

Université de Montréal

De la pédagogie dans les manuels de traduction
Analyse comparative des manuels anglais-français
publiés en Amérique du Nord et en Europe depuis 1992

par

Chantale Marchand

Département de linguistique et de traduction

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de maîtrise

en traduction

option recherche

Juin 2011

© Chantale Marchand, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

De la pédagogie dans les manuels de traduction
Analyse comparative des manuels anglais-français
publiés en Amérique du Nord et en Europe depuis 1992

Présenté par :
Chantale Marchand

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Georges L. Bastin, président-rapporteur
Álvaro Echeverri, directeur de recherche
Sylvie Vandaele, membre du jury

Résumé

Ce mémoire vise à mettre en parallèle les recherches réalisées par les traductologues spécialisés en pédagogie et le contenu des manuels conçus pour l'enseignement professionnel de la traduction. Il a pour objet l'analyse des manuels de formation à la traduction pragmatique (générale ou spécialisée) de l'anglais vers le français publiés en Amérique du Nord et en Europe depuis 1992.

Dans cette recherche, l'examen des principales approches en enseignement de la traduction a d'abord permis de dégager un ensemble de propositions pédagogiques. Celles-ci ont été regroupées pour former un noyau conceptuel dont certaines composantes sont à la base d'une définition du contenu pédagogique des ouvrages et ont servi de critères d'analyse pour les manuels recensés. Le noyau conceptuel employé pour l'analyse des ouvrages pourra éventuellement être utile dans le cadre de recherches portant sur les manuels conçus pour l'enseignement de la traduction dans d'autres paires de langues. L'analyse comparative des ouvrages recensés a permis de son côté de brosser un portrait actuel du manuel de traduction professionnelle tout en mettant en évidence les aspects du contenu pédagogique qui pourraient être exploités davantage dans la prochaine génération de manuels de traduction. L'étude donne également une idée du nombre de manuels offerts sur les marchés nord-américain et européen qui sont destinés aux apprenants de la traduction professionnelle. En plus de préciser la place qu'occupent les manuels de traduction au sein de la traductologie, les observations fournies dans cette étude constituent des pistes de réflexion pour la confection de nouveaux outils pédagogiques adaptés à la formation universitaire des futurs traducteurs de métier.

Mots-clés : manuel, traduction, pédagogie, anglais, français, approches

Abstract

In this thesis, we shall explore the relationship between research in the pedagogical branch of translation studies and the content of textbooks designed for future professional translators. The textbooks under examination are used to teach English to French (pragmatic or specialized) translation. They have been published in North America and Europe and are dated no earlier than 1992.

The study of the major approaches to translator training has provided us with a set of pedagogical suggestions. Along with other criteria (exercises and theories underlying the approaches), they were used to define the pedagogical content of the textbooks selected for our analysis. They are also part of a conceptual core that can serve as a basis for the analysis of textbooks designed for the teaching of translation in languages other than French and English. Our research not only gives a current perspective of existing textbooks, but also points to the various aspects of the pedagogical content that should be further considered in the conception of the new generation of translation textbooks. Additionally, it gives an idea as to the number of textbooks for future professional translators that are available on the North American and European markets. Through our observations, we thus hope to describe how these teaching tools are in line with the present state of research in translation pedagogy, as well as provide a few tips for designing new textbooks that meet the needs of university-level students and their teachers.

Keywords: textbook, translation, pedagogy, English, French, approaches

Table des matières

Avant-propos	xi
Introduction	1
Chapitre 1 – Quelques concepts clés	3
1.1 La pédagogie et le contenu pédagogique.....	3
1.2 Les styles et conceptions de l’enseignement	5
1.3 Les compétences du traducteur.....	7
1.4 Les théories de la traduction dans l’enseignement.....	10
1.4.1 L’approche comparative	12
1.4.2 La théorie interprétative.....	13
1.4.3 La théorie fonctionnaliste (théorie du Skopos)	13
1.5 Conclusion	14
Chapitre 2 – État de la question.....	15
2.1 Manuel, manuel de traduction et guide pour formateurs.....	15
2.2 L’importance du manuel de traduction dans une formation universitaire.....	17
2.3 L’évolution des manuels de traduction	19
2.3.1 Recensement de Delisle : les catégories de manuels.....	21
2.3.2 Les traductions professionnelle et didactique : une question de système?.....	23
2.3.3 Distinctions entre les orientations professionnelle et didactique de la traduction d’après les chercheurs	24
2.4 Un manuel pour une formation <i>professionnelle</i> en traduction	28
2.5 Conclusion	29
Chapitre 3 – Tour d’horizon des approches en enseignement de la traduction.....	30
3.1 Jean Delisle (1980, 1992, 1993, 2005).....	31
3.2 Christiane Nord (1988, 1996)	34
3.3 Daniel Gile (1995, 2005).....	36
3.4 Donald Kiraly (1995, 2000, 2003)	38
3.5 Riitta Jääskeläinen (1996, 1998).....	41
3.6 Groupe de recherche TRAP (Gyde Hansen 1999, 2002)	44
3.7 Jean Vienne (1994).....	45

3.8 Daniel Gouadec (2000, 2003).....	47
3.9 Amparo Hurtado Albir (1996, 1999).....	49
3.10 Maria González Davies (2003, 2004).....	51
3.11 Douglas Robinson (1997).....	53
3.12 Conclusion	56
Chapitre 4 – Le contenu pédagogique d’après les approches des chercheurs.....	57
4.1 Les théories adoptées par les chercheurs.....	57
4.2 Noyau conceptuel issu des approches en pédagogie de la traduction.....	58
4.2.1 Les objectifs d’apprentissage.....	58
4.2.2 La méthodologie de la traduction.....	60
4.2.3 Les réalités professionnelles	62
4.2.4 Les aspects métacognitifs	64
4.3 Les exercices proposés par les chercheurs	66
4.3.1 Les types d’exercices.....	67
4.3.2 La variété dans les exercices.....	70
4.3.3 La progression dans le manuel.....	71
4.4 Conclusion	73
Chapitre 5 – Méthodologie.....	74
5.1 Objectifs et hypothèse de travail.....	74
5.2 La constitution du corpus	75
5.2.1 Les catalogues et outils de recherche	75
5.2.2 Les mots clés.....	77
5.2.3 La construction d’un corpus général	78
5.3 La sélection du corpus.....	79
5.3.1 Tri à partir de critères généraux	80
5.3.2 Tri à partir d’un critère spécifique.....	84
5.4 Les éléments d’analyse du contenu pédagogique	85
5.4.1 Les théories mises de l’avant par les auteurs	86
5.4.2 Les quatre composantes du noyau conceptuel	86
5.4.3 Les exercices	88
5.5 Conclusion	89

Chapitre 6 – Analyse des manuels	90
6.1 Maurice Rouleau (1994).....	90
<i>La traduction médicale : une approche méthodique</i>	90
6.2 Delphine Chartier (2000).....	98
<i>La traduction journalistique anglais-français</i>	98
6.3 Maurice Rouleau (2001).....	106
<i>Initiation à la traduction générale : du mot au texte</i>	106
6.4 Jean Delisle (2003).....	114
<i>La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français</i>	114
6.5 Frédéric Houbert (2005).....	124
<i>Guide pratique de la traduction juridique : anglais-français</i>	124
6.6 Maurice Rouleau (2007).....	131
<i>Pratique de la traduction : l'approche par questionnement</i>	131
6.7 Conclusion	138
Chapitre 7 – Observations sur les manuels analysés	139
7.1 Les théories et fondements théoriques	139
7.2. Le noyau conceptuel.....	140
7.2.1 Les objectifs d'apprentissage	140
7.2.2 La méthodologie de la traduction.....	142
7.2.3 Les réalités professionnelles	142
7.2.4 Les aspects métacognitifs	143
7.3 Les exercices dans les manuels.....	145
7. 4 Conclusion	147
Conclusions	149
Bibliographie	158
ANNEXES	xii

Liste des tableaux

Tableau I. Les styles d'enseignement : comparaison entre l'approche centrée sur l'enseignant et l'approche centrée sur l'étudiant (Kelly, 2005, p. 57)	6
Tableau II. Les 7 catégories de manuels recensés par Delisle (1992, p. 24-41)	22
Tableau III. Synthèse des distinctions entre la formation universitaire et la formation professionnalisante (Gile, 2005, p. 8 à 11)	27
Tableau IV. Quatre composantes du noyau conceptuel et chercheurs correspondants	58
Tableau V. Représentation du concept d'authenticité dans les approches des chercheurs	63
Tableau VI. Les catégories d'exercices recensés chez les chercheurs en pédagogie de la traduction	70
Tableau VII. Auteurs dont les manuels de traduction anglais-français comportent la mention <i>manuel</i> dans leur titre	78
Tableau VIII. Questions clés liées aux quatre composantes du noyau conceptuel	87
Tableau IX. Questions clés liées aux critères d'analyse des exercices	88
Tableau X. Grille d'auto-évaluation de Rouleau 1994, p. 214	95
Tableau XI. Les exercices dans Rouleau 1994	97
Tableau XII. Quelques spécificités des textes journalistiques anglais et français (Chartier, 2000, p. 38, p. 47-48, p. 105-106)	100
Tableau XIII. Les exercices dans Chartier 2000	105
Tableau XIV. Les exercices dans Rouleau 2001	112
Tableau XV. Les exercices dans Delisle 2003	123
Tableau XVI. Les exercices dans Houbert 2005	130
Tableau XVII. Les exercices dans Rouleau 2007	137
Tableau XVIII. Théories et fondements théoriques dans les manuels du corpus	140
Tableau XIX. Les objectifs d'apprentissage chez les auteurs des six manuels	141
Tableau XX. Synthèse : Les quatre composantes du noyau conceptuel dans les manuels	144
Tableau XXI. Les exercices dans les six manuels	146

Liste des figures

Figure 1. Modèle séquentiel de la traduction (Gile, 2009, p. 102 et 1995, 2005, p. 102 modèle en anglais)	37
Figure 2. Représentation des objectifs d'apprentissage dans les ouvrages de trois chercheurs	60
Figure 3. Méthodologie selon Rouleau (1994, p. 161)	93
Figure 4. Méthodologie selon Chartier (2000, p. 83-86)	102
Figure 5. Méthodologie selon Rouleau (2001, p. 171-176)	109
Figure 6. Méthodologie selon Delisle (2003, p. 121-124)	118
Figure 7. Principaux éléments de la méthodologie proposée par Maurice Rouleau (phase d'analyse ou de compréhension) (2007, p. 4-5)	133

Liste des annexes

Annexe I	xiii
Annexe II	xiv

À Mimi

Remerciements

Depuis l'enfance, j'ai toujours eu beaucoup d'affection pour ceux qui m'ont guidée et qui ont voulu partager avec moi leur savoir et leur savoir-faire : mes professeurs. La générosité et l'authenticité dont ils ont fait preuve m'ont donné envie de suivre à mon tour la voie de l'enseignement. Je crois que voilà l'occasion parfaite de rendre hommage à ceux qui m'ont laissé un souvenir heureux, soit par leurs encouragements, soit par la liberté qu'ils m'ont accordée d'exprimer mes talents à ma façon.

Je remercie chaleureusement Louise Nino, Françoise Landriault, Isa Caron, Claire Kovacs, Jeri Brown, Charles Ellison, Christine Beckett, Beverley McGuire, Valerie Kinslow, Éric Poirier, Chantal Gagnon, Philippe Caignon, Debbie Folaron, Pier-Pascale Boulanger, Sherry Simon, Marie-Claude L'Homme, Georges L. Bastin, Nathalie Nicol, Naïma Dib et Laurent Lamy.

Certains disent que chaque rencontre a sa raison d'être. Pour ma part, j'en suis convaincue, car sur ma route j'ai trouvé la meilleure personne qui soit pour me guider dans la réalisation de ce mémoire : mon directeur de recherche, Álvaro Echeverri. Je lui suis reconnaissante d'avoir cru en moi et d'avoir été à l'écoute de mes questionnements et de mes réflexions tout au long du processus ayant mené à la concrétisation de ce projet.

La coutume veut que l'auteur d'un ouvrage remercie les gens qui l'ont aidé dans la poursuite de son objectif. Je m'en voudrais donc de passer sous silence l'apport considérable des chercheurs dont les travaux ont servi à réaliser ce mémoire. Tous ceux qui œuvrent dans le domaine de la recherche savent combien d'heures, voire d'années de travail – bien souvent dans l'ombre – sont parfois nécessaires avant que ne soient reconnus leurs efforts. J'aimerais donc rendre hommage à tous les chercheurs en leur souhaitant que la flamme qui les anime soit sans cesse ravivée par l'enthousiasme et la reconnaissance de leur entourage et de leur communauté professionnelle.

Avant-propos

Déjà au XVIII^e siècle le manuel allait trouver dans la traduction un moyen d'accomplir sa destinée pédagogique au Canada; non seulement parce qu'il constituait une source de connaissances, mais parce qu'il fut l'objet d'une opération traductive grâce à laquelle les besoins d'instruction d'une culture purent être satisfaits. Il faut savoir que la Conquête de 1760 changea pour toujours le visage de l'éducation au Canada. En effet, si le système scolaire était alors bien instauré et les voyageurs venus de France n'avaient que des éloges pour l'expression orale¹ de leurs cousins avant ce changement de régime, il en fut tout autrement par la suite. Le mot « instruction » devint vite source de suspicion dans les années qui suivirent la Conquête, et le manuel, un objet rare, parfois qualifié d'« article [...] de contrebande » (Filteau, 1954, p. 24) par les douaniers britanniques qui faisaient obstruction à sa diffusion depuis la France vers les écoles des diverses régions du Québec. Faute d'ouvrages pédagogiques auxquels le système de la Mère Patrie les avait habitués, les Canadiens français se rabattirent sur les manuels des Anglais, les traduisirent et les adaptèrent pour combler le vide laissé par les manuels confisqués de l'autre côté du continent. Encore une fois dans l'histoire de l'humanité, la force de la traduction entrainait en jeu... Plus de deux cent cinquante ans plus tard, l'existence des manuels de traduction de l'anglais au français sur le continent nord-américain et en Europe témoigne de l'évolution des rapports entre deux communautés d'un même peuple. Elle prouve également que l'on ne peut se passer ni de la traduction, ni des manuels, ces outils que nos ancêtres ont perçus comme un bien précieux pour l'éducation des Canadiens et dont ils ont justifié le caractère essentiel en ripostant à la censure par un acte de transmission et d'adaptation.

¹ En parlant du Canada, Charlevoix aurait dit : « Nulle part on ne parle plus purement notre langue. On ne remarque même, ici, aucun accent... La rusticité, soit dans le langage, soit dans les façons, n'est même pas connue dans les campagnes les plus écartées » (Filteau, 1954, p. 19).

Introduction

Si le chercheur Jean Delisle a su brosser un portrait des manuels de traduction publiés depuis le début des écoles de formation du domaine jusqu'à l'année précédant la première publication de *La traduction raisonnée*, il est intéressant de savoir ce qui est advenu des manuels après cette époque. Mais sous quel angle aborder le sujet? Pour notre part, nous avons choisi de situer le manuel dans le paysage traductologique, et plus spécifiquement dans sa branche pédagogique, afin de voir s'il existe un croisement entre les idées des chercheurs du domaine et celles des créateurs de manuels.

Comme le note Echeverri (2008), « la pédagogie est la grande absente des manuels de traduction. Rares sont en effet les manuels de traduction qui essaient de répondre à la question "comment enseigner?" » (Echeverri, 2008, p. 101). Mais quelles réponses devraient nous fournir les manuels à cet égard? Delisle a quant à lui proposé une méthode basée sur les objectifs d'apprentissage. Mais mis à part Delisle, il semblerait que peu d'auteurs présentent une approche pédagogique claire et des objectifs d'apprentissage dans leurs manuels de formation à la traduction. Le constat de son essai de classification (1992) est en effet on ne peut plus éloquent : sur quarante-neuf manuels analysés, seulement quatre d'entre eux sont classés dans la catégorie *l'enseignement par objectifs d'apprentissage*. Il s'agit de *L'Analyse du discours comme méthode de traduction : Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais*² (Delisle, 1980), sa traduction anglaise de 1988, ainsi que deux ouvrages de Claude Bédard, soit *La traduction technique. Principes et pratique* (1986) et *Guide d'enseignement de la traduction technique* (1987). Heureusement, cette liste s'allonge dans la mise à jour de 1996³; aux quatre titres précédents s'en ajoutent quatre nouveaux, dont les première et seconde éditions de *La traduction raisonnée* (1993, 2003), ainsi que deux ouvrages de Maurice Rouleau : *La traduction médicale : une approche méthodique* (1994) et *Initiation à la traduction générale : du mot au texte* (2001).

² Dans le reste de notre étude, nous emploierons le titre abrégé *L'Analyse du discours comme méthode de traduction* pour désigner cet ouvrage.

³ On peut trouver la version remaniée de cet essai de classification dans Delisle (2005).

Ce qui ressort de l'analyse de Delisle, c'est en fait que les concepteurs de manuels contenant des exercices ont souvent tendance à suivre un même modèle :

[...] un survol de ces manuels de traduction anglais-français canadiens, en y incluant les plus récents [...], permet de constater que, depuis la *Stylistique comparée de l'anglais et du français*, les concepteurs canadiens de manuels de traduction éprouvent de la difficulté à s'écarter des outils didactiques fondés sur des classifications *ad hoc* des problèmes de traduction et accompagnés de suggestions de traduction (Echeverri, 2008, p. 105).

