquer outra revista, e aqui a gente tem *Cadernos de Tradução*, mas é muito difícil porque são os professores que publicam. É, ter um periódico que os alunos possam publicar."

Ainsi, bien que la PGET soit considérée comme ouverte au niveau des sujets de recherche acceptés et flexible dans le choix de cours, certains étudiants voudraient voir une plus grande diversité dans les cours disponibles, diversité qui reflèterait l'interdisciplinarité de la traductologie. Par ailleurs, la majorité des étudiants interviewés aimerait avoir plus de cours de traduction pratique à orientation pragmatique. De plus, plusieurs professeurs et étudiants trouveraient bénéfique le fait que les étudiants partagent un tronc commun obligatoire. Finalement, bien que les professeurs de la PGET publient beaucoup, il a été mentionné la difficulté qu'éprouvent les étudiants à publier dans la revue de la PGET.

4.3.4 De la PGET au Brésil

Dans le guide d'entretien pour les professeurs, la dernière question portait sur les points forts et les points à améliorer à la PGET. Elle était aussi ouverte, les professeurs pouvant parler de l'enseignement de la traduction et de la traductologie au Brésil en général. Les points qui sont ressortis de cette question ouverte étaient principalement le fait que l'enseignement de la traduction au Brésil est très jeune. Par conséquent, il n'est pas encore à son niveau optimal, beaucoup de choses doivent encore être améliorées. Un des points fondamentaux qui a souvent été abordé par les professeurs est la question de la langue. En effet, les professeurs interviewés de la PGET et ceux de l'Universidade de Brasília, qui travaillent avec des étudiants de premier cycle et de deuxième cycle, ont mentionné à plusieurs reprises que le niveau de langue était un problème, principalement chez les étudiants de premier cycle, qui ne passent aucun examen ou mise à niveau avant d'entrer dans les programmes de Lettres, dont ceux qui se spécialisent en traduction. Un étudiant étranger au doctorat a aussi soulevé ce problème, comparant la PGET à certains programmes à l'étranger dans lesquels un étudiant ne peut être admis sans avoir une bonne connaissance d'au moins trois langues.

Les professeurs de la PGET trouvent difficile de travailler avec des étudiants de premier cycle qui ne dominent aucune langue étrangère, y compris celle du programme qu'ils sont en train d'étudier. Les professeurs doivent alors s'adapter à la situation en trouvant des

textes en portugais, qui sont peu nombreux en traductologie, surtout lorsqu'il s'agit de textes classiques :

Les connaissances linguistiques sont très importantes pour un traducteur. Donc je crois que ça ne fonctionne pas s'il n'a pas cela, et je crois que c'est une grande entrave à une bonne formation des traducteurs ici au Brésil, parce que les programmes de Lettres, dans lesquels sont généralement englobés les programmes de traduction, [...] n'exigent aucune connaissance d'une langue étrangère. La personne peut entrer avec une connaissance zéro d'une langue étrangère, qu'elle va apprendre au sein même du programme. Je crois qu'on ne peut pas former des traducteurs ainsi, ni des professeurs de langues. En fait, c'est un problème que je ne sais pas comment régler.⁸⁰

Ce problème de langue n'est probablement pas criant seulement au Brésil. Mais dans ce pays, la question de l'implantation d'un examen de langue obligatoire pour l'admission aux programmes de traduction suscite un débat dans la communauté universitaire qui oppose deux parties : d'un côté, les professeurs de Lettres, qui doivent donner leurs cours dans un contexte difficile, et de l'autre toutes les personnes qui prônent une égalité des chances pour tous. Effectivement, l'apprentissage de langues étrangères semble avoir un poids socio-économique au Brésil, pays unilingue où seuls les mieux nantis ont accès à des cours de langue privés. Le commun des étudiants doivent se contenter des cours offerts dans le système public, qui ne suffisent pas à acquérir un anglais (ou autre langue étrangère) solide.

Il faut noter que cette sélection basée sur le niveau de langue étrangère au premier cycle s'ajouterait à celle qui est déjà faite par le *vestibular*, examen d'entrée dans les universités publiques brésiliennes, qui est souvent pointé du doigt comme favorisant les classes aisées généralement mieux éduquées, très souvent dans des écoles privées. Car en effet, ce sont les mieux nantis, souvent ayant eu accès à une éducation primaire et secondaire privée en plus des écoles préparatoires à l'entrée aux universités, qui sont les premiers à

⁸⁰ “Conhecimentos linguísticos são muito importantes para um tradutor. Então eu acho que não funciona se não tiverem isso. Eu acho que isso é uns dos entraves para uma boa formação aqui no Brasil, porque os cursos de, de Letras, pois geralmente os cursos de tradução estão embutidos em cursos de Letras [...] não exigem conhecimento nenhumo da língua estrangeira. A pessoa pode entrar com conhecimento zero da língua estrangeira, vai aprender a língua estrangeira na propria graduação, eu acho que não da para formar tradutores assim, também não professores de língua. Na verdade, esse é um problema que não sei como resolver.”

réussir ces examens. L'éducation universitaire gratuite, censée être accessible à tous, reste donc réservée à une élite de la société, sauf exception. Imposer un examen d'entrée dans les programmes de traduction signifierait donc sélectionner, parmi cette élite, les mieux nantis dont la famille aurait les moyens de payer des cours de langues supplémentaires dans des établissements privés.

Ce problème est moins visible dans les programmes de deuxième cycle comme la PGET, qui elle, fait passer à ses futurs étudiants une épreuve de connaissance d'une deuxième langue et dans laquelle les étudiants ne sont pas admis par l'entremise du *vestibular*. Or, puisqu'aucune langue étrangère n'est obligatoire à l'admission des étudiants, même pas l'anglais, langue internationale par excellence, le problème de la langue étrangère finit par s'appliquer à la PGET, d'une manière ou d'une autre.

Par ailleurs, en ce qui concerne les effectifs des étudiants de la PGET, un professeur a souligné l'importance du nombre de docteurs en traductologie à l'UFSC et au Brésil, importance particulière pouvant même être considérée comme unique au monde :

En ce qui a trait à la traduction de poésie, c'est un secteur très fort au Brésil. Et il y a beaucoup de théorie à proprement parler, beaucoup de travaux. Cette année je crois qu'il y a eu 70 soutenances à la PGET seulement, je crois qu'il y a environ 280 travaux disponibles en ligne, qui traitent de traduction de prose, de textes juridiques, mais il y en a encore beaucoup qui ne sont pas numérisés. Mais la production est énorme, je crois qu'un jour on va reconnaître que le Brésil est peut-être le pays qui produit le plus de recherche en traductologie au monde, en termes de quantité. Je ne connais aucun autre programme comme la PGET qui a 200 étudiants incluant les candidats à la maîtrise et au doctorat.⁸¹

Ainsi, les chiffres et les effectifs des programmes de traductologie de la PGET sont assez élevés par rapport à la moyenne mondiale. Malgré cette constatation, certains

⁸¹ “Nessa parte de tradução de poesia é um setor forte no país. E depois tem propiamente teoria, tem muito trabalho. Nesse ano foram 70 e tantas defesas, a só PGET tem acho que 280 trabalhos que estão online, e tem vários que tem aspetos teóricos [...], suponhamos de tradução de prosa, de textos jurídicos, mas você tem muita coisa [...] não sistematizada. Mas a produção é enorme, acho que algum dia isso vai ser reconhecido que tal vez seja o país do mundo em que se produz mas em termos de quantidade. Eu não conheço nenhum outro curso como a PGET que tenha 200 alunos entre mestrandos y doutorandos.”

professeurs et étudiants sentent que l'enseignement de la traduction, autant au premier qu'au deuxième cycle, gagnerait à créer davantage de programmes et à imiter ce qui se fait en Europe, soit beaucoup de programmes de deuxième cycle à vocation professionnelle.

