

Université de Montréal

Description des stratégies d'enseignement dans la formation des traducteurs : le point de vue des étudiants

par Cristina Arana

Département de linguistique et de traduction

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté

en vue de l'obtention du grade de maîtrise

en traduction

option recherche

Avril, 2017

© Cristina Arana, 2017

Résumé

L'objectif de notre étude est de dresser un portrait, inspiré des données collectées auprès des étudiants, des stratégies d'enseignement utilisées par les professeurs de traduction.

Les stratégies d'enseignement englobent toutes les méthodes et les ressources qui, de manière organisée et planifiée, sont mises en œuvre afin d'atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques. Ainsi, nous parlons de simples gestes comme la disposition des tables et des chaises, du temps consacré à la présentation de la matière, de la gestion du temps pendant les discussions, des activités en groupe ou individuelles, de l'utilisation du matériel informatique, enfin, de toutes les actions prévues par l'enseignant dans le but de faciliter la construction des nouvelles connaissances chez l'étudiant.

Lors d'une séance de formation, la conception que chaque formateur a de l'enseignement est mise en évidence à travers des stratégies favorisées par l'enseignant. Cette conception, comme l'affirment Loiola et Tardif, est le résultat de théories personnelles fondées sur des connaissances générales plutôt que sur des connaissances pédagogiques. Ces connaissances générales découlent de la rétroaction entre pairs ainsi que de l'expérience en tant qu'étudiants et professionnels. En outre, l'enseignant peut concevoir l'enseignement comme un processus de transmission des connaissances ou bien une manière de guider l'étudiant vers l'apprentissage (Loiola et Tardif, 2001, p. 309). Cette conception deviendra un facteur déterminant dans sa façon d'agir comme formateur.

Bien que la recherche en pédagogie de la traduction ait beaucoup avancé, elle n'a pas encore atteint un niveau de sophistication important en ce qui concerne la recherche à l'intérieur de la salle de classe. Les études empiriques sur les stratégies d'enseignement de la traduction ne sont pas très nombreuses et celles qui existent s'appuient exclusivement sur des données recueillies auprès des enseignants. Or, comme l'affirment Smart et Etherington (1995), il peut y avoir des différences entre ce que les enseignants déclarent à propos de leurs orientations pédagogiques et la perception qu'ont les étudiants à propos de ce qui se passe dans les salles de cours. Pour cette raison, nous avons donné voix aux étudiants en réalisant des entretiens semi-dirigés. Nous avons choisi cet instrument de recherche, car il est un dispositif qui permet d'explorer le phénomène en profondeur, ainsi qu'un des instruments privilégiés en ce qui a trait à la recherche qualitative en éducation. L'information obtenue des interviews offre une vaste information fort utile à notre étude.

Mots-clés : traduction, stratégies d'enseignement, formation de traducteurs, méthodes d'enseignement

Abstract

The objective of this study is to provide an overview, based on the data collected from the students, of the teaching strategies used by translation teachers. Teaching strategies include all methods and resources that are organized and planned in order to achieve specific learning objectives. Therefore, we are talking about simple gestures such as the layout of tables and chairs, the time devoted to the presentation of the content subject, the management of time during discussions, group or individual activities, the use of computer equipment. Finally, all the actions planned by the teacher in order to facilitate the construction of new knowledge in the student. During a training session, the teaching design is highlighted through teaching strategies promoted by the teacher. This conception, according to Loiola and Tardif, is in many cases the result of personal theories based on general knowledge rather than pedagogical knowledge. This general knowledge results from peer feedback as well as from teachers' experience as students and professionals. In addition, the teacher can conceive teaching either as a transmission process of knowledge or as a way of guiding the student to learn (Loiola and Tardif, 2001: 309), which will become a determining factor in its way of acting as a trainer.

There are few empirical studies on teaching strategies in translation, but those that do exist are based exclusively on data collected from teachers. However, as stated by Smart and Etherington (1995), there may be differences between what teachers say about their pedagogical orientations and how students perceive what happens in the classroom. For this reason, we gave voice to the students by carrying out semi-directed interviews. The information obtained from the interviews offers a wealth of useful information for our study.

Keywords: translation, teaching strategies, translator training, teaching methods.

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures.....	viii
Liste des sigles.....	ix
Remerciements.....	xi
Introduction.....	1
Chapitre 1 - État de la question.....	5
1.1 Stratégies d'enseignement et pédagogie de la traduction.....	5
1.2 Les différentes approches.....	8
1.2.1 Jean Delisle : l'enseignement par objectifs.....	9
1.2.2 Christiane Nord.....	11
1.2.3 Daniel Gile.....	13
1.2.4 Donald Kiraly.....	16
1.2.5 Riitta Jääskeläinen.....	19
1.2.6 Groupe de recherche TRAP (Gyde Hansen).....	20
1.2.7 Jean Vienne.....	21
1.2.8 Daniel Gouadec.....	25
1.2.9 Amparo Hurtado.....	26
1.2.10 Maria González-Davies.....	28
1.2.11 Douglas Robinson.....	30
1.3 Conclusion.....	32
Chapitre 2 - Cadre théorique.....	34
2.1 – L'enseignement stratégique.....	39
2.2 Définition.....	39
2.3 Processus d'apprentissage.....	40

2.4 Principes de l'enseignement stratégique.....	43
Chapitre 3 - Méthodologie.....	46
3.1 Objectif.....	46
3.2 Guide d'entretien.....	46
3.3 Sélection de participants.....	48
3.4 Analyse du contenu des entretiens.....	49
Chapitre 4 - Résultats et discussion.....	51
4.1 Analyse.....	51
4.2 Résultats et Discussion.....	63
Conclusion.....	74
Bibliographie.....	i
Table de réponses.....	i

Liste des tableaux

Tableau I.	Comparaison approche centrée sur le professeur et approche centrée sur l'étudiant (Kelly, 2005, p. 57).....	7
Tableau II.	Analyse de la situation de traduction (Vienne, 1994, p. 55).....	23
Tableau III.	Principes d'enseignement/apprentissage (Martel, A., 2002)	38

Liste des figures

Figure 1.	Modèle séquentiel de la traduction (Gile, 2009, p. 102).....	15
Figure 2.	Modèle psycholinguistique du processus de la traduction (Király, 1995 : 101)...	17
Figure 3.	Les triades de Peirce en traduction (Robinson, 1997, p. 79)	31
Figure 4.	Le cercle de l'expérience (Robinson, 1997, p. 82)	32

Liste des sigles

IPDR : Integrated Problem and Decision Reporting

R+Rp : Retrospection with replay

SCL : Student Centred Learning

SDs : Sources of Disturbance in Translation Processes

TAP : Think-Aloud Protocol

À tous mes anges

Remerciements

Nous remercions, avant tout, notre directeur de mémoire, le professeur Álvaro Echeverri pour toute sa patience et son ouverture. Nous aimerions aussi le remercier pour son appui constant et pour son optimisme contagieux, sans doute des qualités qui font de lui la meilleure personne pour nous guider à concrétiser ce projet.

Nous sommes très reconnaissante aux membres du jury, la professeure Chantal Gagnon et le professeur Georges L. Bastin pour le temps qu'ils dédieront à la lecture de notre mémoire.

En même temps, nous tenons à remercier Mme Louise LeBlanc pour son appui inconditionnel et son aide précieuse dans la révision et la correction du mémoire.

Nous aimerons aussi remercier les étudiants, qui ont participé à notre étude, de nous avoir accordé du temps et d'avoir répondu à nos questions. Leur participation étant partie essentielle de notre projet.

Finalement, nous voudrions remercier le Département de linguistique et de traduction pour son appui économique.

Introduction

[...] En effet, les élèves ont chaque semaine un texte à traduire, qu'ils me remettent et que je corrige avec grand soin, puis que je commente en classe, relevant les erreurs commises et éclairant sur les règles applicables. Puis je distribue un modèle de traduction de ce texte [...] (Pierre Daviault, 1943)

Les stratégies d'enseignement en traduction comprennent en général divers aspects qui convergent lors d'un cours. La disposition du mobilier, la gestion du temps pour chaque activité d'apprentissage ou d'enseignement, la façon de présenter les contenus des cours, la planification des activités à réaliser dans la salle de classe et à l'extérieur, ce sont toutes des actions qui aident à définir la conception que chaque enseignant a de l'apprentissage et de l'enseignement. Elles sont aussi des stratégies, la plupart du temps conscientes, que les formateurs mettent en pratique pour faciliter l'apprentissage chez les étudiants, mais aussi pour faciliter leur travail d'enseignants.

Parler d'enseignement, c'est s'immerger dans un univers vaste et avec des limites difficiles à définir, car il n'existe pas une seule perspective pour l'aborder. En plus, chaque discipline, chaque matière, chaque cours, chaque classe pose des défis particuliers à ceux qui veulent enseigner. L'enseignement de la traduction n'est pas une exception. En matière de formation des traducteurs, il y a autant de méthodes et de styles qu'il y a de formateurs. Cependant, tout effort éducatif répond aux perceptions ou aux connaissances que les formateurs se sont construites sur la traduction, sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Ainsi, les gestes pédagogiques posés par les responsables de la formation des traducteurs répondent aux connaissances acquises lors d'une formation à l'enseignement, de l'observation des gestes posés par leurs collègues ou de la répétition des gestes posés par leurs anciens professeurs. Bien que la recherche en pédagogie de la traduction ait beaucoup avancé, elle ne se trouve pas au même niveau de développement que les autres branches de la traductologie.

Cela explique en partie que les recherches sur les stratégies de l'enseignement ne soient pas très nombreuses. Selon Dorothy Kelly (2005, p. 8), les premiers programmes de formation des traducteurs ont été créés au début des années 1930 en Russie. Au Canada, les premiers cours universitaires de traduction ont vu le jour en 1936. L'enseignement de la traduction à l'université

est une pratique plutôt jeune comparée à l'enseignement des langues étrangères ou à l'enseignement de la biologie ou de la médecine au Canada, par exemple. La traduction s'enseigne à l'université depuis plus de 80 ans. Cependant, et comme l'affirme Jean Delisle (1988, 1993), nos connaissances de ce qui se passe à l'intérieur de salles de cours où les traducteurs sont censés apprendre à traduire sont plutôt limitées. Les chercheurs ont à leur disposition plusieurs techniques de recherche afin d'ouvrir les portes des salles de cours aux efforts de recherche. Ils peuvent le faire de manière directe en assistant aux cours ou, indirectement, en interviewant les enseignants ou les étudiants à l'extérieur de la salle de classe. Dans notre cas, nous avons voulu en apprendre davantage sur les stratégies mises en place par les professeurs dans les cours pratiques de traduction en questionnant les étudiants à l'extérieur des salles de cours (voir chapitre 3).

Divers auteurs ont centré leur attention sur l'enseignement de la traduction en dénonçant des pratiques antipédagogiques. Des auteurs comme Delisle (1980), Echeverri (2008), Kiraly (1995, 2000), entre autres, ont joint leurs voix à celle de Jean-René Ladmiral en dénonçant la pratique décrite et critiquée depuis 1972 par ce dernier dans son livre *Théorèmes pour la traduction* et qu'il a dénommée « performance magistrale » dans laquelle l'enseignant est la référence ultime pour l'étudiant. Ce dernier est censé apprendre en faisant des traductions qui seront comparées à celles de l'enseignant. Il existe pourtant d'autres types d'activités décrites par les auteurs, par exemple, la traduction collective (Delisle 1980, p. 14) ou l'activité du lisez et traduisez (Hurtado, 1999, p. 16) où l'enseignant remet aux étudiants un texte qu'il a lui-même choisi pour qu'ils le préparent pour une séance postérieure. Lorsque les étudiants reviennent dans la salle de classe, ils proposent et partagent leurs traductions. En réponse à cette situation, des experts en la matière ont proposé différentes approches qui essaient de passer d'un enseignement centré sur l'enseignant à un enseignement centré sur l'étudiant. On est devant un tournant où l'approche transmissionniste cède de plus en plus de place à une approche cognitive. Le présent mémoire est composé de cinq chapitres. Le premier chapitre porte sur le rôle joué par les stratégies d'enseignement dans la pédagogie de la traduction ainsi que sur certains concepts généraux propres à l'enseignement de la traduction professionnelle. En outre, nous explorons les approches théoriques de l'enseignement de la traduction proposées par différents

auteurs. Depuis l'approche par objectifs de Delisle proposée au début des années 1980 jusqu'à l'approche socioconstructiviste de Kiraly proposée en 2000.

Le cadre théorique, qui est présenté au chapitre quatre, consiste en un aperçu de principes théoriques à la base des approches d'enseignement centrées sur l'étudiant et des concepts propres aux théories constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage. Certains concepts des théories cognitives, comme les styles d'apprentissage, nous ont également permis d'expliquer le phénomène à l'étude. À l'aide des travaux de Jacques Tardif, nous poserons un regard sur l'enseignement stratégique et sur la manière dont la psychologie cognitive conçoit l'apprentissage. Cette conception est importante pour comprendre comment le savoir est construit chez l'étudiant et comment les stratégies d'enseignement sont perçues par ce dernier. Tout d'abord, notre instrument de recherche est constitué d'entretiens semi-dirigés, tel que nous le décrivons au chapitre trois. Cet instrument nous permet d'explorer le phénomène des stratégies d'enseignement, mais du point de vue des étudiants. L'étude étant exploratoire, nous n'avons pas visé un grand nombre de participants. Ces participants devaient être inscrits à un programme de traduction, de premier ou de deuxième cycle, ainsi qu'avoir déjà suivi plus d'un cours de traduction pratique. Après les entretiens, nous avons procédé à l'analyse de l'information recueillie.

Finalement, le quatrième chapitre contient les résultats de l'étude ainsi que les observations et la discussion qui découlent des données analysées. Après avoir fait un survol de la théorie, nous construisons un pont entre celle-ci et la réalité décrite par les étudiants. Nous avons pu constater à travers des entretiens que le lien entre la théorie et la pratique est un aspect que les étudiants valorisent énormément et que les facteurs affectifs jouent un rôle prépondérant sur le plan de la didactique de la traduction.

Des auteurs comme Kiraly (2005), Gónzalez-Davies (2004), Hurtado (1996) entre autres ont donné voix aux professeurs dans le but de connaître ce qui se passe à l'intérieur des salles de cours. Mais, la réalité entre ce qui est décrit par l'enseignant et la réalité de ce qui se passe lors d'un cours peut varier selon la perspective des acteurs impliqués. Les recherches menées du point de vue des étudiants ne sont pas très nombreuses en traductologie et pour cette raison, nous avons décidé de dresser un portrait des stratégies d'enseignement de la traduction, mais en

mettant l'accent sur la perspective des étudiants. En effet, nous avons eu un accès privilégié à l'intérieur des salles de cours à travers le regard de ces derniers.

Chapitre 1 - État de la question

Ce premier chapitre aura pour but d'expliquer la place qu'ont les stratégies d'enseignement dans le domaine de la pédagogie de la traduction. Nous aborderons des concepts généraux à la base de l'enseignement de la traduction professionnelle ainsi que l'évolution de certaines approches théoriques de l'enseignement de la traduction qui ont vu le jour ces dernières années.

1.1 Stratégies d'enseignement et pédagogie de la traduction

Tout d'abord, d'où vient le terme « stratégie » (du grec *stratos*, armée et *agein*, conduire). L'encyclopédie Larousse en ligne définit ce terme comme l'« art de coordonner l'action des forces militaires, politiques, économiques et morales impliquées dans la conduite d'une guerre ou la préparation de la défense d'une nation ou d'une coalition ». Nous pouvons constater que le terme a un sens militaire et que celui-ci a été emprunté par plusieurs domaines de spécialité pour décrire des réalités d'ordre civil comme « stratégie financière », « stratégie publicitaire », etc. Cependant, pour bien comprendre le sens de ce terme, nous citerons les mots du général Carl von Clausewitz, philosophe et historien militaire prussien, « la tactique est la théorie relative à l'usage des forces armées dans l'engagement. La stratégie est la théorie relative à l'usage des engagements au service de la guerre » (Encyclopédie Larousse). Comme nous pouvons le remarquer, la stratégie est considérée par Clausewitz comme le plan général dont l'objectif est de gagner la guerre. Maintenant que nous avons défini le terme au sens propre, nous pouvons procéder à sa mise en contexte dans le domaine de l'enseignement.

Les stratégies d'enseignement peuvent être définies comme « [l'] ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiées par l'éducateur pour un Sujet autre que lui-même » (Legendre, 2005, p. 1261), c'est-à-dire, un ensemble de méthodes et de ressources mises en œuvre de manière organisée et planifiée afin d'atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques. Si nous comparons cette définition à celle de Clausewitz, citée précédemment, nous pouvons dire que les activités et le contenu d'un cours renvoient aux instruments qui doivent être prêts avant d'engager les activités d'enseignement ou les engagements. Les décisions concernant le meilleur moment pour introduire un contenu ou la façon d'introduire ces contenus,

ce que l'étudiant est censé intégrer à la fin du cours, constituent des décisions relatives aux stratégies d'enseignement. Le choix des stratégies se fait en fonction de l'approche adoptée par le professeur. Selon Ramsden (1992), les stratégies employées par les professeurs ainsi que leur relation avec les étudiants et le contexte d'apprentissage ont une influence sur les résultats obtenus.

Les stratégies adoptées par les enseignants découlent de l'approche qu'ils privilégient. D'une part, Hativa (2000) affirme que la prédilection pour une ou pour autre approche pédagogique est déterminée par la conception que le professeur a de ce qui est un bon enseignement. D'autre part, une bonne partie des professeurs universitaires se considèrent avant tout des spécialistes disciplinaires (Becher, 1989; Hativa, 2000) et leur choix des approches employées est aussi influencé par leur propre perception de ce qui est important d'apprendre (Felman et al., 1999; Smart et Etherington, 1995). Dans le cas de la formation des traducteurs, Dorothy Kelly a présenté dans son livre de 2005 le répertoire des principales approches utilisées par les traductologues.

Dans la formation des traducteurs, parmi les conceptions de l'enseignement qui ont fait l'objet de recherches, deux sont privilégiées : l'approche centrée sur l'enseignant et l'approche centrée sur l'étudiant. La première, c'est-à-dire, celle centrée sur l'enseignant, est considérée comme étant traditionnelle. Les opinions divergent entre les traducteurs qui enseignent la traduction et les chercheurs qui se sont penchés sur la question. Jean Delisle (1988), Echeverri (2008), Kiraly (1995, 2000), entre autres, se rangent du côté de Jean-René Ladmiral (1972, p. 34) afin de critiquer ce que ce dernier a appelé la « performance magistrale ». Ils considèrent que cette stratégie est dépassée et peu efficace. Nonobstant, cette pratique, que Kelly (2010), Delisle (1988), Ladmiral (1977), Kiraly (2000) et Echeverri (2005), qualifient d'anti-pédagogique, semble être la méthodologie d'enseignement la plus utilisée dans les cours pratiques de traduction (Echeverri, 2005). En effet, la plupart des professeurs pensaient que la meilleure stratégie d'enseignement était la traduction des textes en prenant comme modèle la traduction telle que le professeur la propose. Dans cette approche le professeur se place au centre de l'activité d'apprentissage, il l'organise, il la coordonne, il la contrôle et, dans bien des cas, c'est à lui que revient le dernier mot en ce qui concerne les décisions de traduction. Ce sont toutes des caractéristiques d'une approche centrée sur l'enseignant (Kelly, 2010).

Cependant, comme l'affirme Yves Gambier (2012), nous constatons un tournant dans la formation des traducteurs. Principalement en Europe, les approches centrées sur l'étudiant sont de plus en plus présentes, au moins dans la bibliographie traductologique. Cette approche d'enseignement, qui se pratique depuis vingt ans dans les sciences de l'éducation est lentement en train de se tailler une place dans l'enseignement de la traduction (Echeverri, 2014). En effet, cette approche est privilégiée grâce aux résultats positifs qui en découlent. Kelly (2005) attire l'attention sur les études faites à cet égard qui affirment que la compréhension et l'apprentissage chez l'étudiant sont favorisés lors de l'emploi d'une approche qui prend en compte les différences entre les étudiants, c'est-à-dire, leurs expériences, leurs motivations, etc. Le professeur passe de détenteur du savoir à guide mettant à la disposition de l'étudiant les outils nécessaires pour faciliter l'apprentissage. Le tableau I contient de manière synthétique les principales différences entre l'approche centrée sur l'enseignant et l'approche centrée sur l'apprenant.

Tableau I. Comparaison approche centrée sur le professeur et approche centrée sur l'étudiant (Kelly, 2005, p. 57)

Approche centrée sur le professeur	Approche centrée sur l'étudiant
Les enseignants prennent la plupart des décisions en ce qui concerne le contenu et la méthode à utiliser.	Les choix du contenu et de la méthode doivent être pris par la plupart des étudiants.
L'accent doit être mis (la responsabilité de l'évaluation incluse) sur des sujets précis ou sur des unités du cours.	L'accent doit être mis (la responsabilité de l'évaluation incluse) sur la totalité du programme ainsi que sur les objectifs.
L'enseignant, étant un expert, est censé transmettre son savoir.	L'enseignant pose des questions.
Presque toutes les activités réalisées par les étudiants doivent être individuelles.	L'apprentissage collectif est plus efficace que l'apprentissage individuel.
L'apprentissage a lieu dans la classe ou dans des activités programmées.	Les étudiants apprennent en tout temps.
Les plus grandes motivations pour l'étudiant : obtenir les meilleures notes et les éloges des professeurs.	Les plus grandes motivations pour l'étudiant : la curiosité sur le plan intellectuel et la responsabilité.
La disposition de la classe doit être planifiée et respectée en tout temps.	La disposition de la classe doit être modifiée selon les circonstances.

L'évaluation est uniquement la responsabilité du professeur.	L'évaluation personnelle et par les pairs peut être un outil qui favorise l'apprentissage.
Le résultat le plus important pour les étudiants : l'apprentissage de la matière contenue dans le programme du cours.	Le résultat le plus important pour les étudiants : l'acquisition des stratégies d'apprentissage.
L'évaluation est sommative (notes).	L'évaluation est formative (commentaires).
Le groupe avance ensemble au même rythme.	L'étudiant avance à son propre rythme.
Tous les étudiants acquièrent les mêmes contenus.	L'apprentissage peut varier d'un étudiant à l'autre.
Les professeurs travaillent individuellement.	Le travail collectif est une partie essentielle de l'enseignement.
Tant les professeurs que les départements sont autonomes.	Les professeurs et les départements travaillent ensemble.

1.2 Les différentes approches

Dans le but de construire une didactique de la traduction, des avancées importantes en matière d'enseignement de la traduction ont eu lieu ces dernières années (Hurtado, 1999). En faisant un survol des stratégies d'enseignement depuis l'apparition des premiers cours de traduction, nous pouvons constater un penchant des enseignants à enseigner la traduction en traduisant, comme l'affirme Kelly (2005), tenant pour acquis que le professeur était le modèle à suivre. Grâce aux avancées en ce qui concerne la théorie de la traduction et les disciplines connexes comme la linguistique, des changements sont observés. De nouvelles approches pédagogiques enrichissent la manière dont les enseignants mettent en place les différentes stratégies. Cependant, l'emploi de l'approche traditionnelle d'enseignement avec des variations reste une pratique courante. Mais, comment les traductologues s'acquittent-ils de la tâche de former les générations futures de traducteurs?

Pour avoir une vision plus complète des approches, nous décrivons les principales caractéristiques de celles-ci pour mieux comprendre les différentes stratégies mises en œuvre par les enseignants. Pour ce faire, nous mettrons à profit le répertoire créé par Dorothy Kelly dans son ouvrage *A Handbook for Translator Trainers*.

1.2.1 Jean Delisle : l'enseignement par objectifs

Delisle, d'orientation cognitive comparatiste, dans son premier manuel *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980) attire l'attention pour la première fois sur l'importance d'avoir des principes de base pour l'enseignement de la traduction et aussi sur la délimitation de la traduction par rapport à d'autres disciplines (Kelly, 2010). Il affirme que les traductions collectives, en groupe (chaque étudiant propose sa solution de traduction pour un fragment de texte suivi des commentaires de la part de l'enseignant ou des camarades de classe) et l'étude des problèmes de traduction que celles-ci apportent de manière aléatoire vont à l'encontre de tous les principes pédagogiques reconnus (Delisle, 2003). En s'inspirant de la taxonomie de Bloom (1956), Delisle adopte une approche *d'enseignement par objectifs d'apprentissage*.

C'est ainsi qu'il établit des objectifs d'apprentissage dans le programme de formation de traducteurs (Hurtado, 2015; Kelly, 2010) en s'interrogeant sur les méthodes employées dans les salles de cours. Delisle considérait que l'apprentissage de la traduction partait de la prise de conscience de la part des étudiants de la nature du processus de traduction.