Malgré ces constats peu réjouissants, nous nous sommes donné pour objectif de procéder à une exploration des manuels destinés aux futurs traducteurs de métier et d'en fouiller les recoins à la recherche d'indices nous permettant d'évaluer la place consacrée à la dimension pédagogique dans chacun des ouvrages. Bien entendu, il fallait pour cela définir un contenu pédagogique. Plutôt que de partir sur la base, assez large, des sciences de l'éducation, nous avons choisi de circonscrire le spectre de nos références aux approches des différents traductologues, et, plus particulièrement, à ceux dont l'intérêt porte sur la pédagogie en enseignement de la traduction. Deux raisons justifient ce choix : d'une part, nous présumons que les chercheurs en question se fondent eux-mêmes sur des principes plus larges englobant l'ensemble des recherches menées en sciences de l'éducation, tous domaines confondus, et qu'il est donc raisonnable de nous fier aux connaissances qu'ils partagent; d'autre part, nous croyons qu'une des meilleures façons d'appréhender notre sujet, la pédagogie dans les manuels de traduction, est de mettre en parallèle le contenu de ces ouvrages avec le réservoir de connaissances disponibles dans le domaine à l'étude. En effet, il semble important de savoir si chercheurs et créateurs de manuels partagent les mêmes préoccupations ou si, au contraire, ils font route à part. Au moyen d'une analyse comparative, nous souhaitons faire apparaître les liens qui unissent ces deux groupes, tout en laissant aux actuels et futurs concepteurs de manuels le soin d'en tirer des renseignements utiles à la confection de futurs outils pédagogiques qui refléteront l'évolution du domaine traductologique.

Chapitre 1 – Quelques concepts clés

Dans ce premier chapitre, nous aborderons quelques concepts à la base d'une étude sur l'enseignement professionnel de la traduction. De concepts généraux tels que la pédagogie, le contenu pédagogique, les styles et les conceptions de l'enseignement, nous passerons à l'examen de concepts spécifiques au domaine de la traduction comme les compétences traductionnelles exigées chez les traducteurs diplômés, pour enfin nous intéresser aux théories de la traduction les plus pertinentes dans l'enseignement de la traduction non littéraire (pragmatique ou spécialisée).

1.1 La pédagogie et le contenu pédagogique

Qu'est-ce que la pédagogie? Legendre nous propose la définition suivante : « Art d'enseigner ou méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation » (Legendre, 2005, p. 1007). Deux concepts importants ressortent de cette définition et correspondent à l'angle sous lequel nous approchons notre sujet d'étude. Le premier, *l'art d'enseigner* peut selon nous être envisagé en fonction de l'individualité de celui qui prodigue l'enseignement et de la liberté qu'il possède de faire des choix selon sa vision ou sa conception de l'enseignement. Il concerne également les moyens ou *méthodes* que le formateur décide de mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage de ses étudiants. Par ailleurs, l'adjectif *pédagogique* renvoie au côté novateur de l'enseignement, comme en témoigne la définition suivante : « On désigne par “pédagogique” : le prédicat appliqué à l'acte, à l'innovation ou aux technologies qui qualifie l'art de créer les conditions favorables pour que le désir de savoir d'un élève puisse devenir un apprentissage réussi » (Danvers, 2003, p. 426). Dans le contexte des manuels et de la traduction en général, il est particulièrement important de faire état des technologies puisque les traducteurs sont de plus en plus appelés à recourir à un ensemble d'outils informatiques dans le cadre de leur travail, que ce soit en tant que langagiers en entreprise, en cabinet ou à la pige. Pour prodiguer un enseignement que l'on qualifiera de *novateur*, on ne pourra non plus ignorer

les considérations pédagogiques issues des réflexions des principaux chercheurs qui s'intéressent aux meilleures pratiques en enseignement de la traduction. À cet égard, le chercheur canadien Jean Delisle propose une définition de la pédagogie qui relève d'une expérience de formateur spécialisé dans l'étude de la traduction :

La pédagogie [...] est fondamentalement la recherche de l'adéquation entre l'acte d'enseigner et les objectifs d'apprentissage poursuivis, objectifs définis à partir des besoins des étudiants. Et on peut voir dans la conception et la rédaction d'un manuel la manifestation concrète de ce désir d'adéquation entre enseignement et poursuite d'objectifs de formation (Delisle, 2005, p. 169).

De la définition précédente de Delisle, on retiendra trois éléments importants, qui nous serviront à mieux cerner le concept de *contenu pédagogique*; il s'agit de *l'acte d'enseigner*, des *besoins des étudiants* et des *objectifs de formation ou d'apprentissage*. Comme on peut le remarquer, le premier thème peut être perçu dans un sens large – il englobera notamment des aspects tels que le style d'enseignement, la conception de l'enseignement, la méthode et les stratégies; d'un autre côté, l'accent nous semble mis plus volontiers sur l'aspect relationnel de l'activité d'enseignement. L'acte d'enseigner viendra alors faire écho au deuxième thème, c'est-à-dire les autres participants à l'activité, les *étudiants*, et accentuer leur prise en compte dans l'axe d'enseignement, en particulier en ce qui a trait à la structure de la formation et aux objectifs qui la sous-tendent.

Dans le contexte des manuels de traduction, nous pouvons donc envisager le contenu pédagogique comme l'ensemble des éléments qui portent l'empreinte de l'auteur, c'est-à-dire la façon dont il perçoit sa relation avec les apprenants et comment il se propose de leur faire apprendre la traduction, soit son approche ou sa méthode. À ces considérations on pourrait évidemment ajouter l'influence qu'a eue sur lui une théorie de la traduction particulière, soit les fondements théoriques de l'ouvrage, lesquels transparaissent dans cet *acte d'enseigner*. Il apparaît ainsi que le contenu pédagogique d'un manuel de traduction peut être exploré sous plusieurs angles. Celui que nous avons choisi concerne les approches en pédagogie de la traduction. Il va sans dire que cet angle de recherche recoupe à l'occasion des considérations d'ordre théorique ou pédagogique applicables de façon

générale à l'enseignement universitaire. Cependant, dans le cadre de notre étude, le contenu pédagogique sera analysé à la lumière de constats établis par des auteurs et pédagogues qui s'intéressent spécifiquement à l'enseignement de la traduction.

1.2 Les styles et conceptions de l'enseignement

Un concept fréquemment abordé par les chercheurs en pédagogie est celui des *styles d'enseignement*. Ces styles se divisent en deux grandes catégories, soit l'enseignement centré sur l'étudiant et l'enseignement centré sur l'enseignant, et se rapportent à un ensemble de comportements et d'attitudes déterminés par la façon de percevoir la relation professeur – étudiant. En pédagogie de la traduction, on remarque une tendance à favoriser l'enseignement dit *centré sur l'étudiant*, dont l'emploi se justifie par les résultats positifs qu'il engendre. En effet, Kelly (2005) rapporte que plusieurs études ont prouvé l'avantage de cet enseignement qui favoriserait la compréhension chez l'étudiant, et par le fait même, son apprentissage de façon générale. Le tableau de la page suivante met en lumière les différences qui existent entre ce style d'enseignement et l'autre, plus traditionnel, qu'on dit *centré sur l'enseignant*. Comme on pourra le constater à l'examen du tableau, les styles d'enseignement concernent d'une part la structure pédagogique et administrative, c'est-à-dire les relations entre les professeurs et les départements. D'autre part, ils ont trait à la perception qu'a l'enseignant de son rôle ainsi qu'à ses stratégies d'enseignement, notamment en ce qui touche la dynamique dans les cours (travail collaboratif). Chaque style accorde également une importance différente à des aspects plus individuels ou personnels de l'activité d'apprentissage tels que l'auto-évaluation, la motivation et la responsabilisation. Dans l'enseignement centré sur l'étudiant, plus spécifiquement, on remarque une insistance sur la prise en charge par l'étudiant d'une partie importante de son instruction et de ses progrès. Il est clair, toutefois, que certaines des caractéristiques de ce style d'enseignement restent difficiles à cerner hors du contexte de la salle de classe, et plus particulièrement dans un ouvrage écrit comme le manuel; c'est entre autres le cas du type d'évaluation (formative ou sommative) ou du degré de collaboration entre les professeurs et entre ces derniers et leurs départements. Parmi les caractéristiques permettant de déterminer

l'appartenance de l'auteur au style d'enseignement susmentionné, on pourra toutefois se pencher sur les types d'activités d'apprentissage (individuelles ou collaboratives) et les moyens fournis par l'enseignant pour permettre à l'apprenti de s'autoévaluer.

Tableau I. Les styles d'enseignement : comparaison entre l'approche centrée sur l'enseignant et l'approche centrée sur l'étudiant (Kelly, 2005, p. 57)

Enseignement centré sur l'enseignant	Enseignement centré sur l'étudiant
L'enseignant est un expert qui transmet de l'information	L'enseignant est un guide avec expérience qui pose des questions à l'étudiant
Les activités d'apprentissage sont individuelles	L'apprentissage coopératif est considéré comme plus efficace
L'apprentissage se fait uniquement en classe	L'apprentissage se fait aussi à l'extérieur de la classe
Les bonnes notes et les félicitations du professeur représentent les plus grandes motivations des étudiants	Les plus grandes motivations des étudiants sont la curiosité intellectuelle et la responsabilité personnelle
Le professeur est le seul responsable de l'évaluation	L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont considérées comme des outils utiles pour l'apprentissage
L'évaluation est sommative (notes seulement)	L'évaluation est formative (commentaires)
Les enseignants travaillent individuellement	Les enseignants travaillent en équipe
Les enseignants et les départements travaillent chacun de leur côté	Les enseignants et les départements travaillent en étroite collaboration

Par ailleurs, l'une des composantes des styles d'enseignement mentionnés précédemment a trait à la façon dont le formateur perçoit son rôle auprès des étudiants. Loiola et Tardif (2001) se sont penchés sur cette perception de la relation étudiant-enseignant et ont établi, à partir de leurs recherches, six *conceptions de l'enseignement* chez les professeurs d'université. Deux d'entre elles sont dites simples et centrées sur le professeur et la quantité d'information transmise. Il s'agit de *l'enseignement comme présentation de l'information* et de *l'enseignement comme transmission de l'information (du professeur à l'étudiant)*. Les autres sont dites complexes et centrées sur l'étudiant; l'apprentissage y est considéré sous

un angle qualitatif. Les quatre conceptions qui entrent dans cette catégorie sont *l'enseignement comme illustration de l'application de la théorie à la pratique*, *l'enseignement comme le développement de la capacité d'être un expert*, *l'enseignement comme l'exploration pratique des manières de comprendre à partir d'une perspective particulière* et *l'enseignement comme façon d'amener des changements conceptuels*. Selon les chercheurs, les conceptions complexes devraient être privilégiées, puisqu'elles constituent, de leur avis, une façon innovatrice d'envisager l'enseignement. On comprendra toutefois que les ouvrages écrits que sont les manuels nous donnent un accès limité à l'information permettant d'analyser en profondeur les attitudes et comportements des auteurs/instructeurs. Il est toutefois possible de chercher et de relever tous les indices qui concourent à l'identification du style d'enseignement privilégié par les auteurs de manuels afin de constater leur inscription dans la tendance innovante d'un enseignement axé sur les besoins des étudiants, ou d'une autre, plus traditionnelle, qui place l'instructeur dans une position de supériorité par rapport aux apprenants. Parmi les thèmes à rechercher, notons entre autres la collaboration, la responsabilisation, l'auto-évaluation et la motivation, facteurs qui pourront s'inscrire autant dans le discours du concepteur de manuel que dans les stratégies implicites qu'il déploie pour mettre en avant ces valeurs, notamment son choix d'exercices à inclure dans l'ouvrage.

1.3 Les compétences du traducteur

D'aucuns s'accordent pour dire que les exigences ou besoins du marché ont beaucoup à voir avec les choix du formateur et la constitution des programmes de traduction. On devrait ainsi prendre en compte les compétences recherchées chez les traducteurs afin de mieux cibler les programmes, les cours pertinents, les méthodes ainsi que la matière à enseigner. Plusieurs traductologues dont la branche principale est la pédagogie se sont penchés sur le sujet des compétences, dans un effort d'élaborer des approches facilitant l'intégration des futurs langagiers sur le marché du travail. C'est entre autres le cas de Delisle (2005), de Gile (2005) et de Vienne (1998). Le premier chercheur, Delisle, précise quant à lui qu'il se range du côté de Roda P. Roberts dans l'établissement

des compétences à faire acquérir aux apprentis traducteurs, lesquelles se classent sous 5 catégories :

1. *langagière* (maniement de la langue écrite);
2. *traductionnelle* (technique du transfert interlinguistique);
3. *méthodologique* (recherche documentaire et terminologie);
4. *disciplinaire* (capacité de traduire des textes dans quelques disciplines de base telles que l'économie, l'informatique et le droit);
5. *technique* (maniement des aides à la traduction et des outils de bureautique) (Roberts citée dans Delisle 2005, p. 164).

Le terme *compétence* prend cependant un sens encore plus large chez certains traductologues qui s'intéressent à la pédagogie : « competence was considered to refer to a combination of skills, knowledge, aptitudes and attitudes, and to include disposition to learn as well as know-how » (Basic skills, entrepreneurship and foreign languages Working Group for the implementation of Education and Training cité dans Kelly, 2005, p. 33). On s'accorde ainsi pour dire que les compétences dépassent le cadre des connaissances et du savoir-faire pour englober des aspects touchant à la psychologie du traducteur, à sa façon d'apprendre et de réaliser ses activités ainsi qu'à ses relations avec son environnement. Des auteurs comme González et Wagenaar (2002), par exemple, classent les compétences sous trois catégories : 1) les *compétences instrumentales*, qui incluent notamment la connaissance des langues, la culture générale ainsi que des compétences en matière de synthèse, d'analyse, de résolution de problèmes, d'organisation et de prise de décision); 2) les *compétences interpersonnelles*, qui ont trait à la capacité de travailler en équipe, d'exercer un sens critique et de s'autoévaluer; 3) les *compétences systémiques*, soit celles qui ont trait à la capacité de faire la recherche, d'apprendre, de s'adapter à de nouvelles situations, de faire preuve de créativité, de travailler de façon autonome, ainsi que la volonté de réussir et de fournir un résultat de qualité (González et Wagenaar cités dans Kelly, 2005, p. 35). Jean Vienne (1998) s'est lui aussi intéressé au thème de la capacité traductionnelle. Tout comme Delisle, il reprend les compétences proposées par Roda P. Roberts, mais y ajoute ce qu'il appelle un *noyau dur* composé de quatre autres

compétences, qui, à ses yeux, représentent la réalité qui attend le traducteur professionnel et sur lesquelles on devrait s'attarder davantage dans la formation des traducteurs : 1) la *capacité d'analyser diverses situations de traduction*, c'est-à-dire de poser au donneur d'ouvrages les questions nécessaires, par exemple sur l'origine du texte, le destinataire ou la forme du texte d'arrivée, et de justifier ces questions; 2) la *capacité de gérer et de traiter l'information*, soit de gérer sa propre documentation et d'en tirer les informations terminologiques et phraséologiques nécessaires; 3) la *capacité d'argumenter*, soit de savoir établir un dialogue avec le donneur d'ouvrage et justifier des choix terminologiques et autres décisions relatives au public cible; 4) la *capacité de coopérer* avec des experts de divers domaines et de leur demander des explications visant à obtenir une compréhension de concepts, de procédés, etc. Comme on peut le constater, ce noyau dur dépasse de loin le cadre des compétences linguistiques. En effet, certains des éléments mis de l'avant par Vienne ont trait à une saine *communication* entre les divers intervenants de l'écosystème du traducteur, qu'il s'agisse de poser les questions au donneur d'ouvrage pour situer le travail à accomplir et lui faire comprendre que celles-ci sont nécessaires à la réalisation de la tâche, de lui expliquer les décisions prises en fonction du contexte de la traduction ou encore d'effectuer les démarches nécessaires pour comprendre, au-delà des mots, le sens du texte et les concepts qu'il recèle. Vienne fait en outre ressortir l'importance capitale de développer une *autonomie* en ce qui regarde la sélection et la gestion de données ainsi que le *repérage* efficace des informations pertinentes sur les plans terminologique et phraséologique propres à chaque domaine de spécialité. Parce qu'il est en faveur du développement de ces compétences extralinguistiques (ou *non linguistiques*, comme il les appelle), Jean Vienne se joint donc au rang des chercheurs qui cherchent à prodiguer un enseignement en tenant compte des réalités professionnelles du traducteur.

À la lumière de ces constats, il semble évident que les chercheurs en pédagogie souhaitent de plus en plus établir un lien entre la salle de classe et le monde professionnel de la traduction. Par ailleurs, on remarque qu'une deuxième considération importante se taille une place dans l'enseignement. À la composante cognitive de l'apprentissage s'en ajoute en effet une autre qui touche des compétences telles que la recherche de la qualité, la

volonté de réussir, ou de s'adapter à de nouvelles situations ainsi que la capacité de faire preuve de créativité et de s'autoévaluer. Il s'agit du concept de *métacognition*, soit le processus par lequel un apprenant devient conscient de ses facultés et activités cognitives. Les connaissances que possède l'apprenant sur ses facultés d'apprentissage (sa capacité d'acquérir des connaissances) lui permettent en effet de devenir le principal gestionnaire de ses ressources internes pour atteindre les résultats qu'il s'est fixés : « Le contrôle que le traducteur peut exercer sur ses propres processus cognitifs relève tant des connaissances propres aux traducteurs que de [sa] capacité à planifier, à réguler, à vérifier et à évaluer son propre travail, c'est-à-dire, de la métacognition » (Echeverri, 2008, p. 200). Il va sans dire que le concept de métacognition se doit d'être mentionné dans une étude sur l'enseignement de la traduction puisqu'il recèle un potentiel intéressant sur le plan des stratégies à mettre en œuvre pour favoriser chez l'apprenant le développement d'une autonomie qui sera valorisée dans le milieu du travail.