Nous avons plusieurs programmes de premier cycle pour les traducteurs, et nous devrions avoir plus de programmes de deuxième cycle pour les traducteurs, car on en a très peu. On doit ouvrir plus de programmes spécifiques pour la formation de traducteurs.⁸²

Du côté des étudiants, un étudiant diplômé du programme de traductologie de l'Universidade Federal do Ceará a renchéri en abordant le fait que, pour un pays aussi grand que le Brésil, la traduction reste un domaine peu connu, avec relativement peu d'étudiants. Selon lui, la solution serait de faire davantage la promotion des programmes de traduction :

Un point à améliorer : je crois que nous devrions élargir les horizons de la traduction. Parce que je crois que, même si nous avons la PGET, le programme à Fortaleza ou d'autres programmes où l'on étudie la traduction, peu de personnes se voient étudier la traduction. À l'intérieur du territoire national, il y a peu de gens qui étudient la traduction. Donc je crois que pour améliorer ça, il faudrait mener une campagne pour publiciser ou rendre plus évident le travail de traducteur.⁸³

Certains étudiants, au moment de mentionner des améliorations qui pourraient être apportées à la PGET, ont évoqué des problèmes pouvant s'appliquer non seulement à la PGET, mais à toutes les institutions brésiliennes. Deux étudiantes ont notamment mentionné le fait qu'elles étaient déçues de ne pas avoir plus d'opportunités de faire des échanges hors du Brésil. Étant donné que plusieurs étudiants choisissent la traduction en espérant découvrir des

⁸² "Nós temos na verdade diversos cursos de graduação para tradutores, e deveríamos ter de pós-graduação para tradutores muito mas ali, a gente tem pouquíssimo. Precisam abrir mais programas específicos para formação de tradutores."

⁸³ "Um ponto para melhorar, eu acho que a gente poderia ampliar os horizontes da tradução. Porque eu acho que por mais que a gente tenha a PGET, tenha Fortaleza, tenha outros espaços que a gente estuda tradução, poucas pessoas se vêm estudando tradução. Ainda dentro do território nacional o estudo de tradução é muito pequeno. Então acho que para melhorar seria mais isso, uma campanha de publicizar ou de deixar mais evidente o trabalho da tradução."

langues et des cultures étrangères, certains d'entre eux sentent que les possibilités d'effectuer des séjours à l'international sont presque inexistantes, ou alors réservées à une « élite étudiante », soit aux étudiants ayant les meilleurs dossiers académiques :

Je pense qu'il pourrait y avoir plus d'accords internationaux, que les étudiants pourraient avoir plus d'opportunités [de voyager], parce qu'il n'y a pas beaucoup d'opportunités au Brésil, et pour nous ces voyages sont très chers. Mais je crois que tout étudiant devrait pouvoir passer un mois ou deux à l'étranger, quelques-uns réussissent à le faire mais pas tous. Je pense qu'il devrait y avoir davantage d'échanges, avoir plus de professeurs étrangers et que les nôtres voyagent davantage. Je pense que c'est comme ça qu'on peut construire quelque chose de mieux.⁸⁴

Bien entendu, les restrictions à ce niveau sont, la plupart du temps, d'ordre budgétaire. Si l'on considère les 71 étudiants boursiers de la PGET⁸⁵, on peut en déduire qu'au niveau des instances gouvernementales comme la CAPES et la CNPq, la priorité a été mise sur les bourses étudiantes plutôt que sur les bourses de mobilité. Ces bourses sont des bourses de subsistance permettant aux étudiants à la maîtrise (1 500 réais brésiliens par mois) et au doctorat (2 200 réais brésiliens par mois)⁸⁶ de subvenir à leurs besoins matériels pendant toute la durée de leur programme d'études. Il s'agit de bourses et non de prêts, donc les étudiants n'ont pas à les rembourser une fois leurs études terminées. Toutefois, bien que ces bourses soient prisées par tous les étudiants voulant effectuer des études supérieures, et bien que le fait de bénéficier d'une bourse soit une excellente nouvelle pour les heureux élus, ces bourses étudiantes ne viennent pas sans exigences. Pour en bénéficier, les étudiants doivent non seulement répondre à des critères déjà mentionnés, mais ils ont aussi des échéances à respecter, lesquelles coïncident avec les événements auxquels ils sont tenus de participer. Dans le cas des étudiants de la PGET, le séminaire de *Pesquisas em Andamento* est l'un deux. Certains boursiers, non seulement de la PGET, mais de n'importe quel programme d'études

⁸⁴ “Eu acho que poderia ter mais acordos internacionais, acho que os alunos poderiam ter mais oportunidades porque a gente não tem muita oportunidade no Brasil, e essas viagens para a gente são muito caras. Mas eu acho que todo aluno deveria poder fazer lá um mês, o dois, ou seis meses fora, alguns já conseguem mas nem todos, e acho que esse intercâmbio deveria ser sempre maior, a gente ter mais professores aqui visitando, ter os nossos viajando, eu acho que é assim que a gente pode construir algo melhor.”

⁸⁵ PGET/UFSC, <http://www.pget.ufsc.br/discentes/bolsistas.php>, page consultée le 25 novembre 2016.

⁸⁶ CAPES, <http://www.capes.gov.br/bolsas/valores-de-bolsas>, page consultée le 18 août 2016.

supérieures à travers le Brésil, peuvent ressentir de la pression par rapport à ces exigences, comme l'a exprimé cette étudiante :

Je crois qu'en tant que boursière, j'ai des obligations à remplir dans le programme. Donc la lacune que je vais décrire ne s'applique pas nécessairement qu'à la PGET, mais elle passe par la PGET de par la décision du programme. Cette décision a à voir avec la politique de productivité implantée par le gouvernement du Brésil, laquelle pèse apparemment plus que le temps qu'on a pour la recherche, pour le fondement, pour la réflexion. [...] Et comme boursier on finit par être obligé de s'éloigner de sa recherche à cause de la production qu'on doit assurer pour enrichir notre curriculum, pour participer à des événements, ainsi de suite. C'est un point que je considère comme étant négatif. Je crois que le processus de recherche devrait être un processus dans lequel on aurait plus de temps pour la réflexion sur notre objet de recherche.⁸⁷

En bref, certains aspects mentionnés par les répondants ne sont pas exclusifs à la PGET, mais peuvent être transposés à l'ensemble des programmes de traduction du Brésil, et même parfois au monde universitaire brésilien en général. C'est le cas de la problématique de la maîtrise des langues étrangères au moment d'entrer dans un programme de Lettres, des effectifs peu élevés de Brésiliens étudiant la traduction, des débouchés professionnels de la traduction, des possibilités de voyage pour les étudiants et des restrictions accompagnant les bourses d'études de cycles supérieurs.

Nous avons déjà abordé l'aspect du contenu des cours de la PGET et de la méthodologie d'enseignement des professeurs. À présent, nous allons aborder un aspect encore plus précis de l'enseignement, soit les auteurs cités autant par les professeurs que par les étudiants. Cela nous permettra d'avoir un aperçu des courants de pensée et des idées traductologiques qui caractérisent la réflexion traductologique à la PGET et au Brésil, en incluant les auteurs mentionnés par les deux professeurs de l'Universidade de Brasília.

⁸⁷ “Eu acho que sou bolsista e como bolsista tenho obrigações a cumprir no programa. Então a falha que vou contar agora é uma falha que não é necessariamente da PGET. Mas que passa pela PGET pela decisão do programa. E a decisão tem a ver com a política que o governo do Brasil plantou de produtividade, que é, parece que tem um peso maior do que o tempo que você tem para a pesquisa, para o fundamento, para a reflexão. [...] E como bolsista você acaba sendo obrigada a afastar um pouco da sua pesquisa com a produção que você tem que fazer para alimentar o lattes, para o acompanhamento de eventos, e em fim. Isso é um ponto que considero como negativo. Eu acho que o processo de pesquisa deveria ser um processo em que tivesse um tempo maior para tua reflexão, para teu objeto de estudo.”