« Enseigner à traduire, c'est faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l'apprenti-traducteur au cœur de l'opération traduisante pour lui en faire saisir la dynamique. » (Delisle, 1980, p. 16)

Son travail ne s'est pas arrêté là et en 1993 *La traduction raisonnée* a vu le jour, suivie de ses éditions subséquentes en 2005 et en 2013. Delisle distingue des objectifs généraux et des objectifs spécifiques accompagnés de divers exercices dont le but est de faire le passage d'un simple transcodage de formes linguistiques à une interprétation du sens, ce qui met en relief sa méthode, fondée sur l'interprétation du sens, sans pour autant laisser de côté la stylistique comparée. Les huit objectifs généraux qu'il présente sont :

- Métalangage de la traduction
- Documentation de base du traducteur
- Méthode de travail
- Processus de la traduction

- Règles d'écriture
- Difficultés d'ordre lexical
- Difficultés d'ordre syntaxique
- Difficultés d'ordre rédactionnel

Dans ses travaux sur la pédagogie de la traduction, Delisle exprime son désir d'offrir une méthodologie d'initiation à « la traduction *professionnelle* » par opposition à celle axée sur l'enseignement des langues (Delisle, 2003). Pour lui, la formation professionnelle va au-delà de la dimension linguistique (apprentissage, compréhension et expression linguistique), car le traducteur doit mener des recherches documentaires afin de connaître la terminologie des domaines différents (économique, juridique, médical, technique), en plus de connaître et utiliser les outils propres à sa profession. Le traducteur doit également maîtriser le métalangage employé dans son propre domaine. En outre, l'apprenti traducteur doit faire appel à sa créativité afin d'éviter le calque d'un original. Nous pouvons constater que l'auteur atteint son objectif, car une fois que l'étudiant passe à travers les exercices et l'analyse des exemples fournis par Delisle dans ses manuels, il ne peut qu'adopter une démarche réfléchi par rapport aux règles de base de la traduction. En effet, grâce aux exercices et aux réflexions du chercheur, l'apprenti devient conscient du processus de traduction et des niveaux d'interprétation comme le *report*, la *remémoration* et la *création discursive*. En outre, Delisle accorde beaucoup d'importance au développement de la créativité du traducteur ainsi qu'à la qualité de la rédaction en langue d'arrivée. Cependant, il attire l'attention sur l'importance d'adopter un métalangage précis de la traduction tant pour avoir un discours sur les différents phénomènes de la traduction que pour l'évaluation pertinente du travail de l'étudiant.

« L'expérience prouve qu'il est difficile, voire impossible, de tenir un discours structuré sur les phénomènes de la traduction ou encore d'évaluer pertinemment des traductions sans disposer d'une terminologie adéquate. » (Delisle, 2003, p. 21)

C'est ainsi que le premier objectif de son ouvrage est consacré à l'assimilation des principaux termes du métalangage de la traduction (Delisle, 2003).

Il est important de remarquer que Delisle cherche à adapter sa méthodologie à la réalité courante de la traduction en prenant en compte divers facteurs comme les besoins particuliers

des apprenants, les progrès dans le domaine, les nouvelles aides à la traduction, les outils modernes en bureautique et l'évolution de la langue (Delisle, 2013). Son approche est basée sur le processus de la traduction, sur une *démarche cognitive* du traducteur. À l'aide de multiples exemples, tirés de la pratique quotidienne des traducteurs, des exercices, issus de la réflexion et de son expérience en tant que professeur, et d'un désir de relier la théorie de la traduction à la pratique, Delisle se propose de colmater la brèche entre la pratique et la formation ainsi qu'entre les théories et les pratiques de la traduction. Pour Delisle, la théorie fournit un cadre de référence qui contribue à l'acquisition des compétences.

« Pour être vraiment opératoire, toute stratégie pédagogique appliquée à l'enseignement pratique de la traduction doit reposer sur des fondements théoriques valables. Sans un ensemble cohérent de principes fondamentaux et de règles soumises à l'épreuve de l'expérience, le pédagogue aura du mal à organiser son enseignement. » (Delisle, 1981, p. 135)

Selon Delisle, le fait d'établir des objectifs précis et atteignables et l'utilisation systématique de sa méthodologie entraînent des avantages tels qu'une meilleure communication professeur-étudiant, un choix des outils d'enseignement, un vaste éventail d'activités d'apprentissage et une base pour l'évaluation de l'apprentissage (Delisle, 1992, p. 40).

1.2.2 Christiane Nord

En vue de la formation de traducteurs, Christiane Nord (1991/2005, 2008) adopte une approche axée sur la profession et centrée sur l'étudiant en proposant une analyse de texte qui a comme base un modèle fonctionnaliste de la traduction. Nord s'inspire notamment de l'œuvre de traductologues allemands comme Katharina Reiss (typologie textuelle) et Hans Vermeer (théorie du *skopos*). La recherche de correspondants ou d'équivalents linguistiques n'est pas le but de son approche. Pour elle, la fonction du texte traduit est plutôt la base d'une traduction adéquate. En effet, Nord explique que les « agents » intervenant dans la communication emploient des moyens verbaux ou non verbaux pour exprimer leurs messages. Pour traduire ce message, il est important de prendre en compte la réalité culturelle où ce message est exprimé, ce que Nord appelle « situation-en-culture¹ » (2009, p. 210). Donc, le traducteur doit prendre en considération ces facteurs et devenir un médiateur, c'est-à-dire, un traducteur ou un interprète

¹ “situación-en-cultura”

de deux cultures, de deux langues. En d'autres mots, le traducteur doit connaître tant les langues que les milieux culturels où les textes sont produits pour être en mesure de proposer une traduction « adéquate » du message. En outre, la chercheuse affirme que les apprentis traducteurs doivent être formés non seulement à l'élaboration de traductions « adéquates » pour répondre aux nécessités de leurs clients, mais aussi à la manière d'argumenter pour défendre leurs travaux des critiques injustifiées provenant tant des clients que du public cible (Nord, 2009). Pour elle, ces deux aspects qui constituent l'objectif éducatif de sa méthodologie devront guider le processus d'apprentissage en tout temps (Nord, 1996a). Nord considère que la conception fonctionnaliste de la traduction, du point de vue pédagogique, repose sur trois principes : le principe d'*authenticité*, le principe de *communication* et le principe de *transparence*. Donc, dans un contexte de formation de traducteurs, les textes sélectionnés pour les exercices de traduction doivent être authentiques, réels et représentatifs de la traduction professionnelle (principe d'authenticité). En effet, Nord attire l'attention sur le fait que la formation des traducteurs doit reposer sur une base où la pratique professionnelle simulée doit être privilégiée, c'est-à-dire, les activités proposées en classe doivent reproduire des situations réelles de traduction. Comme nous pouvons le constater, le modèle de Nord et celui de Delisle s'opposent étant donné la nature contrastive linguistique des activités suggérées par ce dernier. Dans le même ordre d'idées, les textes à traduire doivent être présentés « dans leur situation de communication », c'est-à-dire dans le contexte où ils ont fonctionné à l'origine. Si cette information n'est pas à portée de main, le formateur est censé mettre à la disposition des étudiants toute l'information possible sur la situation de communication du texte en question (principe de communication). Finalement, le professeur est tenu de spécifier clairement ses attentes par rapport à la qualité du texte cible, celles-ci peuvent être énoncées sous forme de « mandat de traduction » avec les conditions de « fonctionnalité » du texte traduit (principe de transparence). Le « mandat de traduction » doit inclure : 1) la fonction ou les fonctions de communication ciblée(s); 2) les destinataires du texte cible; 3) la date et le lieu prévus de la remise; 4) le moyen de transmission et 5) la raison pour laquelle le texte doit être traduit (Nord, 1996a, p.94). Dans le but de favoriser l'acquisition de la compétence traductionnelle lors de la réalisation des exercices de traduction, Nord propose une série de questions afin d'analyser les facteurs extratextuels : sur l'auteur ou sur l'émetteur du texte (*qui?*), sur le public cible ou l'auditoire (*à qui?*), sur le médium utilisé pour communiquer le texte (*par quel moyen?*), sur l'endroit (*où?*), sur le moment de la production et

de la réception du texte (*quand?*), sur ce qui motive la communication (*pourquoi?*). L'information obtenue en réponse à ces questions peut donner des renseignements sur la fonction du texte (*quelle est la fonction?*). En outre, les facteurs intratextuels sont analysés en s'interrogeant sur le sujet du texte (*sur quel sujet?*), sur l'information ou le contenu du texte (*quoi dire ou ne pas dire?*), sur la structure du texte (*dans quel ordre?*), sur les éléments linguistiques ou paralinguistiques du texte (*quels éléments non verbaux utiliser?*), sur le lexique employé (*dans quels mots?*), sur les structures syntaxiques utilisées (*dans quels types de phrases?*), sur les traits suprasegmentaux (*dans quel ton?*). Aussi, une dernière question : *dans quel but?* La réponse à celle-ci comprend une conception générale qui résulte de la combinaison des facteurs extratextuels et intratextuels (Nord, 1991, p. 144, notre traduction).

Kelly (2005) met en relief certaines caractéristiques de cet apport théorique et le qualifie comme un modèle complet de formation. En même temps, elle reconnaît l'apport de Nord en ce qui concerne la conception de cours, la sélection de matériel et de textes, les activités pour les cours, la motivation des étudiants, les guides pour l'évaluation, etc. Tout compte fait, nous pouvons constater que Nord tient surtout à relier la théorie de la traduction et la formation de traducteurs en aidant ces derniers dans l'acquisition d'une compétence traductionnelle basée sur l'application des principes fonctionnalistes. Toutefois, Kelly rappelle une caractéristique importante de cette approche : l'aspect graduel du processus de cette acquisition ainsi que la nécessité d'une présence active du professeur, dans le but d'assurer le côté authentique des activités et leur niveau de difficulté selon l'évolution des étudiants, pour qu'elles soient convenables. Nord insiste sur cet aspect puisque la motivation de l'étudiant est très importante et celle-ci est en relation directe avec les résultats obtenus lors de la traduction des textes en classe. De toute évidence, les professeurs devront faire appel à leurs connaissances ainsi qu'à leur expérience afin de guider l'étudiant dans le processus d'apprentissage tout en tenant compte des différences individuelles (besoins, formation antérieure, motivation, style d'apprentissage, etc.).

1.2.3 Daniel Gile

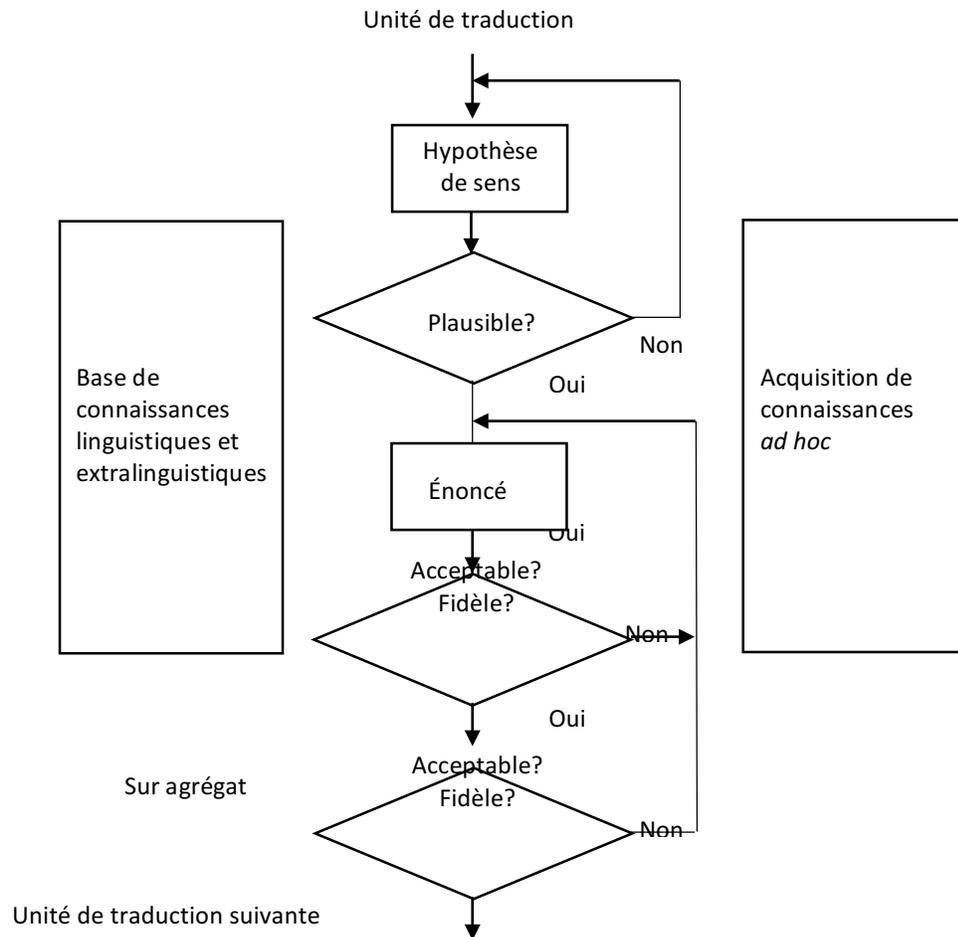
Daniel Gile (1995/2009) prône une approche centrée sur le processus de la traduction plutôt que sur le produit, soit les traductions proposées par les étudiants. Selon le chercheur, la

compétence traductionnelle est acquise lorsque les traducteurs professionnels réussissent à maîtriser le processus de traduction (Kelly, 2005). En suivant ce principe, Gile remet en question les méthodes traditionnelles d'enseignement et accorde plus d'importance au processus qu'au texte cible, c'est-à-dire le produit (Gile, 1995/2009). Les composantes théoriques deviennent les éléments les plus importants dans la compréhension tant du phénomène de la traduction que des difficultés et des stratégies. La traduction de textes en classe et les commentaires sur les options de traduction « correctes » et « incorrectes » (méthode traditionnelle) sont remplacés par l'enseignement des principes, des méthodes et des procédés efficaces qui sont à la base de la méthode de traduction (Gile, 1995). Ainsi, l'auteur propose une première étape dans la formation de l'apprenti où ce dernier acquiert une méthode de traduction adéquate. Dans une deuxième étape, lorsque l'étudiant sera en mesure de mettre en place les techniques et les méthodes apprises, l'enseignant pourra se centrer sur le produit. À la différence d'autres approches, Gile avance que sa méthode est appropriée pour les premières étapes de la formation et suggère de mettre l'accent, vers la fin, sur le produit (Kelly, 2005). À l'instar de l'apprentissage, l'évaluation sera conçue selon le moment de la formation où l'étudiant se trouve, c'est-à-dire, dans une première étape, le processus fera l'objet d'évaluation, mais au fur et à mesure que l'apprenti avance dans son cheminement, la qualité du produit sera visée progressivement. Cette approche permet de diriger les efforts de manière précise vers un aspect du processus à la fois, ce qui favorise l'assimilation d'une méthodologie de travail chez l'étudiant ainsi qu'un apprentissage plus rapide (Kelly, 2005). Gile conçoit l'enseignement comme une orientation de l'étudiant vers l'acquisition d'une méthodologie de travail et vers des connaissances qui feront de lui un bon traducteur.

Dans son ouvrage, l'auteur présente une description ainsi qu'une justification de certains concepts de base et des modèles proposés tels que la qualité, la fidélité, le sens, la compréhension (linguistique et extralinguistique) et les connaissances à acquérir, notamment pour la traduction spécialisée. Daniel Gile propose un modèle séquentiel (étapes de l'acte de traduction) qui harmonise les notions de qualité, de fidélité et de compréhension citées auparavant. Ce modèle (fig. 1) peut être appliqué tant à la production d'une traduction qu'à la rédaction, car celui-ci facilite le repérage et la prévention des fautes en proposant des étapes de vérification et de reformulation qui assurent une optimisation de la traduction. Gile propose

diverses étapes lors du processus de traduction. D'abord, il faut comprendre le message afin de créer des hypothèses de sens. Celles qui sont plausibles sont reformulées dans la langue cible. Celles qui génèrent encore des doutes chez les traducteurs font l'objet d'une recherche afin d'en arriver à une compréhension acceptable du message. Une fois que le traducteur a reformulé le message dans la langue cible, il doit confirmer que celle-ci est acceptable et fidèle. Si la reformulation en question ne répond pas à ces deux critères, le traducteur doit retravailler la traduction jusqu'au moment où ces deux critères sont respectés. Dans toutes les étapes du processus de traduction, le traducteur doit faire appel, d'un côté, à ses connaissances linguistiques et extralinguistiques et, de l'autre côté, à ses connaissances *ad hoc* (des connaissances complémentaires que le traducteur doit acquérir au moyen de la recherche documentaire). Ainsi, le chercheur met l'accent sur les caractéristiques des textes offerts aux apprentis débutants afin de vérifier la pertinence du modèle séquentiel. Tout d'abord, les textes doivent être compréhensibles, car les apprentis ne pourront pas se rendre à l'étape de la reformulation ou avancer des hypothèses sans une bonne compréhension du texte. Toutefois, cette méthode vise à placer les étudiants devant des situations présentes dans la vie professionnelle du traducteur : la prise de décisions devant une traduction. Nous pouvons constater en outre l'importance accordée aux connaissances *ad hoc* ou à la démarche documentaire.

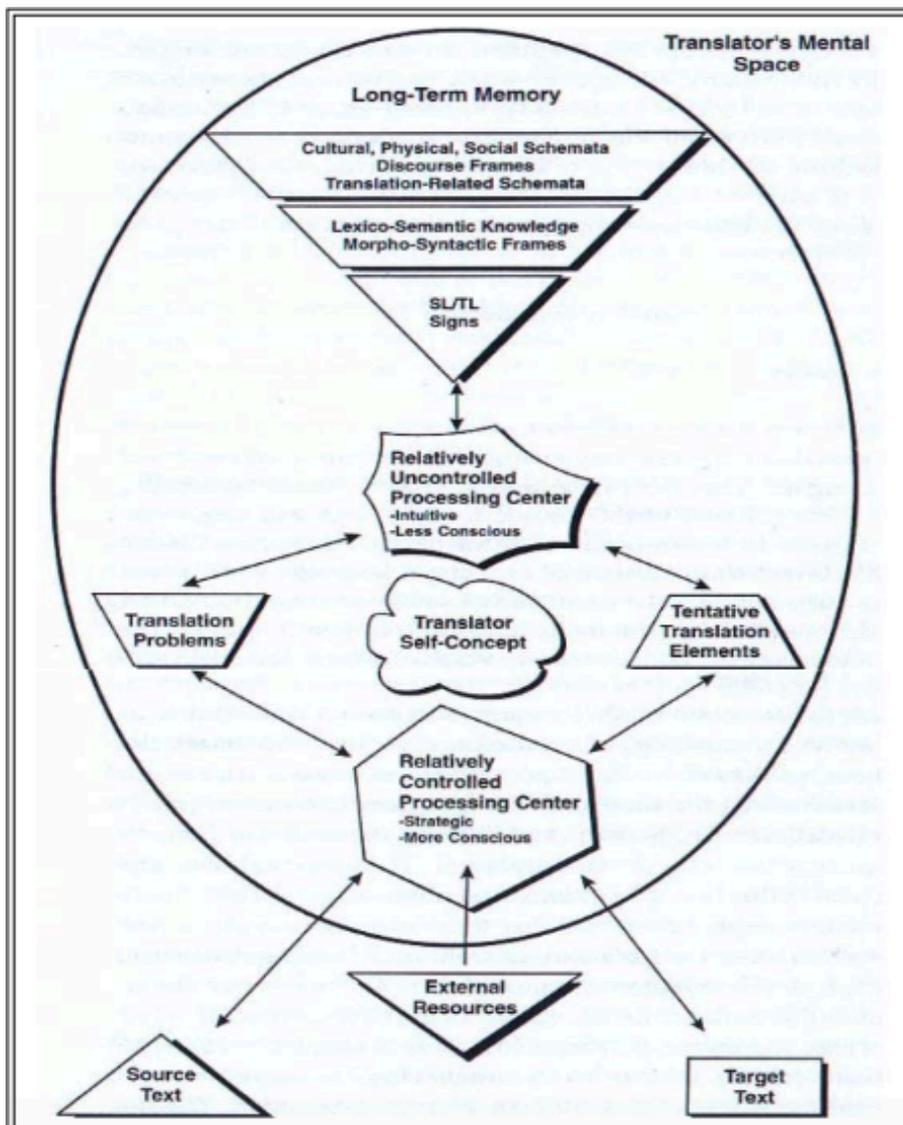
Figure 1. Modèle séquentiel de la traduction (Gile, 2009, p. 102)



1.2.4 Donald Kiraly

Le double modèle psycholinguistique et cognitif du processus de traduction (illustré à la page suivante) proposé par Donald Kiraly s'inspire des résultats obtenus des protocoles à voix haute (*Think-Aloud Protocol*, TAP). Les TAPs sont des descriptions empiriques du processus mental et cognitif se déroulant dans la pensée du traducteur lorsqu'il traduit. Dans ce modèle, la traduction est le produit de l'interaction entre des processus qui utilisent l'information tant linguistique qu'extralinguistique (Kiraly, 1995, p. 102). Pour le chercheur, la solution des problèmes de traduction, selon les données obtenues, sont résolus rarement au moyen de l'application mécanique des règles étant donné la nature changeante des problèmes et des facteurs présents lors du processus de traduction (Kiraly 2012, p.87).

Figure 2. Modèle psycholinguistique du processus de la traduction (Kiraly, 1995 : 101)



À partir de ce modèle, le chercheur met en relief l'importance de conscientiser l'étudiant sur son rôle dans le processus de traduction et aussi de lui apprendre à tirer avantage de l'analyse de ses erreurs afin de mettre au point des stratégies utiles à la résolution de problèmes de traduction. Dans le but de créer des occasions propices à l'apprentissage, Kiraly affirme que les projets de traduction authentiques ou de simulation motiveront davantage tant les professeurs

que les étudiants qui sont déjà fatigués des approches transmissionnistes (Kiraly, 2012, p. 83). L'approche de Kiraly est basée principalement sur le modèle socioconstructiviste de Lev Vygotsky (1985), auteur qui affirme que le développement cognitif ainsi que l'apprentissage évoluent notamment grâce à la communication interpersonnelle et que la pensée d'une personne est la dérivation de la pensée et de la participation collective dans une interaction sociale (Kiraly, 2012). En effet, l'interaction sociale constitue la notion clé pour Kiraly. Elle est à la base de l'apprentissage de la traduction. Le processus pédagogique, du point de vue de son approche, est axé sur l'apprentissage, donnant plus d'importance à l'étudiant et au savoir à acquérir qu'au formateur. Ainsi, Kiraly est un des premiers à promouvoir un « apprentissage basé sur des projets » où le formateur est plus un guide qu'un détenteur du savoir. Une dizaine d'années plus tard, l'auteur révisé sa position et considère d'une importance vitale la reconnaissance des apports venant de diverses disciplines durant les dix dernières années (Kiraly, 2012, p. 86). En suivant son propre parcours pédagogique, Kiraly propose comme pièce clé dans le processus d'apprentissage les projets authentiques. C'est ainsi que l'étudiant sera exposé à des situations propres de la profession tout en apprenant de l'expérience découlant de ces activités réalisées en classe. Dans un cours, les projets s'organisent selon une échelle de complexité progressive. L'accès à différentes activités authentiques aide l'apprenti dans l'acquisition et le développement des subcompétences traductionnelles. Ces subcompétences seront acquises à travers la pratique et le travail avec ses pairs, dans les projets de groupe. Il est important aussi de signaler certains désavantages que comporte le travail collaboratif dans des projets authentiques. D'abord, la manière de mesurer la contribution de chaque membre, la difficulté à exprimer leurs idées et à les soutenir devant le groupe, dans le cas des étudiants qui ont des personnalités introverties. Le formateur, quant à lui, devient un guide ainsi qu'un pont entre les apprenants, les clients, les réviseurs et les éditeurs. Comme nous pouvons le constater, le but de Kiraly est de donner un rôle central à l'étudiant en le rendant responsable de son apprentissage, de sa prise de décisions et de son avenir. Son approche, selon Kiraly (2012), peut être décrite comme *holistique-expérientielle* visant un rôle proactif pour l'étudiant et un apprentissage issu des interactions interpersonnelles. De cette perspective, le traducteur n'est pas formé, le traducteur *émerge*. Cette vision découle de la théorie de l'autopoïèse selon laquelle l'apprentissage n'est pas un processus d'assimilation, mais plutôt un processus autonome de

construction de connaissances, où les étudiants grâce à leur implication dans des expériences de traduction authentiques arriveront à émerger en tant que traducteurs.

1.2.5 Riitta Jääskeläinen

Les protocoles à voix haute (TAPs) ont fait partie intégrante des recherches menées par Riitta Jääskeläinen. Selon les résultats obtenus de ces expériences, Jääskeläinen conclut que les traducteurs professionnels ne sont pas plus rapides que les apprenants notamment quand il s'agit des tâches non routinières. Les études ont révélé, d'une part, que la qualité de la traduction n'est pas une question d'expérience sinon de l'effort et du temps investis lors des recherches faites par les traducteurs (consultation des dictionnaires) (Jääskeläinen, 1996, p. 66). D'autre part, il est évident que les étudiants qui commencent à peine leurs études en traduction n'ont pas acquis la sensibilité nécessaire pour déceler les problèmes potentiels de traduction, tandis que les étudiants plus avancés ainsi que les traducteurs professionnels sont conscients de problèmes dont recèlent les textes à traduire et des limites de leurs connaissances. Cependant, l'auteure attire l'attention sur un aspect qui aurait une grande influence sur la traduction, notamment sur la qualité de la traduction : les facteurs affectifs (la motivation, l'engagement, l'attitude) du traducteur. (Jääskeläinen, 1996, p. 70). Quelle serait donc l'importance de cet aspect? Ce que Jääskeläinen en déduit est, premièrement, que les facteurs affectifs seraient des paramètres de premier plan à considérer en ce qui concerne le comportement traductionnel. Deuxièmement, que ces facteurs auraient un rôle prépondérant sur le plan didactique. En effet, l'auteure évoque, par exemple, le mythe du *traducteur parfait* (optimal translator) en concluant que le traducteur parfait n'existe pas et que ce sont les conditions de travail qui peuvent le rendre efficace. Cependant, ce concept pourrait miner l'estime de soi des apprenants et même du traducteur professionnel.