1.4 Les théories de la traduction dans l'enseignement

Sans vouloir disserter sur les théories en traductologie, nous croyons toutefois nécessaire de situer *la théorie* de la traduction au sens où nous l'entendons dans les manuels de formation à la traduction professionnelle. Nous nous référerons pour ce faire aux trois catégories mentionnées par Chesterman et Wagner (2002) dans leur discussion sur le sujet, c'est-à-dire la théorie prescriptive, la théorie descriptive et la théorie pratique. Le degré de présence et la pertinence de chacune de ces trois grandes catégories dans les programmes de traduction peuvent naturellement être source de controverse; pour notre part, nous considérons que la théorie présentée ou nécessaire à l'apprenant est essentiellement un amalgame de ces trois genres de théories. La première, la théorie prescriptive, se trouve dans les recommandations ou les règles prescrites dans l'ouvrage. La théorie descriptive s'attache quant à elle à observer le résultat de la traduction et à lui donner un sens à partir de cadres de références créés pour les besoins de l'enseignement. Il va sans dire que cette observation du résultat fait également partie du processus d'apprentissage des traducteurs en formation – sous le regard de l'étudiant, que

représentent en effet les exemples donnés par Delisle sur les façons de traduire *as*, *while* ou *when* sinon l'observation du résultat d'une traduction considérée comme professionnelle ou pertinente? Enfin, la théorie pratique prépare le futur traducteur en lui fournissant des stratégies et des méthodes pour accomplir plus facilement ou plus efficacement son travail. Évidemment, le spectre couvert par chacun de ces genres de théorie s'étend bien au-delà de la formation du traducteur professionnel, puisque le travail réalisé en traductologie repousse de jour en jour les frontières de la réflexion déjà entamée sur l'activité et le résultat de la traduction. Disons seulement que ces trois types de théories ont leur place dans la formation du traducteur – que ce soit pour le préparer à une carrière de traductologue, l'amener à mieux apprécier ou comprendre l'activité traduisante ou tout simplement lui fournir un aperçu des avancées dans le domaine de la traduction et de son pendant, la traductologie. Lorsque nous parlerons de théorie, nous entendrons donc une théorie qui recoupe les aspects autant prescriptifs et descriptifs que pratiques de la traduction – ces aspects se retrouvant dans des proportions variables selon le style et les champs d'intérêt de l'auteur –, mais toujours *dans la visée de former un traducteur professionnel*. Voilà notre position en ce qui touche la théorie de la traduction au sens large. Mais qu'en est-il maintenant *des théories* de la traduction?

Les théories de la traduction et les approches en traduction sont multiples et leur classement s'opère différemment selon le chercheur qui en fait la revue. Mathieu Guidère (2008) décrit quant à lui cinq théories de la traduction, que sont les théories interprétative, fonctionnaliste, de l'action, du jeu et des polysystèmes. Les autres courants théoriques sont classés sous la dénomination *approches et modèles de la traduction* qui regroupe notamment les approches linguistique, herméneutique, sémiotique et cognitive. De son côté, Radegundis Stolze (2008) n'établit pas de distinction aussi nette entre ce qui représente une théorie ou une approche théorique et envisage plutôt un classement des différents concepts d'après les angles selon lesquels les chercheurs ont théorisé la traduction. Sous les catégories *regard sur...* le système de la langue, le texte, la discipline, l'activité et le traducteur, on trouvera respectivement les notions de déconstruction et d'intraduisibilité de Derrida, les travaux de Nida, les études descriptives de Toury, le

concept de loyauté de Nord et la théorie interprétative de l'École de Paris. Dans le contexte du manuel de traduction générale et spécialisée, il nous revient toutefois de mettre en évidence les théories les plus employées et pertinentes dans le contexte pédagogique. À notre avis, ce sont l'approche comparative de la stylistique comparée, la théorie interprétative et la théorie fonctionnaliste (théorie du Skopos) qui occupent une place prépondérante dans l'enseignement de la traduction non littéraire. Puisque leur présence dans les manuels fera l'objet de notre attention lors de l'analyse des ouvrages, il nous semble approprié d'en rappeler les principales caractéristiques.

1.4.1 L'approche comparative

En 1958, Vinay et Darbelnet proposent ce qu'ils appellent une *méthode de traduction* et posent les balises d'un apprentissage de la traduction qu'on dira plus tard axé davantage sur celui de la langue et son perfectionnement. Stolze (2008) souligne que les fondateurs de la stylistique comparée en sont venus à la conclusion « que [tout produit de] traduction (dans la paire de langues anglais-français) tombe sous l'une des sept catégories principales suivantes ou en constitue une combinaison : emprunt, calque, traduction littérale, transposition, modulation, équivalence, adaptation⁴ » (Stolze, 2008, p. 69). Si l'on a effectivement cru qu'il était possible de décomposer un texte traduit pour lui faire correspondre des procédés issus de ces sept catégories, on comprendra aisément que la méthode de traduction proposée par Vinay et Darbelnet ait su rallier de nombreux adeptes. Et bien que plusieurs formateurs rejettent aujourd'hui cette approche basée sur l'apprentissage d'équivalences et étrangère à l'interprétation du sens, on ne pourrait se passer des concepts qu'elle a apportés et qui sont venus enrichir le métalangage de la traduction et de son enseignement. Reste seulement à savoir si les formateurs se servent

⁴Anhand umfangreicher Beispieldiskussionen mit vorliegenden Übersetzungen oder konstruierten Beispielen zu de[m] Sprachenpaar Englisch-Französisch [...] gelangten [Vinay/Darbelnet 1958] zu dem Ergebnis, dass alles Übersetzen, jedenfalls was die genannten Sprachenpaare betrifft, unter sieben, oft in kombinierter Form auftretenden Hauptkategorien subsumierbar ist: emprunt, calque, traduction littérale, transposition, modulation, équivalence, adaptation (Stolze, 2008, p. 69).

encore des procédés pour faire *apprendre* la traduction ou simplement pour mieux nommer les résultats obtenus une fois l'opération de traduction effectuée sur le texte.

1.4.2 La théorie interprétative

Mise de l'avant par Danica Seleskovitch et Marianne Lederer, la théorie interprétative vise essentiellement à proposer une vision de la traduction où le sens est maître dans l'opération traduisante. Ce déplacement de l'importance accordée aux équivalences de mots et d'expressions vers une analyse et une restitution du sens contenu dans le tout qu'est le texte vient en quelque sorte s'opposer à l'approche comparative préconisée en 1958 par Vinay et Darbelnet. Les tenants de la théorie interprétative iront jusqu'à s'approprier le terme traduction en lui donnant une définition qui exclut toute autre opération lorsqu'elle n'est pas orientée vers l'interprétation du sens en contexte : « J'englobe sous l'appellation traduction linguistique la traduction de mots et la traduction de phrases hors contexte, et je dénomme traduction interprétative, ou traduction tout court, la traduction des textes » (Lederer, 1994, p. 15). Cette définition, qui semble mettre en évidence ce qui constitue la *vraie* traduction, nous mènera plus tard à établir une distinction entre une formation qui s'attache à enseigner les langues et une autre, vraiment axée sur le développement des compétences traductives professionnelles.

1.4.3 La théorie fonctionnaliste (théorie du Skopos)

C'est à Katharina Reiß et Hans J. Vermeer que l'on doit la théorie du Skopos. Selon cette théorie, c'est le Skopos (le but ou la fonction) qui régit toute traduction. La réussite de l'opération de traduction tient en outre à la cohérence du texte traduit, à la conformité de ce dernier à la situation de communication ainsi qu'à la satisfaction des parties impliquées dans cette situation (Stolze, 2008, p. 172). D'après Gentzler (2001), la théorie fonctionnaliste a permis d'élever le statut du traducteur et a participé à l'évolution du débat qui entoure la fidélité en traduction. En effet, puisque l'objectif est de répondre à la fonction de la traduction, le traducteur emploiera la stratégie la plus appropriée et pourra se déplacer sur un axe qui comprend à un extrême la traduction littérale, et à l'autre, la

traduction libre. La théorie du Skopos, qui se prête bien à la traduction de documents administratifs et politiques, est particulièrement adaptée à l'enseignement de la traduction, souligne Gentzler. À cet égard, la chercheuse Christiane Nord s'est intéressée aux travaux de Reiß et Vermeer pour les adapter à une formation en traduction, notamment en reprenant les typologies de textes de Reiß et en incorporant les fonctions des textes (appellative, informative, descriptive) à son approche pédagogique.

1.5 Conclusion

Tous les concepts explorés dans ce chapitre ont un rôle à jouer dans l'enseignement; styles et conceptions de l'enseignement, théories et fondements théoriques se marient à la définition personnelle que se forge l'enseignant de la pédagogie et à la liste des compétences qu'il souhaite faire acquérir aux apprentis traducteurs. Mises ensemble, ces composantes servent également d'assises aux auteurs de manuels, déterminent l'organisation et la structure de leurs ouvrages et font partie intégrante de ce que l'on pourrait appeler *l'empreinte personnelle* de l'auteur. Dans un sens plus large, elles forment pour chaque formateur une mosaïque unique, qui, lorsqu'elle se joint à l'œuvre toujours en cours de réalisation de la traductologie, en modifie les contours et participe à son évolution. Art, philosophie, méthode d'enseignement, besoin des étudiants, objectifs de formation, innovation et technologies sont tour à tour employés pour déterminer la nature de la pédagogie. Ces concepts constituent autant de sources auxquelles le formateur puisera pour aider ses apprentis à progresser. Ils contribuent en outre, par la réflexion qu'ils suscitent, à mieux définir les bases nécessaires à la conception de manuels adaptés à une formation professionnelle en traduction.

Chapitre 2 – État de la question

Dans ce chapitre, nous aborderons le sujet du manuel et son importance dans le contexte d'une formation universitaire avant de dresser un portrait du manuel de traduction à partir des constats établis par les chercheurs. Dans un premier temps, nous fournirons une définition des termes *manuel* et *manuel de traduction* et établirons la distinction qui s'impose entre les *manuels de formation* et les *guides pour formateurs*. Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à décrire les manuels de traduction dans l'enseignement universitaire en précisant cette fois-ci ce qui différencie les manuels à *visée professionnelle* des manuels à *visée didactique*.

2.1 Manuel, manuel de traduction et guide pour formateurs

Avant de procéder à une analyse des manuels de traduction, il importe de bien définir le concept de manuel. La définition que nous avons retenue est celle proposée par Renald Legendre dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* :

Tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève⁵, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels, logiciels ou didacticiels, des outils d'auto-évaluation, des illustrations et d'autres moyens pédagogiques qui présentent l'ensemble des éléments majeurs d'un programme d'études (Legendre, 2005, p. 853-854).

De cette définition, nous retenons les caractéristiques suivantes :

- destinataire : élève
- contenu : ensemble des éléments majeurs du programme d'études
- format : ouvrage imprimé accompagné ou non de documents audiovisuels, logiciels et didacticiels
- moyens : outils d'évaluation, illustrations et autres moyens pédagogiques

⁵ Le terme *élève* est un générique qui inclut les termes spécifiques correspondant aux désignations des apprenants fréquentant les divers types d'établissements, soit écolier (ière), élève, cégépien/ne et étudiant/e respectivement pour le primaire, le secondaire, le collégial et l'universitaire (Legendre, 2005, p. 548).

En ce qui concerne le *manuel de traduction*, quelques chercheurs en ont proposé une définition, notamment Christiane Nord (1987), Dirk Siepmann (1996) et Jean Delisle (2005). Étant donné le contexte de notre étude, nous avons préféré adopter la définition du chercheur canadien, puisqu'elle représente le fruit d'une étude sur les manuels de traduction dans la paire de langues anglais-français. La définition retenue est par ailleurs fondée sur les sept catégories répertoriées par le chercheur dans son essai de classification (1992) :

Tout instrument pédagogique, à l'exclusion des ouvrages de consultation ou de référence, destiné à faciliter l'apprentissage de la traduction, qu'il s'agisse des notes consignées par un traducteur de métier, de recueils de textes (annotés ou non), de manuels alliant théorie et pratique et structurés autour d'objectifs d'apprentissage, de manuels de révision, d'ouvrages de stylistique comparée, de fiches de travail ou de cahiers d'exercices (Delisle, 2005, p. 146).

Bien entendu, les critères de sélection que nous avons établis pour sélectionner les ouvrages de notre corpus font en sorte que certaines des catégories susmentionnées se trouvent parfois écartées – comme il en sera fait état dans le chapitre 5 sur la méthodologie. Dans le cadre de notre étude, le manuel de traduction deviendra ainsi pour nous :

Tout instrument pédagogique, à l'exclusion des ouvrages de consultation ou de référence, destiné à faciliter l'apprentissage de la traduction et renfermant nécessairement des *textes à traduire* auxquels peuvent s'ajouter des *exercices divers* permettant l'acquisition de *compétences* nécessaires à l'opération de traduction (exercices de révision, de recherche terminologique, de réflexion sur le métier, etc.) (Définition adaptée de celle de Delisle, 2005, p. 146).

Par ailleurs, il est important de faire la distinction entre les ouvrages dont l'objectif est de former l'apprenti traducteur et ceux qui s'adressent plus spécifiquement aux formateurs. Il existe bien entendu des corrigés ou ce que les auteurs appellent parfois le « livre du maître », c'est-à-dire un ouvrage accompagnant le manuel et indiquant aux formateurs des pistes à suivre. Mais on trouve également un autre type d'ouvrage, qu'on pourrait classer dans la catégorie « guide du formateur ». Dans ce dernier, les auteurs mentionneront bien souvent qu'ils s'adressent à un lectorat assez large incluant autant les pédagogues que les

apprenants. Il faut toutefois préciser que les apprenants en question – bien qu’il n’en soit pas toujours explicitement fait mention – sont souvent ceux qui ont acquis assez de connaissances dans le domaine pour profiter des modèles, concepts ou descriptions théoriques et informations pédagogiques mis de l’avant dans les ouvrages et non pas des étudiants qui s’initient à la traduction; il pourra s’agir d’étudiants avancés ou d’aspirants chercheurs ou professeurs, par exemple. Parmi les guides pour les formateurs, on trouvera entre autres ceux de Dorothy Kelly (2005), de Daniel Gile (1995, 2005, 2009) ou de Donald Kiraly (1995, 2000). Cela étant dit, nous n’excluons pas la possibilité que ces ouvrages visant deux destinataires à la fois (l’enseignant et l’étudiant) puissent un jour constituer une nouvelle forme de manuel de traduction, un manuel hybride né d’un effort et d’un désir de transparence qui s’inscrirait dans la mouvance d’un enseignement de plus en plus centré sur l’étudiant.

2.2 L’importance du manuel de traduction dans une formation universitaire

Il est clair que ce ne sont pas tous les formateurs qui utilisent un manuel pour enseigner la traduction. Gouadec (2003) considère quant à lui que le manuel est destiné à un usage dans un contexte bien délimité, mais que l’on devrait s’en servir pour enseigner dans les cours de traduction. De son côté, Kelly (2005) croit que la plupart des enseignants préfèrent utiliser leur propre matériel plutôt que de s’en remettre à un manuel. Selon elle, quatre raisons expliquent cet état de fait : 1) la durée de vie des manuels est limitée; 2) le manuel est conçu en fonction d’un contexte spécifique (pays, région) et son emploi est parfois difficile à l’extérieur de celui-ci; 3) les instructeurs qui sont aussi traducteurs professionnels préfèrent tirer avantage du matériel qu’ils ont déjà traduit plutôt que de s’en remettre à des textes produits par d’autres; 4) la plupart des manuels semblent avoir été conçus pour enseigner la langue plutôt que la traduction professionnelle (Kelly, 2005, p. 84). Mais il s’agit là d’affirmations qui nécessiteraient des enquêtes ciblées et plus approfondies pour qu’on puisse conclure à un besoin inexistant de manuels chez les formateurs. L’une des meilleures façons de déterminer précisément la place qu’occupe le

manuel dans l'enseignement universitaire serait sans doute de s'adresser aux principaux intéressés – en l'occurrence, les formateurs – et de procéder à des études statistiques des manuels utilisés et de leur niveau d'appréciation chez leurs utilisateurs, par région ou par pays, par exemple (en effet, la présence d'un manuel dans une bibliothèque universitaire ne constitue pas en soi une preuve incontestable de sa popularité auprès des instructeurs). Cela étant dit, l'importance du manuel ne pourrait non plus être réduite à sa popularité actuelle au sein du personnel enseignant; le manuel constitue en effet un outil pédagogique qui peut être adapté ou remanié en fonction de l'époque et des besoins changeants d'une communauté d'apprenants et d'enseignants. En fait, si, en tant que pédagogue, on ne souhaite pas se faire dicter une façon d'enseigner ou suivre un programme déjà établi qui ne laisse aucune place à la créativité, on pourra toutefois apprécier l'existence d'ouvrages qui facilitent l'enseignement ou qui mettent de l'avant des principes auxquels on adhère et qu'on souhaite faire partager aux étudiants. Des manuels pertinents pour l'enseignement de la traduction ont en effet leur place dans la formation professionnelle des traducteurs. Kelly précise d'ailleurs qu'il est possible d'adapter les exercices au besoin :

Textbooks in the traditional sense of a course-book to be followed from beginning to end as the basis for a module are, therefore, in fact a little-used resource in translator training. This does not of course mean that no appropriate textbooks are available on the market, nor that existing textbooks do not offer useful suggestions for activities which you can adapt to your particular module and context (Kelly, 2005, p. 84).