4.4 Les auteurs les plus mentionnés

Cette dernière section porte sur les auteurs que les professeurs et les étudiants de la PGET ont le plus mentionnés comme étant abordés dans leurs cours ou dans leur recherche. Le tableau suivant présente les dix auteurs les plus mentionnés par les professeurs et par les étudiants, par ordre d'importance. Nous procéderons par la suite à une analyse de ce tableau.

Tableau VIII. Traductologues les plus mentionnés par les professeurs et les étudiants

| | Professeurs | Étudiants |
|-----|------------------------------|------------------------------|
| 1. | Antoine Berman | Antoine Berman |
| 2. | Haroldo et Augusto de Campos | Walter Benjamin |
| 3. | Lawrence Venuti | Henri Meschonnic |
| 4. | Walter Benjamin | Lawrence Venuti |
| 5. | Friedrich Schleiermacher | Christiane Nord |
| 6. | Rosemary Arrojo | Friedrich Schleiermacher |
| 7. | Susan Bassnett | Haroldo et Augusto de Campos |
| 8. | Paulo Henriques Britto | Jorge Luis Borges |
| 9. | Anthony Pym | José Lambert |
| 10. | Mona Baker | André Lefevere |
| 11. | Jean Delisle | Georges Bastin |

4.4.1 Le phénomène Berman

Nous pouvons observer dans le tableau ci-haut que l’auteur le plus mentionné, autant par les professeurs que par les étudiants est sans équivoque Antoine Berman. Peu de participants ont omis de le mentionner comme auteur abordé dans leurs cours et dans leur recherche. Un professeur explique pourquoi il l’utilise souvent, ce qui pourrait s’appliquer à toute la PGET, étant donné la prédominance de la traduction littéraire :

J’utilise beaucoup Antoine Berman, pas parce que c’est un nom connu, mais parce que comme je suis du domaine littéraire et que j’ai une formation littéraire, je pense que [...] les réflexions de Berman sont très adéquates pour les questions d’esthétique de la littérature, les questions de la forme.⁸⁸

Étant donné que la PGET est un programme de traductologie à orientation clairement littéraire, il est donc normal, et même très recommandé de connaître, de comprendre et d’utiliser les œuvres de Berman, parmi d’autres auteurs. Dès leur entrée dans le programme, les étudiants sont exposés à ses écrits à maintes reprises, et ce nom est traité avec une telle importance que cela peut même créer une pression sur certains, telle que nous a confié une étudiante de maîtrise qui a dit ressentir une certaine pression pour bien le comprendre.⁸⁹

Notre étude, en se basant strictement sur le nombre de fois que Berman a été mentionné par les professeurs et les étudiants ayant participé à notre étude (9 professeurs de l’UFSC sur 11, 13 étudiants sur 23, pour un total de 22 participants sur 34, soit environ 65% des participants), nous permet d’affirmer qu’Antoine Berman est le traductologue le plus étudié et utilisé dans les cours de traductologie et dans les recherches menées à la PGET.

⁸⁸ “Eu uso muito Antoine Berman, não porque seja um nome conhecido mas porque como eu sou da literatura e tenho um formação literária, tem, eu acho que [...] as reflexões do Berman se adequam muito com as questões da estética da literatura, com questões da forma.”

⁸⁹ “Eu sinto uma certa pressão para entender bem o Berman.”

4.4.2 Les influences traductologiques de la PGET

Une autre observation flagrante qui peut être faite par rapport au Tableau VIII est le fait que plus de la moitié des auteurs mentionnés proviennent de l'Europe. Cela nous permet d'affirmer que la théorie de la traduction enseignée à la PGET est inspirée en grande partie par les traductologues européens. La tradition allemande est notamment forte, avec des traductologues tels que Walter Benjamin, Friedrich Schleiermacher et Christiane Nord, de même que la tradition française avec Berman et Meshonnic Le Royaume-Uni est aussi représenté par Mona Baker et Susan Bassnett et la Belgique, par José Lambert. Bien que la plupart des auteurs inclus dans le tableau aient été mentionnés autant par des étudiants que par des professeurs, on peut remarquer une différence au niveau des auteurs mentionnés. Cela peut être attribuable aux particularités de recherche des étudiants. Par exemple, Christiane Nord n'est pas beaucoup mentionnée par les professeurs, mais davantage par les étudiants, car il s'agit d'une traductologue de prédilection pour tous les étudiants dont la recherche est en relation avec les communications, la traduction intersémiotique ou la traduction pragmatique.

Il n'est pas sans mentionner la présence des traductologues brésiliens : les frères Augusto et Haroldo de Campos ainsi que Rosemary Arrojo, que nous connaissons en Amérique du Nord, de même que le professeur et auteur Paulo Henriques Britto. Au sujet de Rosemary Arrojo, elle a été décrite par une professeure comme une traductologue ayant apporté une contribution très importante au Brésil.

Cette professeure a été une grande inspiration. [...] Elle a apporté une contribution formidable ici, à la fin des années 80, début des années 90. Elle a laissé un bon héritage. Sur la question de la fidélité, il y a un avant Arrojo et un après Arrojo.⁹⁰

⁹⁰ “Essa professora foi uma grande inspiração [...] Ela deu uma contribuição aqui, no final da década de 80, no início de 90, foi assim, maravilhoso. Ela deixou os seus legados bons. Na discussão da questão da fidelidade, tem um o antes da Rosemary e depois da Rosemary.”

Les frères Haroldo et Augusto de Campos ont aussi souvent été soulignés par les professeurs comme pionniers d'une tradition brésilienne de la traductologie, tradition qui est spécifique au Brésil et qui ne s'applique pas à la plupart des pays d'Amérique latine.

Nous n'avons pas de théorie de la traduction consolidée en Colombie. Il me semble qu'ici il y en a une, il y a une force théorique qui a même eu un impact à l'extérieur. Essentiellement les frères Campos, Vieira et Rosemary Arrojo.⁹¹

Finalement, notons la présence de chercheurs canadiens parmi les auteurs cités, soit Jean Delisle du côté des professeurs (en enseignement de la traduction et histoire de la traduction) et Georges Bastin (histoire de la traduction) chez les étudiants. Cela confirme une certaine influence, bien que minime par rapport aux traductologues européens, de la tradition canadienne « moderne ».

Dans la classification effectuée, les mentions des professeurs et celles des étudiants n'ont pas été additionnées entre elles. Ainsi, certains chercheurs, qui ont été mentionnés par les deux groupes un plus petit nombre de fois par chaque groupe respectif, n'ont pas été inclus dans le tableau, mais valent quand même la peine d'être mentionnés. C'est notamment le cas de Gideon Toury, Jacques Derrida, Amparo Hurtado Albir et Octavio Paz. Certains professeurs de la PGET, en plus de José Lambert qui se retrouve dans la colonne des étudiants, ont été mentionnés par leurs collègues ou par les étudiants : Marie-Hélène Catherine Torres, Werner Heiderman, Walter Costa, Andreia Guerini et Meta Zipser.

⁹¹ “No tenemos digamos una teoría de la traducción colombiana como tal consolidada, que me parece que en Brasil sí, en Brasil hay una fuerza teórica de la traducción, que inclusive ha impactado el mundo fuera no. Los Campos básicamente, los hermanos Campos y Vieira, Rosemary Arrojo.”