L'approche préconisée par Jääskeläinen ne comporte pas de traits prescriptifs. Cependant, nous pouvons en dégager des aspects applicables au contexte de l'enseignement, par exemple :

- l'importance de connaître le processus de traduction et ses différentes étapes;
- les compétences à privilégier lors de la formation de traducteurs comme l'acquisition de bonnes méthodes de recherche documentaire ou bien

l'identification et la résolution des problèmes de traduction dans le but d'obtenir une traduction de bonne qualité;

- les stratégies visant les aspects psychologiques (motivation, attitude, engagement, etc.) qui feront naître chez l'étudiant un sens de responsabilité par rapport à son apprentissage et une meilleure estime de lui-même, ce qui aura une influence directe sur sa performance.

1.2.6 Groupe de recherche TRAP (Gyde Hansen)

Intéressée aussi au processus de traduction, Gyde Hansen du Groupe de recherche TRAP de Copenhague mène des recherches basées sur des méthodes de rétrospection. Ces méthodes mettent en évidence les processus mentaux ayant cours lors de l'opération traduisante, notamment ceux ayant trait à la résolution de problèmes et aux critères de prise de décision. Parmi les méthodes de rétrospection, Hansen a choisi l'IPDR de Gile (Integrated Problem and Decision Reporting) ainsi que le R+Rp (Retrospection with replay). La première méthode consiste en une description écrite par l'étudiant où il énumère les problèmes rencontrés lors de la traduction, la façon dont il les a résolus ainsi que les recherches documentaires faites en vue de pallier ces difficultés. L'autre méthode, soit R+Rp, se réalise à l'aide d'un logiciel nommé Translog. Le processus de traduction fait par l'étudiant est enregistré, voire le mouvement du curseur, le maniement des phrases et les recherches terminologiques ou documentaires. Après avoir fini, l'étudiant regarde l'enregistrement et décrit les problèmes rencontrés, les recherches effectuées, la prise de décisions, les stratégies de traduction employées, des aspects du texte source, etc. Cette information est enregistrée et transcrite pour son analyse postérieure.

L'objectif de Hansen est d'arriver à établir des méthodes utiles et effectives pour détecter, éliminer et éviter les *sources de perturbation du processus de traduction*² (sources of disturbance in translation processes, SDs) (Hansen, 2006). Hansen affirme que sa recherche et l'enseignement de la traduction sont étroitement liés, par conséquent les résultats de la recherche auront un impact immédiat sur la formation des traducteurs et vice-versa. En effet, avec cette approche axée sur le processus cognitif de la traduction, d'une part, l'étudiant révise le processus

² Notre traduction

de traduction, identifie les problèmes et augmente ses connaissances sur le phénomène de la traduction, car l'application de ces connaissances met au jour des observations qu'une simple révision du texte traduit n'aurait pas pu offrir. Hansen explique que l'utilisation de cette approche comme stratégie d'enseignement aide l'apprenti à devenir conscient de ce qu'il fait lors d'une traduction et par conséquent à éviter de commettre des erreurs ainsi qu'à réaffirmer les normes et les stratégies apprises tout au long de sa formation (Hansen, 2006). D'autre part, le chercheur obtient des données prépondérantes pour établir des méthodes utiles et efficaces visant l'amélioration du processus de traduction.

1.2.7 Jean Vienne

L'approche situationnelle, dénommée ainsi par Jean Vienne, se distingue par sa conception de la traduction. Au contraire des auteurs comme Bell qui affirment que la première étape du processus de traduction est la lecture du texte à traduire (Bell, 1991, p. 45), l'approche situationnelle de Vienne met l'accent sur l'analyse de la situation de traduction, car cette analyse assure un niveau de qualité acceptable de la traduction. C'est ainsi que l'idée de simuler un environnement professionnel en classe avec des activités de traduction est rejetée par le chercheur étant donné la difficulté que représente la reproduction de cet environnement de manière réaliste (Kelly, 2005, p. 16). Vienne explique que la création des situations fictives peut entraîner un sentiment de frustration et de rejet chez l'étudiant, car le professeur n'a pas les réponses à toutes les questions que les étudiants pourraient avoir pour réaliser l'analyse de la situation de traduction (Vienne, 1994, p. 52). Cette approche repose donc sur la réalisation des tâches constituées par des projets de traduction (textes pragmatiques) des textes traduits préalablement par l'enseignant dans sa pratique professionnelle. En effet, le fait d'utiliser des textes déjà traduits par le professeur à des fins professionnelles lui donne une place privilégiée pour répondre à toutes les questions qui pourraient surgir durant l'activité. Dans la réalisation de ces exercices, le professeur joue donc le rôle de donneur d'ouvrage et de client. Les étudiants sont divisés en groupes de cinq et le professeur leur distribue une situation de traduction. Ensuite, les étudiants préparent une liste de questions comme 1) le texte est destiné à quel public? 2) sous quelle forme? 3) dans quel contexte d'utilisation, etc. Une fois toutes les données recueillies, l'étudiant doit faire une recherche documentaire appropriée à la situation de traduction. La « textothèque », comme Vienne l'appelle, doit être constituée de textes rédigés

par des scripteurs dont la langue maternelle et culture sont celles des usagers de la langue cible. Ces textes seront ensuite exploités du point de vue terminologique ainsi que phraséologique. À cet égard, le chercheur accorde une priorité particulière aux textes plutôt qu'à la consultation de dictionnaires. Selon Vienne, l'apprenti traducteur doit savoir analyser la situation de traduction, faire des recherches documentaires, travailler en étroite collaboration avec le donneur d'ouvrage et établir une communication, si nécessaire, avec des personnes-ressources. Dans cet ordre d'idées, l'étudiant doit être en communication avec le professeur, qui joue le rôle de donneur d'ouvrage, avant la traduction pour faire l'analyse de la situation de traduction et après pour justifier les choix terminologiques ou les ajustements faits selon la culture cible. Un projet final est donné aux étudiants : il s'agit d'une situation de traduction authentique où l'étudiant devra fournir la traduction et des commentaires sur les étapes qu'il a dû franchir avant d'arriver à une traduction acceptable. Quant à l'analyse de la situation, l'étudiant la présente sous forme de tableau (Tableau II à la page suivante). Dans la première colonne se trouvent les questions et dans la deuxième se trouvent les réponses aux questions ainsi que les stratégies appliquées dans l'obtention d'une traduction acceptable. Vienne dans son ouvrage *Towards a pedagogy of 'translation in situation'* décrit cinq avantages découlant de l'application de cette approche :

- À travers une approche axée sur les textes, les étudiants acquièrent une conscience traductionnelle. Leur intérêt à utiliser les textes parallèles augmente grâce à leur participation lors de la recherche documentaire faite en classe. La consultation de ce genre de textes originaux dans la culture cible plutôt que de dictionnaires devient naturelle et contribue à la production de textes d'une qualité acceptable et professionnelle.
- Les étudiants apprennent à reconnaître l'importance du travail en équipe dans la vie professionnelle d'un traducteur.
- Les travaux de nombreuses équipes d'étudiants ont été réunis et mis à la disposition des nouvelles cohortes pour constituer un exemple éloquent du travail que le traducteur professionnel de textes pragmatiques est censé réaliser tout au long de sa vie professionnelle.

- Le professeur peut utiliser un système différent d'évaluation qui ne repose pas sur la typologie traditionnelle des fautes (non-sens, contresens, faux sens, etc.) comme celle que propose Gouadec et qui définit « [...] des niveaux ou paliers de qualité enchaînant :
 - a) la traduction non révisable – refusée (à reprendre);
 - b) la traduction acceptée pour révision (révisable);
 - c) la traduction livrée (livrable). » (Gouadec, 1989, p. 49)
- Les retombées positives de cette approche en ce qui concerne la motivation chez l'enseignant sont remarquables.

Cette approche demande, tel que le mentionne Vienne, de la patience de la part de l'enseignant; par contre, la motivation tant chez l'enseignant que chez l'étudiant est favorisée de manière importante. L'étudiant est en outre davantage responsable de sa formation.

Tableau II. Analyse de la situation de traduction (Vienne, 1994, p. 55)³

Analyse de la situation de traduction	
Questions pour le donneur d'ouvrage	Conclusions; actions et stratégies proposées
1. Contacts possibles 1.1 Contacts facilités par le client <ul style="list-style-type: none"> • Qui a écrit le texte source? • Qui est le responsable du texte? • Qui est l'expert sur le sujet du texte source? 1.2 Contacts dans le pays ou culture cible	Choisir les contacts fournis par le client

³ Notre traduction

<ul style="list-style-type: none"> • Qui utilisera le texte cible (importateur, agent, etc.) 	Recherche/révision de ressources
<p>2. Facteurs extratextuels</p> <p>2.1 Texte source</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans quel contexte le texte sera-t-il utilisé? • Qui est le public cible? • Dans quel format la traduction doit-elle être livrée (imprimée, avec images, etc.)? <p>2.2 Texte cible [mêmes questions afin d'arriver à]</p> <p><i>Une définition du produit de la traduction et une analyse de l'adéquation du texte source à la situation de traduction</i></p>	<p><i>Comparaison ultérieure avec le produit de la traduction.</i></p> <p><i>Relations texte/photo.</i></p> <p><i>Révision.</i></p> <p><i>Stratégie pour une recherche de ressources (propre à chaque situation de traduction).</i></p> <p><i>Préparation des points de discussion avec le donneur d'ouvrage.</i></p>
<p>3. Textes ou autres informations fournies par le client</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que le texte a été traduit en d'autres langues? Lesquelles? Quel est le statut de ces traductions (révisées, acceptées, etc.)? • Le texte source sera-t-il traduit simultanément dans d'autres langues? <i>Dans quelles circonstances?</i> • Existe-t-il des textes similaires en langue source? Ont-ils été traduits? • D'autres textes ou des sources parallèles d'information (vidéo) seront-ils utilisés simultanément avec la traduction? 	<p><i>Fidélité (possible révision de certains changements dans le produit final)</i></p> <p><i>Collaboration avec d'autres traducteurs (réflexion collective sur le produit de traduction).</i></p> <p><i>Terminologie (fidélité).</i></p> <p><i>Terminologie</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Le client possède-t-il d'autres documents pertinents, livres, magazines, catalogues, etc. 	Non seulement utilisés comme ressources, mais aussi comme matériel complémentaire pouvant être demandé ultérieurement.
ÉVALUATION DE LA POSSIBLE RÉALISATION DU MANDAT	

<ul style="list-style-type: none"> • QUELLE EST L'ÉCHÉANCE? 	<ul style="list-style-type: none"> • SELON QUEL STANDARD (NORME)?
--	--

1.2.8 Daniel Gouadec

Préconisant une approche situationnelle, Daniel Gouadec (2002) présente une formation conçue en fonction du profil de compétences et du savoir-faire imposés par le marché du travail dans le domaine de la traduction. L'information nécessaire pour parvenir à définir les caractéristiques précises de ce profil a été obtenue au moyen de l'analyse des offres d'emploi, des profils de sous-traitants recherchés par les agences de traduction, des consultations auprès des responsables d'entreprises de traduction, des directeurs d'agences, des traducteurs salariés et pigistes ainsi que d'anciens étudiants. La formation s'organise en trois phases : la simulation, l'émulation et l'immersion. Durant la phase de simulation, les conditions de la pratique professionnelle sont recréées au moyen des activités pédagogiques et de l'intervention des professionnels. La phase d'émulation cherche à reproduire les pratiques professionnelles avec l'intervention des praticiens. Dans ce contexte, les étudiants réalisent des activités identiques, en ce qui concerne les contraintes, les délais, les ressources, entre autres, à celles qu'un traducteur en milieu professionnel exécute habituellement. L'immersion consiste en stages pratiques où l'étudiant doit faire face à la réalité professionnelle tant comme salarié que comme pigiste. Cette phase a comme objectif l'intégration du diplômé à la vie professionnelle (Gouadec, 2002). En matière d'activités pédagogiques, Gouadec (2003) propose que, au fil d'une année universitaire, les étudiants effectuent un projet de traduction authentique d'environ 200 pages. Durant la réalisation du projet, les étudiants sont appelés à rencontrer l'enseignant sur une base hebdomadaire totalisant six heures. Chaque étudiant joue un rôle spécifique, et ce, en suivant un modèle de 65 étapes dont l'objectif est d'assurer la qualité de la traduction. Dans le but de prendre en compte la dimension globale de l'activité du traducteur professionnel, les étudiants prennent les rôles de traducteur, de réviseur, de chef d'équipe et de coordonnateur de domaines de compétence. L'enseignant, quant à lui, joue le rôle de gestionnaire de projet. Gouadec (2003) souligne que les stratégies et les méthodologies de traduction doivent être apprises durant la formation universitaire, car l'étudiant au cours de cette période n'est pas sujet

à des contraintes économiques et temporelles qu'un traducteur subit dans la pratique de sa vie professionnelle. Gouadec explique en outre que ce système de gestion de projet permet à l'étudiant d'avoir un avant-goût de ce qu'est un projet de traduction professionnelle authentique et que la manière dont ce système est construit favorise la motivation et entraîne une prise de responsabilité importante de la part de l'étudiant durant le processus. L'approche prônée par Gouadec étant centrée sur l'étudiant met en relief des aspects métacognitifs de l'apprentissage comme la responsabilisation et la capacité de travailler en équipe. En effet, le travail en équipe dans la réalisation d'un projet de traduction, le caractère social/coopératif de la traduction, impose un jugement métacognitif des connaissances de la part des membres de cette équipe (Echeverri, 2008, p. 198).

1.2.9 Amparo Hurtado

En s'inspirant du travail fait par Delisle, Duff et Gellet, Hurtado présente une approche fondée sur des objectifs généraux et des objectifs spécifiques en s'éloignant des questions d'ordre linguistique-contrastive ou théorique (Hurtado 1996, p.33). Hurtado propose donc quatre objectifs généraux dans le cadre de la traduction directe : 1) intégration des principes méthodologiques de base, 2) maîtrise des aspects contrastifs des langues utilisées, 3) assimilation des aspects professionnels fondamentaux et 4) maîtrise des stratégies de traduction essentielles. Hurtado expose en détail dans son œuvre *Enseñar a traducir* la division de chaque objectif général en sous-objectifs. Le premier objectif est constitué par des sous-objectifs dont le but est de faire comprendre à l'étudiant la finalité communicative de la traduction, l'importance du processus de compréhension et de reformulation, la priorité qu'occupent les connaissances extralinguistiques et la recherche documentaire ainsi que le besoin de reconnaître les problèmes de traduction et de développer la créativité pour réussir à pallier ces problèmes. Le deuxième objectif général concerne la maîtrise de différences dans les conventions d'écriture, les interférences linguistiques et les différences stylistiques, entre autres. Pour ce qui est du troisième objectif général, les sous-objectifs ont trait aux façons de faire dans la profession, à l'utilisation des outils de base propres à la traduction et à la connaissance des étapes dans le processus de traduction. Les sous-objectifs compris dans le dernier objectif général ont trait à la détection et à la résolution de problèmes de traduction liés à la nature des textes (narratif, descriptif, conceptuel, argumentatif, etc.), au transfert culturel, aux types de textes

(ton, mode et domaine) et aux différents dialectes (sociaux, géographiques, temporels, etc.). Une fois ces objectifs bien établis, la chercheuse fait appel à l'approche basée sur les tâches. Cette approche basée sur les tâches prônée par Hurtado Albir (1999), consiste à établir une série de tâches selon des objectifs précis où chaque tâche est considérée comme une unité du cours et sur laquelle repose l'organisation du processus d'apprentissage (Hurtado Albir, 2015, p. 263). En prenant comme modèle les caractéristiques identifiées par Zanón (1990, p. 22), Hurtado définit une *tâche de traduction* comme « [...] une unité de travail, réalisée dans la salle de cours, représentative de la pratique traductionnelle, visant l'apprentissage de la traduction et conçue selon un objectif concret, une structure ainsi qu'une séquence de travail⁴ » (Hurtado Albir, 1999, p.56). Hurtado en différencie deux types : les tâches préparatoires et les tâches finales. Les premières sont celles qui permettront à l'étudiant d'acquérir les connaissances de base pour accomplir la ou les tâches finales. Ces tâches pouvant être réalisées dans la salle de cours ou ailleurs, individuellement ou en groupe. La chercheuse explique que chaque tâche doit être conçue selon une séquence des unités pédagogiques, c'est-à-dire que l'étudiant est censé acquérir les connaissances nécessaires en réalisant une tâche pour passer à la suivante. Hurtado (2015, p. 264) dresse une liste de tâches possibles dans le cadre de cette approche :

1. Traduction de textes.
2. Activités de préparation à la traduction de textes :
 - Tâches avant la traduction (analyse du texte à traduire);
 - Traduction condensée (résumer le texte source dans la langue cible);
 - Traduction étendue (trouver de l'information véhiculée par le texte source dans la langue cible);
 - Analyse comparative d'une traduction (analyser différentes traductions d'un texte source afin de trouver les bonnes solutions et les erreurs);

⁴ “[...] unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo” (Hurtado Albir, 1999, p.56)

- Révision de traductions;
 - Correction de traductions (trouver les erreurs);
3. Tâches pour l'acquisition et le perfectionnement des connaissances :
- Lecture des textes d'appui et des feuilles d'information sur différents aspects conceptuels;
 - Discussions (en classe ou en ligne);
 - Analyse de textes parallèles tant en langue source qu'en langue cible (textes du même genre ou du même domaine);
 - Résolution des questionnaires (sur divers sujets : problèmes de traduction, connaissances en traduction, auto-évaluation, etc.).
4. Tâches consistant en différents types de reports portant sur la profession, le processus de traduction, l'enregistrement d'un processus de traduction, les difficultés contrastives des langues source et cible, etc.

C'est ainsi que cette approche parvient à se centrer sur l'étudiant en le rendant autonome et responsable de son apprentissage. En effet, l'étudiant non seulement apprendra à traduire et acquerra des principes théoriques en faisant les tâches, mais aussi intériorisera des stratégies pour la résolution de problèmes et l'auto-évaluation. Hurtado s'inspire du travail réalisé en pédagogie par ses collègues (Delisle, Duff, Gellet, Nord, etc.) et l'intègre à son approche en la rendant une des plus intéressantes et complètes pour la formation de traducteurs.

1.2.10 María González-Davies

González-Davies propose une approche construite sur les principes de la pédagogie humaniste, socioconstructiviste, communicative et coopérative, approche qui tient compte du côté communicatif propre à la traduction. Les étudiants sont introduits dans un univers interactif où les discussions et la curiosité intellectuelle sont encouragées de manière que l'étudiant même prend une partie de son apprentissage en main. En effet, l'enseignant devient plutôt un guide ou un accompagnateur que le détenteur du savoir.

« [...] the aim of the teaching and learning process is to encourage intersubjective communication in a positive atmosphere, mainly through team work, to acquire linguistic, encyclopedic, transfer and professional competence and to learn to learn about translation. » (González-Davies, 2003, p. 14)

L'approche basée sur la tâche prônée par María González-Davies (2003, 2004, 2005) propose une didactique qui intègre des activités ou des tâches qui favorisent une formation stratégique. Dans cet ordre d'idées, une tâche est définie par la chercheuse comme « a chain of activities with the same global aim and a final product ». Ainsi, chaque tâche fait partie d'un ensemble des tâches qui ont une relation et une cohérence entre elles. Celles-ci s'inscrivent dans un processus d'acquisition et d'amélioration, d'une part, de la compétence traductionnelle et linguistique et, d'autre part, des connaissances encyclopédiques (González-Davies et al., 2003, 13), ce qui donne comme résultat une amélioration du produit final. C'est ainsi que la tâche devient la pierre angulaire sur laquelle on construit l'enseignement de la traduction.

Dans son ouvrage *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects*, la chercheuse décrit cinq approches pour orienter les activités d'enseignement de la traduction : linguistique, culturelle, cognitive, fonctionnelle ainsi que philosophique et poétique. L'approche linguistique s'occupe principalement de ce qui touche à la langue et aux textes. Pour ce qui est de l'approche culturelle, son but est de faire prendre conscience des aspects idéologiques de la traduction. De son côté, l'approche cognitive met l'accent sur les aspects stratégiques lors de l'activité traductionnelle. En outre, les aspects qui ont trait au mandat de traduction ainsi qu'au texte cible sont pris en charge par l'approche fonctionnelle. Pour sa part, la traduction littéraire fait appel à une approche philosophique et poétique (González-Davies, 2004, p. 14-15). Pour González-Davies, le fait d'intégrer ces approches dans l'enseignement de la traduction est essentiel. Ainsi, la chercheuse offre un ensemble d'activités, parmi lesquelles se trouvent plusieurs à caractère ludique, car elle est convaincue que le jeu est la porte d'entrée de l'apprentissage et de la créativité : « Many of the procedures presented here include this ludic element [...] » (González-Davies, 2004, p. 4). Nous pouvons constater que tant les activités que les conditions d'exécution et les objectifs sont bien définis. La gestion du projet, l'auto-évaluation, la détection et la résolution des problèmes de traduction, la justification des choix de traduction et le respect des échéanciers entre autres se trouvent parmi les objectifs de sa pédagogie. Les différentes activités sont pensées en fonction du développement de la créativité,

de la rapidité de traduction et de la prise de conscience des différences culturelles et du rôle que celles-ci doivent remplir au moment de la traduction. Dans ce sens, González-Davies dirige les étudiants vers une traduction cibliste en les amenant à réfléchir sur les dangers de la traduction littérale. La chercheuse invite les étudiants à réaliser des traductions des textes et des contextes plutôt que des mots, ce qui laisse voir le côté interprétatif et fonctionnaliste de la pédagogie préconisée par González-Davies.

1.2.11 Douglas Robinson

Une contribution innovatrice à la didactique de la traduction est celle proposée par Douglas Robinson. En combinant des bases théoriques sociales, culturelles, professionnelles et cognitives, il préconise une approche dont l'analyse consciente s'équilibre avec la découverte subliminale et l'assimilation. Robinson affirme que cette approche accélère le processus d'apprentissage sans que la qualité en souffre et sans que l'étudiant acquière de mauvaises habitudes de traduction.

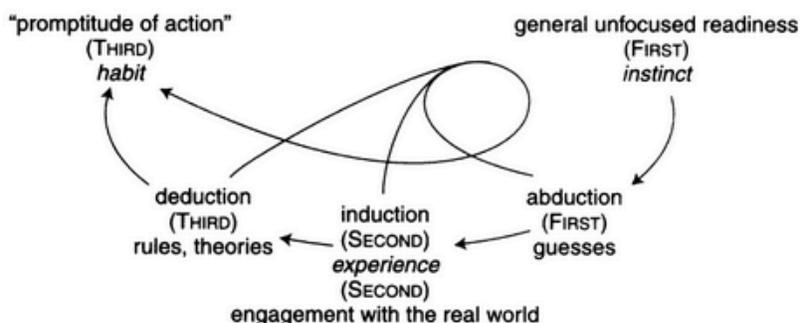
All humans learn better, faster, more effectively, more naturally, and more enjoyably through rapid and holistic subliminal channels. Conscious, analytical learning is a useful *check* on more efficient learning channels; it is not, or at least it should not be, the only or even main channel through which material is presented. (Robinson, 1997, p.2)

C'est ainsi que le chercheur parle d'un équilibre entre le côté conscient, raisonné, analytique, logique et systématique offert par la formation universitaire et le côté holistique et subliminal de la pratique professionnelle. Robinson met l'accent sur certaines compétences à développer : fierté, fiabilité, intégrité et éthique. Dans son ouvrage *Becoming a Translator*, il parle aussi de l'ouverture que le traducteur est censé avoir envers les personnes qui l'entourent, car le traducteur ne sait jamais quand cette expérience lui serait utile pour la réalisation d'une traduction ou d'une interprétation. Dans cet ordre d'idées, selon lui, il est important que le traducteur ait une « intelligence émotionnelle », car à travers ces expériences kinesthésiques et auditives tant ses connaissances linguistiques que sa réussite professionnelle se verront favorisées. L'apprentissage tant chez l'étudiant que chez le traducteur professionnel ne s'arrête pas de leur vivant. En outre, l'évolution des outils d'aide à la traduction, des contextes socioculturels et de la langue exige du traducteur une adaptation et un apprentissage constants. En fonction de ces constatations, Robinson conçoit différentes activités ayant pour but de mener

l'étudiant vers une réflexion et une évolution. Parmi les stratégies proposées, on trouve des activités dans des contextes authentiques qui vont du visionnement d'émissions télévisées jusqu'à l'observation, la discussion et le travail avec des spécialistes. Ces activités aident l'étudiant, dans le cas de la terminologie, à retrouver plus facilement les termes dans sa mémoire plutôt qu'à l'aide d'un dictionnaire. Robinson s'attarde également sur l'importance de la pratique dès le début de la formation ainsi que sur les diverses théories pertinentes de la traduction.