Certains pourront cependant soulever l'argument suivant : le choix d'une approche ne revient-il pas, tout simplement, à l'enseignant? Bien entendu, celui-ci est un professionnel qui dispose normalement de stratégies lui permettant de favoriser au maximum l'apprentissage chez ses étudiants. Mais si nous nous penchons ici sur le contenu pédagogique des manuels de traduction, c'est que nous sommes convaincue que le manuel peut être plus qu'un simple recueil de textes ou d'exercices duquel l'enseignant en manque de temps ou en panne d'inspiration tire son matériel. Compagnon, de l'étudiant comme de l'enseignant, cet outil peut, s'il est conçu sur des bases solides, renforcer l'approche et les méthodes préférées par l'enseignant et rassurer l'étudiant qui y voit une confirmation que le

formateur possède une méthode et une conception partagées par d'autres spécialistes du domaine. Comme nous l'avons vu, dans la perspective d'une approche centrée sur l'étudiant, l'enseignant se voit investi du rôle de guide et l'accent est mis sur la collaboration entre les divers participants à la situation d'apprentissage. De la même manière, le manuel peut à son tour devenir le guide de l'enseignant, un collaborateur, qui, sans forcer un savoir ou une façon de faire, propose des stratégies et des outils qui rendent son expérience pédagogique plus efficace, ou à tout le moins, plus agréable.

2.3 L'évolution des manuels de traduction

Jusqu'à maintenant, une seule analyse comparative d'envergure des manuels de traduction du domaine anglais-français a été réalisée au Canada; celle de Jean Delisle, auteur et professeur émérite de l'Université d'Ottawa. Intitulée *Les manuels de traduction : essai de classification* (1992), celle-ci porte sur les manuels de traduction anglais-français et français-anglais publiés en France, en Angleterre et au Canada entre 1952 et 1992. Le chercheur y a recensé quarante-neuf manuels de traduction, incluant des ouvrages sur la traduction spécialisée (technique, médicale et économique)⁶. À travers cette analyse, Delisle a pu relever certains traits caractéristiques des manuels de traduction et souligner les différences existant entre la traduction universitaire (visant l'enseignement et le perfectionnement des langues) et la traduction professionnelle (visant la formation des futurs traducteurs). Les caractéristiques qu'il a relevées dans les ouvrages de son corpus lui ont également permis de procéder à une catégorisation des manuels et de mettre en évidence l'approche qu'il comptait adopter dans un manuel aujourd'hui reconnu dans le domaine de la formation en traduction : *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*⁷. Après avoir jeté les bases de son approche dans *L'Analyse du discours comme méthode de traduction* (1980), Delisle vante

⁶ Les quatre ouvrages suivants sont cités dans la liste de Delisle (1992) : *La traduction technique. Principes et pratique* (1986) de C. Bédard; *Précis pratique de traduction médicale* (1986) de H. Van Hoof; *Guide d'enseignement de la traduction technique* (1987) de C. Bédard; *A companion to economic translation* (1989) de P. Guivarc'h et C. Fabre.

⁷ Pour alléger le texte, nous emploierons dans le reste de cette étude le titre abrégé *La traduction raisonnée* lorsque nous ferons référence au manuel de Jean Delisle.

les mérites des manuels qui se trouvent sous l'une des catégories qu'il a recensées, soit *l'enseignement par objectifs d'apprentissage*. En 1996, le chercheur reprend son étude avec une recension dans laquelle il porte le nombre de titres à quatre-vingt-huit. Cette mise à jour lui permet en outre de fournir une définition du manuel et d'apporter des précisions sur sa méthodologie.

La question qui se pose maintenant est la suivante : comment rendre compte de l'évolution des manuels de traduction depuis les études réalisées par Delisle? Une des façons de procéder aurait pu consister à reprendre l'analyse de Delisle et à comptabiliser le nombre de manuels publiés entre 1992 et 2010 qui se rangent dans les diverses catégories recensées par le chercheur. Nous aurions également pu répertorier les ouvrages qui ont eu droit à une nouvelle publication ou à une version augmentée, modifiée ou améliorée et ceux qui n'ont pas mérité le même traitement et sont tombés dans l'oubli. L'angle de recherche que nous avons retenu s'inscrit toutefois dans le contexte plus large de la traductologie, et passe par une observation des correspondances existant entre le contenu pédagogique des manuels et les recherches faites dans le domaine sur le plan de l'enseignement de la traduction. Après l'étude classificatoire des manuels de traduction anglais-français et français-anglais effectuée par Delisle et une étude qualitative de quatre manuels en fonction des critères de qualité proposés par le chercheur (mémoire de maîtrise de Lila Tshibemba, 2001), nous proposons donc une étude comparative axée spécifiquement sur les manuels professionnels de traduction dans un sens (anglais-français) en fonction des approches de onze chercheurs en pédagogie de la traduction. Dans le souci de présenter un aperçu global de la situation des manuels à partir de l'analyse de Delisle jusqu'à ce jour, nous ferons dans un premier temps une synthèse de l'essai de classification de Delisle en abordant notamment les catégories de manuels recensées par le chercheur. Dans un deuxième temps, nous examinerons les différences entre les systèmes d'éducation canadien et français en ce qui touche les programmes de traduction, pour enfin nous intéresser, dans un troisième temps, à la détermination des critères permettant d'identifier les manuels de traduction à visée professionnelle.

2.3.1 Recensement de Delisle : les catégories de manuels

Déjà près de 20 ans se sont écoulés depuis le premier recensement de Delisle et la parution de son ouvrage, *La traduction raisonnée* (1993), dans lequel l'auteur a pu mettre en avant les principes qu'il prônait et, bien entendu, combler les lacunes de ses prédécesseurs. Il est donc naturel de s'attendre à une évolution dans le domaine des manuels, attribuable, d'une part, aux conclusions tirées par Delisle dans son recensement et à l'outil de comparaison qu'il offre depuis 1993 aux autres concepteurs de manuels, et d'autre part, aux changements survenus dans le domaine lui-même – en l'occurrence, aux avancées technologiques (accès facile à Internet, outils de recherche terminologique ou d'aide à la traduction tels que les mémoires de traduction et concordanciers) – ainsi qu'à l'intérêt croissant pour le domaine de la traductologie.

Dès *L'Analyse du discours comme méthode de traduction* (1980), Delisle énonce un principe important sur lequel reposera plus tard la conception de son « véritable manuel de traduction⁸ » : l'établissement d'objectifs d'apprentissage. Il discutera de ce principe dans son essai de classification, puis le mettra en pratique dans *La traduction raisonnée* (1993, 2003), manuel dans lequel il proposera une méthode par objectifs d'apprentissage. L'enseignement qui porte le même nom, comme nous l'avons vu, représente l'une des catégories de manuels recensés par Delisle. Les manuels qui entrent dans cette catégorie sont des ouvrages dont les « objectifs [sont] clairement définis et ordonnés selon une séquence progressive » et dont l'auteur « précise le public visé, son niveau, la langue d'arrivée et le domaine d'étude (traduction générale, technique, administrative, économique, etc.) » (Delisle, 1992, p. 37). En se reportant à l'analyse comparative de Jean Delisle, on constate qu'un manuel de traduction peut également se présenter sous d'autres formes. Dans son essai de classification, le chercheur a en fait établi sept catégories pour classer les manuels de traduction anglais-français. Le tableau de la page suivante, adapté du texte de Delisle (1992, p. 24-41), en présente les principales caractéristiques :

⁸ « Un véritable manuel de traduction est-il concevable? » (Delisle, 1980, p. 15).

Tableau II. Les 7 catégories de manuels recensés par Delisle (1992, p. 24-41)

Catégories	Caractéristiques
Les notes d'un traducteur de métier	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de cadre théorique; • Compilation des difficultés de traduction rencontrées par l'auteur – traducteur; • Les faits de langue retenus sont classés par catégories; • L'étudiant apprend par imitation ou déduction.
Les recueils de textes (annotés ou non)	<ul style="list-style-type: none"> • « Méthode classique » en enseignement de la traduction; • Suite de textes annotés ou commentés à traduire; • Laissent peu de place à la diversification des stratégies pédagogiques; • Ne portent pas sur une difficulté précise de traduction; • Pas d'objectifs clairs ou de progression dans le niveau des difficultés; • Les annotations et commentaires servent à faire réfléchir les étudiants sur les solutions retenues.
La révision didactique	<ul style="list-style-type: none"> • Les exercices sont un bon moyen de formation et affinent le jugement linguistique; • La consolidation des connaissances se fait au hasard des textes; • Les objectifs sont très généraux.
La démarche comparative	<ul style="list-style-type: none"> • Observation et classement des faits de langue; • Comparaison des langues sur les plans linguistique, syntaxique, stylistique et culturel; • Pas d'interprétation du sens à des fins de communication.
L'approche linguistique	<ul style="list-style-type: none"> • Description des aspects lexicaux, sémantiques et morphosyntaxiques de la langue à l'aide de la linguistique (générale ou transformationnelle); • Plusieurs domaines et paires de langues sont abordés; • Ne favorise pas l'acquisition d'un savoir-faire chez le traducteur.
Les fiches de travail et cahiers d'exercices	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de textes; • Mots isolés ou phrases hors contexte; • Outils de perfectionnement linguistique ou préparant à l'exercice de la traduction.
L'enseignement par objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs formulés à l'aide de verbes d'action (ex. : définir); • Aide à structurer l'enseignement au moyen d'exercices appropriés; • Facilite la communication entre le professeur et ses étudiants; • Permet une évaluation précise des traductions.

Du tableau de la page précédente on retiendra que les plus grandes lacunes constatées dans les manuels recensés ont principalement trait à trois aspects : 1) l'absence d'objectifs ou le manque de spécificité des objectifs; 2) l'absence de cadre théorique et 3) l'importance accordée à l'acquisition d'un *savoir* plutôt qu'un *savoir-faire*. Les constats de Delisle ne s'arrêtent toutefois pas là. En effet, le chercheur s'est également penché sur les caractéristiques propres à la traduction professionnelle, lesquelles nous permettent à leur tour de mieux cerner les manuels qui offrent une formation en ce sens.

2.3.2 Les traductions professionnelle et didactique : une question de système?

L'une des critiques faites par Delisle par rapport aux manuels de traduction a été l'accent mis sur la version, qu'il associe à la traduction didactique (en vue de l'apprentissage des langues), laquelle s'oppose à la traduction professionnelle (axée sur le développement de compétences utiles à l'exercice de la profession). Cet état de fait s'explique en partie par les différences que comportent les systèmes d'éducation en France et au Canada. Christine Durieux (2005) décrit à cet égard le fonctionnement du système d'éducation français en prenant soin de bien montrer ce qui différencie la formation des professeurs de langue et celle des professeurs de traduction. Comme elle le fait remarquer, en France, le CAPES (certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire) permet à celui qui en réussit l'épreuve d'enseigner dans un collège; l'agrégation offre quant à elle à son titulaire la possibilité de trouver un poste dans un lycée. Chacun de ces concours, explique Durieux, exige de l'étudiant potentiel qu'il passe des épreuves écrites et orales en thème et en version. Il n'est donc pas étonnant que l'on trouve autant de manuels destinés à la version ou au thème publiés en France. Ces manuels ont leur fonction propre qui est de préparer les futurs enseignants en langue et répondent donc à un besoin réel. Si leur fonction s'arrêtait là, nous n'aurions nul besoin de discuter cette question davantage. Cependant, comme le précise Durieux, les futurs formateurs de traducteurs sont souvent ces professeurs de langue qui considèrent l'enseignement de la traduction comme un prolongement logique de leur carrière en éducation, mais qui ne possèdent, pour la plupart,

que peu ou pas d'expérience pratique dans le domaine. Notons également que ces nouveaux professeurs de traduction vont bien souvent fonder leur enseignement sur la théorie linguistique de la traduction, sans toutefois aborder l'aspect méthodologique si cher à l'enseignement de la traduction professionnelle. Au Canada, il en va toutefois autrement. En effet, nos recherches nous ont permis de constater qu'il existe très peu d'ouvrages de version publiés au pays⁹. Les cours de version et de thème existent bien entendu dans les programmes de langues (le BAC en études allemandes de l'Université de Montréal, par exemple), mais, contrairement aux établissements universitaires français, les universités canadiennes n'exigent pas des candidats potentiels de passer d'épreuve de version ou de thème pour l'admission au BAC en enseignement des langues secondes¹⁰. En fait, les épreuves de traduction sont normalement réservées aux diplômés postulant un emploi chez un employeur (dans un cabinet de traduction comme *Edgar*¹¹, par exemple). Quant aux examens d'admission dans les programmes universitaires de traduction au 1^{er} cycle, ils consistent généralement en des épreuves de résumé de texte, de rédaction (en français ou dans les deux langues officielles) ou encore de grammaire¹².

2.3.3 Distinctions entre les orientations professionnelle et didactique de la traduction d'après les chercheurs

D'après Delisle, les traductions didactique et professionnelle partagent certaines caractéristiques; elles touchent entre autres les activités suivantes : éviter les interférences, repérer les difficultés de traduction, employer des règles et procédés de traduction, acquérir des connaissances sur la culture, analyser un texte et réfléchir sur son contenu et employer

⁹ Les deux ouvrages que nous avons recensés sont ceux de Liliane Pollak (1995), *La traduction... sans peur et sans reproche : cours d'initiation à la version* ainsi que celui de Valentine Watson Rodger intitulé *Apprendre à traduire : cahier d'exercices pour l'apprentissage de la traduction anglais-français, français-anglais* (1990 et autres rééditions).

¹⁰ Ces conclusions sont tirées de notre recherche sur les sites de sept universités offrant un programme de baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde, soit l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'Université Concordia, l'Université Laval à Québec, l'Université de Moncton, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université McGill.

¹¹ Site d'Edgar (anciennement connu sous le nom de Vencomm) : <http://www.edgar.ca/fr/services/index.php>.

¹² Dans le volet bilingue de son test d'admission, l'Université du Québec à Trois-Rivières accorde également 30 % des points à la « traduction, de l'anglais au français, de courtes phrases simples ».

un métalangage propre à l'activité. Il appert toutefois que d'autres éléments contribuent à établir une distinction très nette entre ces deux types de traduction; le fait, entre autres, que la traduction professionnelle, outre sa visée de préparation à l'exercice du métier de traducteur, met un fort accent sur la recherche documentaire, la méthode de travail, les langues de spécialité et les aides à la traduction (Delisle, 2005, p. 50-52). À cela, il faut ajouter la prise en compte essentielle du contexte (genre de texte, fonction, destinataire) ainsi que la démarche ou les processus cognitifs de déverbalisation et de réexpression, qui – de façon générale – font défaut aux enseignements de la traduction didactique. Mais une différence majeure tient dans la perspective de la traduction professionnelle, qui ne se confine pas au perfectionnement de la langue, mais s'appuie davantage sur le concept de la communication : « Enseigner la traduction ce n'est donc pas enseigner les langues ni la linguistique théorique. C'est d'abord et avant tout inculquer l'art et les techniques de la communication écrite » (Delisle, 2005, p. 29). Delisle soutient par ailleurs qu'une formation professionnelle va au-delà d'un apprentissage ou même de la compréhension ou de l'expression linguistique; le traducteur doit savoir se documenter pour graduellement incorporer les notions terminologiques des diverses disciplines dans lesquelles il sera amené à traduire. Pour ce faire, il doit également se familiariser avec les divers outils d'aide à la traduction ainsi que le métalangage propre à sa profession. L'apprenant doit aussi apprendre à distinguer les erreurs de langue et les erreurs de méthode. Comme l'écrit Delisle, « la formation professionnelle [...] commande une pédagogie distincte de l'enseignement des langues » (Delisle, 1992, p. 41). Le chercheur souligne en outre que le propre de la traduction professionnelle n'est pas de viser le calque d'un original, mais d'amener l'apprenti traducteur à recourir à ses ressources, les ressources créatives venant au premier plan. Dans son commentaire sur le manuel d'Isabelle Perrin, Delisle reprend à cet égard les thèmes qu'il a explorés dans *L'Analyse du discours comme méthode de traduction* (1980) pour montrer comment cet asservissement propre à l'activité de traduction didactique se différencie, en matière de stratégies, d'une activité dont la finalité n'est pas l'apprentissage de la langue (traduction didactique), mais la communication d'un message à un destinataire (traduction professionnelle) :

[...] pour arriver à une équivalence idiomatique [...], il faut visualiser la scène et suivre d'autres voies que celle des mots : processus cognitif, exploitation intelligente de son bagage cognitif, association d'idées, rapprochements analogiques, etc. (Delisle, 1997, p. 571).

Delisle (2005, p. 52-58) a par ailleurs établi une liste de critères pour faire la distinction entre la traduction universitaire et la traduction professionnelle. Selon lui, l'auteur d'un manuel devrait, en plus d'exercer ou d'avoir exercé lui-même le métier de traducteur, se pencher sur les aspects suivants dans son ouvrage :

1. Mentionner le travail du traducteur en milieu professionnel;
2. Aborder la méthodologie de la traduction;
3. Traiter des recherches documentaires
4. Présenter des textes pragmatiques à traduire;
5. Employer un métalangage reconnu dans le domaine de la traduction;
6. Mettre l'accent sur l'importance d'une excellente compréhension du texte de départ : « On ne traduit pas pour comprendre, mais pour *faire comprendre*. Il faut donc avoir la *compréhension la plus parfaite possible du texte de départ* » (Delisle, 2005, p. 55).
7. Relever l'importance du public ou du destinataire de la traduction;
8. Donner à traduire des textes authentiques ou *réels*, parmi lesquels on compte les « articles de presse, rapports ministériels, communiqués, prospectus d'emballage de médicaments, instructions, directives, etc. » (Delisle, 2005, p. 56), plutôt que des textes *trafiqués*, c'est-à-dire manipulés pour favoriser l'acquisition de compétences linguistiques précises;
9. Montrer que l'analyse du discours prime sur l'analyse de la langue, soit mettre l'accent sur le sens contenu dans le texte et non sur la forme (lexique et équivalences);
10. Donner des exercices à traduire vers la langue maternelle.