4.5 Conclusion

Somme toute, nous avons pu voir dans ce chapitre ce que les professeurs et étudiants de la PGET apprécient et ce qu'ils aimeraient voir amélioré dans leur programme. Nous avons pu voir que professeurs et étudiants vont en général dans la même lignée, les étudiants insistant davantage sur des points qui touchent la formation reçue tandis que les professeurs s'expriment au sujet de ce qu'ils perçoivent en tant que formateurs. Dans cette dernière section, nous avons pu constater la grande influence des traductologues européens à la PGET, mais aussi la présence de traductologues brésiliens et même canadiens, autant dans la formation des étudiants que dans les recherches effectuées par étudiants et professeurs. Cela clôturera notre chapitre d'interprétation des données. La conclusion qui suit dressera un compte-rendu général de notre travail, ainsi que des quelques observations et pistes de réflexion sur l'enseignement de la traduction et de la traductologie au Brésil.

Conclusion

Notre recherche portait sur l'enseignement de la traductologie au Brésil, incluant une étude de cas de la PGET/UFSC. L'objectif de la recherche était de cerner les principales caractéristiques de ce programme en ce qui a trait au profil des professeurs et des étudiants, aux points positifs et à améliorer selon ces derniers et à la matière enseignée.

Pour ce faire, nous avons choisi d'y effectuer une étude ethnographique, au moyen d'un séjour d'échange bilatéral pendant lequel nous avons participé à 4 cours de manière intégrale, à 2 cours de manière partielle ainsi qu'aux activités offertes par le programme. Suivant la méthodologie ethnographique, nous avons aussi mené des entrevues auprès de 23 étudiants, 11 professeurs de l'UFSC ainsi que 2 professeurs de l'Universidade de Brasília.

Le chapitre 1 de notre travail dresse un portrait de l'état de l'art en enseignement de la traduction et de la traductologie. Nous avons pu observer, par le biais d'une recherche en ligne, que l'enseignement de la traductologie reste peu abordé, et que lorsque des recherches lui sont consacrées, c'est plus souvent qu'autrement pour la situer dans le contexte des programmes d'enseignement de la traduction. Seuls quelques auteurs tels que Daniel Gile (1995, 1996) se sont penchés explicitement sur la question de la formation des traductologues.

Par ailleurs, en parcourant l'historique de l'enseignement de la traduction et de la traductologie au Brésil, nous avons pu voir que les programmes universitaires dédiés à ces disciplines sont relativement jeunes au Brésil, célébrant respectivement 48 ans (1968, PUC-Rio) et 13 ans (2003, PGET/UFSC) de création. Ils ont donc entre une dizaine et une soixantaine d'années de moins que les écoles européennes et nord-américaines. Cela signifie qu'ils sont toujours en construction et en cours d'évolution, comme l'ont souligné certains professeurs et étudiants.

Nos résultats nous ont permis, tel que le voulait notre objectif, de dresser un portrait général de la PGET/UFSC. Nous avons notamment pu observer que la littérature est au cœur de la PGET, autant dans le parcours universitaire des professeurs et des étudiants que dans les

cours de traductologie offerts dans le cadre du programme. Bien que celui-ci ne porte pas la mention de traduction littéraire dans son nom officiel, il ne cache point son orientation fortement littéraire :

Un des traits caractéristiques de la PGET est la forte présence de la traductologie littéraire. En effet, il y a l'air d'avoir eu une divergence entre l'évolution internationale de la discipline, qui se développe de plus en plus hors du champ littéraire, et l'intérêt persistant [de la PGET] pour la traduction littéraire (Guerini, Torres et Costa, 2013, p. 19).⁹²

Les professeurs de la PGET, majoritairement diplômés en Lettres, donnent leurs cours sous forme de séminaires dans lesquels les étudiants occupent la place centrale. La majorité des professeurs sont entrés dans le domaine traductologique par contact avec la littérature étrangère qu'ils ont eu à traduire dans le cadre de leur recherche. Ils accumulent plusieurs tâches, soit l'enseignement, la recherche, la publication et la participation à des événements, en plus d'une responsabilité sociale à l'extérieur de l'université. Certains d'entre eux possèdent en plus des charges administratives liées au programme.

Quant aux étudiants de la PGET, diplômés eux aussi en Lettres pour la plupart, ils ont choisi d'étudier la traductologie. Plusieurs l'ont choisie par intérêt des langues et cultures étrangères, tandis que d'autres ont trouvé dans la traductologie les notions théoriques dont ils avaient besoin pour leur recherche. Tous sont d'accord pour affirmer que l'apport théorique est une des forces de la PGET. Plusieurs étudiants bénéficient d'une expérience de traduction professionnelle et affirment que les notions théoriques acquises à la PGET les aident dans leur pratique de la traduction. Par ailleurs, un nombre non-négligeable d'étudiants de la PGET sont aussi professeurs de langue étrangère. Indépendamment de leur expérience professionnelle, la majorité des étudiants de la PGET envisagent une carrière universitaire. Quelques-uns veulent continuer à faire de la traduction au niveau professionnel.

⁹² “Um dos traços da PGET é a forte presença dos estudos da tradução literária. De fato, parece ter havido um descompasso entre a evolução internacional da disciplina, que se desenvolve cada vez mais fora do campo literário e o persistente interesse pela tradução literária.”

Nous avons été positivement surpris par plusieurs aspects de la PGET, notamment par son nombre impressionnant d'étudiants, qui surpasse largement les effectifs des plus grandes universités telles que l'Université de Montréal. Nous avons aussi apprécié le fait que la PGET investit beaucoup pour que ses étudiants et ses professeurs soient en contact direct avec des traductologues de renom, invités de manière systématique à chaque année pour y donner des conférences ouvertes à tous. Ces deux éléments font d'ailleurs partie des points positifs qu'ont rapportés certains étudiants et professeurs sur leur programme. Parmi les autres points positifs mentionnés, nous retenons les nombreuses publications des professeurs, l'engagement de ceux-ci envers leurs étudiants ainsi que leurs divers domaines de spécialité. Nous avons aussi constaté, tout comme les étudiants, que la PGET est très ouverte en ce qui concerne les choix de sujets de recherche des étudiants. Ainsi, loin d'être confinés à la traduction littéraire, les étudiants sont libres d'explorer tous les champs possibles en les reliant à la traduction, le plus souvent par le biais de la traduction intersémiotique. Toutefois, cette ouverture de la PGET, selon certains étudiants et un professeur, ne s'applique pas aux cours proposés, lesquels restent restreints et en majorité liés à l'orientation littéraire du programme.

Nous nous attendions, en arrivant à la PGET, à trouver une formation de traducteurs parallèle à la formation des traductologues, comme il se fait à l'Université de Montréal. Nous nous sommes vite rendu compte que la PGET ne formait que des traductologues et non des traducteurs. Cette absence de traduction pratique est un des aspects qui a été souligné comme une lacune par plusieurs étudiants. Certains professeurs ont proposé que la PGET gagnerait à s'ouvrir à la traduction pratique, tandis que d'autres ont maintenu que ce n'est pas l'objectif premier du programme. Parmi les autres points à améliorer, les étudiants ont aussi mentionné qu'il y aurait avantage à imposer un tronc commun avec des matières obligatoires pour tous et que les étudiants devraient avoir plus de possibilités de publier.