En prenant comme modèle deux des triades de Charles Sanders Peirce (1931-1966) : instinct – expérience – habitude et abduction – induction – déduction, Robinson affirme que ces triades représentent le processus de traduction. Tout d'abord, l'étudiant entame la traduction du texte de manière intuitive, première phase. Ensuite, on observe que l'étudiant a certaines attentes par rapport à l'activité traductionnelle, mais au fur et à mesure qu'il traduit, il se rend compte de son manque de connaissances et de savoir-faire. Cependant, l'étudiant réalise les traductions et il apprend à expérimenter les diverses solutions trouvées pendant la phase d'induction. Il est certain, affirme le chercheur, qu'il se trompera et qu'il apprendra de ses erreurs, deuxième phase. À partir de ces expériences, l'étudiant commencera à faire des déductions qui le mèneront à leur tour à des généralisations, c'est-à-dire des habitudes, troisième phase.

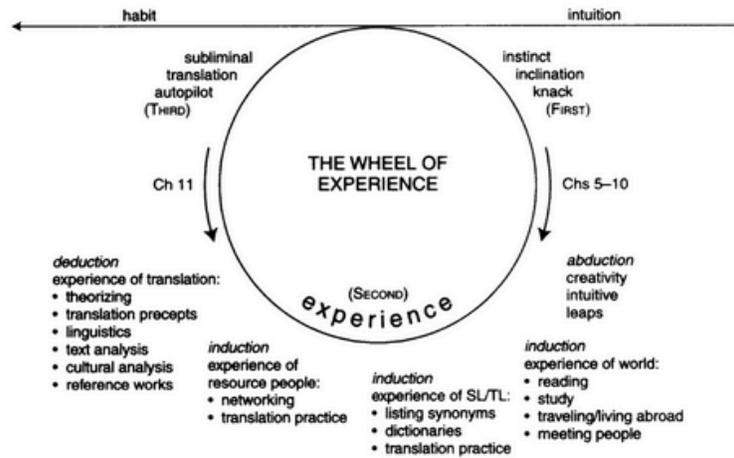
Figure 3. Les triades de Peirce en traduction (Robinson, 1997, p. 79)



Une autre triade est mise en relief par Robinson, cette fois-ci, celle de Weick : activation – sélection – rétention, sauf que dans le cas de la traduction, cette triade devient le cycle : traduire, éditer et sublimer. En effet, les traducteurs entrent en contact avec des textes et ils exécutent la tâche de manière intuitive dans un premier temps (traduire). Ensuite, ils

réfléchissent sur ce qu'ils viennent de traduire, donc ils comparent leurs résultats avec tout ce qu'ils ont fait auparavant, et ce, de façon intuitive. Pendant cette étape, Robinson recommande d'employer le cycle *action – réponse – ajustement*, plutôt que des règles (éditer). Une révision de ce qu'ils ont appris s'impose pour que leurs expériences deviennent des habitudes, toujours guidées par le côté subliminal (subliminer). Robinson pense que le traducteur doit être ouvert, en tout temps, à douter, à argumenter, à se contredire et à s'interroger (Robinson 1997, p. 81). Ainsi, le traducteur évolue de manière accélérée, selon le chercheur, si l'on donne une moindre importance aux règles et aux normes et si l'on intègre plutôt la composante subliminale dans le processus d'apprentissage. Cependant, il affirme que pendant la formation du traducteur il est important d'analyser le texte et de suivre les règles. Une fois que l'apprenti aura acquis de l'expérience, il sera en mesure de traduire de manière plus naturelle. Robinson explique qu'un retour à l'analyse et aux règles s'impose quand le traducteur est devant de nouveaux éléments ou des problèmes de traduction.

Figure 4. Le cercle de l'expérience (Robinson, 1997, p. 82)



1.3 Conclusion

Nous pouvons constater que les différentes approches préconisées par ces chercheurs ont comme dénominateur commun un intérêt clair à trouver des moyens qui faciliteront

l'enseignement de la traduction. Que ce soit à travers des projets authentiques, des simulations ou des activités ludiques, il existe un penchant évident vers la construction de ponts entre la théorie et la pratique. Il est essentiel de continuer à faire des recherches sur les processus qui ont lieu lors de l'apprentissage de la traduction, les variations qui peuvent se présenter selon l'environnement et les stratégies employées par l'enseignant (Hurtado, 1999, p. 58). Il est important de prendre en compte l'influence qui a l'environnement d'apprentissage et les pratiques adoptées par les enseignants sur l'apprentissage des étudiants (Grandtner, 2007, p. 27). Ce tour d'horizon des diverses approches met en évidence la diversité des formes que peut prendre la formation des traducteurs. Les réflexions et les recherches de ces auteurs sont mises à la portée des enseignants pour que ces derniers les adaptent et les combinent selon leurs besoins, ce qui contribue ainsi à une amélioration de l'enseignement. Cependant, nous pouvons observer une lacune notable quant aux propositions des stratégies d'enseignement. À la lumière de ces affirmations, nous pouvons constater que même si seulement un peu des chercheurs se sont occupés de cette question (González-Davies, 2004, Hurtado, 1999), il est certain que le point de vue des étudiants n'a pas été mis en valeur. En effet, les étudiants, une des parties essentielles de la situation pédagogique, sont une source d'information. Si cette information était analysée et mise à contribution, elle pourrait offrir à la traductologie des données essentielles pour l'amélioration de la formation des traducteurs.

Chapitre 2 - Cadre théorique

L'inclusion de la traduction parmi les disciplines universitaires ne s'est concrétisée qu'après la Seconde Guerre mondiale. En conséquence, la recherche sur la formation de traducteurs est relativement récente comme l'affirme Amparo Hurtado (2007, p. 163). Sans aucun doute, des progrès ont eu lieu en ce qui concerne la pédagogie de la traduction. Cependant, la nature de ces progrès reste encore à décrire.

En 1972, James Holmes a jeté les bases d'une réflexion sur la traduction en tant que discipline autonome. Il concevait cette nouvelle discipline composée de deux branches complémentaires : la traductologie théorique et la traductologie appliquée. Selon lui, ni l'une ni l'autre ne devait être étudiée séparément étant donné leurs natures complémentaires. La traductologie théorique englobe, dans la conception de Holmes, les études théoriques et les études descriptives. La traductologie appliquée englobe dans cette même conception : 1) la didactique de la traduction; 2) les critiques des traductions; 3) la traduction en didactique des langues.

Les premières idées sur la didactique de la traduction ont vu le jour, selon Santoyo (1987), au milieu du XX^e siècle à Genève et à Paris (Sorbonne). Du côté des approches et des méthodes d'enseignement de la traduction, la première proposition systématique est celle de Vinay et Darbelnet (1957), qui trouvent dans les travaux de Jean Delisle leur continuation jusqu'à notre temps. Lopez et Minett (2001) se déclarent aussi adeptes de cette approche contrastive entre la langue source et la langue cible. Newmark (2001), pour sa part, conçoit des manuels d'enseignement de la traduction en s'inspirant des méthodes de l'enseignement des langues étrangères.

À partir des années 1980, la didactique de la traduction a connu un grand tournant. Les chercheurs ont commencé à préconiser diverses approches applicables à la formation des traducteurs, qui à la différence des approches traditionnelles, se centrent sur l'étudiant et cherchent à tisser un lien entre la théorie et les pratiques professionnelles propres au métier. L'approche centrée sur l'étudiant ou *Student Centred Learning* (SCL) est une approche pédagogique appliquée à tous les niveaux d'enseignement et de recherche, cette approche, à la

différence de l'approche centrée sur l'enseignant, a comme objectif que l'étudiant acquiert les compétences nécessaires pour son intégration professionnelle. Cette approche s'harmonise avec des théories constructivistes de l'apprentissage. En effet, plus que de transmettre des connaissances, l'enseignant doit orienter ses stratégies vers le développement, chez l'étudiant, de la capacité de les acquérir par lui-même et celle de les intérioriser. Ce qui a pour but de favoriser chez l'apprenant la résolution de problèmes et la pensée critique ainsi que la pensée réflexive. En d'autres mots, l'étudiant de traduction doit considérer la logique du texte et arrêter de le voir comme un ensemble de mots et de phrases mis les uns à côté des autres et il doit donc s'approprier un savoir-faire qui lui permettra de résoudre les problèmes propres de la traduction. Par exemple, l'application d'une formule d'apprentissage par problèmes favorisera l'épanouissement des capacités d'analyse de l'étudiant. Ainsi, il sera mieux outillé, on l'espère, pour décortiquer le problème en identifiant les différents aspects qui le composent. Cette analyse lui permettra de choisir la manière d'aborder chaque problème selon les situations particulières. En d'autres mots, il se peut que chaque problème exige la conception d'un plan d'action différent permettant à l'étudiant de choisir les outils qu'il doit employer et d'utiliser ces outils efficacement (Lazo et Zachary, 2001). Une fois le travail de traduction terminé, l'étudiant devrait être capable d'évaluer son travail, de porter un regard critique sur sa propre œuvre.

La tâche de l'enseignant devient ainsi celle de trouver les moyens nécessaires pour piquer la curiosité intellectuelle des étudiants (Durieux, 1988, p. 11) et d'en faire une partie active de leur apprentissage. Étant donné que chaque individu a une manière particulière d'apprendre, les stratégies d'enseignement doivent s'adapter de façon à favoriser cet apprentissage (Lozano-Rodríguez, 2008). De cette manière, l'enseignant est tenu de mettre en place les stratégies d'enseignement pertinentes dans le but de potentialiser l'acquisition du savoir-faire chez l'étudiant. Dans l'approche centrée sur l'étudiant, le professeur devient une pièce clé de l'apprentissage. Pour atteindre les objectifs essentiels de cette approche, soit la construction et l'intégration des connaissances, le professeur doit tout d'abord considérer certaines informations relatives aux étudiants : qui sont-ils, quelles sont leurs connaissances antérieures et quels objectifs se sont-ils fixés pour le cours ? Muni de ces informations, il décidera l'objectif pour chaque séance de classe et choisira le problème à résoudre (la traduction d'un texte, des expressions particulières, etc.). Il définira la tâche, le matériel à utiliser, si

l'activité doit se faire en équipe ou de manière individuelle, la durée, la méthodologie, les critères d'évaluation de même que tous les éléments (l'environnement) où l'activité doit se dérouler. Si le professeur choisit comme stratégie la discussion en classe d'une traduction préparée comme devoir, il peut devenir un médiateur tant entre les connaissances et les étudiants qu'entre eux-mêmes, c'est-à-dire qu'il devra gérer le temps ainsi que la parole. Il est primordial que le professeur se garde de ne pas monopoliser le temps et de s'assurer que tous les éléments soient disposés de manière à ce que l'apprentissage soit centré toujours sur l'étudiant. Durant les discussions, le professeur doit veiller à diriger la discussion vers les objectifs qu'il avait définis au préalable et à guider les étudiants vers la manière appropriée pour résoudre le problème en les encourageant à participer dans le but de corriger ou de confirmer les propositions faites par les étudiants. Il est important de remarquer que les stratégies d'enseignement englobent toutes les conditions particulières nécessaires pour favoriser l'apprentissage et les échanges entre les étudiants : la disposition des tables et des chaises, les outils informatiques et le matériel en général consacré à l'activité. Ainsi, nous pouvons définir les stratégies d'enseignement comme tous les processus, les ressources ou activités employées par l'enseignant afin de promouvoir l'apprentissage (Mayer, 1984; Shuell, 1988).

Les concepts mentionnés auparavant, les stratégies d'apprentissage et d'enseignement découlent de la dénomination de style. Ce concept s'emploie en divers domaines notamment en psychologie et a une relation avec les traits distinctifs d'une personne : sa façon de s'exprimer, sa façon de faire, de penser, d'enseigner, d'apprendre, etc. Même si chaque personne a une manière particulière d'agir, il est possible de reconnaître et de classer ces comportements dans des styles réunissant des caractéristiques communes. (Lozano Rodriguez, 2013). Il existe une panoplie de définitions et de modèles décrits par les auteurs (Martinez, 2008; Schmeck, 1979; Dunn y Dunn, 1978; Kolb, 1976; Riechmann et Grasha, 1974), ce qui rend difficile l'identification des styles. Cependant, dans le milieu universitaire, on emploie plus souvent le modèle de Kolb (1976) qui définit le style d'apprentissage comme la méthode préférée d'une personne pour recevoir et traiter l'information selon son expérience. Ce modèle est favorisé dans le contexte universitaire, car l'enseignement cherche de plus en plus à favoriser l'autonomie de l'étudiant en employant des stratégies basées sur la résolution de problèmes, l'observation, la réflexion et la mise en pratique des concepts, entre autres (Rojas García et col, 2016). Il est donc

essentiel d'identifier les styles d'apprentissage dominants chez les étudiants dans le but de définir les stratégies pertinentes qui permettront d'atteindre un meilleur rendement. L'idée de faire correspondre les styles d'enseignement avec les stratégies d'apprentissage des apprenants s'appuie sur le rejet de l'idée propre aux conceptions de l'enseignement du milieu du XX^e siècle selon laquelle tous les apprenants étaient censés apprendre tous de la même manière et au même rythme. L'hétérogénéité des classes est une constante de l'éducation d'aujourd'hui et l'idée d'un apprentissage standardisé où les apprenants apprennent tous au même rythme n'est plus acceptée.

Le style d'enseignement, pour sa part, peut être défini comme les qualités propres de l'enseignant à présenter les connaissances dans différents contextes particuliers et englobe les attitudes découlant de sa personnalité, de ses expériences de parcours, tant comme enseignant que comme professionnel (Salgado, Díaz et Rivas, 2013). Toutes ces caractéristiques ci-dessus mentionnées sont reflétées lors de l'activité d'enseignement.

Un grand changement est en train de s'opérer et le domaine de la traduction n'est pas une exception. À partir des années 1990, des auteurs comme Hurtado (1996), Kiraly (1995, 2000), Kelly (2007), entre autres, se centrent davantage sur l'étudiant. Nous sommes devant un tournant qui va de l'instructionnisme/behaviorisme au constructivisme/cognitivism (Martel, 2002). En effet, au fil des années, les stratégies d'enseignement ont évolué en mettant l'accent sur différents aspects, par exemple, le behaviorisme, privilégié dans l'enseignement des langues et de bien d'autres disciplines, a misé sur l'acquisition d'habitudes chez l'étudiant en se fondant sur le concept de réflexe. L'approche traditionnelle ou instructiviste, de son côté, considère les connaissances comme des éléments transmissibles de l'enseignant à l'étudiant. En revanche, quand on estime que l'apprentissage est un changement des structures cognitives à travers l'interaction étudiant-professeur, on parle d'une approche cognitiviste. Cette approche favorise la liberté d'esprit, la recherche et l'apprentissage continu chez l'étudiant. Le socioconstructivisme, à son tour, considère que l'étudiant construit lui-même ses connaissances en employant les ressources et les outils de son entourage, c'est-à-dire, en ayant une interaction constante avec son environnement. Ainsi, l'étudiant apprend en travaillant avec ses collègues, avec l'instructeur ou avec une autre personne plus expérimentée que lui-même. La rétroaction constitue un facteur fondamental dans la construction des connaissances. Bien que l'apprenant

manipule les contenus à apprendre par lui-même, lorsqu'il doit passer à un niveau supérieur de connaissances, il devrait socialiser avec une personne plus expérimentée qui devrait l'aider à établir de nouvelles cibles d'apprentissage et à trouver la manière de les atteindre.

De plus en plus, la participation active de l'étudiant dans les activités d'apprentissage et le travail en équipe sont privilégiés dans l'enseignement universitaire. Cette orientation constitue les deux grands éléments à la base du constructivisme : le premier basé sur le travail de Jean Piaget, le fondement psychologique, et l'autre sur l'œuvre de L. Vygotsky, l'aspect psychosocial selon lequel l'étudiant apprend au moyen de l'interaction avec les autres étudiants (Martel, 2002).

Tableau III. Principes d'enseignement/apprentissage (Martel, A., 2002)

	Pratiques constructivistes	Pratiques instructivistes
Dimensions individuelles		
1. Rôle de l'apprenant	Constructeur actif de connaissances Collaborateur parfois un expert	Personne qui écoute Toujours un apprenant
2. Conception de l'apprentissage	Transformation de l'information en connaissance et sens	Accumulation de l'information
3. Fondements cognitifs	Interprétation basée sur les pré-connaissances et les croyances	Accumulation basée sur l'information précédemment acquise
4. Types d'activités	Centré sur l'apprenant, varié, selon les styles d'apprentissage Relation interactive	Centré sur l'enseignant Relation didactique Même exercice pour tous les apprenants
5. Type d'environnement	De soutien	Hierarchique
6. Type de curriculum	Riche en ressources, autour d'activités Fournit l'accès à l'information sur demande	Préétabli et figé, fournit les seules ressources nécessaires
8. Flux des activités	Autodirigé	Linéaire et dirigé par l'enseignant
9. Évaluation	En référence aux compétences développées : portfolios	En référence à l'information Tests à questions courtes Tests standardisés
Dimensions sociales		
1. conception des savoirs	Comme un processus dynamique qui évolue dans le temps et dans une culture donnée	Une vérité statique qui peut être acquise une fois pour toutes, indépendamment de l'apprenant
2. Rôle de l'enseignant/e	Collaborateur, facilitateur, parfois un apprenant	Expert, transmetteur de connaissances
3. Accent de l'enseignement	Création de relations Réponse à des questions complexes	Mémorisation Accent sur l'information
4. Actions principales	Mis sur le travail en coopération Développement de projets et résolution de problèmes	Lectures et exercices individuels

5. Modèle social	Communauté, sens de l'appartenance Personnes qui agissent sur leur propre environnement et n'en sont pas seulement dépendantes Développement de l'autonomie, métacognition et réflexion critique	Salle de classe Apprenants comme récipiendaires de connaissances transmises
6. Rôle du ludique	Jeu et expérimentation comme des formes variables d'apprentissage	Jeu = perte de temps Expérimentation limitée
Outils et technologies	Variés : ordinateurs, lecteurs vidéo, technologies qui engagent l'apprenant dans l'immédiat de sa vie quotidienne, livre, magazines, périodiques, films, etc.	Papier, crayon, textes, quelques films, vidéos, etc.

2.1 – L'enseignement stratégique

En traductologie, depuis les années 1990, des auteurs comme Hurtado (1996), Kiraly (1995, 2000), González-Davies (2003, 2004, 2005), entre autres, ont choisi une approche centrée plutôt sur l'étudiant que sur l'enseignant. Ce tournant réclame de la part du formateur un enseignement plus stratégique. Ce type d'enseignement est issu de la psychologie cognitive, un de trois courants de la psychologie qui se sont centrés sur l'apprentissage. Nous définirons premièrement ce qu'est l'enseignement stratégique selon différents auteurs.

2.2 Définition

Selon Ouellet (1997), l'enseignement stratégique a pour objet la construction du savoir en utilisant des pratiques qui favorisent l'autonomie de l'étudiant face au processus d'apprentissage. En même temps, l'apprenant doit être conscient des mécanismes mis en place lors de la construction de son savoir. Pour sa part, Presseau explique que « l'enseignement stratégique est un modèle pédagogique [...] qui prend en considération des facteurs purement cognitifs et, aussi, certains facteurs d'ordre affectif » tels que la motivation des étudiants (Presseau, 2004, p. 2).

La psychologie cognitive, selon Jaques Tardif (1997), s'intéresse principalement à l'analyse et à la compréhension des processus de traitement de l'information chez les humains. L'enseignement stratégique donc s'occupe des principes d'acquisition, d'intégration et de

transfert de connaissances. En conséquence, les enseignants s'en servent dans le but de faciliter l'apprentissage chez l'étudiant.

« Cette notion d'enseignement stratégique est plutôt récente dans les écrits pédagogiques et didactiques et elle est de plus en plus reconnue comme une conception qui permet que la construction de la connaissance par l'élève soit systématiquement soutenue et rigoureusement encadrée. » (Tardif, 1997, p. 21)

2.3 Processus d'apprentissage

Tout d'abord, nous devons comprendre comment se construit le savoir chez l'étudiant. Jaques Tardif explique que, du point de vue de la psychologie cognitive, la construction du savoir se fait de manière active. L'étudiant part des connaissances antérieures pour intégrer graduellement les nouvelles informations. Dès que la personne entre en contact avec de nouvelles informations, celles-ci peuvent être traitées de trois façons, c'est-à-dire « [...] soit intégrées telles quelles dans les réseaux de connaissances déjà dans sa mémoire à long terme, soit associées à ces réseaux pour les nuancer, les préciser ou les exemplifier, soit rejetées parce qu'elles sont en contradiction avec ces réseaux » (Tardif, 1997, p. 296). Cependant, il existe une quatrième possibilité quand les nouvelles informations entrent en contradiction avec les réseaux et qu'elles sont « puissantes » : une forme de négociation cognitive peut être déclenchée et produire un nouveau réseau de connaissances dans la mémoire à long terme. Une fois que l'étudiant a entamé la construction de ce nouveau réseau de connaissances, l'intervention de l'enseignant pour le guider dans ce processus sera très importante.

Étant donné que les étudiants sont exposés continuellement à de nouvelles informations, l'enseignant a un rôle très important dans cette construction constante des réseaux de connaissances. En effet, selon la psychologie cognitive, le travail de l'enseignant ne se limite pas à la transmission des contenus disciplinaires. L'enseignant est conscient des objectifs d'apprentissage, du contenu, de la dynamique en classe ainsi que des stratégies cognitives et métacognitives adéquates pour accompagner et pour aider l'étudiant dans le processus d'apprentissage. Tardif affirme que l'apprentissage ne sera pas atteint si l'étudiant n'a pas de connaissances antérieures pour faire les liens qui l'amèneront à la construction de nouveaux réseaux de connaissances.

« Le système cognitif de traitement de l'information de l'élève, [...], exige, pour que l'acquisition de nouvelles informations se produise, qu'il puisse établir des liens explicites avec ce qu'il connaît déjà, autrement aucun apprentissage n'est possible. [...] Les connaissances antérieures sont donc fondamentales dans l'enseignement et l'apprentissage [...] » (Tardif, 1997, p.40)

En outre, l'enseignant doit présenter l'information de manière organisée pour que l'apprenant soit capable d'associer la nouvelle information aux connaissances antérieures. Une fois que les connaissances sont intégrées, la psychologie cognitive les classe en trois catégories : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

La première catégorie, les connaissances déclaratives, englobe les connaissances théoriques : définitions des concepts, tables mathématiques, capitales des pays, etc. Cependant, ces connaissances sont plutôt statiques que dynamiques. Pour que ces dernières deviennent dynamiques et que l'étudiant les applique dans différents contextes d'apprentissage, il doit les traduire en connaissances procédurales ou connaissances conditionnelles (Tardif, 1997, p. 48). En effet, l'étudiant peut connaître de manière déclarative les différents types de textes ou les règles de l'accord du participe passé, mais cela ne veut pas dire qu'il soit capable de rédiger un texte argumentatif ou bien d'accorder correctement les participes passés. Dans son livre, *Pour un enseignement stratégique*, Jacques Tardif mène une réflexion sur le rôle que jouent les connaissances déclaratives dans la formation universitaire des enseignants. Les aspirants enseignants suivent des cours où on leur présente un éventail de connaissances déclaratives qui, pour la plupart d'entre eux, resteront déclaratives et ne seront pas traduites en connaissances procédurales ou conditionnelles. Ainsi, l'auteur met en relief les difficultés du métier que doivent affronter les étudiants durant les stages. Le premier réflexe de ceux-ci sera d'imiter la manière d'enseigner d'un de leurs professeurs ou bien de mener des activités qu'eux-mêmes ont bien appréciées lors de leur formation plutôt que d'appliquer la théorie qu'on leur a apprise sur la pédagogie et sur la psychologie. Ainsi, « l'étudiant ne peut recourir systématiquement aux connaissances qu'il a acquises et, très fréquemment, il déclare à qui veut l'entendre que l'université prépare inadéquatement les futurs enseignants » (Tardif, 1997, p. 50).