Le domaine de la traductologie compte d'autres chercheurs en pédagogie qui se sont penchés sur la distinction à faire entre l'enseignement des traductions didactique et professionnelle. Gile (2005), notamment, expose les caractéristiques qui leur sont propres. Nous les reprenons ci-dessous sous forme de tableau :

Tableau III. Synthèse des distinctions entre la formation universitaire et la formation professionnalisante (Gile, 2005, p. 8 à 11)

Distinctions	Formation universitaire	Formation professionnalisante
Admission des étudiants	Aucune sélection	Étudiants admis après sélection
Objectif central du cursus	Maîtrise et perfectionnement des langues de travail	Acquisition de compétences professionnelles Perfectionnement linguistique complémentaire (langues de spécialité, rédaction technique...)
Enseignants	Pour la plupart, des universitaires spécialistes de langues et civilisations	Traducteurs professionnels en activité (quelques-uns sont universitaires ou enseignants à plein temps)
Intérêts de l'activité de traduction	Environnement d'apprentissage	Industriels, économiques, scientifiques...
	Traduction orientée vers le traducteur-étudiant	Traduction orientée vers le lecteur
Type d'enseignement	Orienté produit (évaluation des fautes)	De plus en plus orienté processus (axé sur la démarche)
Formation axée sur :	Connaissance des langues	Compétences méthodologiques Connaissance des domaines et thèmes des textes à traduire Recherche d'informations <i>ad hoc</i>
Approche de la traduction	Accent mis sur le mot, le syntagme ou la phrase	Le texte est considéré dans son ensemble
	Correction linguistique du texte des étudiants et correspondances linguistiques entre le texte de départ et le texte d'arrivée	Informations et objectifs du texte d'arrivée

2.4 Un manuel pour une formation *professionnelle* en traduction

Qu'est-ce qui constitue un manuel pertinent pour la formation à la traduction professionnelle? Afin de répondre à cette question, on pourra puiser à la source des distinctions établies précédemment entre la traduction didactique et la traduction professionnelle. En effet, les distinctions faites par les chercheurs sont importantes pour qui veut comprendre l'orientation des manuels de traduction, puisqu'elles nous permettent de déterminer avec plus de précision lesquels, parmi les manuels de traduction, sont davantage axés sur une formation professionnelle en traduction et de les évaluer sur cette même base. En examinant les descriptions qui précèdent, on constate d'abord que certaines distinctions entre les deux orientations ont trait au fonctionnement du programme (admission) ou à l'enseignant (traducteur professionnel ou professeur de langue), d'autres à l'objectif (apprentissage des langues) ou à l'approche d'enseignement (orientée processus) et d'autres encore aux théories sous-tendant la méthode de traduction (sens et fonction du texte). Parmi les sujets facilement identifiables dans le manuel, on trouvera par ailleurs la recherche documentaire, les langues de spécialité, les considérations se rattachant à l'exercice du métier, les types de textes, la méthode de traduction et le métalangage. Enfin, on pourra également se demander si l'auteur possède lui-même une expérience en traduction professionnelle. Mais la question la plus importante est sans doute la suivante : comment arriver, à partir de ces distinctions, à déterminer les ouvrages qui se classent dans la catégorie des manuels de formation à la traduction professionnelle? Ces manuels devraient-ils répondre à tous les critères mentionnés précédemment ou seulement à une proportion d'entre eux? Existe-t-il un ou des critères particuliers qui l'emportent sur les autres et nous permettent de repérer plus facilement les manuels de traduction professionnelle? En bref, comment tracer le portrait du manuel de traduction professionnelle?

Bien que les deux orientations d'enseignement comportent plusieurs différences, on remarque que ce sont souvent les termes *version* et *thème* qui servent à en faire la distinction, comme en font foi les affirmations suivantes :

Dans le monde universitaire français, la traduction est enseignée dans deux orientations générales. On qualifiera ici la première, qui se situe dans la tradition du thème et de la version, d'*universitaire*, et la seconde, celle du traducteur non littéraire professionnel, de *professionnalisante*. Ces deux manières d'enseigner correspondent à des principes et des méthodes différents, voire opposés (Gile, 2005, p. 7-8).

Le but des « versions » et des « thèmes », comme il convient d'appeler ces exercices, a toujours été d'apprendre ou de perfectionner les langues desquelles et vers lesquelles on traduit, et non pas de former des traducteurs professionnels capables de transposer d'une langue en une autre des textes variés sur l'économie, la gestion, l'informatique ou les techniques (Delisle, 2005, p. 45).

En fait, il semblerait qu'on doive se questionner sur la place d'un ouvrage de version (ou de thème) dans la formation professionnelle en traduction, à plus forte raison lorsque des chercheurs affirment que, malgré sa pertinence dans le cadre des études de stylistique comparée, « dans une formation qui se veut professionnelle, [la version] est difficilement justifiable » (Lavault-Olléon, 1998, p. 2).

2.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons pour objectif de résumer les analyses réalisées sur le manuel de traduction afin d'arriver à mieux délimiter le concept de manuel conçu pour la formation professionnelle du traducteur. Il va sans dire que les distinctions établies entre les orientations professionnelle et didactique de la traduction sont nombreuses et que notre choix de critères pour déterminer ce qui constitue un manuel consacré à l'enseignement de la traduction professionnelle aurait pu être différent. À la lumière des constats établis, il nous semble toutefois justifié de considérer l'utilisation des termes *version* et *thème* et leur présence sous forme d'exercices dans les manuels comme un critère de classification principal dans une catégorisation qui distingue les *manuels de traduction à visée didactique* des *manuels de traduction à visée professionnelle*. On s'attendra ainsi à ce que les auteurs de manuels de traduction à visée professionnelle ne fassent mention ni de thème ni de version, mais qu'ils emploient le mot *traduction* ou *traduction professionnelle* pour qualifier l'opération dont ils visent à faire acquérir les compétences à l'apprenti traducteur.

Chapitre 3 – Tour d’horizon des approches en enseignement de la traduction

Il a déjà été question de la manière dont certains chercheurs articulent le concept de compétence en traduction. Il sera maintenant fait état des principales approches en enseignement de la traduction. Les approches de 11 chercheurs seront ici examinées afin d’en faire ressortir les principales caractéristiques, lesquelles nous permettront par la suite de mieux appréhender le contenu pédagogique des manuels de traduction sélectionnés pour notre analyse. Chacun des éléments clés relatifs aux approches sera en outre repris sous forme de questions dans le chapitre 5. Le recensement sur lequel nous baserons notre analyse est celui de Dorothy Kelly (2005), présenté dans son ouvrage *A Handbook for Translator Trainers*¹³.

Professeure titulaire de traduction à l’Université de Grenade, Dorothy Kelly dirige également le groupe de recherche AVANTI (Avances en Traducción e Interpretación), dont les membres s’intéressent notamment à la pédagogie de la traduction et à la formation des formateurs. Dans son ouvrage, la chercheuse se penche sur l’ensemble des éléments constitutifs d’un programme de traduction dans une sphère englobant tout autant les plans de cours, les dynamiques de classe et les types d’évaluation que la pertinence des cours dans un programme. Elle amène également les enseignants à s’interroger sur leurs priorités pédagogiques et à puiser parmi le vaste éventail d’approches et de stratégies proposées par des chercheurs reconnus du domaine. Sur ce dernier point, Kelly (2005) nous rappelle que la pédagogie a évolué et, qu’avec le temps, les formateurs en traduction ont délaissé de plus en plus les méthodes comme la traduction à vue pour leur substituer des approches centrées sur l’étudiant et son apprentissage. La chercheuse a d’ailleurs procédé à une catégorisation

¹³ La majorité des travaux consultés pour la rédaction de ce chapitre sont ceux suggérés par Kelly (2005). D’autres travaux publiés avant ou après la parution de l’ouvrage de la chercheuse ont également été consultés lorsque jugés pertinents pour notre analyse. Notons par ailleurs que le dernier manuel de Jean Delisle n’a pas été considéré dans ce chapitre. La dernière édition de *La traduction raisonnée* (2003) servira plutôt aux fins d’analyse du corpus.

des approches actuelles en enseignement de la traduction. Les approches décrites dans son ouvrage ont été classées sous les intitulés suivants¹⁴ :

1. L'importance d'établir des objectifs d'apprentissage (Delisle)
2. Les approches axées sur la profession et centrées sur l'étudiant (Nord)
3. Les approches orientées processus (Gile)
4. La recherche cognitive et psycholinguistique appliquée à la formation (Király et autres)
5. L'approche situationnelle (Vienne et Gouadec)
6. Les approches basées sur la tâche (Hurtado Albir et González Davies)
7. Pour un équilibre entre l'analyse consciente et la découverte subliminale (Robinson)
8. L'approche socioconstructiviste (Király)

Bien que certains des chercheurs soient regroupés sous une même bannière dans le recensement de Kelly, nous fournirons pour chacun d'entre eux un compte-rendu de leur approche respective.

3.1 Jean Delisle (1980, 1992, 1993, 2005)

Dans *L'Analyse du discours comme méthode de traduction* (1980), le chercheur Jean Delisle jette un regard sur les stratégies pédagogiques traditionnelles. La critique qu'il en fait l'amène à repenser l'enseignement de la traduction en fonction de principes reposant non seulement sur les stratégies d'enseignement, mais sur la façon de concevoir l'opération traduisante, notamment sur le plan cognitif. Sa méthode, fondée sur l'interprétation du sens et accompagnée de nombreux exercices prouvant son indispensabilité dans l'acte du traduire, ne peut qu'atteindre sa cible. Delisle arrive en effet à démontrer l'inefficacité d'un simple transcodage des formes linguistiques au moyen d'exercices au terme desquels les apprentis seront portés à délaisser ce réflexe au profit d'une réelle interprétation du sens. Grâce à ces exercices, ils apprendront en outre à faire la distinction entre les divers « niveaux d'interprétation du processus de la traduction » ou « d'exégèse lexicale », soit le

¹⁴ Nous fournissons ici notre traduction des intitulés.

report, la *réactivation* et la *recréation*¹⁵. Le chercheur précisera que son approche « prend appui sur la “théorie interprétative” sans pour autant négliger l’apport important des stylisticiens comparatistes » (Delisle, 1992, p. 38). Un autre thème de prédilection du chercheur étant la qualité de la rédaction (*réexpression*), il en présentera les principales caractéristiques; parmi les 23 objectifs de *L’Analyse du discours comme méthode de traduction* seront ainsi abordées les répétitions, les métaphores, l’organicité textuelle et la cohérence. Delisle ne manquera pas non plus de mettre en relief des aspects du texte qui relèvent des connaissances extralinguistiques (encyclopédiques) pour insister sur leur apport essentiel dans la création de traductions fidèles au sens du texte original. Ces éléments mis ensemble concourent ainsi à former dans l’esprit du traducteur une image de ce qu’est une traduction de qualité. Dans ce même ouvrage, Delisle fixe par ailleurs ses objectifs en fonction de « quatre paliers du maniement du langage » que sont les conventions de l’écriture, l’exégèse lexicale, l’interprétation de la charge stylistique et l’organicité textuelle.

Comme l’écrit Jean Delisle : « Nous avons tout à gagner en tant que pédagogues et auteurs de manuels de traduction à rationaliser nos enseignements en nous inspirant des acquis les moins contestables de la pédagogie moderne » (Delisle, 2005, p. 64). Ces acquis passent pour lui par une approche appelée *l’enseignement par objectifs d’apprentissage*, inspirée de la taxonomie de Bloom (1956). Parmi les nombreux avantages qu’elle comporte, l’approche « fait appel à l’imagination et à la créativité du professeur » (Delisle, 2005, p. 74) et aide l’enseignant à déterminer les apprentissages qu’il veut faire acquérir aux étudiants, à les situer dans le cadre de son cours et à en déterminer la priorité respective. L’établissement d’objectifs permet en outre de sortir de l’empirisme qui caractérise les cours de « traduction/correction en groupe » où « les difficultés de traduction sont abordées au hasard des textes étudiés » (Delisle, 1980, p. 14).

En 1993, les objectifs d’apprentissage proposés par Delisle gagnent en importance; la première édition de *La traduction raisonnée* compte 56 objectifs spécifiques contre 23

¹⁵ Les deux derniers termes seront repris plus tard sous les appellations *remémoration* et *création discursive*.

dans *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*. Selon le chercheur, « le rôle [de ces] objectifs [...] est 1) de faciliter la communication (professeur-étudiant/professeur-professeur); 2) de faciliter le choix des instruments pédagogiques; 3) de susciter des activités d'apprentissage et 4) de fournir des bases d'évaluation » (Delisle, 1992, p. 40). Les objectifs généraux proposés par Delisle (1992, 1993, 2003) sont ainsi au nombre de huit, mais touchent cinq sujets principaux : 1) le métalangage de la traduction; 2) la documentation de base du traducteur; 3) la méthode de travail; 4) le processus cognitif de la traduction; 5) l'étude des difficultés d'ordres typographique, lexical, syntaxique et rédactionnel. Comme on peut le constater, ce sont avant tout l'opération de traduction, sa méthode, ses difficultés et ses outils qui intéressent le chercheur. Le traducteur, quant à lui, se voit accorder une importance dans la mesure où il représente le pivot du processus cognitif de la traduction et s'avère un communicateur capable de faire preuve de créativité dans son activité.

Selon Delisle, la théorie contribue de façon significative à l'amélioration des compétences de l'apprenti; elle fournit un cadre de référence pour les règles, stratégies et normes de traduction en exposant la variabilité de ces dernières en fonction de divers facteurs (époque, lieu, fonction, destinataire...). Le chercheur croit toutefois que « pour se doter de l'outillage conceptuel dont on a besoin en enseignement, il est préférable [...] de puiser à plusieurs sources théoriques plutôt qu'à une seule » (Delisle, 2005, p. 85). Mais la théorie mise de l'avant dans l'enseignement de Delisle reste sans contredit la théorie interprétative, qui constitue en quelque sorte une méthode de traduction et se distingue des théories linguistique et comparative par la place prépondérante qu'elle laisse aux créations discursives, ces processus cognitifs de niveau supérieur au simple report (reproduction d'une date ou d'un nom, par exemple) et à la remémoration (rappel d'une équivalence idiomatique ou d'une expression consacrée dans la langue cible). Les créations discursives, comment leur nom l'indique, font appel à la créativité du traducteur. Elles nécessitent l'emploi de procédés tels que l'analogie et ont comme toile de fond le contexte global du texte à traduire et le sens qu'on en dégage. Ces distinctions sont essentielles puisqu'elles sont en lien direct avec les fondements et principes pédagogiques adoptés par le formateur.

En effet, rendre le texte à partir d'équivalents – proposés par l'enseignant ou appris, dans un cours de langue, par exemple – et rendre le texte à partir du sens de l'original représentent deux visions différentes de la tâche à accomplir pour un apprenant. À ces visions correspondent par conséquent des stratégies et résultats différents. Et par résultat, nous n'entendons pas seulement le texte traduit, mais aussi l'impact de l'approche sur l'étudiant : se forge-t-il une image contraignante de l'activité de traduction ou apprend-il à voir cette opération comme une occasion de sonder son intérieur linguistique, culturel et cognitif pour créer une œuvre dont il pourra tirer fierté et reconnaissance? Pourtant, comme l'écrit Delisle, « il serait naïf de croire que la traductologie peut se passer de l'acquis de la linguistique, et erroné de penser que la linguistique peut à elle seule rendre compte des faits de traduction » (Delisle, 2005, p. 88). C'est pourquoi l'approche comparative trouve aussi sa place dans les ouvrages de Delisle.

3.2 Christiane Nord (1988, 1996)

Les avis sont partagés quant à l'apport pratique de l'approche fonctionnaliste suggérée par Christiane Nord. Tout en appréciant la prise en compte des relations avec le donneur d'ouvrage sur un plan théorique, Stolze (2008) soutient que Nord n'offre que peu de conseils concrets en ce qui concerne la pratique de la traduction. Elle ajoute par ailleurs que la chercheuse insiste sur l'importance de la fonction sans expliquer ce qui rend une solution donnée plus « fonctionnelle » qu'une autre dans la langue cible (Stolze, 2008, p. 194). De son côté, Kelly (2005) souligne que plusieurs éléments pratiques peuvent être tirés de l'approche de Nord. Il s'agit ici de propositions pédagogiques concernant la conception du cours (*curricular design*), la sélection du matériel, les activités et l'évaluation.