Nous avons vu que certaines des observations émises au sujet de la PGET pourraient aussi s'appliquer au système universitaire brésilien en général. C'est notamment le cas des bourses gouvernementales attribuées aux étudiants de deuxième et troisième cycle, partout au Brésil. C'est avec étonnement que nous avons constaté le nombre important d'étudiants bénéficiant de ces bourses intégrales couvrant entièrement leurs besoins financiers. Contrairement au programme de Prêts et bourses du système canadien, elles sont offertes sans

obligation de remboursement, agissant ainsi comme un soutien aux études, voire un gagne-pain pour les étudiants qui n'ont donc pas la nécessité de travailler tout en étudiant. Or, ces bourses viennent avec des contraintes de temps et de productivité qui peuvent occasionner un certain stress chez leurs bénéficiaires. Par ailleurs, si ce type de bourse est généreusement distribué aux étudiants par les instances gouvernementales, les bourses de mobilité sont quant à elles beaucoup plus rares, ce qui rend les séjours à l'étranger peu accessibles pour les étudiants brésiliens. Cela est considéré par certains étudiants comme une lacune, étant donné que plusieurs choisissent la traduction pour avoir un contact avec des langues et cultures étrangères.

La langue étrangère est d'ailleurs un facteur non-négligeable dans le contexte de l'enseignement de la traduction et de la traductologie au Brésil, car plusieurs estiment que le niveau de langue étrangère est insuffisant non seulement à l'entrée dans ces programmes, mais aussi souvent à la sortie.

Finalement, nous avons pu constater la grande influence de la traductologie européenne au Brésil. Cette influence est présente non seulement au sein de la PGET, mais aussi dans d'autres universités, comme nous l'ont confirmé les professeurs de l'Universidade de Brasília. Au sommet de cette influence européenne trône Antoine Berman, auteur le plus mentionné parmi les professeurs et les étudiants. Nous pouvons donc affirmer que Berman est sans contredit le traductologue le plus influent à la PGET, et peut-être même au Brésil.

À la lumière de ce portrait général de l'enseignement de la traductologie à la PGET/UFSC, nous concluons avec certains points de réflexion. Le premier concerne les débouchés du programme en relation à sa nature théorique. Une question fondamentale se pose : quels sont les débouchés professionnels pour les nombreux diplômés de la PGET? Car il est évident que les postes universitaires ne sont pas disponibles proportionnellement à leur nombre, qui ne cesse de s'accroître. La conjoncture économique actuelle du Brésil joue aussi un rôle non-négligeable par rapport aux possibilités d'emploi de ces jeunes diplômés, en particulier dans les universités publiques. Par ailleurs, tel que mentionné par une professeure interviewée, si ces diplômés doivent se tourner vers le marché de l'édition, les possibilités d'emploi ne sont guère plus nombreuses. Et en ce qui concerne les emplois de traducteurs dans des entreprises, la recherche de Milton (2001, p. 172) nous rappelle que les entreprises

n'emploient que très rarement des diplômés en traduction, en raison de leur faible maîtrise de langues étrangères :

Many students obtain degrees in Translation/Interpretation with a limited knowledge of the foreign language and translation skills. Thus employers often totally ignore degrees in the area when employing translators.

Dans le cas où les diplômés arriveraient à obtenir un poste de professeur dans un programme universitaire de traduction ou de traductologie, il y a de grandes chances qu'on leur demande, tôt ou tard, d'enseigner non seulement de la traductologie, mais aussi de la traduction pratique. Or, comme le soulignent Defeng Li et Chunling Zhang (2011, p. 709),

[...] a teacher of translation needs to have knowledge/abilities of translating in addition to knowledge of research and teaching. However, none of the translation programmes asked for translation experience in the admission requirements or examined the applicant's translation abilities in considering their applications. And none of the programmes required students to further train or improve their translation abilities during the programmes. Therefore, on the whole, the programmes largely overlooked the component of translating knowledge/ability that should have been included in the curriculums.

La PGET pourrait être comparée à ces programmes de deuxième et de troisième cycle de Hong Kong dont il est question ici, car comme ces derniers, elle ne demande pas à ses étudiants une base en traduction en entrant dans le programme, ni n'exige, par le biais de cours obligatoires par exemple, que les étudiants suivent un minimum de cours incluant de la traduction pratique.

On pourrait supposer que les étudiants de la PGET pourraient devenir, comme leurs professeurs, spécialistes en traduction de par leur expérience en traduction d'œuvres littéraires étrangères. Cependant, nous avons vu au chapitre 4 que ce ne sont pas tous les étudiants de la PGET qui effectuent des traductions commentées dans le cadre de leur recherche. Pour tous les autres, où et comment acquerraient-ils donc leur compétence traductionnelle? C'est par rapport à cette problématique que nous appuyons la proposition des

étudiants et des professeurs voulant inclure dans le programme des cours de traduction pratique touchant des domaines autres que la littérature.

Pour conclure, plusieurs avenues de recherche pourraient être explorées pour faire suite à notre étude. Notamment, il serait intéressant d'effectuer une étude auprès des diplômés des programmes de traductologie brésiliens (similaire à celle de Milton en 2001) afin de connaître concrètement les débouchés professionnels de ces programmes, soit les emplois occupés par les diplômés. Par ailleurs, la partie d'observation participante de cette étude ethnographique a été effectuée selon le point de vue de l'étudiant. Il serait intéressant de faire une étude ethnographique qui observerait de près le rôle du professeur de traductologie, le suivant dans la préparation de ses cours, dans ses activités de recherche et dans la correction des travaux des étudiants, afin de pouvoir dresser un portrait de sa profession.

Cette recherche s'est voulue d'abord et avant tout un portrait objectif de la PGET, tel que vu par un observateur extérieur, en se basant sur les opinions des personnes internes au programme. Nous souhaitons que ce compte rendu puisse donner aux traductologues d'ailleurs une bonne idée de ce qui se fait au Brésil, de manière à y puiser des idées pour les programmes de leurs propres universités. De même, nous souhaitons que les recommandations formulées puissent donner, non seulement à la PGET, mais aussi à tous les programmes de traductologie existants, un *feedback* par rapport à ce que nous avons pu observer à la PGET et par rapport à notre expérience du programme de maîtrise à l'Université de Montréal.

Bibliographie

- Agost, R. (2008). Enseñar la teoría de la traducción: Diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos. *Quaderns: Revista de traducció*, 15, 137-152.
- Alves, F., Magalhães, C. et Pagano, A. (2003). *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto.
- Arrojo, R. (1992). *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática.
- Baker, M. et Saldanha, G. (dir.). (2009). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2^e éd.). London/New York: Routledge.
- Ballard, M. (dir.). (2009). *Traductologie et enseignement de la traduction à l'Université*. Artois : Artois Presses Université.
- Balliu, C. (dir.). (2005). Enseignement de la traduction dans le monde [Numéro spécial]. *META*, 50(1).
- Bastin, G. L. et Cormier, M. (2007). *Profession traducteur*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bastin, G. L. (dir.) et Fiola, M. (dir.). (2008) La formation en traduction: pédagogie, docimologie et technologie/Translator Training: Pedagogy, Evaluation, and Technologies II [Numéro spécial]. *TTR*, 21(2).
- Bernardini, S. (2004). The Theory Behind the Practice: Translator training or Translator Education? Dans Malmkjaer, K. (dir.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (p. 17-30). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Biggs, J. et Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University: What the student does*. Boston: McGraw Hill.
- Caminade, M. et Pym, A. (1995). Les formations en traduction et interprétation: Essai de recensement mondial [Numéro spécial]. *Traduire*. Paris: Société française des Traducteurs.
- Caminha, P. V. (1965). *A carta de Pedro Vaz de Caminha*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.