Les connaissances procédurales, la deuxième catégorie, sont les étapes devant être franchies pour réaliser une action, c'est-à-dire les connaissances procédurales ou le savoir-faire. À la différence des connaissances déclaratives, qui sont des connaissances statiques, les connaissances procédurales sont d'ordre dynamique, en d'autres mots, des connaissances d'action comme des « connaissances d'approches, d'habiletés, de méthodes, de modèles, de moyens, de procédés, de stratégies, de techniques, etc. pour traiter des informations particulières acquises » (Legendre, 2005, p.279). Ainsi, l'enseignant doit immerger les étudiants dans un contexte d'action, quand il s'agit des connaissances procédurales, pour les guider dans le processus d'acquisition de ces dernières. Tardif affirme que la seule manière d'acquérir les connaissances procédurales, c'est en réalisant des tâches réelles, c'est-à-dire que c'est uniquement lorsque l'étudiant accomplit une tâche qu'il peut développer ce type de connaissances (Tardif, 1997). Dans cet ordre d'idées, l'enseignant devient un médiateur plutôt qu'un transmetteur, « il doit fournir une rétroaction à la fois sur les stratégies utilisées pour effectuer l'activité, sur les étapes de réalisation et leur exactitude, sur le produit obtenu, et sur la vitesse d'exécution » (Tardif, 1997 p.51). En traduction, le fait de veiller à rendre un texte qui respecte les règles de cohésion et de cohérence ainsi que l'adaptation de celui-ci à son public cible constitue un exemple de connaissances procédurales qui doivent être développées chez l'étudiant. Pour ce faire, le projet de traduction doit correspondre à une situation réelle de traduction.

Les connaissances conditionnelles, appelées aussi stratégiques par des auteurs comme Glover, Ronning et Buninge (cités dans Tardif, 1997, p. 52), correspondent à des classifications et à des catégorisations, c'est-à-dire que ce sont des connaissances qui interviennent lorsque l'étudiant doit décider à quel moment, dans quel contexte et pourquoi il doit agir de façon efficace. Ainsi, l'étudiant est capable de mettre en place des stratégies, des démarches ou des actions appropriées selon le contexte. L'expertise acquise tant chez l'étudiant que chez le professionnel est constituée par ce type de connaissances.

La psychologie cognitive met l'accent sur le fait que le rôle de l'enseignant n'est pas seulement celui d'un transmetteur de connaissances, il doit en outre favoriser chez l'étudiant l'appropriation des stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettront d'interagir de manière simple et efficace avec le contenu. Tardif soutient que l'enseignant doit être conscient

de l'importance du rôle actif qu'il joue dans le processus de construction de nouveaux réseaux de connaissances chez l'étudiant. En effet, l'enseignement stratégique se base sur cette perspective où l'enseignant fixe les paramètres selon lesquels il contribuera de manière efficace à la construction du savoir chez l'étudiant. Le choix et la planification des activités deviennent plus stratégiques afin de permettre à l'étudiant de réaliser les tâches de façon efficace ainsi que d'appliquer ces connaissances dans d'autres contextes. De ce point de vue, l'enseignement stratégique va au-delà des connaissances déclaratives en les traduisant en connaissances procédurales et en connaissances conditionnelles. En outre, l'enseignant tient toujours compte de la place des facteurs affectifs dans l'engagement, la participation et la persistance des étudiants tout au long de la réalisation des activités d'apprentissage. L'enseignant devient aussi un motivateur intéressé à la perception que l'étudiant a de lui-même en tant que personne et en tant qu'apprenant afin de le guider dans la construction de son savoir. En conclusion, selon Tardif, l'enseignant stratégique doit être un *penseur* (expert du contenu), un *preneur de décisions* (responsable de tout ce qui se passe dans la classe), un *motivateur* (observateur attentif des facteurs affectifs et de la perception de l'étudiant), un *modèle* (démonstrateur de la façon de traiter l'information et de prendre des décisions), un *médiateur* (facilitateur du transfert du contenu à l'étudiant) et un *entraîneur* (planificateur des activités d'apprentissage).

2.4 Principes de l'enseignement stratégique

L'enseignement stratégique repose sur six principes dont cinq sont proposés par Jacques Tardif et le sixième par Yolande Ouellet. Ces principes jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage des étudiants, car leur application peut pallier les principales difficultés d'apprentissage telles que la passivité de certaines connaissances, l'impossibilité de transférer les connaissances à différents contextes, la stagnation des ressources cognitives devant une tâche et la déficience de motivation chez l'étudiant. Nous ferons un survol de ces principes en nous appuyant sur le document écrit par Yolande Ouellet *Un cadre de référence en enseignement stratégique* (1997) :

1. Le processus de l'apprentissage est actif et constructif.

Comme nous l'avons déjà mentionné, chaque étudiant traite les informations de manière différente. Il peut classer les informations présentées par l'enseignant en accordant à chaque

donnée un degré d'importance différent. Ainsi, l'étudiant construira progressivement son savoir d'une manière très personnelle. Il est important que, en créant des situations pédagogiques différenciées, l'enseignant comprenne ces réalités et guide l'étudiant vers une validation des connaissances que celui-ci a construites.

2. L'apprentissage est essentiellement l'établissement de liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances.

Lorsque l'enseignant présente de nouvelles données, l'étudiant traite la nouvelle information en faisant des liens entre les connaissances antérieures, emmagasinées dans sa mémoire à long terme, et celles qui lui sont proposées. Les liens faits par l'étudiant ne sont pas toujours bien structurés, ce qui donne des constructions erronées. Le rôle de l'enseignant est de comprendre le processus de construction des nouvelles connaissances et d'expliquer pourquoi les constructions erronées réussissent à s'ancrer aussi solidement dans la mémoire à long terme de l'étudiant, dans le but d'aider les étudiants à les corriger.

3. L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives, les connaissances conditionnelles que les connaissances procédurales d'un savoir ou d'un savoir-faire.

Une fois que l'étudiant a traité les informations, elles sont intégrées comme des connaissances déclaratives, conditionnelles ou procédurales dans la mémoire à long terme de celui-ci. Ainsi, toute nouvelle construction se fait à travers l'interrelation des trois types de connaissances. L'enseignant doit tenir compte de l'interdépendance des connaissances lors d'une situation d'apprentissage et s'adapter en conséquence.

4. L'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances.

Pour faciliter le transfert de connaissances à d'autres situations, l'étudiant doit être capable d'organiser les nouvelles connaissances pour pouvoir faciliter leur récupération, leur réutilisation ou bien leur utilisation simultanée. L'enseignant, pour sa part, doit tenir compte que cette organisation de connaissances peut constituer un moyen pour réduire l'inertie des connaissances chez l'étudiant. En outre, la compréhension de la dynamique du transfert des connaissances et des compétences sera mieux saisie par l'enseignant.

5. L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques.

L'appropriation des stratégies cognitives et métacognitives se réalise grâce à la construction des trois types de connaissances chez l'étudiant. La maîtrise de ces stratégies, selon la psychologie cognitive, « s'acquiert grâce à un enseignement explicite de ces stratégies, soit l'enseignement du quoi, du pourquoi, du comment et du quand d'une stratégie à partir de modelage, de pratique guidée, de pratique coopérative et de pratique autonome ». (Ouellet, 1997, p. 4)

6. Le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'étudiant dans ses apprentissages est déterminé par la motivation.

Selon Ouellet (1997), les comportements en situation d'apprentissage sont directement influencés par des composantes affectives. Les expériences vécues par l'étudiant durant son parcours de formation soulèvent des réactions de type affectif qui ont une relation avec les composantes de l'image de soi ainsi que les sentiments de compétence et de sécurité. La motivation se compose donc de deux facteurs : « la *conception* qu'ils [les étudiants] se font de l'intelligence et des buts [...] ainsi que la *perception* qu'ils [les étudiants] ont de la valeur, des exigences et de la "contrôlabilité" de la tâche [...] » Le rôle de l'enseignant est de mettre à la disposition des étudiants des stratégies cognitives et métacognitives qui les animeront à rester motivés. La motivation à apprendre est une première condition pour que l'apprentissage ait lieu.

Chapitre 3 - Méthodologie

3.1 Objectif

Les études empiriques sur les stratégies d'enseignement de la traduction ne sont pas très nombreuses et celles qui existent s'inspirent principalement des données recueillies auprès des enseignants. Toutefois, il peut y avoir un écart entre la manière dont les étudiants perçoivent les activités et ce qui se passe en classe et les affirmations faites par les enseignants sur leur orientation pédagogique (Smart et Etherington, 1995).

L'objectif de notre étude est de dresser un portrait du point de vue des étudiants en ce qui concerne les stratégies mises en place par les enseignants de traduction. Nous avons choisi l'entretien semi-dirigé comme méthode de collecte des données dans le but d'obtenir l'information nécessaire à notre recherche. L'étude, exploratoire, n'exige pas un grand nombre de participants pour atteindre l'objectif. En outre, l'instrument choisi nous procure une richesse d'information inestimable. L'usage de cet instrument dans une recherche qualitative en éducation est très répandu, car nous pouvons explorer le phénomène en profondeur de la perspective de l'acteur (argument épistémologique), comprendre et connaître les dilemmes et les enjeux auxquels fait face l'acteur (argument éthique et politique) ainsi qu'avoir un accès privilégié à l'expérience de l'acteur (argument méthodologique) (Poupart, 1997). En d'autres mots, l'entretien individuel est par excellence le dispositif qui permet d'obtenir le point de vue des participants ainsi que la manière dont ils comprennent une expérience particulière, ce qui nous permet d'en apprendre davantage sur notre objet d'étude.

3.2 Guide d'entretien

Le guide d'entretien⁵ est un document écrit qui contient un ensemble des questions qui servent comme guide pour structurer un entretien. Notre guide a été conçu de manière à obtenir le plus d'information possible sans avoir aucune influence dans les réponses des participants. Les questions formulées sont directes et indirectes et elles ont été conçues pour valider

⁵ Terme que nous connaissons grâce au cours de Méthodologie de la recherche.

l'information obtenue. Cependant, nous n'avons pas posé toutes les questions lors des entretiens. La première question posée aux participants était dans tous les cas la même et, selon la réponse et les commentaires ajoutés par l'interviewé, nous choisissons la question qui suivrait.

Les questions posées aux participants ont été les suivantes :

1. Pourriez-vous décrire une section typique/normale/ordinaire/classique d'un cours pratique de traduction?
2. Dans un cours pratique de traduction, quelles sont les activités réalisées normalement par les étudiants?
3. Parmi les cours pratiques de traduction que vous avez suivis, lequel trouvez-vous meilleur que les autres?
4. Quelles caractéristiques rendent ce cours distinct des autres?
5. Parmi les activités que vous avez réalisées dans le cadre de vos cours, y en a-t-il une que vous avez trouvée spécialement intéressante?
6. Y a-t-il des activités ou des exercices que vous trouvez plus enrichissants que d'autres? Lesquels ont favorisé davantage votre apprentissage?
7. Vous souvenez-vous d'une activité ou d'un exercice que vous avez trouvé monotone?
8. Pourriez-vous décrire ce qui caractérise un bon professeur?
9. À votre avis, que devrait-on faire dans les cours de traduction pour les rendre plus intéressants qu'ils ne le sont maintenant?
10. À votre avis, dans le processus d'apprentissage des étudiants, les professeurs mettent l'accent davantage sur quels points?
11. Quels sont les aspects centraux de leur enseignement? Qu'est-ce que vos professeurs veulent que vous appreniez?
12. Y a-t-il une activité de classe que vous trouvez peu pertinente? Particulièrement pertinente?

13. À votre avis, comment apprend-on à traduire?
14. Que trouvez-vous particulièrement intéressant dans les cours pratiques de traduction?
15. Si vous étiez professeur de traduction, quelles activités d'apprentissage proposeriez-vous aux étudiants?
16. Quelles activités éviteriez-vous à tout prix?
17. Complétez ces phrases :

J'aime quand les professeurs de traduction nous demandent de faire...

Je déteste quand les professeurs de traduction nous demandent de faire...

18. Quelles recommandations feriez-vous à votre professeur des cours théoriques en ce qui concerne les activités d'apprentissage?

3.3 Sélection de participants

Dans un premier temps, nous avons défini le profil des participants à notre étude. Étant donné que nous portons un intérêt particulier au point de vue des étudiants sur les stratégies d'enseignement employées dans la formation de traducteurs, nous souhaitions interviewer des étudiants, hommes ou femmes, inscrits à un programme de traduction de 1^{er} ou de 2^e cycle à l'Université de Montréal. Notre deuxième critère de sélection pour retenir un participant : avoir suivi au moins un cours pratique de traduction. Une fois nos critères de sélection définis, nous avons établi la manière dont nous procéderions pour recruter des participants.

Nous avons demandé à certains professeurs du département de parler à leurs étudiants de notre recherche. Les professeurs en question nous ont fourni une liste avec les noms et les courriels des étudiants qui ont accepté de participer à notre étude. Les étudiants ont reçu davantage d'information sur notre projet ainsi que le document du consentement éclairé pour leur donner l'occasion de réfléchir à leur participation. Au début de notre recherche, nous avons convoqué seulement des étudiants de premier cycle. Étant donné le bas nombre de réponses positives, nous avons demandé au comité d'éthique l'inclusion des étudiants de deuxième cycle à notre étude.

Lors des premières rencontres, les participants ont été priés de bien vouloir inviter leurs camarades à faire partie de notre projet. Malgré tous nos efforts, nous avons éprouvé une certaine difficulté à trouver des étudiants disposés à participer à notre étude. La plupart des participants recrutés ont été contactés dans un premier temps par leur professeur. Dès que nous avons une réponse positive, nous fixions une rencontre dans le campus de l'Université de Montréal. La cafétéria a été le point de rencontre favorisé par les étudiants. Seulement deux parmi eux ont préféré réaliser l'entretien dans une salle de cours. Au total, nous avons réalisé dix entretiens. Ces rencontres ont été enregistrées et transcrites verbatim avec le consentement de chaque participant pour ensuite être analysées. Même si les questions ont été les mêmes pour tous les participants, les réponses obtenues ont été variées et, dans certains cas, inattendues. Certaines réponses nous ont bien éclairée sur l'information recherchée, d'autres n'ont pas été aussi utiles à notre étude.

3.4 Analyse du contenu des entretiens

Selon le Grand dictionnaire terminologique, la traduction est une « activité langagière consistant à rendre, à l'écrit, dans une langue donnée, un texte rédigé dans une autre langue » (GDT, 2012). Il est très important de faire la différence entre un transcodage fait par une personne bilingue et le processus fait dans le but de rendre un texte accessible à un public précis. D'après Delisle, une formation s'impose pour celui qui désire devenir traducteur dans le but de « [...] faire acquérir à ce dernier un savoir-faire et une qualification professionnelle et [...] le préparer à intégrer le marché du travail » (Delisle, 2005, p. 50). Pour ce faire, les traductologues se sont penchés sur les connaissances que les étudiants doivent acquérir pour devenir traducteurs. Aujourd'hui, on connaît assez bien quelles compétences sont nécessaires pour l'exercice professionnel de la traduction. Mais, que se passe-t-il dans les salles de cours? Quelles sont les stratégies utilisées par les professeurs pour que les étudiants acquièrent ces connaissances?

Certes, il n'existe pas une façon simple de savoir ce qui se passe dans une salle de cours tel que l'affirmait Delisle à travers ces questions : « [...] Sait-on seulement ce qui se fait concrètement dans la salle de classe? Sait-on comment s'enseigne la traduction d'une école à l'autre? » (Delisle, 1988, p. 187). Presque quarante ans plus tard, la situation n'a pas beaucoup

évolué. On a très peu d'information sur ce qui se passe dans les salles de cours. Pour preuve, les exemples de recherche dans la salle de classe (classroom research) sont très rares en traductologie. Pour mieux comprendre quelles sont les stratégies mises en place par les professeurs de traduction, nous avons réalisé des entretiens auprès d'un des deux acteurs qui participent à l'activité de la formation des traducteurs : les étudiants. Depuis quelques années, les étudiants ont été interrogés par rapport à leur expérience d'apprentissage et à la qualité de l'enseignement.

« Students are certainly qualified to express their satisfaction or dissatisfaction with the experience. They have a right to express their opinions in any case, but no one else can report the extent to which the experience was useful, productive, informative, satisfying, or worthwhile. While opinions on these matters are not direct measures of the performance of the teacher, they are legitimate indicators of student satisfaction to effective teaching. There is substantial research linking student satisfaction to effective teaching. (Theall et Franklin, 2001, p. 49)

Étant donné que le point de vue des étudiants est considéré comme un indicateur de l'enseignement, nous les avons interviewés, cette fois-ci, dans le but de dresser un portrait de ce qui se passe dans l'intimité de la salle de cours de traduction selon leur expérience et leur perception.

Chapitre 4 - Résultats et discussion

4.1 Analyse

Afin de répertorier et de décrire les stratégies d'enseignement mises en place par les professeurs dans les cours pratiques de traduction, nous avons formulé des questions précises (voir le guide d'entretien) dont les réponses nous ont aidée à obtenir l'information nécessaire à notre étude. Dans les prochaines lignes, nous procéderons à l'analyse des réponses obtenues auprès de dix étudiants de traduction à l'Université de Montréal.

Pourriez-vous décrire une section typique/normale/ordinaire/classique d'un cours pratique de traduction?

Tout d'abord, nous avons demandé aux étudiants de nous décrire une séance typique d'un cours de traduction pratique. La totalité des personnes interviewées, c'est-à-dire 10 sur 10, a répondu que la plupart du temps les professeurs leur donnent un texte à traduire pour ensuite discuter les différentes propositions ou solutions auxquelles les étudiants sont arrivés. Cette traduction peut être faite à vue, c'est-à-dire en faisant un transfert oral dans une langue B d'un message écrit en langue A, individuellement ou en équipe. D'autres variations sont décrites par les étudiants :

- préparer la traduction du texte à la maison, individuellement ou en équipe. Si celle-ci est préparée individuellement, pendant le cours suivant les étudiants organisés par équipes considèrent les meilleures solutions proposées par leurs coéquipiers pour arriver à une solution finale qui sera présentée à la classe pour ensuite faire une discussion.
- Réviser pendant le cours le texte et tant le professeur que les étudiants y repèrent les difficultés de traduction. L'enseignant propose des solutions à ces difficultés.
- Travailler le texte à la maison pour discuter les solutions et donner des opinions sur ces solutions proposées le cours suivant.

- Traduire un texte en classe. Le professeur montre en même temps les outils que les étudiants peuvent utiliser pendant la recherche terminologique. Les étudiants continuent à travailler le texte à la maison pour donner des suggestions le cours suivant.

Les étudiants ne font aucune référence, de manière spontanée, à la sélection des textes faite par les professeurs. Seulement une personne a mentionné que ce choix est fait selon les difficultés trouvées dans le texte. En outre, deux personnes, dans cette première étape, ont exprimé certains désagréments par rapport au temps consacré aux discussions et à la mince probabilité d'arriver à un consensus.

« [...] Cela donnait comme résultat des cours longs où on passe la moitié du temps à discuter sur une seule phrase. »

« [...] Le cours suivant, chacun donne ses suggestions et quelquefois on arrive à un consensus. »

Deux des dix personnes ont fait référence aux corrigés des traductions donnés par les professeurs après la discussion faite en classe. L'une d'entre elles met l'accent sur le fait que pour l'enseignant il n'y avait pas d'autres solutions correctes que celle qu'il proposait.

« D'autres fois, le professeur donne sa traduction et il n'y a pas d'autres solutions. Il y a aussi des professeurs qui vont dire : oui, tu peux dire ça ou tu es en train de changer le sens. »

« Oh oui, ça, c'est le petit problème qu'il y avait toujours "la traduction du professeur" qui était correcte et la nôtre n'était pas correcte, donc, il fallait traduire comme si avec ce mot-là et l'autre choix n'était pas acceptable. »

Parmi les cours pratiques de traduction que vous avez suivis, lequel trouvez-vous meilleur que les autres?

Nous avons demandé aux participants de nous décrire leur cours préféré et plus de la moitié des interviewés (sept sur dix) ont été d'accord sur un aspect : le lien entre la théorie et la pratique. D'une part, les étudiants trouvent que les enseignants qui favorisent les stratégies construisant un pont entre la théorie et la pratique sont les meilleurs. Les interviewés confèrent beaucoup d'importance à réaliser les corrections des exercices reliés à la théorie pour bien comprendre les concepts. D'autre part, l'expérience du professeur pour guider l'apprentissage a été aussi présente dans les descriptions des étudiants. Pour ceux-ci, un professeur qui peut

montrer une façon de faire spécifique pour une traduction ou pour la résolution d'une problématique a fait la différence d'un cours à l'autre.

« Des exercices en classe avec un professeur qui a beaucoup d'expérience. »

« Le cours était structuré et ciblé. Le professeur enseignait une seule façon d'approcher le texte ».

« Le professeur avait de l'expérience tant [comme] traducteur que [comme] professeur [...] Il répondait à toutes nos questions, il connaissait des spécificités, des cooccurrences, etc. ».

Pour nos interviewés, les travaux pratiques et les textes à traduire doivent être pertinents. C'est-à-dire que le lien entre ce qu'ils sont en train de faire et les objectifs du cours est évident. En d'autres mots, les étudiants veulent avoir une idée claire des objectifs à atteindre. Trois des dix participants ont fait allusion à cette question en parlant des cours bien organisés où ils voyaient clairement l'objectif ciblé par le professeur. Par exemple, un des cours décrits comportait des lectures préparatoires, des discussions pendant le cours sur ces lectures, des exercices guidés par le professeur ou bien faits individuellement pour finir avec la correction et la discussion des exercices. Ce type de procédé, selon l'interviewé, aide davantage à l'intégration des concepts et à l'acquisition de stratégies applicables à d'autres situations.

« Donner mon point de vue et discuter sur la théorie est plus enrichissant qu'une classe magistrale. »

Un autre point relevé par les participants a été la recherche terminologique. En effet, les cours où les professeurs ont montré aux étudiants la manière dont ils devaient entreprendre la recherche terminologique et la façon dont ils devaient se servir des ressources qu'ils avaient à leur disposition pour se documenter ont été bien appréciés par les apprenants.

« [...] il y avait un rétroprojecteur et elle nous montrait tout au tableau et, euh, on cherchait ensemble, chacun pouvait faire des propositions [...] »

« Ça m'a beaucoup plu. Surtout pour les activités parce que la prof nous montrait comment faire des recherches [...] »

« C'est important que le professeur nous parle sur les usages courants dans le domaine et sur les sources où on peut trouver la terminologie. »

Parmi les commentaires obtenus, nous avons remarqué deux aspects que les participants ont répétés. Le premier, le fait que le professeur doit diriger les discussions selon la pertinence des remarques faites par les étudiants pour ne pas passer beaucoup de temps sur des questions sans importance.

« [...] d'autres fois, on accroche trop sur des mots et on perd le fil. [...] Un professeur qui sait mener son cours et qui a très clair que c'est pertinent ou que ce n'est pas pertinent pour s'arrêter là-dessus. »

Le deuxième, la tendance à constituer des équipes peu nombreuses pour privilégier une dynamique de groupe harmonieuse.

Parmi les activités que vous avez réalisées dans le cadre de vos cours, y en a-t-il une que vous avez trouvée spécialement intéressante?

Les étudiants interviewés nous ont fait part des activités qui, à leurs yeux, étaient les plus intéressantes parmi toutes celles qu'ils ont réalisées tout au long de leur parcours universitaire. Étant donné que la question a apporté des réponses très concrètes, nous allons dresser une liste des activités décrites. Voici ce qu'ils nous ont confié.

- La participation des intervenants, des professionnels de la traduction qui partagent avec les étudiants des expériences tirées de leur pratique. Deux participants ont mentionné cette activité.
- La traduction d'une petite planche de bandes dessinées, une traduction rapide, sans qu'ils aient eu le temps de faire des recherches. Pour l'apprenant cela a été une expérience enrichissante grâce à la diversité des propositions apportées par les autres étudiants.
- Traduction réalisée par le professeur sur place ayant pour objectif que les étudiants voient tout le processus de traduction : les réflexions, les questions qu'il se pose ainsi que les recherches qu'il fait pour arriver à une solution.
- Traduction d'un paragraphe que les étudiants envoient au professeur avant le cours. Le professeur utilise ces paragraphes traduits pour animer une discussion en classe sur la pertinence des termes choisis, le sens et la qualité de la traduction. Les auteurs des traductions restent anonymes.

- Traduction des phrases isolées dans le but de construire des périphrases qui substitueraient un mot qui est inexistant en français (exercice provenant du livre : *La traduction raisonnée*). Les étudiants partagent leurs propositions avec leurs camarades de classe.
- Point de départ : un objectif du livre *La traduction raisonnée*. Le professeur guide la lecture de certaines pages et donne des exemples dans différents contextes. Ensuite, l'enseignant propose un texte à traduire.
- L'étudiant remarque d'abord que le professeur est à l'écoute de ce que les apprenants ont à dire et les guide dans leur apprentissage. Ensuite, l'étudiant décrit la manière de procéder de l'enseignant : celui-ci présente le sujet du texte à travailler et continue avec la terminologie relative au sujet en question ainsi que les ressources et les outils existants. Finalement, il donne aux étudiants des extraits contenant la matière vue en classe pour les traduire.
- Les travaux en équipe, car les apprentis traducteurs apprennent à faire face à une réalité du domaine. L'interviewé n'aime pas l'activité, mais il trouve que celle-ci lui a fait découvrir différentes façons de voir ou d'interpréter les problèmes.
- Texte à traduire remis par le professeur dix ou quinze minutes avant la fin du cours. L'enseignant y jetait un œil avec les étudiants et répondait aux questions. Les étudiants, pour leur part, devaient traduire le texte pour le prochain cours. Le professeur mettait à la disposition des étudiants un forum sur l'internet où ils pouvaient lui poser des questions et échanger des points de vue sur les difficultés. Le jour du cours, il demandait aux étudiants de partager leurs propositions en expliquant la démarche faite pour arriver à ce résultat. Il était ouvert à toutes les propositions et acceptait que sa version ne fût pas la seule bonne réponse.