Selon Christiane Nord (1996a), l'objectif pédagogique de l'enseignant consiste à faire réaliser aux étudiants des traductions respectant les besoins d'une communication interculturelle efficace et à leur fournir des critères rationnels pour évaluer leurs traductions et défendre leurs choix lorsqu'ils discutent avec leurs clients. Dans un contexte pédagogique, la conception fonctionnaliste de la traduction repose, selon Nord, sur trois principes : le principe d'*authenticité* qui implique l'utilisation de textes authentiques et

représentatifs de la traduction professionnelle; le principe de *communication*, qui veut que les textes soient présentés dans leur situation de communication ou, à tout le moins, accompagnés des informations nécessaires à l'identification de celle-ci, et le principe de *transparence* qui requiert de la part de l'enseignant qu'il précise ses attentes en termes de qualité du texte cible, lesquelles attentes peuvent être présentées sous forme d'instructions ou de ce qu'on pourrait appeler un *cahier des charges de l'apprenti*¹⁶. Ce dernier contient les informations suivantes : 1) la ou les fonction(s) communicative(s) du texte d'arrivée (informative ou appellative, par exemple); 2) les destinataires; 3) la date et le lieu de réception; 4) le moyen de transmission et 5) le motif pour lequel le texte doit être traduit (Nord, 1996a, p. 94). En ce qui concerne l'approche fonctionnaliste prônée par Nord, elle repose sur sept principes de base que nous résumerons ainsi :

Pour Nord, c'est l'*objectif de traduction* qui détermine la méthode traductive (principe de fonctionnalité). Cet objectif est défini au moyen d'un cahier des charges spécifiant – de façon implicite ou explicite – la situation communicative dans laquelle le texte cible s'inscrit, et peut prendre plusieurs formes, lesquelles sont à leur tour limitées par la responsabilité du traducteur par rapport aux autres participants de l'interaction traductive (principe de loyauté). Un texte cible peut ainsi avoir une ou plusieurs fonctions dans la culture d'arrivée, pouvant parfois différer de celle(s) du texte de départ; c'est cette fonction ou cette hiérarchie de fonctions qui constitue l'aspect principal de la situation communicative définie par la charge de traduction. La fonction n'est donc pas une qualité inhérente au texte; ce sont plutôt les destinataires qui déterminent la fonction du texte d'arrivée. Par conséquent, il incombe au traducteur de rédiger le texte de manière à ce que les signes fonctionnels du texte soient reconnus par les récepteurs (Nord, 1996a, p. 92). Afin de déterminer avec plus de précision la fonction du texte cible, Nord propose au traducteur de se poser les questions suivantes : *Qui* transmet un texte (avec *quelle fonction*, sur *quel sujet*)... *à qui*, *dans quel but*, *par quel médium*, *où*, *quand*, *pourquoi*? *Quoi* dire (ou

¹⁶ Nord (1996a) emploie l'expression « encargo didáctico ». « Übersetzungsauftrag » est par ailleurs traduit par « instructions » dans la version anglaise de *Textanalyse und Übersetzung* (1988), c.-à-d. *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis* (1991). Dans le contexte présent, nous proposons l'expression « cahier des charges de l'apprenti ».

ne pas dire), dans *quel ordre*, en utilisant *quels éléments non verbaux*, dans *quels mots*, dans *quels types de phrases*, dans *quel ton* et pour *quel motif?* (Nord, 1988, p. 170, notre traduction).

3.3 Daniel Gile (1995, 2005)

De son côté, l'approche de Daniel Gile met en opposition deux façons d'enseigner : l'une basée sur le produit; l'autre, axée sur la démarche de traduction et appelée *l'enseignement ou la démarche orienté(e) processus*. Loin du chercheur l'idée de rejeter d'un bloc la correction des fautes de traduction, de bannir l'évaluation basée sur ces fautes ou de nier l'importance de la qualité d'une traduction – c'est, au contraire, un thème qu'il discute dans l'ensemble de ses ouvrages –; Daniel Gile prône plutôt une progression dans l'enseignement. Ainsi, les stratégies qu'il suggère sont appliquées dans une première phase d'apprentissage qui permet à l'apprenti de développer une bonne méthode de traduction. Au fur et à mesure que l'étudiant maîtrisera les techniques et la méthode, précise Gile, l'attention pourra être de plus en plus centrée sur le produit, et l'évaluation sera fonction non plus du processus, mais du résultat de la traduction. Les paramètres textuels (clarté, justesse, sens) et extratextuels ou attitudeaux (respect des échéanciers, esprit de collaboration, motivation, etc.) font d'ailleurs partie de l'exposé du chercheur sur le thème de la qualité. La détection et la prévention des fautes (de sens, de terminologie ou de phraséologie) sont en outre facilitées grâce au Modèle séquentiel de la traduction, lequel met en évidence des étapes de vérification et de reformulation visant à s'assurer de la plausibilité d'une unité de traduction. Au moyen de ce modèle (illustré à la page suivante), Daniel Gile met l'accent sur l'alternance des activités d'analyse, de formulation d'hypothèses, et leur mise en application, d'un côté, et le recours aux connaissances linguistiques et extralinguistiques ainsi que la recherche *ad hoc*, de l'autre.

Figure 1. Modèle séquentiel de la traduction (Gile, 2009, p. 102 et 1995, 2005, p. 102 modèle en anglais)

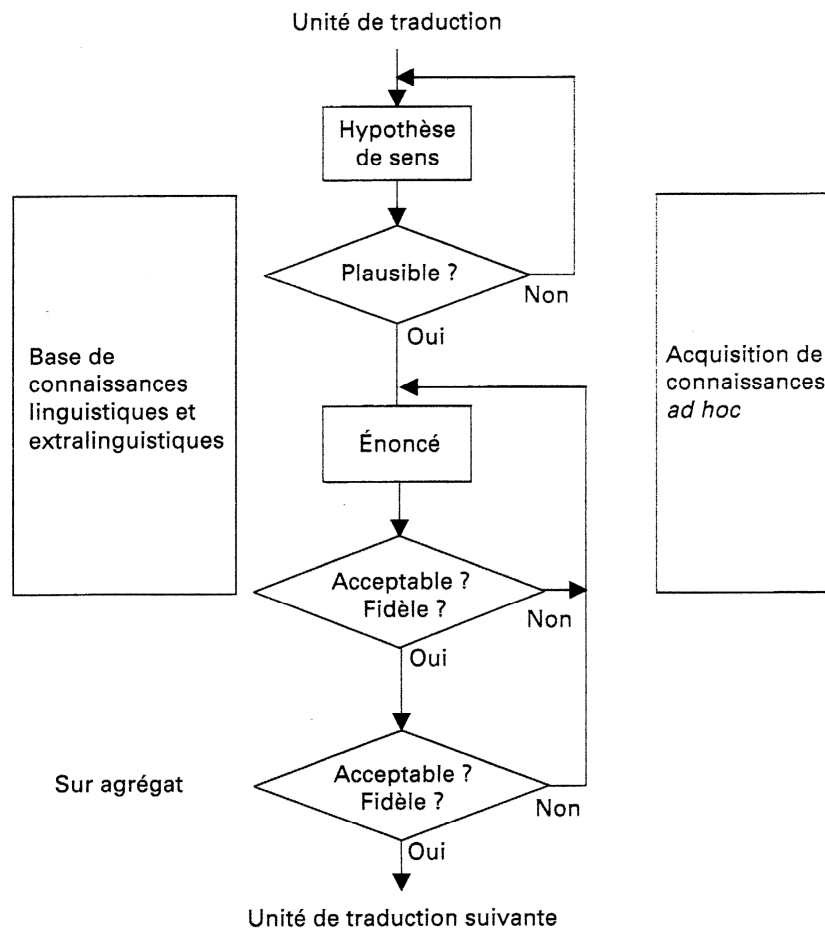


Fig. 4.1. — Le modèle séquentiel de la traduction

Notons que le recours régulier aux modèles, tel que préconisé par Gile, aide les apprentis à mieux intégrer les concepts clés de la méthodologie de la traduction. Il s'agit en fait d'une stratégie pédagogique qui comporte l'avantage de rassembler les informations pertinentes et de circonscrire l'étendue des connaissances pour faciliter l'intégration des principes pédagogiques mis de l'avant par l'enseignant. Dans le modèle précédent, notamment, le chercheur insiste sur une composante importante de la démarche du traducteur : les

connaissances *ad hoc* ou la recherche documentaire. À ce sujet, il ajoutera par ailleurs un exposé détaillé sur les sources internes et externes, les critères de sélection des sources et la façon de traiter avec les sources humaines.

À l’instar de Nord et de Delisle, Gile perçoit la traduction professionnelle comme un acte de *communication*. On trouve donc dans son discours des éléments ayant trait aux divers acteurs qui y participent (auteur, destinataire, client, traducteur) et à l’influence exercée par chacun sur les décisions du traducteur en matière de loyauté professionnelle. Les diverses intentions des intervenants (informer, expliquer, convaincre...) sont également abordées. Gile offre en outre un aperçu des considérations sociales ou fonctionnelles de la traduction reposant sur la fidélité dans la traduction, soit une macroanalyse des éléments qui sont source de prises de décisions (informations personnelles à inclure ou à omettre dans le texte traduit : lapsus, répétitions, informations trahissant la culture de l’énonciateur). De même, le chercheur propose plusieurs modèles permettant de conceptualiser les étapes ou les principes de la traduction, dont le Modèle de disponibilité linguistique, au moyen duquel il fait ressortir l’importance d’entretenir et de perfectionner les langues de travail. Enfin, Gile lie également la théorie à la pratique en proposant, sous forme descriptive, un exposé sur les théories de la traduction (2005)¹⁷.

3.4 Donald Kiraly (1995, 2000, 2003)

Les protocoles à voix haute (TAPs), outils de prédilection de l’approche cognitive et psycholinguistique trouvent écho dans les recherches de Donald Kiraly (1995), réalisées avec 18 sujets dans le contexte d’un cours de traduction de l’allemand à l’anglais (langue B à langue A). Des résultats de ses recherches, le pédagogue a tiré un modèle du processus de la traduction qui met entre autres l’accent sur l’importance d’aider les apprentis à devenir conscients de leur rôle (*self-concept*) et propose d’utiliser l’analyse de leurs erreurs pour le développement de stratégies visant à résoudre les problèmes de traduction (Kiraly, 1995,

¹⁷ Gile (2009) présente également une synthèse des principales théories de la traduction sous la forme d’un modèle appelé IDRC (Interprétation – Décisions – Ressources – Contraintes).

cité dans Kelly, 2005, p. 15). En 2000, Kiraly révise sa position et considère que l'apprentissage de la traduction, à l'image de celle des langues étrangères, doit se faire à partir des interactions sociales, que ce sont ces dernières qui en régissent l'évolution. La perspective opposant les aspects cognitifs et sociaux, mise de l'avant dans ses recherches de 1995, laisse ainsi place à une vision plus holistique de l'apprentissage, puisque « les processus de pensées sont si étroitement liés à l'histoire sociale d'un individu et à ses interactions interpersonnelles qu'il est inutile, voire vain d'essayer de les disséquer ou de focaliser sur l'une ou l'autre en tant qu'entités distinctes¹⁸ » (Kiraly, 2000, p. 7, notre traduction). Dans son approche socioconstructiviste, Kiraly insiste dès lors sur l'*authenticité*, non seulement celle des textes à traduire, mais également celle des conditions d'exécution. Se considérant avant tout comme un facilitateur, il coiffe tour à tour la casquette du donneur d'ouvrage, du guide et du réviseur dans des projets de traduction collectifs qui servent des fins réelles pour des destinataires réels (par exemple, la traduction d'un site Web pour l'université de Mayence   Germersheim). Les trois piliers de Kiraly sont les suivants : authenticité, collaboration et compétence du traducteur (Kiraly, 2000, p. 193) et les principes de l'approche constructiviste qu'il préconise se rattachent aux concepts suivants :

1. Le professeur soumet des traductions authentiques pour lesquelles les étudiants recevront une rétroaction de la part de clients réels;
2. Le professeur encourage la production de plusieurs traductions viables (traductions parallèles) qui répondent aux fonctions d'une traduction acceptable pour le client et les destinataires finaux (lecteurs);
3. Le travail collaboratif permet aux étudiants de discuter des problèmes rencontrés lors de la traduction et de trouver ensemble des solutions en tenant compte des normes et conventions;
4. La perspective de la « bonne traduction » est remplacée par celle d'une « traduction viable » accomplie dans un processus où les normes sont prises en compte et

¹⁸ « [...] An individual's thought processes are so intricately intertwined with that person's social history and interpersonal interactions that it is unnecessary and pointless to try to dissect them and focus on them as distinct entities » (Kiraly, 2000, p. 7).

enfreintes au besoin, avec une attitude flexible et en tenant compte du contexte social dans lequel s'inscrit la traduction;

5. Afin de ne pas déstabiliser les étudiants – qui sont souvent habitués à l'approche transmissionniste –, le professeur s'implique d'abord dans les projets de collaboration pour se retirer progressivement au fur et à mesure que les apprentis se responsabilisent et que leurs activités nécessitent moins de suivi;
6. Les étudiants, qui se situent initialement en périphérie de la communauté de professionnels, sont graduellement amenés à faire partie de celle-ci. Ils apprennent à bâtir leur propre discours sur l'activité, à développer leurs propres stratégies, mais également à adopter des comportements professionnels. L'instructeur/facilitateur sert de modèle en fournissant son aide à chacun des groupes puisqu'il connaît lui-même l'environnement professionnel de la traduction ainsi que les normes et conventions qui le régissent (Kiraly, 2000, p. 65-69).

On remarque que l'approche socioconstructiviste du chercheur touche la dynamique dans la salle de cours en précisant les rôles respectifs de l'étudiant et de l'enseignant. Cette approche laisse apparaître une forte appartenance à la conception de l'enseignement qu'on dit centrée sur l'étudiant, et qui permet à ce dernier de développer les sens de l'autonomie et de la responsabilité qui lui serviront dans l'exercice de sa profession. Le travail collaboratif qui s'inscrit dans le cadre de projets de traduction authentiques ou de simulation comporte néanmoins des désavantages. En effet, certains prônent plutôt une combinaison des styles d'enseignement (transmissionniste et centré sur l'étudiant) pendant l'ensemble des cours, le style variant selon la tâche à accomplir. D'autres encore se questionnent sur la contribution et l'apport réel de chacun des étudiants au projet dans une approche exclusivement collaborative. En effet, le niveau de confiance que chaque étudiant possède en ses propres capacités est variable et influence le degré de contrôle qu'il exercera au sein de son groupe; certains étudiants auront par conséquent plus de difficulté à communiquer leurs idées et les faire accepter par le groupe (Kiraly, & coll. 2003, p. 51-57). Bien que certains y voient là une faiblesse de l'approche pédagogique, il ne faudrait pas oublier que les dynamiques sociales font et ont toujours fait partie des impératifs de développement chez l'individu. On devrait donc se demander de quelle manière et dans

quelle mesure l'enseignant s'impliquera dans cet aspect du développement chez les étudiants. Il semble raisonnable de croire que l'authenticité prônée par Kiraly, lorsque couplée à une ouverture d'esprit de l'enseignant et à une certaine souplesse d'adaptation aux personnalités des apprenants, pourra remplir plusieurs fonctions importantes : 1) faciliter l'apprentissage dans un contexte authentique; 2) mieux préparer l'étudiant aux réalités du monde professionnel et 3) aider les étudiants les plus introvertis à développer des compétences interpersonnelles indispensables à leur insertion professionnelle.

3.5 Riitta Jääskeläinen (1996, 1998)

C'est à partir des années 1980 que des chercheurs se sont penchés sur les processus mentaux ayant cours lors de l'opération traduisante. Empruntant leurs méthodes de cueillette de données à la psychologie et leurs méthodes d'analyse et de description des données à la psycholinguistique ainsi qu'à la psychologie sociale et cognitive, ces chercheurs s'intéressent notamment à la résolution de problèmes, à la créativité et aux critères de prise de décision en traduction (Jääskeläinen, 1998). Dans la grande famille des méthodes dites d'introspection, on trouve le questionnaire et les TAPs (*Think Aloud Protocols* ou protocoles de verbalisation à voix haute). Dans le premier cas, on demande au sujet de donner ses commentaires après l'opération de traduction, dans le deuxième, d'exprimer les pensées qui traversent son esprit pendant qu'il exécute l'activité. Bien que critiquée pour ses limites (l'impossibilité d'accéder aux mécanismes inconscients lors de l'opération de traduction, par exemple) –, la méthode des TAPs a malgré tout permis de rendre compte de la grande diversité des processus de traduction. La variabilité des facteurs d'analyse (le genre de textes, l'orientation de la traduction [vers la langue A ou la langue B], types de sujets [étudiants en langues étrangères ou en traduction vs traducteurs professionnels] et la conception de la traduction chez les expérimentateurs) a facilité l'observation de cette grande diversité de processus. D'un autre côté, couplée avec le manque d'études longitudinales, elle constitue un problème auquel se heurtent les chercheurs qui souhaitent généraliser les résultats de leurs recherches. Nonobstant ces obstacles, on a pu tirer des conclusions intéressantes à partir d'expérimentations effectuées

à partir des protocoles, lesquelles touchent notamment la qualité de la traduction et la motivation des traducteurs.

Riitta Jääskeläinen compte parmi ceux qui ont utilisé les protocoles de verbalisation à voix haute pour étudier les processus garants de qualité dans la traduction. Dans l'une de ses expériences, la chercheuse a demandé à douze sujets de traduire un texte de l'anglais au finnois. Les participants à l'expérience étaient divisés en trois groupes : quatre étudiants en traduction (deux en 1^{re} année et deux en 5^e année de programme); quatre traducteurs professionnels possédant 10 à 15 ans d'expérience dans le domaine et quatre non-spécialistes possédant un bon niveau d'instruction. Il ressort des analyses de Jääskeläinen que les traducteurs professionnels ne traduisent pas nécessairement plus rapidement que les traducteurs non professionnels. En fait, le succès de la traduction, mesuré en termes de qualité, semblerait plutôt lié au temps passé à réaliser la traduction et à l'effort investi dans la recherche (consultations dans les dictionnaires) (Jääskeläinen, 1996, p. 65-66). Les résultats des expériences de la chercheuse ont ainsi prouvé que les meilleures traductions avaient été réalisées par les sujets ayant fourni le plus d'efforts et passé le plus de temps sur l'exercice, et ce, nonobstant le niveau de compétence traductive ou linguistique des sujets (Jääskeläinen, 1996, p. 66).