- Colina, S. (2003). *Translation Teaching: From Research to the Classroom: A Handbook for Teachers*. Boston: McGraw Hill.
- Cui, Y. et Zhao, W. (dir.). (2015). *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*. Hershey: IGA Global.
- Delgado, H. O. K. (2012). *Proposta de uma didática de tradução de linguagens especializadas para licenciados em língua inglesa* (Thèse de doctorat, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Repéré à <http://hdl.handle.net/10183/56030>.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction de l'anglais vers le français*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. et Lee-Jahnke, H. (dir.). (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Echeverri, A. (2008). *Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6691>
- Fobé, N. L. (1981). *Para uma pedagogia da tradução* (Mémoire de maîtrise, Universidade de Campinas). Repéré à <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000047844>
- Fosset, J.-L. (2008). *Le Traducteur perd le Nord*. (s.d.): Les Éditions du Riffle. Fundação CAPES, Ministério da Educação. Valores de bolsas. Repéré à CAPES, <http://www.capes.gov.br/bolsas/valores-de-bolsas>
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models in Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gile, D. (1995, mars). La lecture critique en traductologie, *META*, 40(1), 5-14, doi:10.7202/002894ar
- Gile, D. (1996, septembre). Formation à la recherche traductologique et le concept CERA Chair, *META*, 41(3), 486-490, doi . 10.7202/002888ar
- Gile, D. (2005). *La traduction: la comprendre, l'apprendre*. Paris: Presses universitaires de France.

- González Davies, M. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees: aims and expectations. Dans Malmkjaer, K. (dir.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (p. 67-81). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gouadec, D. (1994). L'assurance qualité en traduction – perspectives professionnelles, implications pédagogiques, Présentation plénière non-publiée. Jornadas Internacionales de Traducción y Interpretación, Universidad de la Palmas de Gran Canarias.
- Gambier, Y. et van Doorslaer, L. (dir.). (2010). *Handbook of Translation Studies* (vol. 1). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gouadec, D. (2003). Position paper: Notes on Translation Training (replies to a questionnaire). Dans *Innovation and E-Learning in Translation Training* (p. 17-30). Tarragona: Universitat Rovira e Virgili.
- Guerini, A., Torres M.-H. C. et Costa, W. (dir.). (2013). *Os Estudos da Tradução nos séculos XX e XXI*. Florianópolis: PGET/UFSC.
- Guerini, A. et Torres, M.-H. C. (2006). A Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC: Trajetórias e projeções. *Cadernos de Tradução*, 1(17), 19-24. Repéré à <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/440>
- Guillaume, A. (2009). La traduction: théorie(s) et pratique(s), diachronie et synchronie, tice ou non tice? Dans Ballard, M. (dir.), *Traductologie et enseignement de la traduction à l'Université* (p. 145-156). Artois: Artois Presses Université.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14. doi: 10.1080/174578205005122697
- Hansen, G., Malmkjaer K. et Gile, D. (dir.). (2001). *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ho, G. (2015). Adapting Translator and Interpreter Training to the Job Market. Dans Cui, Y. et Zhao, W. (dir.), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation* (p. 377-396). Hershey: IGA Global.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a del francés al español: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología* (5^e éd.). Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétences en traduction et formation par compétences. *TTR*, 21(1), 17-64. doi: 10.7202/029686ar.

- Kelly, D. et Martin, A. (1998). Training and Education. Dans Baker, M. et Saldanha, G. (dir.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2^e éd, p. 294-300). London/New York: Routledge.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translation Trainers*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kelly, D. (2008). Training the Trainers: Towards a Description of Translator Competence and Training Needs Analysis. *META*, 21(1), 99-125. doi: 10.7202/029688ar
- Kelly, D. (2010). Translation didactics. Dans Gambier, Y. et van Doorslaer, L. (dir.), *Handbook of Translation Studies* (vol. 1, p. 389-396). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kim, S. (2004). *The Interpreter*. New York: McMillan.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent: The Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Kent: The Kent State University Press.
- Koskinen, K. (2008). *Translating institutions: An Ethnographic Approach*. Manchester: St-Jerome Publishing.
- Koustas, J. (dir.). (1992). La pédagogie de la traduction: Questions actuelles et miscellanées traductologiques. [Numéro spécial]. *TTR*, 1.
- KU Leuven Centre for Translation Studies. (2016). CETRA Summer School 2016. Repéré à https://www.arts.kuleuven.be/cetra/summer_school
- Jonnaert, P. et Masciotra, D. (dir.). (2004). *Constructivisme: choix contemporains: hommage à Ernst von Glasersfeld*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
Repéré à <http://site.ebrary.com/lib/umontreal/reader.action?docID=10226000&ppg=19>
- Larose, R. (dir.). (1988). L'enseignement de la Traduction au Canada [Numéro spécial]. *META*, 33(2).
- Leal, A. (2014). *Is the glass half empty or half full? Reflections on Translation Theory and Practice in Brazil*, Berlin: Frank & Timme.

- Legendre, M. (2004). *Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires: d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement des compétences*. Dans Jonnaert, P. et Masciotra, D. (dir.), *Constructivisme: choix contemporains: hommage à Ernst von Glasersfeld*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://site.ebrary.com/lib/umontreal/reader.action?docID=10226000&ppg=19>
- Li, D. (2002, décembre). Translator Training: What Translation Students Have to Say. *META*, 47(4), 513-531. doi: 10.7202/008034ar
- Li, D. et Zhang, C. (2011, septembre). Knowledge Structure and Training of Translation Teachers: An Explanatory Study of Doctoral Programmes of Translation Studies in Hong Kong. *META*, 56(3), 693-712. doi: 10.7202/1008340ar
- Lomeña Galiano, M. (2016). La traduction à l'université française: entre recherche, formation et pratique professionnelle [Numéro spécial]. *Langues modernes*, 1. Repéré à <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5534269>
- Lorenci, M. L. M. (2001). *O ensino de tradução: uma nova concepção didática* (Mémoire de maîtrise, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Repéré à http://www.pget.ufsc.br/curso/teses_e_dissertacoes.php
- March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-33.
- Malmkjaer, K. (dir.). (2004). *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Menezes, P. C. (2004). *Tradutores e tradutoras com e sem formação acadêmica em tradução e suas relações com a teoria e a prática da tradução poética* (Mémoire de maîtrise, Universidade de Campinas). Repéré à <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vts000317269>
- Milton, J. (2001). The figure of the factory translator: University and professional domains in the translation profession. Dans Hansen, G., Malmkjaer, K. et Gile, D. (dir.), *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies* (p. 169-179). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Milton, J. (2014). Editorial: Los Estudios de la Traducción en Brasil. *Mutatis Mutandis*, 7(1), 3-15. Repéré à <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/20394/17198>
- Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies* (2^e éd.). London/New York: Routledge.
- Nord, C. (1991). *Text analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text analysis*, Amsterdam: Rodopi.
- Ordoñez-López, P. et Agost, R. (2015). An empirical study of Students' Views on Theoretical Subjects: The role of Theory in Translation Degrees at Spanish Universities. Dans Cui, Y. et Zhao, W. (dir.), *Handbook of Research in Teaching Methods in Language Translation and Interpretation* (p. 324-345). Hershey: IGA Global.
- Pagano, A. et Vasconcellos, M. (2003). *Estudos da Tradução no Brasil: Reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas 1980 e 1990*, Delta [Número spécial]. 19, 1-25. Repéré à <http://www.scielo.br/pdf/%0D/delta/v19nspe/03.pdf>
- PGET/UFSC (2015, décembre). *VIII Seminário de Pesquisas em Andamento e IV Encontro de Egressos: Caderno de resumos e artigos*. Repéré à http://www.pget.ufsc.br/Arquivo/CADERNO_RESUMOS_E_ARTIGOS_VIII_SPA.pdf
- PGET/UFSC (2016). Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Repéré à <http://www.pget.ufsc.br/#>
- Pulido Correa, M., Romanelli, S. et Soares, N. (dir.). (2014). La traductología en Brasil [Número spécial]. *Mutatis Mutandis*, 7(1). Repéré à <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/20394/17198>
- Rocha Bordenave, M. (1990, septembre). State of the Art in Translation Teaching and Research in Brazil. *META*, 35(3), 543-545. doi: 10.7202/003968ar
- Rodrigues Costa, P. (2013). *Do ensino da tradução literária* (Mémoire de maîtrise, Universidade de Brasília). Repéré à www.dan.unb.br/teses-e-dissertacoes/92-dissertacoes-de-mestrado
- Robinson, D. (1997). *Becoming a Translator: An Accelerated Course*. London: Routledge.