Vous souvenez-vous d'une activité ou d'un exercice que vous avez trouvé monotone?

Pour la description des réponses données par les étudiants, nous procéderons de la même manière que pour la question précédente en dressant une liste des activités décrites par les interviewés. L'ordre des activités est aléatoire.

- Des exercices trop longs en très grands groupes. Les étudiants n'avaient pas l'occasion de finir les exercices ni de les corriger.
- Des cours allant d'un sujet à l'autre, sans structure.
- Lecture de deux chapitres d'un livre faite par le professeur en classe.
- Une traduction en équipe en classe.
- Traduction des phrases où il fallait remplacer un terme comme « because » par différents termes sans avoir accès aux dictionnaires ou à d'autres outils.
- Traduction d'un texte de Jakobson en équipe. La mauvaise compréhension du texte n'a pas permis aux étudiants de réussir leurs traductions.
- Des cours où le professeur lisait le PowerPoint sans ajouter de plus amples renseignements ou des commentaires. Ensuite, il remettait aux étudiants des exercices qu'ils finissaient à la maison. La correction se faisait le cours d'après, mais sans beaucoup d'explications.
- Des cours où le professeur n'apportait que la théorie présentée dans le livre, ne donnait pas d'exemples concrets sur cette théorie. Pour l'interviewé, la théorie qu'il recevait ne lui apprenait rien, car elle n'était pas appliquée à des situations concrètes. « [...] on ne peut pas l'appliquer, c'est juste des mots [...] »
- Un texte à traduire d'une page, la traduction se faisait en classe, mais ils arrivaient juste à traduire un seul paragraphe, car ils s'arrêtaient beaucoup sur des détails.
- « L'absorption de connaissances », activité appelée ainsi par le professeur. Il s'agissait d'exposés faits par les étudiants sur différents sujets. Le professeur ne faisait aucune intervention pendant les exposés des étudiants, ce qui était interprété par l'interviewé comme un manque d'intérêt de la part du professeur.

L'étudiant exprime que « [...] si c'est la matière qui n'est pas intéressante, ça peut être de la matière pertinente, dans le fond, il faut faire sortir la pertinence pour arriver quelque part ». Ainsi, c'était au professeur de s'efforcer pour le rendre intéressant.

Pourriez-vous décrire ce qui caractérise un bon professeur?

Pour ce qui est de cette question, cinq sur dix interviewés ont considéré qu'un bon professeur doit, avant tout, bien maîtriser sa matière. Un des étudiants a dit même qu'il faut que l'enseignant adore sa matière pour que cela se voie reflété dans la manière dont il transmet les connaissances. Quatre des dix apprenants ont parlé aussi de l'importance d'avoir une pédagogie, de savoir transmettre les connaissances et de rendre la matière intéressante. Ils sont conscients qu'un enseignant qui est un excellent traducteur n'est pas toujours un bon professeur. En outre, l'organisation du cours, le fait de bien cibler les objectifs et l'équilibre entre la théorie et la pratique sont aussi des aspects qui ont une influence dans la perception des étudiants. La moitié des personnes rencontrées ont fait référence d'une façon ou d'une autre à l'attitude que l'enseignant a devant les étudiants, c'est-à-dire s'il est à l'écoute, s'il leur inspire suffisamment confiance pour qu'ils puissent poser des questions, s'il est compréhensif, etc. Enfin, qu'il sache créer une atmosphère conviviale, propice à la discussion sans faire sentir à l'étudiant qu'il est jugé. D'autres qualificatifs ont été évoqués comme dynamique, engagé, attentif, ouvert aux suggestions, motivateur, etc.

À votre avis, que devrait-on faire dans les cours de traduction pour les rendre plus intéressants qu'ils ne le sont maintenant?

Les réponses à cette question ont été variées, nous constatons cependant un retour sur certains points déjà énoncés dans le cadre d'autres questions comme le lien entre la théorie et la pratique, la traduction de textes, le travail en équipe et la capacité de l'enseignant à intéresser les étudiants aux activités proposées.

« Peu importe l'activité, ce qu'il faut est un professeur qui sache rendre la matière intéressante. Avoir des professeurs qui sont motivés et motivants. »

Une des participantes a mentionné que les cours normalement contiennent à peu près la même matière, mais que pour elle la pédagogie du professeur est l'élément qui fait la différence.

Il est important de remarquer ici que les étudiants sont attentifs aux décisions prises par les enseignants en ce qui concerne les activités d'apprentissage dans la salle de cours. Les étudiants distinguent bien les stratégies mises en place par les enseignants afin de provoquer l'apprentissage.

Nous dresserons ci-dessous une liste des activités énumérées par les participants.

- Intégration des ateliers en dehors des cours.
- Compétitions entre classes pour motiver les étudiants dans leur créativité.
- Travail en équipe sur un texte, suivi d'une discussion en classe guidée par le professeur.
- D'abord, des traductions notionnelles, présenter le sujet pour ensuite traduire un texte sur ce sujet-là. Les textes doivent être choisis en lien avec la théorie en question. La séance doit avoir une bonne organisation, une progression et en conséquence une cohérence.
- Un texte à traduire proposé par les étudiants, ils doivent expliquer leur choix et commenter les difficultés rencontrées durant le processus de la traduction.

À votre avis, dans le processus d'apprentissage des étudiants, les professeurs mettent l'accent davantage sur quels points?

Nous avons posé cette question à cinq des dix interviewés. Quatre des cinq étudiants ont déclaré que les enseignants mettent plus l'accent sur la langue française. D'autres aspects ont été mentionnés comme l'exactitude ou la fidélité de la traduction, et ce, pour trois des cinq participants. Il est à noter qu'un des cinq apprenants considère que l'accent est mis sur le fait que seule la traduction du professeur est correcte.

À votre avis, comment apprend-on à traduire?

Pour la moitié des étudiants participant à cette recherche, c'est-à-dire cinq sur dix, on apprend à traduire en traduisant. Deux de dix apprenants ont mis l'accent sur l'importance de suivre des cours de français dans le but d'approfondir les connaissances de la langue. D'autres réponses ont été ajoutées et nous dressons une liste ci-dessous des différents aspects mentionnés.

- En apprenant d'autres langues.
- En suivant des cours de terminologie et d'interférences linguistiques.
- En ayant des connaissances sur la méthodologie de la traduction.
- En se familiarisant avec les outils de la traduction.
- En approfondissant les connaissances de la langue.
- En écoutant les suggestions des camarades.
- En acceptant la critique constructive.
- En ayant l'aide d'un professeur lors de la traduction et une rétroaction sur le pourquoi une traduction n'est pas correcte.
- En étant conscient des difficultés de la traduction.
- En apprenant des stratégies de traduction.
- En prenant conscience de nos erreurs et de nos faiblesses pour pallier celles-ci.

Si vous étiez professeur de traduction, quelles activités d'apprentissage proposeriez-vous aux étudiants?

Les participants ont décrit diverses activités qu'ils utiliseraient s'ils étaient professeurs. Évidemment, la traduction de textes revient avec certaines variations ainsi que quelques similitudes mentionnées dans les descriptions d'activités considérées comme intéressantes. Nous dresserons ci-après une liste des propositions faites par les étudiants.

- Des ateliers de formation avec des professionnels qui proposeraient un texte à traduire. Ensuite, une correction générale et le point de vue des professionnels.
- Traduction d'un texte faite par étapes. Dans un premier temps : faire une traduction des mots pour ensuite travailler sur le sens. Dans un deuxième temps : réviser la grammaire et l'orthographe.
- Former des groupes par intérêt et les faire traduire différents textes.

- Un cours moitié théorie, moitié interaction. À la fin du cours, une demi-heure pour proposer une traduction et la commenter.
- La première partie du cours serait de la théorie, la deuxième partie de la pratique. Pendant la deuxième partie, des traductions en petits groupes (deux, trois personnes) dans le but de chercher une interaction donnant un meilleur résultat. La correction se ferait le cours suivant.
- Présenter pendant deux cours la matière en expliquant pourquoi celle-ci est pertinente. Ensuite, des exercices pratiques en classe ainsi qu'à la maison. La révision se ferait en classe.
- Faire de petits ateliers sur la terminologie, les références, etc. en décortiquant l'activité de la traduction.
- Donner un terme pour que les étudiants en cherchant en quelques minutes la meilleure source pour trouver l'équivalent. Ensuite, ils expliqueraient comment trouver les meilleurs ouvrages.
- Chaque étudiant choisit un texte pour le traduire. Il doit expliquer pourquoi il l'a choisi ainsi que les difficultés rencontrées lors de la traduction.
- Des petits textes lus et expliqués en classe pour faire la traduction à la maison. Les étudiants auraient un forum où ils pourraient échanger. Le texte serait révisé en classe et des commentaires ou des propositions seraient ajoutés au texte. Pendant la révision, des recherches pourraient être faites, toujours en employant un rétroprojecteur pour suivre la recherche tous ensemble.

Quelles activités éviteriez-vous à tout prix?

Les réponses à cette question ont été variées. Les interviewés ont été brefs et directs. Parmi l'information obtenue, nous trouvons les activités suivantes comme les moins appréciées par les étudiants :

- Parler seulement de la théorie sans application pratique ni exercices.
- Commencer un exercice et ne pas le finir.

- Faire des exercices qui ne sont pas liés à la théorie vue en classe ou à la structure du cours.
- Faire des traductions en équipes de plus de cinq personnes, car le nombre élevé de personnes dans une équipe crée des difficultés pour en arriver à un accord et la traduction devient lente et longue à finir.
- Traduire un texte pendant le cours : « [...] une traduction faite par toute la classe ensemble est pénible ».
- Faire des lectures non guidées en devoir, c'est-à-dire, des lectures auxquelles le professeur ne fait même pas référence pendant le cours.
- Traduire des textes très longs dont une seule version, celle du professeur, est imposée sans une ouverture aux propositions des étudiants.

Complétez ces phrases :

J'aime quand les professeurs de traduction nous demandent de faire...

Les réponses à cette demande de compléter la phrase ont varié d'un étudiant à l'autre. Cependant, nous pouvons observer une activité qui revient dans cinq des dix réponses obtenues : des traductions. Il est clair que les étudiants aiment traduire, la différence se trouve en la manière dont cela se passe lors des cours. Nous procéderons à la description des réponses recueillies en forme de liste.

- Des traductions.
- Des traductions avec des difficultés ciblées.
- La révision et la correction des traductions faites par d'autres étudiants dans le cadre du même cours dans le but de faire une comparaison avec la façon de faire d'autres collègues.
- La traduction de petits textes pour avoir l'occasion de se concentrer sur chaque phrase et de pouvoir en faire l'analyse.
- La révision de textes traduits en équipe.

- Des devoirs.
- La traduction en classe avec des suggestions des étudiants, mais avec mesure.
- Traduire une expression et faire participer tout le groupe pour trouver des solutions.
- Des activités qui font réfléchir.
- Des traductions en devoir avec des objectifs ciblés et connus seulement par le professeur. Ensuite, la correction et la détection des difficultés pour apprendre à les contourner.

Je déteste quand les professeurs de traduction nous demandent de faire...

Dans cette deuxième partie de la question, nous n'avons pas trouvé des coïncidences ou des répétitions dans les réponses données. Nous dresserons la liste des activités que les étudiants ont mentionnées lors de l'interview.

- De longs exercices qui ne sont jamais finis.
- Des travaux en grands groupes.
- Des traductions sans avoir une méthodologie.
- Des exercices qui demandent des réponses automatisées.
- Des traductions individuelles sans outils comme des dictionnaires, des ordinateurs, etc.
- Des traductions en classe où chaque étudiant sans exception doit traduire une phrase ou bien quand le professeur désigne un étudiant pour répondre à ses questions de manière arbitraire.
- Des traductions en groupe pendant le cours, car cela prend beaucoup de temps.
- Des traductions en groupe de trois ou plus.
- Des lectures faites en devoir et dont le professeur ne fait pas un suivi.

- Des activités où il faut répondre ou traduire comme le professeur le fait sans variation possible.

4.2 Résultats et Discussion

Les entretiens s'articulent autour des perceptions qu'ont les étudiants des activités réalisées en classe, en d'autres mots, les stratégies d'enseignement favorisées par les enseignants. Tel que nous signalent différents auteurs, Delisle (1980), Echeverri (2008), Ladmiral (1972), Kiraly (1995, 2000), entre autres, les activités utilisées n'ont pas changé beaucoup au fil des années. Ils parlent du besoin éminent d'un changement. Ils proposent différentes stratégies, mais la réalité à l'intérieur des salles de cours en est une autre.

Si nous considérons le fait que les professeurs ont un penchant à reproduire ce qu'ils ont vécu en tant qu'étudiants, il est fort probable que les stratégies d'enseignement n'avancent pas très rapidement. Comme nous l'avons constaté, la pratique la plus courante est la traduction de textes comme travail en classe ou comme travail à la maison et dont la correction se fait selon les commentaires fournis par l'enseignant à propos des traductions proposées par les étudiants. Nous pouvons observer, à travers la plume de divers auteurs, que cette pratique a été décrite et critiquée depuis 1972 par Jean-René Ladmiral dans son article « La traduction dans l'institution pédagogique » où il la nomme « performance magistrale ». Delisle dans son article *Historique de l'enseignement de la traduction à l'Université d'Ottawa* (1981) cite un extrait d'une lettre écrite par Pierre Daviault, professeur du premier cours de traduction professionnelle offert à l'Université d'Ottawa, au père Philippe Cornellier en 1943 où il décrivait sa méthode d'enseignement.

[...] En effet, les élèves ont chaque semaine un texte à traduire, qu'ils me remettent et que je corrige avec grand soin, puis que je commente en classe, relevant les erreurs commises et éclairant sur les règles applicables. Puis je distribue un modèle de traduction de ce texte [...]

Aussi, Delisle (1980), Kiraly (1995, 2000), Echeverri (2008), entre autres, se sont opposés à cette stratégie connue aussi comme « who takes the next sentence ».

Tel que nous avons pu le remarquer lors de l'analyse des entretiens, donner un texte à traduire est une pratique courante. De nombreuses variations apportées à cette stratégie peuvent être distinguées dans la description des étudiants comme la détection de difficultés de traduction dans le texte, la proposition de solutions à ces difficultés par l'enseignant, ou bien la discussion en équipes sur les différentes propositions préparées à la maison par les étudiants afin d'en arriver à la meilleure traduction. Nous avons pu constater à la lumière de ces descriptions que les étudiants sont aussi conscients du fait que les exercices de traduction dans la salle de cours sont une stratégie d'enseignement pertinente. Certains de nos répondants, cependant, manifestent une certaine aversion envers les exercices de traduction collective où les discussions s'éternisent et où il est difficile de tirer des conclusions probantes.

Nous pouvons observer que cette stratégie d'enseignement, les traductions collectives en classe où chaque élève à tour de rôle propose la traduction d'une phrase, peut être considérée pour certains étudiants une activité monotone, tandis que pour d'autres participants celle-ci constitue une activité intéressante et formatrice. Mais, qu'est-ce qui fait la différence? D'un côté, nous avons un participant pour qui la traduction de textes n'est pas fascinante en soi. Par contre, le fait de la réaliser en équipe constitue un attrait, car pour lui, ceci permet la découverte de différentes façons de voir et d'interpréter les problèmes de traduction. Le travail en équipe favorise l'essor des compétences sociales chez l'étudiant. Également, la richesse et la variété de la rétroaction reçue par les apprenants traduisent le grand avantage de l'apprentissage coopératif véhiculé par la traduction en équipe. En effet, les apprenants reçoivent de la rétroaction tant des camarades que de l'enseignant.

D'un autre côté, nous avons le témoignage d'un autre participant pour qui la traduction collective d'un texte a été une des meilleures expériences. En effet, la manière dont l'enseignant présentait l'activité a marqué de façon positive l'apprentissage de l'étudiant. Regardons donc le déroulement de l'activité : le texte à traduire était distribué quelques minutes avant la fin du cours et l'enseignant prenait le temps d'en faire un survol et de répondre aux questions. Pendant que les étudiants travaillaient le texte (à la maison), un forum en ligne était mis à leur disposition pour qu'ils posent des questions, tant au professeur qu'à leurs camarades, sur le forum les membres de la classe échangeaient leurs points de vue sur les difficultés de traduction rencontrées tout au long du processus. Le jour du cours, les étudiants étaient invités à partager

leurs propositions en parlant de la démarche suivie pour arriver à la traduction suggérée. En outre, le participant a fait mention de l'ouverture de l'enseignant à toutes les propositions des étudiants. Ce dernier laissait entendre clairement que sa traduction n'était pas « la seule bonne traduction » et que leurs traductions étaient aussi bonnes que la sienne. Dans ce cas, l'enseignant assure un moyen de communication entre les étudiants en étant lui-même toujours disponible pour répondre aux questions. Nous constatons, encore une fois, un apprentissage coopératif dont la communication et la disposition des étudiants et de l'enseignant sont des pièces clés dans la construction des connaissances. La coopération entre pairs permet de comparer les différentes manières d'aborder les problèmes de traduction.

Une autre variation mentionnée a été celle où le professeur faisait la traduction en classe avec les étudiants en leur montrant le processus de la traduction, sur place, à l'aide d'un projecteur et d'un ordinateur. Les étudiants avaient donc l'occasion d'observer la manière de procéder d'un traducteur chevronné en ayant une interaction avec lui. Ainsi, les étudiants étaient témoins des réflexions menées, des questions que l'enseignant se posait pendant le processus ainsi que des ressources consultées durant l'activité traductionnelle. L'exécution de la traduction à la manière d'une démonstration est appelée modélisation. Le principe de la modélisation est basé sur l'imitation, c'est-à-dire, les étudiants apprennent en imitant leur enseignant. Cependant, pour que la modélisation atteigne son objectif, ni l'enseignant ni les étudiants ne doivent avoir eu de contact avec le texte auparavant. De cette manière, l'enseignant peut partager avec ses étudiants les différentes étapes de sa méthode de travail sans avoir l'avantage d'avoir travaillé le texte avant que celui-ci soit présenté en classe. En outre, les problèmes qui surgissent lors de la traduction peuvent être d'excellentes occasions pour sensibiliser les étudiants à la résolution de problèmes.

La traduction d'un paragraphe faite comme devoir et envoyée au professeur avant le cours est une autre variante décrite par un des étudiants interviewés. L'usage que l'enseignant fait de ces traductions à des fins pédagogiques a attiré notre attention. Pendant le cours, l'enseignant présentait quelques traductions faites par les étudiants pour en faire une analyse ainsi pour animer la discussion. Pour l'étudiant, c'était une expérience enrichissante, car l'interaction avec le professeur et l'accès à d'autres versions de la même traduction n'est pas monnaie courante. Ainsi, en traduisant de manière individuelle, les étudiants mettent en pratique

la théorie vue en classe pour après avoir une rétroaction non seulement sur leur traduction, mais aussi sur un ensemble de traductions. De cette manière, les étudiants ont davantage de points de comparaison au moment de faire leur choix de traduction. Le dialogue entre les étudiants et l'enseignant peut aider l'étudiant à confirmer ses connaissances et à en acquérir d'autres, ce qui l'aide à avancer dans son apprentissage. En outre, les étudiants ont donné beaucoup d'importance aux stratégies harmonisées avec le contenu, c'est-à-dire les situations où les objectifs et la structure du cours étaient bien orchestrés avec les stratégies choisies par l'enseignant, par exemple, des lectures préparatoires pour mettre les étudiants en contexte. Ensuite, des discussions sur ces lectures pour enfin en arriver aux exercices pratiques, toujours en relation avec le sujet en question. Il faut remarquer que les étudiants accordent une importance capitale au fait de finir les exercices amorcés ainsi que de les corriger avant d'avancer dans leur apprentissage.

Un autre exemple relaté par deux participants comporte l'utilisation du manuel *La traduction raisonnée* de Delisle. L'enseignant propose aux étudiants un exercice où ceux-ci utilisent des périphrases dans la traduction de certains termes anglais pour lesquels il n'existe pas d'équivalent en français. À la fin, les étudiants partagent leurs solutions avec le reste de la classe. Les échanges sont un moyen de connaître d'autres solutions aux exercices et d'ouvrir la voie pour expérimenter de nouvelles formulations ou de nouvelles manières d'aborder les traductions. Dans le deuxième cas, l'enseignant se sert du manuel pour introduire la matière à l'étude et pour ensuite amener les étudiants à réaliser des exercices proposés dans celui-ci. Après l'introduction de la matière par le professeur, les étudiants appliquent les notions acquises à la traduction des textes choisis par l'enseignant. Nous pouvons constater que cette stratégie permet à l'enseignant de tisser les liens entre la théorie et la pratique tout en s'assurant que les étudiants aient l'occasion de réaffirmer les connaissances nouvellement acquises.

Une autre activité d'apprentissage, mentionnée comme étant l'une des préférées par un des participants, se déroule comme suit. Dans un premier temps, l'enseignant commence par présenter la terminologie propre au sujet en question en montrant aux étudiants les ressources et les outils qu'ils peuvent consulter au besoin. Après la partie théorique du cours, des textes à traduire, contenant la matière présentée, sont distribués aux étudiants. Dans tous les cas décrits auparavant, la manière dont l'enseignant fait les liens entre la théorie et la pratique a aidé

l'étudiant à retenir davantage les concepts vus en classe et à en faire l'application dans d'autres situations.

La participation d'intervenants (professionnels du domaine invités dans le cours) a été aussi mentionnée parmi les activités favorites des étudiants participant à notre étude, car, selon leur point de vue, cela leur permet d'avoir un aperçu plus réaliste du domaine. À la lumière des commentaires recueillis, nous avons pu constater l'importance attachée à l'expérience professionnelle de l'enseignant mise en évidence lors des discussions en classe. Selon un des participants, il est primordial que l'enseignant ne soit pas seulement capable de le guider grâce aux connaissances qu'il détient, mais aussi par sa capacité d'accepter ses limites. Pour cette raison, selon le témoignage de l'interviewé, l'intervention d'experts de divers secteurs du domaine prend une place prépondérante pour celui qui souhaite en faire partie.

Discussion

Nous constatons que les propositions des divers traductologues comme Hurtado (1996), Kiraly (1995, 2000), González-Davies (2003, 2004, 2005), entre autres, signalent qu'un changement des stratégies d'enseignement devient nécessaire. Les propositions existent, mais elles doivent encore être prises en compte lors des cours pratiques de traduction. Dans la pratique, une bonne partie des instructeurs continue à s'attacher aux anciennes stratégies d'enseignement. Lors de nos entretiens, nous avons demandé aux participants de décrire des activités qu'ils proposeraient dans le cadre d'un cours pratique de traduction s'ils étaient enseignants. Les réponses n'ont fait que confirmer le penchant marqué à reproduire l'expérience vécue par les instructeurs lorsqu'ils étaient étudiants. En effet, les activités décrites par les participants comme des activités favorisées dans le cadre d'un cours de traduction pratique, si eux-mêmes étaient les professeurs, sont un mélange de celles qu'ils avaient déjà mentionnées comme des activités préférées ou bien qu'ils avaient évoquées dans la description d'un cours intéressant. Ce phénomène n'est pas un trait négatif en soi; cependant, on observe une tendance à reproduire juste ce que les étudiants ont vécu, à ne pas s'ouvrir aux nouvelles propositions ou à une pédagogie adaptée à des contextes particuliers. Il en ressort donc que nos répondants n'entrevoient pas d'autres manières d'enseigner la traduction.

La traduction est loin d'être une science exacte. Les étudiants se sentent dérouterés lorsque les professeurs ne leur donnent pas une méthodologie à suivre ou des lignes directrices concrètes qui les guideraient au moment de prendre des décisions. Nous pensons que c'est à ce moment qu'il faut mettre en place des stratégies aidant, d'un côté, à développer l'estime de soi, plutôt que de fournir « la solution à un problème de traduction » et d'un autre côté, il faut proposer des stratégies aidant à l'acquisition de bonnes habitudes de traduction. Pour ce faire, les étudiants peuvent apprendre à se servir correctement des outils et des ressources qui sont à leur disposition.

Des témoignages recueillis auprès des étudiants laissent entrevoir que, selon leur perception, assez souvent leurs traductions ne sont pas prises en compte et que dans bien de cas la bonne traduction est celle du professeur. Il s'agit ici d'un aspect de la formation des traducteurs qui reste encore à explorer, celui de la rétroaction. Le manque des bonnes stratégies de rétroaction ne peut que nuire à leur estime de soi des étudiants et donc à leur capacité de prendre de bonnes décisions. Comme le dit Jääskeläinen (1996), les facteurs affectifs comme la motivation, l'engagement et l'attitude entre autres ont une place importante sur le plan didactique. L'ouverture que montre un enseignant envers ses étudiants joue un rôle capital dans l'apprentissage de ces derniers. Le tournant vers une approche centrée sur l'étudiant constitue un pas dans ce sens.