La chercheuse s'est également penchée sur des facteurs psychologiques pouvant affecter la qualité de la traduction. Elle soutient entre autres que le mythe du *traducteur parfait* (*optimal translator*), c'est-à-dire un traducteur qui peut produire des traductions idéales en un minimum de temps et avec un minimum d'effort, nuit à l'estime de soi chez l'apprenant. Par ailleurs, il semblerait que la croyance populaire qui veut qu'un traducteur professionnel soit plus efficace avec le temps soit erronée et comporte des risques pour le novice qui l'entretient; en n'étant pas à la hauteur des attentes qu'il se fixe en se comparant à cette image du traducteur parfait, l'apprenti traducteur voit en effet son estime de soi et sa confiance minées. La confiance en soi et une attitude positive ayant un impact sur la qualité de la traduction dans certains contextes de traduction – soit lors de tâches non routinières –, il est donc essentiel de favoriser l'estime de soi chez le traducteur, souligne Jääskeläinen (Jääskeläinen, 1996, p. 71). La chercheuse précise également que la motivation est

nécessaire pour accomplir une tâche de traduction, mais que chaque tâche ou traducteur peut nécessiter un niveau différent de motivation. Se référant aux propos de Paul Kußmaul, Jääskeläinen rappelle en outre l'importance de la motivation dans la recherche de solutions créatives en traduction : « Paul Kußmaul dialogue protocol indicates that for creative insights to occur an atmosphere of positive encouragement is necessary » (Kußmaul cité dans Jääskeläinen, 1996, p. 69). Dans un compte rendu sur ses recherches réalisées à partir des TAPs, Jääskeläinen (1998) fait état de diverses hypothèses avancées eu égard aux qualités des traducteurs professionnels et quant à ce qui distingue ces traducteurs des novices ou apprenants des langues. Aux constatations effectuées plus haut s'ajoutent donc les suivantes :

- les apprenants d'une langue se concentrent davantage sur le transfert lexical; les traducteurs professionnels, sur le style et les besoins du public cible;
- les traducteurs professionnels sont mieux à même d'identifier les problèmes potentiels que recèle le texte à traduire et passent plus de temps à les résoudre;
- plus la compétence augmente chez le traducteur, plus celui-ci est sensible aux problèmes posés par la traduction;
- les traducteurs professionnels peuvent passer d'une opération automatisée à un processus d'analyse conscient, selon que la tâche représente une activité de routine ou une activité nouvelle (Jääskeläinen, 1998, p. 268).

L'approche décrite ci-dessus, que Kelly présente sous l'intitulé *la recherche cognitive et psycholinguistique appliquée à la formation*, ne prescrit ni ne proscrit explicitement aucune stratégie pédagogique. Elle met toutefois en évidence les caractéristiques propres aux traducteurs professionnels, mais surtout les stratégies gagnantes et garantes de succès pour la traduction. À travers l'examen de cette approche on peut également trouver des pistes à privilégier dans l'enseignement; on pourra d'abord penser au développement de compétences telles que la recherche documentaire ou encore à l'identification et à la résolution de problèmes de traduction. Une troisième piste pourrait quant à elle concerner la familiarisation avec le processus de traduction et ses différentes phases (voir aussi Robinson, 3.11), alors qu'une quatrième toucherait le développement d'outils et de stratégies permettant à l'apprenti de travailler sur des compétences attitudinales comme la motivation ainsi que l'estime, l'image et la conscience de soi. Ce travail de conscientisation, lorsqu'accompli par l'étudiant, amènerait ce dernier à se responsabiliser

dans son apprentissage, mais également à viser la qualité en traduction grâce à l'établissement d'objectifs réalistes et au moyen d'une meilleure connaissance de ses limites, de ses forces et de ses faiblesses.

3.6 Groupe de recherche TRAP (Gyde Hansen 1999, 2002)

Gyde Hansen (1999), du Translation Process research group de la Copenhagen Business School, s'est intéressé aux progrès réalisés par les étudiants au cours de leur formation en traduction. En cherchant la cause de la lenteur, de la stagnation – et, dans certains cas, de la régression – des progrès chez les apprentis, il a bien sûr considéré les problèmes sémantiques et d'interférences ainsi que le fait que les étudiants se trouvent dans un contexte artificiel (Hansen, 1999, p. 43) plutôt que dans un contexte professionnel authentique. Toutefois, ce sont les processus cognitifs qui ont retenu l'attention du chercheur et ont fait l'objet de son étude.

Hansen fait remarquer que les problèmes de traduction ont été bien longtemps examinés sous l'angle du produit de la traduction, c'est-à-dire le texte traduit. Pourtant, une considération attentive des processus de traduction (surtout depuis les travaux de Krings en 1986) permettrait selon lui de favoriser l'apprentissage de la traduction dans les cours. Dans le but d'améliorer la formation des apprentis traducteurs, le chercheur a donc mené une expérience avec quatre sujets – étudiants de dernière année d'un programme de traduction et interprétation au Danemark –, laquelle visait à en savoir plus sur les causes de la stagnation dans les performances des étudiants. Il s'est pour cela servi de la rétrospection et du logiciel *Translog* afin d'obtenir des résultats objectifs et vérifiables. La deuxième méthode lui a servi à déterminer les pauses, corrections et mouvements de curseurs effectués par les sujets. La première, la rétrospection, lui a permis de constater la conscience qu'avaient les sujets de leur propre compétence pour 1) résoudre des problèmes précis de traduction à l'intérieur du texte (emploi de microstratégies) et 2) rendre un texte respectant la situation de communication (emploi de macrostratégies). Ce qui ressort entre autres de l'étude de Hansen, c'est le fait qu'une approche axée sur le processus cognitif de la traduction comme celle qu'il a employée mène à des observations qu'une simple analyse

du produit (texte traduit) n'aurait pu rendre possibles. Au terme de son expérience, Hansen a en effet remarqué des différences chez ses sujets sur le plan de la résolution de problèmes. Plus spécifiquement, il a constaté que les sujets présentaient des degrés de conscience variés, d'une part quant aux problèmes rencontrés au cours de leur traduction, et, d'autre part, quant à la compétence dont ils avaient fait preuve pour résoudre ces problèmes et rendre le texte fonctionnel. Certains participants, par exemple, étaient conscients de n'avoir pas bien résolu un problème ou respecté la fonctionnalité du texte, alors que d'autres étaient certains d'avoir réussi la tâche, même lorsque cela n'était pas le cas. Il appert ainsi que certains traducteurs débutants doivent apprendre à douter davantage et à être plus vigilants, alors que d'autres doivent s'investir dans l'établissement d'hypothèses pour en venir à des prises de décisions sensées. Il ressort aussi de ces observations que les étudiants doivent se fixer des macrostratégies de travail et être plus à l'affût des éléments contextuels permettant de trouver le sens de termes pour lesquels les ouvrages de référence n'offrent pas d'équivalences ou de pistes. Hansen (2002) souligne également qu'en portant attention au processus de traduction, on pourra aider les apprentis à adopter de nouvelles habitudes plus appropriées ainsi que prévenir les fautes dans les traductions.

Les constats de Hansen sur les variantes trouvées chez les sujets portent à croire que des études du genre de celles qu'il a menées, si réalisées de manière quantitative, pourraient éventuellement permettre d'identifier divers types d'approches de résolution de problèmes. Une catégorisation de ce genre apporterait au formateur et à l'étudiant des éléments de réflexion et de compréhension sur le plan individuel ainsi qu'une perspective globale des méthodes optionnelles à expérimenter. Il n'est pas non plus exclu que ces types d'approches de résolution de problèmes puissent être discutées et évaluées en fonction de leur efficacité et en fonction de contextes spécifiques.

3.7 Jean Vienne (1994)

L'approche situationnelle proposée par Vienne (1994) vient remplacer la précédente approche axée sur l'analyse contrastive et le repérage des difficultés de traduction employée à l'Université de Turku, en Finlande (l'ancien institut des langues de Turku).

Pour situer cette approche dans le cadre plus large du programme d'enseignement, retenons qu'une première année d'étude est consacrée à l'analyse et à la production des textes; ce n'est que pendant les deuxième et troisième années de formation qu'on aborde la méthodologie avec un accent sur les diverses stratégies touchant la recherche documentaire, la révision et les rapports avec les clients. Les conditions d'exécution sont les suivantes : l'enseignant forme des groupes de cinq étudiants auxquels il distribue cinq textes pragmatiques (brochures, rapports annuels ou modes d'emploi) qu'il a lui-même traduits auparavant à des fins professionnelles. Chaque groupe prépare ensuite une liste de questions du type :

- Qui le traducteur peut-il contacter s'il a des interrogations (auteur, responsable, spécialiste, utilisateur du texte dans la culture cible)?
- Quels sont le contexte d'utilisation, le public cible, le format des textes cibles et sources?
- Quelles informations et quel matériel supplémentaires peuvent être fournis par le client (traducteurs du texte dans d'autres langues, matériel d'accompagnement (ex. : vidéos)?

Ces questions sont ensuite discutées en classe avec l'enseignant, lequel joue le rôle du donneur d'ouvrage. Parmi les activités liées à la méthodologie, Vienne demande entre autres aux étudiants de trouver des textes parallèles qui serviront à la constitution d'un dossier. Il rappelle à cet égard l'intérêt de prioriser l'analyse de textes dans la langue cible plutôt que la consultation de dictionnaires pour le développement des capacités de production de textes. Quant au projet final, il s'agit d'un projet de traduction authentique pour lequel l'étudiant devra fournir des commentaires que les donneurs d'ouvrages pourront éventuellement consulter.

Ce type de programme requiert évidemment beaucoup de l'enseignant en termes de temps, d'effort, et, comme le souligne Vienne, de patience. Les retombées sont toutefois positives en ce qui concerne la motivation, et ce, autant chez l'enseignant que chez les étudiants. L'approche situationnelle favorise en outre, comme on l'a vu, une prise de responsabilité plus grande chez les apprenants, les exercices de traduction à valeur sommative étant remplacés par des tâches de traduction contextualisées.

3.8 Daniel Gouadec (2000, 2003)

Sous la catégorie *approche situationnelle*, un deuxième chercheur s'impose; il s'agit de Daniel Gouadec. La formation qu'il préconise se base sur un examen attentif des offres d'emploi et situations de travail, qui permet d'identifier les compétences requises sur le marché professionnel de la traduction. Comme le précise toutefois Gouadec, « il ne s'agit en aucune façon de faire rentrer les traducteurs dans le trou de souris que constituerait l'offre de tel ou tel employeur; il s'agit de leur permettre de répondre à toute éventualité [...] » (Gouadec, 2000, p. 17). La formation comporte par ailleurs trois phases, soit la *simulation*, *l'émulation* (traduction authentique pour de réels donneurs d'ouvrage) et *l'immersion*, phases au cours desquelles les apprentis seront graduellement amenés à travailler avec les professionnels du domaine selon des standards de qualité de plus en plus élevés. Dans le contexte d'une année universitaire complète, Gouadec (2003) suggère par exemple aux étudiants un projet de traduction authentique d'environ 200 pages à être effectué sur la base de rencontres hebdomadaires totalisant six heures. Les étudiants réalisent le projet en suivant un modèle d'assurance qualité comprenant 65 étapes et en se répartissant les tâches selon leurs rôles respectifs. La traduction passe ainsi successivement aux mains des opérateurs (traducteurs), des chefs d'équipes et des coordonnateurs assignés aux divers domaines de compétence avant d'arriver au gestionnaire de projet, c'est-à-dire le formateur. Tout au long du processus, les apprentis sont amenés à travailler autant sur la traduction à proprement dit que sur la mise en page de composantes visuelles (graphiques, tableaux). Le système de gestion de projet mis en place leur permet en outre d'apprendre à fonctionner dans un contexte qui s'apparente à celui d'un projet de traduction professionnelle authentique et de prendre une part importante de responsabilité dans la gestion des opérations. De son côté, l'enseignant donne les consignes nécessaires à la réalisation de la tâche, en supervise l'exécution, conseille les apprentis, et prodigue, au besoin, un enseignement ponctuel sur les thèmes devant être approfondis ou les questions posant problème. Selon Gouadec, le modèle comporte l'avantage d'éviter la monotonie dans les cours et une perte d'intérêt chez les étudiants tout en fournissant des pistes d'activités pour l'enseignement en classe (Gouadec, 2003, p. 17).

Gouadec (2003) part du principe que l'université est l'endroit idéal pour enseigner les stratégies et méthodologies propres à la traduction sans avoir à subir les contraintes économiques et temporelles inhérentes à l'exercice professionnel de l'activité. Dans la description de son approche, il insiste sur l'importance de la terminologie des domaines de spécialité, mais davantage encore sur la technologie. Selon lui, les apprentis devraient idéalement avoir accès à un poste de travail assez similaire à celui du traducteur professionnel pendant leur formation « since students' future employment [...] and indeed survival (as free-lancers) is closely linked to technology » (Gouadec, 2003, p. 15). En parallèle, un apprentissage de la gestion des dossiers, de la création et de la gestion de bases de données ou des techniques de documentation sera nécessaire pour fournir une formation complète au futur traducteur.

Que l'on abonde ou non dans le sens du chercheur lorsqu'il affirme « I do not believe in exporting or importing models » (Gouadec, 2003, p. 19), on remarque que le modèle qu'il emploie illustre bien le concept d'authenticité dans l'enseignement de la traduction. Si « tout "modèle" est la résultante de choix spécifiques effectués par un groupe de gens à une période et dans un contexte donnés¹⁹ », il n'en reste pas moins que les principes sur lesquels le modèle se fonde, eux, sont des universaux qui peuvent traverser le temps et les frontières pour stimuler la réflexion et alimenter la discussion sur les fondements épistémologiques d'une pédagogie adaptée dans le domaine de la traduction. En effet, l'examen de l'approche prônée par Gouadec permet de faire ressortir non seulement la préférence du chercheur pour un enseignement centré sur l'étudiant, mais également des thèmes qui ont trait aux aspects métacognitifs de l'apprentissage, soit la responsabilisation et la capacité de travailler en équipe. Au moyen d'un projet simulant la pratique professionnelle, les étudiants acquièrent ainsi des compétences qui touchent autant la gestion des ressources humaines que celle des opérations et des ressources matérielles (outils technologiques).

¹⁹ « Any "model" is the result of a group of people taking particular options at one particular time in a particular set of circumstances [...] » (Gouadec, 2003, p. 19).

3.9 Amparo Hurtado Albir (1996, 1999)

L'approche basée sur la tâche (*Enfoque por tareas de traducción*), mise de l'avant par Hurtado Albir et ses collaborateurs (1996, 1999), consiste à définir, à l'intérieur d'une unité didactique possédant son propre objectif, une ou des tâches menant à un projet final. Ces tâches font partie de fiches où l'enseignant énonce le titre, l'objectif et le matériel nécessaire à l'exécution de la tâche ainsi que la façon dont la tâche se déroulera et le type d'évaluation qui en sera faite. Chacune des tâches intermédiaires sert ainsi à consolider ou à faire acquérir à l'étudiant les connaissances et la pratique nécessaires à l'exécution du projet final. Leur réalisation, et plus particulièrement la résolution des problèmes posés par ces tâches permet à l'étudiant de développer à la fois des stratégies de traduction et des stratégies d'apprentissage. La définition que donne Hurtado Albir de la tâche de traduction est la suivante : « unité de travail dans la salle de cours représentative de la pratique traductive et conçue spécifiquement pour l'apprentissage de la traduction à partir d'un objectif concret, d'une structure et d'une séquence de travail²⁰ » (Hurtado Albir, 1999, p. 56). L'approche basée sur la tâche place en outre l'étudiant au cœur de son apprentissage puisque ce dernier doit se responsabiliser par rapport à son travail. En effet, c'est sur l'aspect formatif qu'est mis l'accent lors de l'évaluation; l'étudiant participe ainsi à sa propre auto-évaluation. De même, c'est au moyen d'une discussion avec les étudiants que l'enseignant est mieux à même d'élaborer son cours et les unités qui le composent et de savoir s'il doit en modifier les objectifs (Hurtado Albir, 1999, p. 57). Comme on peut le constater, il s'agit là d'une approche qui permet non seulement de structurer l'enseignement, mais également de préciser les objectifs du cours en réfléchissant à la priorité devant être accordée à chacun d'entre eux et aux tâches les plus pertinentes pour les atteindre.

²⁰ « 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).

Dans le cadre d'un cours d'initiation à la traduction directe, Hurtado Albir (1999) base son enseignement sur 4 objectifs principaux, soit : 1) assimiler les principes méthodologiques; 2) maîtriser les aspects contrastifs; 3) connaître les aspects professionnels et 4) savoir détecter et résoudre les problèmes dans la traduction de textes. Chacun de ces objectifs généraux se divise en sous-objectifs. Pour le premier objectif général, il s'agira notamment de saisir la finalité communicative de la traduction ainsi que l'importance de la phase de compréhension, des connaissances extralinguistiques et de la documentation, de même que développer sa créativité pour résoudre des problèmes de traduction. Pour le deuxième objectif général, on trouvera des sous-objectifs ayant trait aux différences dans les conventions d'écriture et aux sources d'interférences lexicales. En ce qui concerne le troisième objectif général, Hurtado Albir le divise en trois sous-objectifs ayant trait à la connaissance du marché de la traduction, des outils de base du traducteur et des étapes nécessaires à la réalisation d'une traduction. Le quatrième objectif général, enfin, se divise quant à lui en 15 sous-objectifs, pour lesquels le formateur s'attachera à traiter des problèmes de traduction ayant trait au texte (ton, mode, style et domaine), à la culture (dialectes sociaux, dialectes géographiques, dialectes temporels, idiolectes) et au genre d'écrit (textes narratifs, descriptifs, conceptuels, argumentatifs, instructifs ou discours).