- Ronai, P. (1987). *Escola de tradutores* (6^e éd.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation formative*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Snell-Horby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Torres, M.-H. C. (2015). [Présentation Powerpoint]. Document inédit.
- Toury, G. (2012). *Descriptive Translation Studies – and beyond* (2^e éd.), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Universidade Federal de Santa Catarina (2016). A UFSC. Repéré à <http://estrutura.ufsc.br/>
- Valentine, E., Guével, Z. et Bastin, G. L. (dir.). (2003). Traduction et enseignement/Translation and Teaching [Numéro spécial]. *META*, 48(3).
- Vasconcellos, M. (2013). Os Estudos da Tradução no Brasil nos Séculos XX e XXI: ComUNIDADE na diversidade dos Estudos da Tradução. Dans Guerini, A., Torres M.-H. C. et Costa, W. (dir.), *Os Estudos da Tradução nos séculos XX e XXI* (p. 33-50). Florianópolis: PGET/UFSC.
- Venuti, L. (dir.). (2012). *The Translation Studies Reader* (3^e éd.), Routledge: London/New York.
- Vercueil, J. (2012). *Les pays émergents: Brésil-Russie-Inde-Chine...: mutations économiques et nouveaux défis*. Paris: Bréal.
- Wallner, M. (2010). April in Paris: A Novel. (s.d.): Anchor Canada.
- Wecksteen, C. (2009). Traductologie et optimisation de l'enseignement de la Traductologie. Dans Ballard, M. (dir.), *Traductologie et enseignement de la traduction à l'Université* (p. 65-89). Artois: Artois Presses Université.
- Williams, J. et Chesterman, A. (2014). *The Map: A Beginner's Guide to doing Research in Translation Studies*. London/New York: Routledge.
- Zhang, X. (2010). La traductologie et les cours de traduction. *Études chinoises*, Association française d'études chinoise, 55-67. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00669294/>

ANNEXES

Annexe I

Programmes de traduction et d'interprétation dans 20 universités du monde⁹³

| | Nom de l'université | Programmes de 1er cycle | Programmes de 2e cycle | Programmes de 3e cycle |
|----|--|---|--|---|
| 1. | Universidad de Antioquia (Colombie) | Grado en Traducción | Maestría en Traducción | — |
| 2. | Université d'Artois (France) | — | — | Doctorat de traductologie |
| 3. | Universitat de Barcelona (Espagne) | -Grado en Traducción e interpretación - Minor en Traducción e Interpretación | Máster en: - Traducción Audiovisual - Tradumática - Traducción, Interpretación y Estudios Interculturales - Tradumática: Tecnologías de la Traducción - Interpretación en los servicios públicos - Máster europeo en traducción audiovisual - Posgrado en Traducción jurídica | Doctorado en Traducción y Estudios Interculturales |
| 4. | Université de Genève (Suisse) | — | -Maîtrise en traduction -Maîtrise en interprétation de conférence -Certificat complémentaire | -Doctorat en traductologie -Doctorat en interprétation de conférence |

⁹³ Les universités choisies contiennent les universités d'attache des chercheurs en traductologie (Yves Gambier, Daniel Gile, Amparo Hurtado Albir, Franz Pöchhacker, Mary Snell-Horby, Maria Tymoczko. Georges Bastin) mentionnés dans notre recherche. Les informations sur les programmes sont celles disponibles sur les sites internet respectifs des universités en date du 30 mars 2016. Certaines options de langues des programmes ont été omises afin d'alléger le tableau.

| | | | | |
|-----|--|--|--|----------------------------|
| 5. | Universität Heidelberg (Allemagne) | -BA in Translation -BA in Translation Studies for Information Technologies | MA in Translation Studies | — |
| 6. | University of Hyderabad (Inde) | — | Master in Translation Studies | PhD in Translation Studies |
| 7. | Universitat Jaume I (Espagne) | Grau en Traducció i Interpretació | Màster en Traducció Medicosanitària | — |
| 8. | University College London (G.-B.) | — | MA in Translation Theory and Practice | PhD in Translation Studies |
| 9. | Université catholique de Louvain (Belgique) | — | -Master en traduction - Master en interprétation -Certificat en interprétation de conférence | — |
| 10. | University of Massachussetts (EE.-UU.) | — | MA in Translation Studies | — |
| 11. | Colégio de México (Mexique) | — | Maestría en Traducción | — |
| 12. | Université de Montréal (Canada) | -Baccalauréat en traduction -Majeure en traduction -Mineure en traduction -Certificat en traduction | -Maîtrise en traduction -DESS en traduction | Doctorat en traduction |
| 13. | State University of New Jersey (EE.-UU.) | Certificate in Translation and Interpreting | MA Option in Translation and Interpreting | — |

| | | | | |
|-----|--|--|---|--|
| 14. | University of Ottawa (Canada) | -BA in Translation -Minor in Translation | -MA in Translation Studies -MA in Conference interpreting | PhD in Translation Studies |
| 15. | Université Sorbonne Nouvelle Paris III (France) | — | -Master en traduction éditoriale, économique et technique - Master 2 Recherche en traductologie | Doctorat de traductologie |
| 16. | University of Turku (Finlande) | — | — | PhD in Languages and Translation Studies |
| 17. | Universidad de Salamanca (Espagne) | -Grado en Traducción e Interpretación -Doble Grado en Traducción e Interpretación y Derecho | Máster en Traducción y Mediación Intercultural | Doctorado en Traducción e Interpretación |
| 18. | Universitat de València (Espagne) | Grau en Traducció i Mediació Interlingüística | Màster en Traducció Creativa i Humanística | — |
| 19. | York University (Canada) | -BA in Translation -Certificate in Translation | -Master in Translation Studies -Master of Conference Interpreting | — |
| 20. | Universität de Wien (Autriche) | BA in Translation and Interpretation | -MA in Consecutive Interpretation and Translation -MA in Special Interpretation and Terminology -MA in Conference Interpretation -MA in Media and Literature | — |

Annexe II

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (FRANÇAIS)

**« Portrait de l'enseignement de la traduction au
Brésil de la nouvelle République à nos jours »**

Qui dirige ce projet?

Moi, Mylène Otou. Je suis étudiante de la maîtrise en traduction à l'Université de Montréal au Département de linguistique et de traduction. Mon directeur de recherche est Alvaro Echeverri, professeur au Département de traduction.

Décrivez-moi ce projet

Mon projet a pour but de dresser un portrait de l'enseignement de la traduction au Brésil. Pour ce faire, je compte rencontrer plusieurs membres de la communauté universitaire de l'Université fédérale de Santa Catarina comme vous (étudiants, professeurs, chargé de cours, etc.).

Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Vous aurez à participer à une entrevue avec moi durant laquelle je vous poserai des questions sur votre expérience universitaire dans le domaine de la traduction. L'entrevue devrait durer environ 30 minutes et avec votre permission, je vais l'enregistrer sur magnétophone afin de pouvoir ensuite transcrire ce que vous m'aurez dit sans rien oublier. Si vous préférez que je ne vous enregistre pas, je pourrai simplement prendre des notes.

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Si certaines questions vous indisposent, vous pouvez choisir de ne pas y répondre, et même mettre fin à l'entrevue.

Vous ne serez pas payé pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel. Votre participation pourrait cependant aider à faire avancer la recherche sur l'enseignement de la traduction au Brésil.