Au lieu de viser la transmission directe des connaissances, l'instructeur devrait favoriser le développement de l'envie d'apprendre chez les étudiants. Une façon de le faire serait de créer les conditions essentielles pour que les étudiants s'efforcent de comprendre ce qu'ils sont censés apprendre avant de pouvoir se lancer dans la résolution des problèmes qui se présentent à eux. Nous avons constaté que les étudiants sont sensibles à l'écoute du professeur. Pour eux, il est très important de sentir que le professeur n'est pas juste un juge pour qui les propositions de l'étudiant ne seraient jamais assez bonnes. Il s'agit d'un aspect qui revient à plusieurs reprises et de différentes manières tout au long des interviews. Même si le professeur est un expert en traduction, il ne devrait pas être le seul à pouvoir déterminer la pertinence des solutions proposées par les étudiants ou se présenter comme la référence ultime. Au lieu d'adopter l'attitude d'un évaluateur, il devrait concevoir son rôle, entre autres, comme celui d'un guide qui accompagne l'étudiant dans son apprentissage. En outre, nous pensons qu'il est important

de rassurer l'étudiant, car selon Jääskeläinen (1996), le *traducteur parfait* est un mythe et la qualité d'une traduction n'est pas une question d'expérience sinon une combinaison de l'effort et du temps que le traducteur investit lors de ses recherches ainsi que de l'attention portée aux problèmes potentiels de traduction qui peuvent survenir dans la réalisation d'un projet de traduction. Quand les étudiants ont l'impression que le professeur est avant tout un évaluateur, ils développent une conception négative de l'apprentissage. Au lieu de viser l'apprentissage, ils visent des résultats immédiats comme celui d'essayer de satisfaire les exigences d'un professeur en particulier au lieu de se centrer sur les contenus à apprendre ou les stratégies à acquérir.

D'après nos entrevues, la traduction à vue⁶ est une pratique assez fréquente dans les salles de cours de traduction. De façon générale, une activité comme la traduction à vue peut avoir une double fonction : une fonction communicative et une fonction pratique (Hurtado, 2003). Une traduction à vue a une fonction communicative quand elle se réalise dans le but d'interpréter un texte pour quelqu'un, c'est-à-dire que le texte est traduit à voix haute par une personne de façon claire pour qu'une autre personne puisse comprendre le message. Dans le cadre de l'enseignement, la traduction à vue a une fonction pratique, car elle devient un instrument pour atteindre un objectif, c'est-à-dire enseigner à traduire. Ainsi, la traduction des textes peut être considérée comme étant une bonne stratégie si les professeurs tiennent compte de divers facteurs, par exemple, le nombre d'étudiants qui suivent le cours, le choix de textes, la manière d'aborder les corrections et de parler de la traduction proposée par les étudiants, le lien fait entre la théorie vue en classe et le texte à travailler, l'organisation et les paramètres à suivre lors des discussions, etc.

Les commentaires émis par les participants sont très éclairants sur les aspects négatifs des activités : des équipes très grandes, de longues discussions peu fructueuses, des exercices longs sans correction, beaucoup de théorie sans pratique, des cours mal structurés, une mauvaise gestion du temps, etc. En effet, les participants ont exprimé leur désaccord en ce qui concerne particulièrement la gestion du temps lors des traductions à vue, car la motivation et l'intérêt qu'ils ont durant la séance peuvent varier selon le temps dédié à chaque difficulté ou aux termes

⁶ Traduction à haute voix d'un texte écrit que normalement implique une préparation au préalable. Dans ce cas, les étudiants proposent leurs traductions à l'oral.

employés dans la traduction. Des commentaires comme ceux-ci nous permettent d'avoir une vision plus claire non seulement de ce qui se passe dans les salles de cours, mais plus exactement de la manière dont les étudiants le perçoivent. Tel que nous avons vu au chapitre 2, il existe différents styles d'apprentissage et l'enseignant devrait en principe adapter ses stratégies d'enseignement à ces styles. Dans ce sens, la perception des étudiants par rapport aux divers aspects qui convergent lors d'un cours de traduction pratique représente une mine d'or dans la conception de nouvelles stratégies d'enseignement. Diverses propositions sont mises sur la table dans le but de faire avancer l'enseignement de la traduction (voir chapitre I). À la lumière des données recueillies auprès de nos participants, un changement commence à s'opérer dans ce sens. Cependant, nous sommes convaincue qu'une des lignes directrices à considérer est la perception que les étudiants ont des activités favorisées par les instructeurs.

Au chapitre I, nous mentionnons qu'il existe des spécificités attachées à l'utilisation des textes à traduire comme stratégie d'enseignement, par exemple, la prédilection pour des textes déjà traduits par l'enseignant dans un contexte professionnel afin de recréer la réalité professionnelle de la traduction (Vienne, 1994). Ainsi, l'utilisation de textes pragmatiques traduits préalablement par l'enseignant donne à celui-ci une place privilégiée pour répondre aux interrogations qui pourraient surgir lors de cette activité d'enseignement. Une autre possibilité consiste en la réalisation de projets réels ayant comme intermédiaire le professeur, ce qui pourrait ouvrir les horizons en ce qui concerne les différents rôles que joue le traducteur dans sa vie professionnelle (Kiraly, 2012). Ces projets sont effectués par l'étudiant en collaboration avec ses pairs. Ainsi, les étudiants acquièrent des connaissances non seulement en réalisant les projets, mais aussi en ayant une interaction avec ses collègues. Ces propositions de différents auteurs peuvent faire la différence dans une salle de cours, car il est clair que la manière d'apprendre le métier, c'est en se familiarisant avec ses spécificités, entre autres en traduisant. En outre, ces propositions pédagogiques cherchent à préparer l'étudiant à la réalisation de la tâche propre au traducteur non seulement d'un point de vue linguistique, mais aussi du point de vue des particularités psychosociales du domaine. En effet, une proposition comme celle de Kiraly dans laquelle les étudiants jouent différents rôles lors d'un projet de traduction met les étudiants dans une situation réelle du domaine de la traduction. Ce genre d'activité apporte aux

étudiants un aperçu de ce qui est la profession ainsi que des éléments fort utiles pour leur vie professionnelle.

Il est évident que les activités qui ont beaucoup plu aux étudiants fournissent davantage d'information, car elles ont retenu l'attention des étudiants, leur ont permis d'en garder un bon souvenir et ont transformé leur esprit. Les activités que les étudiants ont trouvées moins formatives n'ont pas permis l'atteinte de l'objectif de transmettre un savoir-faire, car les étudiants n'étaient plus disposés à tirer profit de l'apprentissage. Il ne faut pas oublier que la première condition pour apprendre est la disposition des étudiants à apprendre, en d'autres mots : vouloir apprendre. Les descriptions des activités qui ont le moins motivé les étudiants sont courtes et peu porteuses de détails. Cela nous amène à nous poser une question : ces stratégies mises en place ont-elles atteint l'objectif escompté? Il faut bien sûr avoir une connaissance des objectifs envisagés par les enseignants. Si nos participants affirment qu'ils ne sont pas conscients des buts poursuivis par leurs enseignants avec la réalisation d'une activité, il est évident qu'ils ne sauront jamais où une telle activité devrait les amener. Il en ressort qu'il est primordial que les étudiants comprennent clairement les objectifs d'apprentissage visés. Traduire pour traduire ne semble pas une bonne stratégie aux yeux des étudiants interviewés.

En outre, « la traduction forcée », c'est-à-dire la traduction d'une phrase à tour de rôle ou par tirage au sort d'un nom sur la liste, a été aussi considérée par un des participants comme gênante et stressante. Ce genre de stratégie ne peut qu'échouer, car l'attention de l'étudiant sera portée plus sur la recherche de la phrase qu'il doit traduire que sur l'exercice même. Cette activité, en étant stressante, n'aidera pas à l'estime de soi de l'étudiant et en conséquence à son apprentissage.

Le matériel joue aussi un rôle important dans la perception des étudiants. Une activité peut être qualifiée comme étant intéressante ou monotone selon les outils mis en place pour la séance. Si l'enseignant utilise des outils additionnels, un rétroprojecteur, par exemple, et montre aux étudiants le processus de la traduction d'un texte donné, les ressources sur l'internet et la recherche terminologique, il éveillera l'intérêt de l'apprenant en l'encourageant à participer de manière active à la traduction. L'utilisation du matériel technologique peut faire une grande différence du point de vue pédagogique.

Nonobstant notre constat de l'utilisation des stratégies d'enseignement, telles que la *performance magistrale* et la didactique du *lisez et traduisez*, nous observons que ce ne sont pas tous les professeurs qui perpétuent cette pratique. En effet, les nouvelles approches sont en train de se tailler une place dans l'enseignement de la traduction. Des activités qui mettent à l'avant l'apprentissage coopératif ou la modélisation en sont un bon exemple.

Il est clair qu'il y a beaucoup de travail à faire tant de la part des professeurs que de la part des étudiants. En effet, même si l'enseignant est convaincu de l'adoption d'une approche centrée sur l'étudiant et il planifie son cours en conséquence, il est fort probable que les étudiants ne soient pas préparés pour ce type d'enseignement. Parmi les commentaires des étudiants, nous dénotons un certain penchant pour l'approche transmissionniste. Ainsi, les étudiants s'attendent à ce que le professeur sache transmettre ses connaissances et qu'il rende la matière intéressante. Par contre, d'autres sont prêts à prendre en main leur apprentissage et savent que le travail du professeur est de les motiver et de créer une atmosphère propice à la discussion. Il est essentiel, donc, que le professeur fasse preuve d'ouverture face aux commentaires des étudiants, car ces derniers doivent se sentir en confiance pour parler et pour poser des questions. Un manque de confiance pourrait nuire à leur apprentissage ainsi qu'à la rétroaction de la part du professeur.

En général, les descriptions données par les participants nous laissent voir qu'ils apprécient les cours durant lesquels ils se sentent bien encadrés. En effet, il semble qu'une bonne partie des cours soit bien structurée et que les activités s'harmonisent avec le contenu proposé. Ce sont ces caractéristiques qui qualifient ces cours d'intéressants.

Le choix de l'approche adoptée par l'enseignant est influencé par ce qu'il considère comme important ou essentiel à apprendre. Cependant, chaque étudiant a sa propre vision de ce qui est important ou essentiel, et la communication entre l'étudiant et le professeur peut changer cette perspective. Les travaux réalisés par les différents chercheurs comme González-Davies, Hurtado, Kiraly et Nord, entre autres, peuvent servir d'inspiration aux enseignants. Les possibilités sont infinies, car selon le cas, l'enseignant peut adopter l'une des approches proposées et la suivre à la lettre ou bien prendre ce qu'il considère comme pertinent et arriver à une formule différente. Il faut considérer aussi qu'une formule peut fonctionner avec un groupe d'étudiants, mais que cette même activité devra être adaptée à un autre groupe. Selon les témoignages que nous avons recueillis, les activités proposées par les professeurs peuvent ne

pas être les préférées des étudiants, mais elles sont appréciées par ceux-ci pour l'apprentissage qu'ils en tirent.

Conclusion

La traduction n'est pas une activité bien délimitée et homogène. Des caractéristiques telles que le caractère unique de chaque texte ainsi que l'hétérogénéité des classes ne permettent pas d'établir une formule qui pourrait s'appliquer à toutes les situations. Les chercheurs ont travaillé sur les éléments qui font d'un traducteur, un bon traducteur. En effet, on s'est penché sur la question pour définir quelles sont les compétences que l'étudiant en traduction doit acquérir au cours de sa formation (Roberts, 1984; Bell, 1991; Nord, 1991; Delisle, 1992; Kiraly, 1995; Kussmaul, 1995; Vienne, 1998; Gouadec, 2000; Hurtado Albir, 2008). Cependant, la didactique de la traduction est un chapitre qui reste ouvert à la recherche et ne contient que quelques pages. Des chercheurs comme Delisle, Echeverri, Gouadec, Hurtado, Kiraly, Nord, parmi d'autres, ont ouvert la voie. Cependant, il y a encore du travail à faire.

Il est temps de s'arrêter et de faire une réflexion sur ce qui se fait en matière d'enseignement. Comme l'affirme Kiraly (2012, p. 83), les étudiants sont déjà fatigués de l'approche transmissionniste présente encore aujourd'hui dans les salles de cours. Un tournant vers une pédagogie centrée sur l'étudiant est proposée par les chercheurs, c'est-à-dire une pédagogie qui prendra en compte la manière dont les étudiants construisent leurs connaissances, qui leur offrira des stratégies pour se responsabiliser de leur propre apprentissage et qui les motivera à apprendre davantage. Différentes approches ont déjà été proposées (voir chapitre 1), mais, selon les données recueillies auprès des étudiants, leur utilisation n'est pas pratique courante.

À la lumière des témoignages des participants, la plupart des enseignants mettent en place des stratégies visant les difficultés de traduction suivies d'une traduction idéale. Cette pratique ne fait que perpétuer l'idée que l'apprentissage de la traduction se fait juste à travers la traduction en ayant comme référence la traduction proposée par l'enseignant. De cette pratique découle une mauvaise définition des objectifs, de la progression et des stratégies en promouvant le rôle de l'enseignant au détriment de celui de l'étudiant. En outre, la frustration qu'éprouvent les étudiants est palpable et celle-ci crée des problèmes, car l'étudiant perd sa motivation à apprendre avant d'acquérir les connaissances nécessaires pour la correction de ses erreurs (Plaza Lara, 2016, p.58). D'après les données obtenues auprès des étudiants, nous constatons que

l'utilisation d'une pédagogie traditionnelle perdure, car les enseignants ont une tendance à reprendre des activités faites lors de leur propre formation. Il ne semble pas tenir compte du fait qu'ils se placent devant une nouvelle génération d'apprenants avec des besoins et des perceptions différentes de celles des générations passées.

Bien que l'utilisation d'une pédagogie traditionnelle soit courante, nous avons pu constater qu'un tournant est en train de s'opérer. En effet, parmi les descriptions obtenues des étudiants interviewés, nous observons des stratégies qui tendent vers une approche centrée sur l'étudiant. L'apprentissage coopératif et la modélisation commencent à faire partie de l'enseignement de la traduction. Nous sommes convaincue que la formation des enseignants en traduction est un incontournable.

Certes, la tâche n'est pas facile pour les enseignants. Selon certains commentaires recueillis, les participants ont tendance à croire que même si la matière n'est pas intéressante l'enseignant doit savoir comment la transmettre et comment motiver les étudiants afin d'atteindre son objectif. De simples détails comme celui d'énoncer au début du cours le contenu de la matière et les objectifs planifiés pour la séance sont des stratégies utilisées pour activer des connaissances préexistantes facilitatrices et pour permettre aussi aux étudiants de se faire une idée sur l'emploi du temps dans la classe. Les étudiants peuvent ainsi être prêts à contribuer activement au déroulement des activités qui leur sont proposées. La discussion guidée est aussi une stratégie qui est définie comme « un processus interactif à partir duquel le professeur et les étudiants parlent d'un sujet donné »⁷ (Cooper, 1990, p.114). Cette stratégie activera les connaissances antérieures des étudiants et ceux-ci en acquièrent d'autres au fur et à mesure que l'échange d'information se déroule. Il faut adapter les stratégies d'enseignement aux besoins de la classe : nombre de participants, niveau de connaissances, etc. La dynamique en classe est influencée par les participants et ceux-ci ont exprimé, par exemple, leur désaccord par rapport aux équipes de plus de trois personnes ou par les discussions interminables et peu fructueuses.

L'expérience professionnelle de l'enseignant est une composante prépondérante dans l'équation, mais une formation pédagogique ainsi qu'une ouverture à de nouvelles stratégies d'enseignement s'imposent afin d'obtenir de bons résultats. Ainsi, l'enseignant doit apprendre

⁷ Notre traduction.

à transmettre son expérience et ses connaissances en intégrant les nouvelles stratégies proposées par les chercheurs. Nous sommes certaine qu'il est nécessaire d'écouter ce que les étudiants ont à dire, car, comme nous l'avons constaté, l'information que l'on peut obtenir de leurs commentaires est indispensable dans l'élaboration d'une pédagogie adaptée et efficace. Cette pratique nous rappelle que le style d'apprentissage des étudiants et les contextes d'enseignement varient et que la formation de traducteurs ne peut plus ignorer cette réalité.

Nombreux sont les avantages offerts par ce type d'étude. Les témoignages des étudiants peuvent jeter davantage de lumière sur les stratégies d'enseignement qui sont déjà mises en place ainsi que sur l'efficacité de celles-ci dans la formation de traducteurs. En outre, les données recueillies à travers des entretiens sont fidèles et réelles, car celles-ci ne sont pas influencées par un changement de comportement causé par la présence d'un agent externe comme peut l'être un observateur. Les enseignants peuvent proposer de nouvelles stratégies, mais les seuls qui peuvent témoigner de ces progrès sont les étudiants. Il faut donc continuer sur cette voie et réaliser des études de ce genre dans le but de pousser de plus en plus les avancées faites en matière de formation de traducteurs.

Bibliographie

- Baribeau, C. et Royer, C., L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation, Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, n° 1, 2012. 23-45p. Répéré à <https://www.erudit.org/revue/rse/2012/v38/n1/1016748ar.html>
- Becher, T., *Academic Tribes and Territories : Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*, Milton Keynes : SRHE and Open University Press, 1989.
- Bell, R., *Translation and Translating, Theory and Practice*, London and New York, UK : Longman, 1991.
- Bloom, B., *Taxonomy of Educational Objectives Handbook I : Cognitive domain*. New York : McGraw-Hill, 1956.
- Chiang Salgado, M. T., Díaz Larenas, C., et Rivas Aguilera, A., Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior*. *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 10, n° 2, 2013. 62-68p. Repéré á <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v10n2/v10n2a08.pdf>
- Cooper, J. D., *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid : Visor, 1990.
- Delisle, J., *L'enseignement pratique de la traduction*, Beyrouth, Liban : Ecole de traducteurs et interprètes de Beyrouth; Ottawa : Presses de L'Université d'Ottawa, 2005.
- Delisle, J., *La traduction raisonnée*, Ottawa : La Pressses de l'Université d'Ottawa, 2003.
- Delisle, J., *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa : La Pressses de l'Université d'Ottawa, 1993.
- Delisle, J., Les manuels de traduction : essai de classification, *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 5, n° 1, 1992, 17-47p.
- Delisle, J., L'initiation à la traduction économique, *Meta*, vol. 33, n° 2, 1988, 204-215p.
- Delisle, J., De la théorie à la pédagogie. Dans J. Delisle (dir.), *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction : de la théorie à la pédagogie*, Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa, 1981. 135-151p.
- Delisle, J., Historique de l'enseignement de la traduction à l'Université d'Ottawa, *Revue de l'Université d'Ottawa*, vol. 51, n° 3, 1981. 315-327p.

- Delisle, J., *L'analyse du discours comme méthode de traduction : Initiation à la traduction de textes pragmatiques anglais*. Théorie et pratique. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980.
- Dunn, R. y Dunn, K., *Teaching Students Through their Individual Learning Styles*. New Jersey : Prentice Hall, 1978.
- Durieux, Ch., *Fondement didactique de la traduction technique*, Paris : Didier érudition, 1988.
- Echeverri, Á. Translator Education and Metacognition: Towards Student-Centered Approaches to Translator Education. Dans Cui, Y. et Zhao, W., *Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*, 2014. 320-331p. Hershey, PA (USA) : IGI Global.
- Echeverri, Á. *Métacognition, apprentissage actif et traduction : L'apprenant de traduction, agent de sa propre formation*. (Thèse de doctorat), 2008. Accessible par Papyrus : Dépôt institutionnel (<http://hdl.handle.net/1866/6691>)
- Echeverri, Á. La importancia de la investigación colaborativa en la pedagogía de la traducción. *Meta*, vol. 50, n° 4, 2005. Répéré à <http://id.erudit.org/iderudit/019863ar>
- Feldman, K. A., Smart, J. C. et Etherington, C. A., Major field and person-environment fit : Using Holland's theory to study change and stability of college students, *Journal of Higher Education*, vol. 70, n° 6, 1999. 642-669p.
- Gambier, Y., van Doorslaer, L. (dir.), *Handbook of Translation Studies Online*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2012 (2e éd.). Répéré á : <http://www.benjamins.nl/online/hts/> [consulté le 16 décembre 2015].
- Gile, D., *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam : John Benjamins, 1995.
- Gile, D., *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (2e éd.), Amsterdam : John Benjamins, 2009.
- Gonzáles Davies, M., et C. Scott-Tennet, A problem-solving and student-centered approach to the translation of cultural references, *Meta*, vol. 50, n°1, 2005. 160-179p.
- González-Davies, M., *Multiple voices in the translation classroom*. Amsterdam : John Benjamins, 2004.
- González-Davies, M. (Dir.), *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelone, Espagne : Octaedro-EUB, 2003.

- Gouadec, D., Position paper : Notes on Translator Training. Dans A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau & J. Orenstein (Dir.), *Innovation and E-learning in Translator Training*, Tarragone, Espagne : Universitat Rovira i Virgili, 2003. 11-19p.
- Gouadec, D., *Formation des traducteurs (2) – Pratiques pédagogiques, pratiques professionnelles – Actes du colloque International à l'Université de Renne 2*. Paris : La Maison du Dictionnaire, 2002.
- Grandtner, A., Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines. Quelques éléments pour la formation, Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Sous la direction de Langevin L., Québec : Presse de l'Université du Québec, 2007. 19-47p.
- Grasha, A., *Teaching with style : A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh : Alliance Publishers, 1996.
- Hansen, G., Retrospection Methods in Translator Training and Translation Research, *Journal of Specialised Translation*, issue 5, 2006. 3-45p.
- Hativa, N., Becoming a Better Teacher : A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors, *Instructional Science*, vol. 28, 2000. 491-523p.
- Holmes, J. S., The Name and Nature of Translation Studies. Dans L. Venuti (dir.), *The Translation studies reader*, London: Routledge, 2000. 172-185p. (Texte publié originellement en 1972)
- Hurtado Albir, A. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training, *Meta*, vol. 60, n° 2, 2015. 256-280p.
- Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 21, n° 1, 2008. 17-64p.
- Hurtado Albir, A., Competence-based Curriculum Design for Training Translators, *The Interpreter and Translator Training*, vol. 1, n° 2, 2007. 163-195p.
- Hurtado Albir, A., Variedades de traducción a la vista. Definición y clasificación, *Trans*, n° 3, 2003. 47-57p.
- Hurtado Albir, A., *Enseñar a traducir : metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid, Espagne : Edelsa, 1999.
- Hurtado Albir, A., *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Palma, España : Universitat Jaume I, 1996.

- Jääskeläinen, R., Hard Work Will Bear Beautiful Fruit. A Comparison of Two Think-Aloud Protocol Studies, *Meta*, vol. 41, n° 1, 1996. 60-74p.
- Kelly, D., Translation Didactics, *Handbook of Translation Studies*, vol. 1, 2010. 389-396p.
- Kelly, D., *A Handbook for Translator Trainers*, Manchester : St. Jerome Publishing, 2005.
- Kiraly, D., Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective, *Meta : journal des traducteurs*, vol. 57, n° 1, 2012. 82-95p.
- Kiraly, D., *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, Manchester: Routledge, 2000.
- Kiraly, D., *Pathways to Translation Pedagogy and Process*, Kent: The Kent State University Press, 1995.
- Kolb, D. A., *Learning Style Inventory, Self-Scoring Test and Interpretation Booklet*. Boston : McBer and Company, 1976.
- Kussmaul, P. *Training the Translator*, Amsterdam/Philadelphia : Éditions John Benjamins Publishing company, 1995.
- Ladmiral, J.-R., La traduction dans le cadre de l'institution pédagogique, *Langages*, 7^e année, n° 28, 1972. 8-39p.
- Lazo, R. M. et Zachary, M., El método aprendizaje por problemas (Problem Based Learning) aplicado a la enseñanza de la traducción, *Onomázein* 6, 2001. 297-307p.
- Legendre, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*; Montréal : Guérin, 2005. 1261p.
- Loiola, F., Tardif, M., Formation pédagogique des professeurs d'université et conception de l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n° 2, 2001. 305-326p.
- López Guix, J. G., Minett Wilkinson, J., *Manual de Traducción : Inglés/Castellano*, Barcelona : Gedisa Editorial, 1997.
- Lozano Rodríguez, A. *Estilos de aprendizaje y enseñanza : un panorama de la estilística educativa*. México : Trillas, 2008.
- Lozano Rodríguez, A., *Estilos de aprendizaje : una aproximación narrativa*. Raleigh, Carolina del Norte : Lulu, 2013.
- Martel, A., *La transition des instructivismes aux constructivismes par les technologies de la communication au service de l'enseignement/apprentissage à distance*, 2002. Repéré à <http://archives.refad.ca/recherche/constructivisme/constructivisme.html>

- Martinez, P., Estilos de aprendizaje : pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, nº 1, 2008. 77-94p.
- Mayer, R. E., Aids to text comprehension, *Journal of Educational Psychology*, nº 19, 1984. 30-42p.
- Newmark P., *A Textbook of Translation*, Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
- Nord, C., El funcionalismo en la enseñanza de la traducción, *Mutatis Mutandis*, vol. 2, nº 2, 2009. 3-35p.
- Nord, C., La traduction, une activité ciblée : introduction aux approches fonctionnalistes. Arras : Artois Presses Université, 2008.
- Nord, C., Training Functional Translators. Dans M. Tennent (dir.), *Training for the New Millenium : Pedagogies for Translation and Interpreting*, Amsterdam : John Benjamins, 2005. 209-223p.
- Nord, C. El error en la traducción : categorías y evaluación. Dans A. Hurtado Albir (Dir.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, España : Universitat Jaume I, 1996. 91-103p.
- Nord, C., *Texte Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactics Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Translated from the German by Christiane Nord and Penelope Sparrow, Amsterdam/Atlanta : Éditions Rodopi, 1991.
- Ouellet, Y., Un cadre de référence en enseignement stratégique, *Vie pédagogique*, nº 104, sept-oct. 1997. 4-21p.
- Pierce, C. S., *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. 8 vol. Édité par Charles Hartshorne, Paul Weiss et A. W. Burks, Cambridge, MA : Harvard University Press, 1931-1966.
- Plaza Lara, C., *Integración de la competencia instrumental-profesional en el aula de traducción*, Berlin : Frank & Time GmbH, 2016.
- Poupart, J., L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques, en Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L., Mayer, R. et Pires, A. (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville : Gaëtan Morin, 1997. 173-209p.
- Presseau, A., *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Coll. Apprentissage. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 2004.