Que ferez-vous avec mes réponses?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront données afin d'essayer de produire des données qualitatives pour appuyer mon projet de recherche. Les résultats feront partie de mon mémoire de maîtrise.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées?

Oui! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans un bureau fermé et seuls mon directeur de recherche et moi-même en prendront connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits sept ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Pour toute question, vous pouvez me contacter au numéro suivant (48) 4858 4854 ou à l'adresse suivante mylene.carole.otou-mbezele@umontreal.ca. Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-7338 ou par courriel l'adresse ceras@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée : Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe III

FORMULAIRE DE CONSTENEMENT (PORTUGAIS)

“Retrato do ensino da tradução no Brasil da nova República aos dias atuais”

Quem dirige esse projeto?

Eu, Mylène Otou. Sou estudante do mestrado em Tradução, no Departamento de Linguística e Tradução, da Universidade de Montréal, Canadá. Meu orientador é o Professor Doutor Álvaro Echeverri, professor do Departamento de Tradução.

Descrição desse projeto.

Meu projeto objetivo elaborar um panorama do ensino da Tradução no Brasil. Com tal fim, entrevistarei membros da comunidade universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (estudantes, professores, etc.).

Se eu participar, o que terei que fazer?

Você será entrevistado por mim, Mylène Otou. Durante a entrevista farei perguntas sobre a sua experiência universitária na área de Tradução. A entrevista deve durar aproximadamente 30 minutos e, com a sua permissão, irei gravá-la a fim de poder transcrever sua experiência universitária. Caso não se sinta à vontade em ter seu relato gravado, poderei simplesmente tomar notas.

Há algum risco ou vantagem em participar desta pesquisa?

Não há qualquer risco ou vantagem possível ao participar desta pesquisa. Se alguma(s) pergunta(s) lhe incomodarem, você pode optar em não responde-la(s), ou mesmo em finalizar a entrevista.

Sua participação nesta pesquisa não será remunerada. Você não terá qualquer vantagem pessoal. Entretanto, sua participação pode ajudar a fazer avançar a pesquisa sobre o ensino da Tradução no Brasil.

O que será feito com minhas repostas?

Analisarei o conjunto das repostas de todos os participantes a fim de levantar dados qualitativos para a pesquisa. Os resultados dessa pesquisa farão parte da minha dissertação de mestrado a ser entregue na Universidade de Montréal, Canadá.

Meus dados pessoais estarão protegidos?

Sim! Nenhuma informação que seja permita lhe identificar será publicada. Além disso, as informações recolhidas serão conservadas de maneira confidencial. As gravações e as transcrições serão guardadas num escritório fechado onde somente o meu orientador e eu poderemos consulta-las. As gravações ou quaisquer informações que permita lhe identificar serão destruídas sete anos após o término do meu projeto. Após esse período, conservarei somente as repostas transcritas, porém não guardarei qualquer informação sobre as pessoas entrevistadas.

Os resultados gerais do meu projeto poderão ser usados em publicações ou comunicações, mas sempre de modo anônimo, ou seja, sem nunca nomear ou identificar os participantes.

Tenho a obrigação de responder a todas as perguntas e participar de toda a entrevista?

Não! Você pode decidir não responder a uma ou várias perguntas. Também pode, a qualquer momento, decidir que não deseja participar mais da entrevista e abandonar o

projeto. Neste caso, poderá mesmo me pedir para não usar suas repostas em minha pesquisa, bem como pedir para destruí-las. Entretanto, uma vez que o processo de publicação dos dados tenha começado, não poderei destruir as análises e os resultados que contém a suas respostas, porém, com dito anteriormente, nenhuma informação que permita lhe identificar será publicada.

Com quem posso falar caso tenha dúvidas durante o estudo?

Em caso de dúvidas, pode me contactar pelo seguinte número: (48) 4858 4854 ou pelo e-mail: mylene.carole.otou-mbezele@umontreal.ca.

Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa em Artes e Ciências da Universidade de Montréal. Em caso de dúvidas sobre os direitos e responsabilidades dos pesquisadores em relação à sua participação neste projeto, pode contactar o Comitê pelo telefone: +1(514) 343-7338 ou pelo e-mail: ceras@umontreal.ca, ou, mesmo, consultar o site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Se você tiver reclamações em relação à sua participação nesta pesquisa, pode comunicar com o *ombudsman* ("protetor dos cidadãos") da Universidade de Montréal pelo telefone (+1) 514-343-2100 ou pelo e-mail ombudsman@umontreal.ca (**o ombudsman aceita ligações a cobrar**).

Como posso concordar em participar neste estudo?

Ao assinar esse Termo de consentimento Livre e Esclarecido e o entregando a mim. Uma cópia do formulário ficará contigo para que possa utilizar para consultas futuras caso precise.

CONSENTIMENTO

Declaração do participante

- Entendo que posso tomar o meu tempo para refletir antes de (não) concordar em participar dessa pesquisa.
- Posso fazer perguntas e exigir respostas satisfatórias.
- Entendo que, participando desse projeto de pesquisa, não renuncio a nenhum dos meus direitos nem dispenso a pesquisadora de suas responsabilidades.
- Li o presente Termo de consentimento Livre e Esclarecido e aceitei participar desta pesquisa.

Aceito que a entrevista seja gravada : Sim Não

Assinatura do participante : _____ Data : _____

Sobrenome : _____ Nome : _____

Compromisso do pesquisador

Expliquei as condições de participação nesta pesquisa ao participante. Respondi às perguntas feitas com o melhor do meu conhecimento e me assegurei da compreensão do participante. Eu me comprometo, com o equipe de pesquisa, a respeitar o que foi dito no dito formulário de informação e de consentimento.

Assinatura da pesquisadora : _____ Data : _____

Sobrenome: _____ Nome: _____

Annexe IV

GUIDE D'ENTRETIEN

Professeurs/chargés de cours

Thèmes à aborder :

- motivations de choix – traduction/enseignement
- rapport aux langues
- bagage professionnel, études
- expérience en traduction
- parcours professionnel
- responsabilités
- méthodes d'enseignement privilégiées
- conditions de travail (charge de cours, correction, etc.)
- sujets/thèmes/ auteurs les plus abordés en cours

Questions :

- Pourquoi avoir choisi la traduction?
- Quelles langues parlez-vous?
- Parlez-moi de votre parcours dans le domaine de la traduction.
- Quelle sont vos responsabilités en tant que professeur universitaire/chargé de cours?
- Quelles ouvrages didactiques et autres outils de traduction que utilisez-vous souvent dans vos cours.
- Y a-t-il des traductologues brésiliens ou étrangers auxquels vous référez souvent dans vos cours?
- Quelles méthodes pédagogiques privilégiez-vous pour donner vos cours?
- Pouvez-vous décrire une pratique d'évaluation que vous privilégiez?
- À votre avis, quels sont les forces et les points qui pourraient être améliorés dans la formation des traducteurs au Brésil?

Étudiants

Thèmes à aborder :

- rapport aux langues
- motivation pour faire des études en traduction
- cours/spécialisation choisis ou d'intérêt
- ambitions professionnelles
- points positifs/ à améliorer du programme de traduction

Questions :

- Pourquoi avoir choisi la traduction?
- Quelles langues parlez-vous?
- Le programme correspond-il à vos attentes initiales?
- Nommez un aspect de l'enseignement de la traduction que vous considérez comme positif.
- Si vous pouviez en améliorer un aspect de l'enseignement de la traduction dans votre programme, quel serait-il?
- Quelles spécialisations avez-vous choisies parmi vos cours?
- Quelles sont vos aspirations professionnelles?
- Nommez des outils de traduction, ouvrages ou traductologues qui reviennent souvent dans vos cours.
- Que comptez-vous faire à la fin de vos études?
- Êtes-vous titulaire d'une bourse d'études?