- Ramsden, P., *Learning to Teach in Higher Education*, Londres : Routledge, 1992.
- Riechmann, S. W. y Grasha, A. F. A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Style Scales Instrument. *The Journal of Psychology*, vol. 2, n° 87, 1974. 213-223p.
- Roberts, R. P., Compétences du nouveau diplôme en traduction, *Traduction et Qualité de langue*, Actes du colloque, Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française, Québec : Éditeur officiel du Québec, 172-184p.
- Robinson, D., *Becoming a Translator: an Accelerated Course*. London, Angleterre; New York, NY : Routledge, 1997.
- Rojas García, L. I., Zárate Ortiz, J. F., Lozano Rodriguez, A., La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel universitario, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 9, n° 17, 2016. 174-205p.
- Salgado, M. T., Díaz Larenas, C., Rivas Aguilera, A., Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior, *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 10, n° 2, julio-diciembre, 2013. 62-68p.
- Santoyo, J. C., *Teoría y crítica de la Traducción. Antología*, Bellaterra : Publicaciones de la U. A. B., 1987.
- Schmeck, R. R., Internal Invalidity in Studies Employing Self-report Instruments : A Suggested Remedy. *Journal of Educational Measurement*, vol. 2, n° 16, 1979. 129-135p.
- Shuell, T. J., The Role of the Student in Learning from Instruction, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 13, n° 3, 1988. 276-295p.
- Smart, J. C. et Etherington, C. A., Disciplinary and Institutional Differences in Undergraduate Education Goals, dans N. Hativa et M. Marincovich (dir.), *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 64 (Disciplinary Differences in Teaching and Learning : Implication for Practice). San Francisco : Jossey-Bass, 1995.
- Tardif, J., *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement. Montréal : Éditions Logiques, 1997.
- Theall, M. et Franklin, J., Student Ratings of Instruction : Issues for Improving Practice, *New directions for Teaching and Learning*, n° 43. San Francisco : Jossey-Bass, 2001. 45-56p.
Repéré à : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ir.3/epdf>

- Vienne, J., « Vous avez dit compétence traductionnelle? », *Meta*, vol. 42, n° 2, 1998. 187-190p.
- Vienne, J., Toward a Pedagogy of 'Translation in Situation', *Perspectives : Studies in Translatology*, 1, 1994. 51-59.
- Vinay, J. P. et Darbelnet, J. *Stylistique comparée du français et de l'anglais : Méthode de traduction. Nouvelle édition revue et corrigée*. Paris et Montréal : Didier et Beauchemin, 1968.
- Vygotsky, L. S., *Pensée et Langage*. Coll. Terrains. Paris : Éditions Sociales, 1985.
- Zanón, J., Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras, *Cable*, 5, 1990. 19-27p.

Table de réponses

Description d'un cours de traduction pratique

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
Des textes à préparer dont tout le monde donne leur opinion. Des traductions en collectivité.	Le problème ici pour elle, c'est que le professeur prend des notes, mais il ne dit jamais si la suggestion de traduction est correcte ou incorrecte. C'est jusqu'à la correction des examens que l'étudiante voit ses erreurs.
Des textes à préparer pour en discuter en classe. Cela donnait comme résultat des cours longs où on passe la moitié du temps à discuter sur une seule phrase. Le professeur te donne le corrigé et on passe à un autre texte.	
Traduction des textes en classe ou bien des textes à traduire pour faire des commentaires la semaine d'après.	
Préparer une traduction en avance et pendant le cours, on fait de petits groupes. Chaque groupe discute et choisit les meilleures traductions pour proposer une traduction d'un paragraphe du texte. Les traductions de tous les groupes sont proposées et discutées avec toute la classe.	
Un texte à travailler en devoir pour ensuite discuter sur les solutions, nos opinions, etc. Ou bien, on travaille le texte en groupe dans le cours. Les textes sont choisis par le professeur en fonction des difficultés.	
Traduire un texte, on va te montrer les outils que tu peux utiliser pour chercher des termes. Le cours suivant, chacun donne ses suggestions et quelquefois on arrive à un consensus. D'autres fois, le professeur donne sa traduction et il n'y a pas d'autres solutions. Il y a aussi des professeurs qui vont dire : oui, tu peux dire ça ou tu es en train de changer le sens.	
Le professeur nous donne un texte qu'on prépare à la maison et qu'on révise ensemble en classe.	

Description d'un cours meilleur que les autres

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
<p>La théorie liée aux exercices et des exemples. La correction est importante pour bien comprendre les concepts appris. Les travaux pratiques bien ciblés selon la matière vue en classe. Les groupes de travail petits</p>	
<p>Apprendre des concepts et apprendre à traduire ces concepts avec une claire indication si c'est un faux ami, s'il y a une différence de sens et lesquelles sont ces différences. Diversité de registre de langues dans divers domaines et situations. (baseball, publicité et BD)</p>	<p>Le fait d'avoir une règle précise la sécurise. Elle n'aime pas la confusion. Quand l'étudiant ne se sent pas à l'aise de partager sa suggestion, elle va rester avec l'incertitude de si sa traduction est juste et le silence du professeur, dans le cas que l'étudiant partage sa suggestion, n'aide pas non plus.</p>
<p>Des exercices en classe avec un professeur avec beaucoup d'expérience.</p>	
<p>Voir la théorie et après faire des exercices liés à cette théorie.</p>	
<p>Explication de concepts, des théories, des mots et des structures des phrases et durant la deuxième partie du cours, traduction des textes avec le guide du professeur. Traduction et correction du texte. Le cours était structuré et ciblé. Le professeur enseignait une seule façon d'approcher le texte.</p>	
<p>Faire des lectures avant le cours. En cours, on va discuter sur la théorie, on fait des exercices avec le professeur ou individuellement et à la fin on en discute.</p>	<p>Cela l'aide plus à retenir ce qu'elle fait et à développer des stratégies pour les utiliser ensuite. Donner son point de vue et discuter sur la théorie est plus enrichissant pour elle qu'une classe magistrale.</p>
<p>Le professeur avait de l'expérience tant que traducteur comme professeur. Le cours était vraiment bien organisé. Il répondait à toutes nos questions, il connaissait des spécificités, des cooccurrences, etc. Le prof a utilisé un long texte que les étudiants ont traduit tous ensemble et ils réfléchissaient en même temps. Juste 7 étudiants dans le groupe. Ils pouvaient discuter en profondeur, tout le monde participait et écoutait.</p>	

	<p>Traduction d'un texte technique, le professeur a fait réfléchir sur le sujet et faire des recherches sur la terminologie.</p> <p>Le cours d'adaptation, le sous-titrage, un beau défi. Elle aime les défis, dès qu'on la fait sortir de sa zone de confort, elle apprend. La prof mettait en commun des solutions et mettait des commentaires individuellement.</p> <p>Rédaction en français (allophone)</p>
<p>Les cours où on fait la théorie et la pratique. Travailler un texte à la maison, mais la façon dont on le révise en classe doit être pertinente. De fois, les étudiants ne posent pas de questions et on passe rapidement la révision, mais d'autres fois on accroche trop sur des mots et on perd le fil. C'est important que le professeur nous parle sur les usages courants dans le domaine et sur les sources où on peut trouver la terminologie. Un professeur qui sait mener son cours et qui a très clair que c'est pertinent ou que ce n'est pas pertinent pour s'arrêter là-dessus.</p> <p>Pour elle, l'utilisation de PowerPoint rend le cours passif tandis qu'un cours où le professeur écrit au tableau lui fait porter attention davantage et interagir. Comprendre comment le professeur voit la matière.</p>	<p>Elle aime bien la révision d'un texte traduit à la maison en classe, mais il faut que le professeur sache mener la révision pour que celle-ci soit enrichissante pour les étudiants et non seulement ennuyante.</p>

Description d'une activité intéressante

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
Participation des intervenants (des professionnels de la traduction) qui parlent sur la pratique dans chaque domaine.	
Le professeur remet aux étudiants une petite planche de bandes dessinées en anglais et la même sans texte. Une traduction rapide, sans le temps pour faire de recherches. Activité enrichissante pour la diversité de propositions de la part des étudiants.	Elle laisse voir que selon ses intérêts sur les sujets est plus ou moins intéressant le cours.
Avoir une structure, une ligne directrice pour sentir l'avancement dans son apprentissage. Bande dessinée pour enfant en rime. Traduction « life » du professeur parce que les étudiants entendent le processus de réflexion,	Elle s'est rendu compte qu'en faisant les exercices elle a pu apprendre davantage.

<p>les questions qu'il se pose, la recherche dans les dictionnaires.</p> <p>Traduction d'un paragraphe qu'on envoie au professeur. Le cours suivant, se fait la critique des traductions proposées de façon anonyme.</p>	
<p>Des personnes expertes dans certains domaines qui viennent pour parler sur la matière. C'est une manière dont la prof accepte qu'elle ne sait pas tout.</p>	
<p>Un exercice de La traduction raisonnée où il y avait des phrases isolées et le but était de traduire des mots qui n'existent pas en français avec des périphrases. Chaque personne proposait une traduction pour une phrase. « ... ça fait différent de juste traduire des textes. »</p> <p>Des exercices sur « with », la façon de traduire ce mot par d'autres mots que son équivalent « avec ».</p>	
<p>Le prof partait d'un objectif de La traduction raisonnée, on lissait certaines pages ensemble et le prof nous donnait des phrases avec cette expression-là dans les différents sens. Ensuite, il nous donnait un texte pour traduire.</p>	
<p>Traduction juridique, la professeure est très ouverte, elle écoute ce qu'on a dire et nous guide. Dans un premier temps, elle choisit un sujet et nous donne la terminologie propre à ce sujet ainsi que les outils ou les ressources que nous pouvons utiliser. Elle nous donne des extraits pour traduire avec les termes vus en classe.</p> <p>Le cours d'introduction à la traduction a été aussi intéressant pour les éléments pratiques que celui-ci a apportés.</p>	<p>Les étudiants aiment les activités qui leur offrent des éléments qui seront mis en œuvre durant sa vie professionnelle, des éléments utiles.</p>
<p>Les travaux en équipe, car on apprend à faire face à une réalité du domaine de la traduction. Je n'aime pas le faire, mais je pense que cela nous fait découvrir différentes façons de voir ou interpréter les problèmes et c'est cela qui le rend intéressant.</p>	

Description d'une activité monotone

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
-----------------------------------	-----------------------

Des exercices en traduction générale et avancée trop longs en très grands groupes et qui jamais ne se finissaient ou se corrigeaient.	
Aller d'un sujet à l'autre sans structure. Répétition de certains sujets. Ne pas faire de la traduction littéraire ou des traductions de poésie.	
Le professeur a lu deux chapitres d'un livre pendant le cours. Une traduction en équipe en classe.	
Traduction des phrases où il fallait remplacer un terme comme « because » par différents termes sans avoir accès à des outils.	Activité qu'à mon avis aurait pu être très intéressante et enrichissante, mais que le professeur n'a pas su le faire.
Une traduction d'un texte de Jakobson en équipe. Le problème était qu'ils ne comprenaient pas la phrase et pourtant ils ne pouvaient pas proposer une traduction correcte. Le professeur lissait le PowerPoint et donnait des exercices pour faire en classe et qu'ils finissaient à la maison. La correction se faisait le cours d'après, mais sans beaucoup d'explications.	
Le professeur ne faisait que reprendre la théorie du livre, il ne donnait pas des exemples concrets. Tant que la théorie n'est pas appliquée à des situations concrètes, on ne sent pas à quoi cela va nous servir, « on ne peut pas l'appliquer, c'est juste des mots [...] »	
Un texte à traduire d'une page et on traduit juste un paragraphe pendant toute la classe parce qu'on s'arrête beaucoup sur des détails.	
Pour ce qui est l'activité monotone, « l'absorption de connaissances ». Concept intéressant, mais la façon de procéder était peu pertinente. Les étudiants exposaient les différents sujets, dans ce cas, de sciences physiques. Le professeur ne faisait aucune intervention et je trouve cela monotone, même si était clair l'objectif, j'interprète ceci comme un manque d'intérêt pour donner le cours. « [...] si c'est la matière qui n'est pas intéressante, ça peut être de la matière pertinente, dans le fond, il faut faire sortir la pertinence pour arriver quelque part ».	

Caractéristiques d'un bon professeur

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
<p>Avoir de bonnes connaissances sur la matière. Même s'ils sont des excellents traducteurs et professionnels, ils doivent avoir une bonne pédagogie. Savoir transmettre ses connaissances aux étudiants. S'intéresser aux étudiants. Employer de différentes activités en classe.</p>	
<p>Un professeur qui est plus sur la langue.</p>	
<p>Quelqu'un qui maîtrise bien sa matière. Quelqu'un qui adore sa matière. Quelqu'un qui sait où elle s'en va, qui sait où doit aller l'étudiant et l'oblige à y arriver. Qui est capable de rire, dynamique, engagé. Qui donne envie de travailler dans le domaine Qui n'a pas peur qu'on lui pose des questions.</p>	
<p>Attentif, compréhensif, doué et qui sait rendre la matière intéressante.</p>	
<p>Il faut qu'il connaisse sa matière premièrement, qu'il sache attirer l'attention, qu'il rende la classe dynamique, qu'il soit ouvert aux suggestions, qu'il sache répondre aux questions des étudiants et expliquer pourquoi une traduction n'est pas correcte et quoi faire pour l'améliorer.</p>	
<p>La personne est elle-même traductrice professionnelle depuis longtemps (il est intéressant les anecdotes, comment interagir avec les clients. Si c'est de la traduction spécialisée, qu'il soit spécialisé dans le domaine, comme ça il peut anticiper les réponses, il connaît la phraséologie, etc. Quelqu'un qui comprend le niveau des étudiants, qui n'aient pas des attentes trop hautes. Quelqu'un qui corrige de façon égale avec un barème très défini.</p>	<p>Elle a senti qu'à un moment donné les professeurs attendent beaucoup plus de ce que les étudiants peuvent donner quand ils commencent un cours.</p>
<p>Quelqu'un qui sait transmettre les connaissances, qui aime ce qu'il fait. Quelqu'un qui est à l'écoute et qui n'impose pas ses opinions. Quelqu'un objectif. Quelqu'un qui sait motiver les étudiants.</p>	

<p>Quelqu'un qui sait utiliser le PowerPoint, qui apporte de la matière pendant la présentation.</p> <p>Quelqu'un qui ne rend pas mal à l'aise les étudiants pour poser des questions, avoir un certain niveau de convivialité.</p> <p>Quelqu'un qui sait créer l'atmosphère propice à la discussion (elle pense que c'est comme ça qu'on apprend).</p> <p>Équilibre entre la théorie et la pratique.</p> <p>Cibler les faiblesses des étudiants.</p>	
---	--

Suggestion des activités pour rendre les cours intéressants davantage

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
<p>Intégrations des ateliers en dehors des cours.</p> <p>Compétitions entre classes pour motiver les étudiants dans leur créativité.</p> <p>Ateliers de formation.</p>	
<p>Travailler en équipes sur un texte et discuter sur la traduction, tout ça en classe avec la guide du professeur.</p>	
<p>Peu importe l'activité, ce qu'il faut est un professeur qui sache rendre la matière intéressante. Avoir des professeurs qui sont motivés et motivants.</p>	
<p>La première partie de théorie, une mise en contexte pour ensuite faire la traduction.</p>	
<p>Dans un premier temps, faire des translations notionnelles, présenter le sujet pour ensuite traduire un texte sur ce sujet-là. Un équilibre entre les deux. Choisir les textes en relation à la théorie.</p> <p>Une bonne organisation de la session pour qu'il y ait une progression, une cohérence.</p>	<p>Elle considère que cela est un élément fort, cela l'aide beaucoup.</p> <p>Elle cite l'exemple de la traduction raisonnée, elle dit apprendre mieux de cette façon-là, par objectifs</p>
<p>Demander aux étudiants des choisir un texte pour traduire et ils devront dire pourquoi ils l'ont choisi, qu'elles difficultés ils y ont trouvées, etc.</p>	<p>Ce commentaire attire mon attention, car il se ressemble à ce qui propose un des auteurs avec la feuille des commentaires.</p>
<p>Le plus important est que les professeurs aient de la pédagogie. Tous les cours de traduction contiennent à peu près la même matière dépendamment des langues de spécialité, mais c'est dans la pédagogie du professeur qui se fait la différence. « [...] je tendance à dire :</p>	

regardez qu'est-ce qu'ils font de bien ceux qui [ont la pédagogie]... »	
---	--

Les professeurs mettent plus l'accent sur...

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
L'exactitude des textes. Ils mettent beaucoup l'accent sur la langue.	Des profs détenteurs du savoir.
Seulement sa manière de traduire est la correcte.	
Surtout la grammaire, la syntaxe et la langue française.	
Transmission fidèle du message et l'utilisation correcte de la langue.	

Comment apprend-on à traduire?

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
Connaissances de plusieurs langues. Suivre des cours de terminologie, d'interférence linguistique. Connaître la méthodologie de la traduction	Dès que l'étudiant commence à étudier la traduction, sa perception sur celle-ci change. Il se rend compte que pour traduire, il faut étudier.
Connaissance des outils de traduction et de la langue. Écouter les suggestions des camarades.	
En faisant la traduction et en acceptant la critique constructive. Avec la rétroaction avec le professeur, l'explication de pourquoi une traduction n'est pas correcte.	
En se pratiquant.	
Des cours de français. Connaître les difficultés de la traduction. Apprendre des stratégies de traduction.	
En faisant la traduction, en se révisant avec des commentaires d'un professionnel ou des gens qui ont travaillé depuis longtemps dans le domaine.	
En traduisant et avec la guide d'un professeur qui nous indique les points importants, où il faut faire attention. Cet apprentissage est intériorisé avec la pratique jusqu'à ce qu'on l'applique systématiquement lors des traductions.	
Par la pratique en identifiant tes erreurs et tes faiblesses pour pallier celles-ci.	

Si vous étiez professeur, quelles activités d'apprentissage proposeriez-vous aux étudiants?

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
Des ateliers. Des activités de formation avec des professionnels. Traduction d'un texte proposé par le professionnel, faire la correction générale avec la participation des gens et avoir le point de vue du professionnel.	Pour elle, il est très important d'avoir l'avis du professeur sur ses propositions de traduction. Avoir une interaction pour savoir si les idées qu'elle a sont correctes ou elle doit intégrer de nouvelles.
Je choisirais un texte pour travailler avec les étudiants. Le premier pas : faire une traduction des mots, après travailler sur le sens. Dans un deuxième temps, la révision de la grammaire et de l'orthographe. Faire des groupes par intérêts et les faire traduire différents textes.	
Un cours moitié théorie, moitié interaction. Une demi-heure pour proposer une traduction et la commenter.	
Des traductions en petit groupe (deux, trois personnes) parce qu'il y a une interaction et le résultat peut être meilleur. La première partie du cours serait pour la théorie, après les étudiants traduiraient et le cours suivant serait la correction.	
Présenter pendant deux cours la matière et pourquoi celle-ci est pertinente. Ensuite, des exercices pratiques en classe et à la maison et faire la révision en classe. Faire de mini ateliers sur la terminologie, les références, etc. pour décortiquer toute l'activité de la traduction.	
Donner un terme pour que les étudiants en cherchent l'équivalent, donner quelques minutes pour trouver la meilleure source et expliquer comment trouver les meilleurs ouvrages.	
L'étudiant doit chercher un texte et expliquer le pourquoi de son choix et les difficultés qu'il y a trouvées.	

Quelles activités éviterez-vous?

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
Juste parler et rester dans la théorie. Commencer un exercice et ne pas le finir. Faire des exercices pas du tout pertinents.	
Faire des traductions en groupe de cinq ou six personnes. Personne se met d'accord et on ne passe pas d'une phrase. Faire une traduction toute la classe ensemble est pénible.	
Les lectures non guidées en devoir. Des lectures qui se font en devoir, mais que le professeur n'en parle pas en classe.	

J'aime quand les professeurs de traduction pratique nous demandent de faire...

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
Que les professeurs nous demandent faire part de nos avis par rapport à une traduction. Avoir l'occasion d'argumenter et défendre la traduction.	
Faire des traductions.	
Faire des traductions avec des difficultés.	
Faire des révisions des textes traduits par les étudiants d'autres sessions. Des travaux des étudiants d'autres sessions qu'on doit corriger. Pour voir comment les autres personnes traduisent.	
Faire de petits textes pour se concentrer en chaque phrase et en faire l'analyse. Faire des révisions avec des collègues.	Travailler en groupe est enrichissant, car elle apprend des stratégies des autres.
Faire des devoirs, faire la traduction, faire une suggestion, mais pas de façon constante. Une suggestion d'une expression et trouver ensemble des solutions.	
Faire les choses en réfléchissant et pas seulement pour les faire.	
Des traductions à la maison, mais des textes avec des buts ciblés que les étudiants ne les connaissent pas. Le professeur doit dire quelles sont les erreurs et pourquoi il faut éviter telle ou telle chose.	

Points en contre

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
<p>Un même professeur pour deux cours semblables (traduction générale et avancée) Des longs exercices qu'on ne finit jamais. Des grands groupes. Être trop dans les bouquins, dans la théorie. L'étudiant ne peut rien dire sur la traduction proposée par le professeur, c'est le prof qui a la raison. Le choix des textes doit être pertinent pour intéresser l'étudiant</p>	<p>Elle trouve que la traduction est un défi, elle aime avoir des textes difficiles pour la faire réfléchir et mettre à l'épreuve sa créativité et ses connaissances. En fait, sentir qu'elle apprend quelque chose de nouveau.</p>
<p>Le peu de temps pour approfondir dans les différents sujets. (Introduction à la traduction) Ambiguïté dans les commentaires du professeur sur les suggestions de traduction.</p> <p>« Les consignes n'est sont pas très claires, les étudiants posent beaucoup de questions et pourtant on perd du temps. »</p> <p>Non-compréhension des corrections et par conséquent ce de la rétroaction d'une évaluation.</p> <p>Tout se travaille en même temps, la structure, l'orthographe, la stylistique, etc. Il faut travailler par couches, une chose à la fois. Je pense qu'on ne m'a pas appris une méthode de travail.</p> <p>Les professeurs parlent de la façon dont le traducteur doit travailler, mais les étudiants ne le pratiquent pas.</p> <p>Travail individuel, je déteste qu'on me demande de faire une traduction sans avoir une méthodologie.</p>	<p>L'étudiante pense que ses suggestions sont correctes, mais lors de la correction des examens elle se rend compte que ce n'est pas le cas.</p>
<p>Des cours qui ne sont pas bien construits, bien structurés. Faire du par cœur, des choses automatisées.</p>	

Faire des traductions sans outils. (dictionnaires, ordinateur, camarades, etc.)	C'est frappant la façon dont les différentes expériences marquent les étudiants.
Je déteste quand c'est forcé, quand ils nous demandent de traduire une phrase un par un parce que c'est gênant et stressant. Ou bien, quand le prof sort la liste et demande au hasard.	L'attention est portée davantage sur savoir quelle phrase sera celle qu'elle doit répondre plutôt que sur la matière.
Faire des traductions en groupe pendant le cours. Cela prend plus de temps.	
Faire des traductions en groupe de trois ou plus.	
Des lectures non suivies.	

Apprend-on de nos erreurs?

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
Oui	
J'apprends davantage quand je reçois mes traductions corrigées.	
Oui, « ça nous marque là, parce qu'on s'en veut parce qu'on se dit : arg, ça je l'aurais eu, ça j'aurais pu le savoir et tout ».	
« Oui! C'est essentiel [...] Moi, en tout cas, je, j'apprends beaucoup en lisant les, les commentaires des profs. »	Elle a eu un professeur qui a fait une vidéo qui expliquait les difficultés des travaux.
« Oui, j'apprends davantage à travers la révision d'assistée en classe. »	

Points intéressants.

Commentaires des étudiants	Nos réflexions
Connaître le barème de correction et le vocabulaire de correction est très important et enrichissant.	
Connaître à l'avance la façon de noter, lesquelles des erreurs sont plus graves que des autres. Les différences entre les étudiants, les différents parcours de chacun ont une influence dans la motivation et dans la dynamique de l'apprentissage.	