Il est clair que les objectifs et sous-objectifs proposés par Hurtado Albir couvrent une grande partie des éléments clés abordés dans les autres approches en pédagogie de la traduction. La bibliographie de l'ouvrage publié par Hurtado Albir en 1999 fait d'ailleurs état de l'intérêt de la chercheuse et de son équipe pour les travaux de leurs pairs; y apparaissent notamment les études de Delisle, de Gile, de Gouadec, de Jääskeläinen, de Kiraly et de Nord. Qu'il s'agisse de fonction du texte, de méthode ou de considérations pratiques associées à la profession, chaque thème est intégré à un apprentissage de la traduction dont l'enseignement centré sur l'étudiant constitue le fondement central. L'approche de Hurtado Albir est sans contredit l'une des plus complètes dans le sens où la chercheuse s'inspire des études les plus récentes et importantes en pédagogie de la traduction.

3.10 Maria González Davies (2003, 2004)

Dans une approche basée sur la tâche s'appuyant sur des principes communicatifs, humanistes et socioconstructivistes, González Davies adopte une perspective pédagogique élargie dans le but de guider les apprenants à développer leurs compétences. De manière graduelle, notamment à travers des exercices collaboratifs, les étudiants sont encouragés à participer à des discussions et à prendre en main une partie de leur apprentissage. Comme le souligne la chercheuse, son approche est interactive, et l'étudiant est amené à faire lui-même ses propres découvertes alors que l'enseignant joue un rôle de guide ou d'accompagnateur (González Davies, 2003, p. 14). Les compétences (connaissances linguistiques et encyclopédiques et habiletés de transfert) sont quant à elles acquises au moyen *d'activités*, de *tâches* et de *projets*, termes pour lesquels la chercheuse donne les définitions suivantes :

[...] *activities* [are] brief and with a specific aim in mind; [...] *tasks* [...] connect different activities [while] *projects* [...] link activities and tasks, take up several sessions and sometimes mirror the professional world and sometimes allow the students to become immersed in it (González Davies, 2004, p. 8).

Des étapes préliminaires sous forme de tâches et d'activités préparent ainsi les apprentis à réaliser en fin de parcours des projets de traduction authentique. De façon concrète, autant les objectifs que les conditions d'exécution de ces diverses activités sont définis. Parmi les objectifs, on trouve ceux qui visent à développer des compétences spécifiques à l'exercice du métier de traducteur : habiletés à gérer et à évaluer son travail de manière autonome, à détecter et à résoudre rapidement les problèmes potentiels d'un texte à traduire, à justifier ses choix de traduction et à respecter les échéanciers. On vise également à encourager la prise de responsabilité et la recherche de la qualité, et à faire acquérir aux étudiants les habiletés et réflexes suivants : développer l'agilité mentale et la créativité, savoir rédiger une première version rapidement et traduire rapidement, ainsi que pouvoir deviner le sens à partir du contexte et comprendre l'importance de ce dernier dans les choix de traduction.

Dans son ouvrage synthèse sur l'enseignement de la traduction, *Multiple Voices in the Translation Classroom*, Maria González Davies (2004) aborde un ensemble des concepts clés en traduction. Puisant, comme Hurtado Albir, aux sources de plusieurs de ses collègues chercheurs (Delisle, Gile, Gouadec, Kiraly, Nord, Robinson), elle vise entre autres à faire prendre conscience aux étudiants des différentes approches en traduction : fonctionnaliste, linguistique, cognitive, humaniste ou centrée sur les études culturelles. Son impressionnant répertoire d'exercices touche à plusieurs domaines : littéraire, médical, cinématographique, etc. Plusieurs des activités proposées par González Davies sont par ailleurs à caractère ludique, le jeu étant selon elle un élément favorisant l'apprentissage et la motivation : « Many of the procedures presented here include this ludic element and contribute to relaxation, a certain reduction of inhibition, to undoing creative blockage and to group binding [...] » (González Davies, 2004, p. 4). La chercheuse souligne par ailleurs à plusieurs reprises qu'il est important de varier les approches pédagogiques afin de répondre aux besoins d'apprentissage des divers étudiants; au cours magistral, il est donc possible – et souhaitable – d'ajouter des activités de groupe et des projets de traduction authentiques.

Sur le plan théorique, González Davies met également l'accent sur les diverses théories de la traduction et les études culturelles. En plus de sensibiliser les élèves aux similitudes et aux différences culturelles (visions du monde, métaphores, références), elle les invite à pratiquer la traduction orientée vers le lecteur, à réfléchir aux intentions cachées derrière les « translation polices », à comparer diverses traductions d'un même texte en tenant compte de leurs contextes historique et politique respectifs et à traduire en utilisant une stratégie exoticiante. Grâce aux exercices proposés, les étudiants se penchent également sur les différentes façons de traduire des références culturelles ainsi que sur les stratégies et procédures permettant de résoudre les problèmes de traduction qui s'y rattachent. Les théories interprétative et fonctionnaliste trouvent en outre leur place dans la pédagogie préconisée par González Davies; elles se reflètent notamment dans les objectifs suivants : 1) réfléchir aux dangers de la traduction littérale et devenir conscient du fait qu'une traduction ne s'attache pas à traduire seulement des mots, mais des textes et des

contextes; 2) être conscient de la fonction d'une traduction; réfléchir aux buts de diverses publications; explorer différentes fonctions du langage ainsi que divers types de textes.

Il est aisé de constater à quel point l'approche de González Davies est en accord avec les principes d'un enseignement centré sur l'étudiant. À la manière de Delisle, la chercheuse se fonde en partie sur la détermination d'objectifs d'apprentissage, mais elle table également sur la diversification des exercices et leur progression dans l'enseignement.

3.11 Douglas Robinson (1997)

Dans son approche, qui repose sur les résultats de recherches menées sur le cerveau en situation d'apprentissage, Robinson (1997) s'intéresse à l'enseignement de la traduction dans une perspective psychologique et subliminale. Sur le plan psychologique, Robinson part du principe qu'au-delà des mots, du registre ou de l'analyse du discours se trouve le traducteur, sa façon de percevoir son travail et les gens qui font partie de son environnement. Il s'attarde ainsi sur des compétences actitudinales²¹ : la motivation intrinsèque, l'ouverture, la réceptivité, le désir constant d'évolution, d'exploration et de découverte, l'engagement envers la profession et un attrait pour les mots, les défis intellectuels et les gens (Robinson, 1997, p. 41-42). Il accentue en outre le caractère personnel de la traduction en invitant le traducteur à réaliser une autoanalyse sur le type d'apprenant qu'il est, par exemple. Le chercheur introduit également le concept *d'expérience optimale*, expérience qui peut être vécue par le traducteur lorsqu'il existe un équilibre entre la complexité de la tâche et la confiance qu'entretient celui-ci quant à sa capacité de la réaliser (Robinson, 1997, p. 42-43). Les stratégies pédagogiques proposées, quant à elles, touchent notamment la terminologie, sujet pour l'apprentissage duquel Robinson prône une variété d'activités dans un contexte authentique: cours dans des domaines spécialisés (médecine, droit...), visionnement d'émissions télévisées, observation, discussion et travail avec des spécialistes, groupes de discussion pour les traducteurs, etc. Selon le chercheur, toutes ces actions (inductives, en essence) aideront le

²¹ « Qui concerne l'attitude psychologique de quelqu'un » (Larousse 2005, p. 121).

traducteur à retrouver le terme dans sa mémoire beaucoup plus facilement qu'une simple recherche dans le dictionnaire.

Robinson envisage par ailleurs les interactions entre les divers intervenants de la traduction comme une composante sociale et psychologique importante. De son discours, il apparaît ainsi que le traducteur est mieux à même d'entretenir des relations interpersonnelles satisfaisantes avec tous les intervenants du milieu s'il puise aux sources de son intelligence émotionnelle – en étant notamment à l'affût de ses propres sentiments et émotions et en devenant la source de sa propre motivation –, observe consciemment son environnement social et développe de l'empathie pour les gens qu'il rencontre. Non seulement s'assure-t-il de meilleures chances de réussite professionnelle, mais il acquiert, à travers son analyse et son acceptation du caractère unique et de la différence chez les gens, une expérience kinesthésique, visuelle et auditive du vocabulaire, de la terminologie, des idiotismes et des idiosyncrasies qui viendront enrichir sa banque de connaissances linguistiques et son bagage cognitif de traducteur. L'approche fonctionnaliste prend donc chez Robinson des dimensions assez larges qui recourent tout autant la perception que le traducteur a des récepteurs, donneurs d'ouvrage, spécialistes et collègues que leurs attentes et possibles réactions aux questions qu'il leur pose. De là l'accent mis sur l'ouverture d'esprit du traducteur et sa capacité de se mettre à la place de l'autre pour arriver à mieux le comprendre, à mieux communiquer avec lui et à mieux retenir les éléments stylistiques qui le caractérisent dans un souci de mieux rendre des textes nés de la plume de divers auteurs.

En ce qui concerne le plan subliminal, Robinson s'inspire de deux triades de Charles Sanders Peirce (1931-1966) : *instinct – expérience – habitude* et *abduction – induction – déduction*, lesquelles représentent les trois phases du processus de traduction. Au cours de la première phase, explique-t-il, le traducteur fonctionne intuitivement; comme il ne possède pas encore le savoir-faire, il se sent parfois « intimidé par l'ampleur de la tâche » (Robinson, 1997, p. 99, notre traduction), mais se lance tout de même dans la traduction. Au fur et à mesure que le traducteur accomplit de nouvelles traductions ou qu'il progresse dans celle qu'il effectue, il apprend à tester les solutions trouvées dans la première phase de façon inductive. C'est lors de la deuxième phase que des motifs

émergent de son expérience. Ces motifs mènent à leur tour, dans une troisième phase, à des généralisations (déductions). Une autre triade mentionnée par Robinson, celle de Weick (1979) (*enactement – selection – retention*) constitue une version assez semblable aux deux précédentes et part du principe suivant : ce n'est qu'après avoir fait une action que l'on peut en tirer des interprétations. Pour expliciter davantage le concept de l'induction, Robinson se réfère encore une fois à Weick qui aborde la recherche de solutions d'après un cycle action – réponse – ajustement (ou *prise de décision collaborative*), accompli concrètement au moyen de discussions avec des pairs (courriels, téléphone, rencontres, forums de discussion). D'après Robinson, un traducteur évoluera plus rapidement si on inclut une composante subliminale à son contexte d'apprentissage plutôt que de se limiter à lui présenter une analyse de règle et de normes (de là, sans doute, le titre de son ouvrage : *Becoming a translator: an accelerated course*). En somme, bien qu'il insiste sur l'importance des fonctions subliminales dans son approche, Robinson souligne l'interdépendance de ces fonctions et de l'analyse critique en précisant que leur combinaison fournit un terrain propice à la croissance du traducteur tout en apportant un caractère ludique et moins routinier et automatique à l'activité traductive (Robinson, 1997, p. 4). Les traducteurs doivent donc développer l'habileté à travailler à deux vitesses; l'une, plus rapide, tributaire de l'activité subliminale, et l'autre, plus lente, associée à l'identification et à la résolution de problèmes au moyen d'une analyse consciente d'ordres autant linguistique et culturel que philosophique et politique (Robinson, 1997, p. 246). La formation, telle que la conçoit Robinson, doit incorporer ces deux aspects du processus de traduction. Le traducteur novice apprendra d'abord à faire une analyse consciente du texte et à utiliser les règles, mais appliquera ces dernières de façon de plus en plus naturelle au fur et à mesure qu'il prendra de l'expérience, pour ne finalement recourir à l'analyse consciente que par choix ou dans les cas où des éléments nouveaux ou des problèmes surgiraient au cours de la traduction.

Dans l'approche préconisée par Robinson, où les compétences du traducteur sont envisagées sous un angle résolument psychologique, on retiendra l'importance des compétences attitudinales comme la motivation, les capacités d'introspection et l'empathie,

grâce auxquelles la compréhension et l'acquisition de connaissances sont facilitées. On se souviendra également que des situations de communication authentiques dans lesquelles l'étudiant vit une expérience concrète et où l'ensemble de ses sens est sollicité offrent des conditions favorables à l'optimisation de l'apprentissage.

3.12 Conclusion

Ce tour d'horizon visait à faire ressortir les principales propositions pédagogiques des chercheurs en matière de formation professionnelle à la traduction. Nous avons pu constater que chacun d'entre eux envisage la traduction d'une manière qui lui est propre, mais que, quelle que soit leur façon d'approcher la traduction, ces experts convergent tous vers un seul et même objectif : trouver des moyens pour faciliter l'apprentissage des futurs traducteurs de métier. Leurs réflexions et les résultats de leurs recherches montrent en outre que la formation professionnelle possède de multiples facettes; une fois combinées et adaptées à chaque contexte de formation, les propositions pédagogiques de ces chercheurs constituent une façon d'améliorer l'enseignement. Les formateurs qui s'y intéressent témoignent quant à eux de l'importance qu'ils accordent à la traductologie au sein de laquelle la composante pédagogique assure un pont entre la théorie et la pratique de la traduction.

Chapitre 4 – Le contenu pédagogique d’après les approches des chercheurs

L’analyse des approches décrites précédemment démontre que les pédagogues mettent de plus en plus l’accent sur la tâche qui attend le traducteur en tentant de le préparer non seulement linguistiquement, mais également *psychologiquement* et *socialement* à accomplir celle-ci, ce qui paraît une manière raisonnée d’envisager la formation des apprentis traducteurs. Nous proposons ici une synthèse des éléments d’analyse que nous avons retenus à partir de l’examen des approches pédagogiques en traduction, et qui constituent, à notre avis, le *noyau conceptuel des approches en pédagogie de la traduction*.

4.1 Les théories adoptées par les chercheurs

Un examen des approches en pédagogie de la traduction nous montre que les théories et fondements théoriques sur lesquels les chercheurs se basent dans un contexte de formation se résument principalement à la théorie interprétative, à la théorie fonctionnaliste et – bien que dans une moins large mesure – à l’approche comparative. Christiane Nord, par exemple, a su bâtir un pont entre la théorie et la pratique en intégrant les théories fonctionnalistes à l’enseignement de la traduction. De son côté, Daniel Gile (2005) a eu le talent de réarranger les principes de l’approche prônée par Nord et de revisiter l’ensemble des concepts mis de l’avant par les fondateurs de la théorie afin d’en présenter les concepts clés sous une forme accessible et représentative de la démarche du traducteur. Son exposé sur la loyauté du traducteur et les attentes du destinataire en est d’ailleurs un bon exemple. Delisle a quant à lui préconisé la recherche du sens en contexte tout en faisant appel, à l’occasion, aux principales conclusions tirées d’une comparaison entre les langues anglaise et française, notamment en ce qui concerne leurs spécificités sur le plan stylistique. À la lumière de ces observations, on déduira qu’un savant dosage du fondement théorique qu’est l’approche comparative et des théories interprétative et fonctionnaliste contribuera de façon

optimale à inscrire l'opération de traduction dans un contexte pédagogique représentatif de l'évolution du domaine traductologique.

4.2 Noyau conceptuel issu des approches en pédagogie de la traduction

Des différentes propositions des chercheurs, nous retiendrons plus spécifiquement quatre thèmes essentiels en lien avec l'évolution de la traduction sur le plan pédagogique. Nous croyons qu'il est possible et souhaitable d'y prêter attention dans l'analyse de manuels destinés à la formation des traducteurs. Le tableau qui suit servira à mieux illustrer ce que nous appellerons *les composantes du noyau conceptuel*. À chacune d'entre elles correspond le nom des chercheurs qui s'y sont principalement intéressés :

Tableau IV. Quatre composantes du noyau conceptuel et chercheurs correspondants

Composante du noyau conceptuel	Chercheur correspondant
Objectifs d'apprentissage	Delisle, González Davies, Hurtado Albir
Méthodologie ou démarche de traduction	Gile, Delisle, Gouadec
Réalités professionnelles du traducteur	Kiraly, Gouadec, Vienne, Gile, Nord
Aspects métacognitifs	Jääskeläinen, Hansen, Robinson

4.2.1 Les objectifs d'apprentissage

Sur le plan des objectifs d'apprentissage, nous avons pu remarquer que ceux de González Davies suivent davantage le modèle *verbe performatif – objet*. Les formulations d'objectifs prendront, par exemple, la forme suivante : « To discuss translation options » (Davies, 2004, p. 149) ou « To practise problem identification and resourcing skills » (Davies, 2004, p. 211). Les objectifs suggérés par la chercheuse touchent un vaste éventail de sujets d'étude, qui vont de la reconnaissance des interférences à l'analyse de traductions, en passant par l'exploration des métaphores associées au rôle du traducteur; ils abordent en outre les aspects autant linguistiques et culturels que sociaux et psychologiques de la

traduction. On ne s'étonne pas de cette vision globale de l'enseignement lorsqu'on constate à quel point González Davies a fait un effort pour considérer l'ensemble des recherches réalisées par ses pairs et en inclure les propositions les plus intéressantes à son approche.

De son côté, c'est sur *l'importance* des objectifs d'apprentissage que Delisle s'est penché; comme il le fait remarquer, « la détermination d'objectifs force à réfléchir de façon systématique sur le nombre des apprentissages à inclure dans le manuel, leur nature, leur pertinence, leur séquence, leur mode d'évaluation. Cet exercice exigeant assure la cohérence de l'ensemble du travail » (Delisle, 2005, p. 75). En préalable à la confection d'un manuel de traduction, l'établissement d'objectifs et la réflexion qui l'accompagne semblent donc tout indiqués. Par ailleurs, l'effort du chercheur pour structurer l'apprentissage de la traduction a porté ses fruits puisque González Davies elle-même s'en est inspirée dans son travail. Il s'agissait, à n'en pas douter, d'une étape nécessaire dans l'évolution de l'enseignement de la traduction que celle de nommer et de décrire les diverses composantes nécessaires à l'apprentissage de la traduction, et nous devons en être reconnaissants à Delisle. Si ce dernier a su montrer le chemin vers une pédagogie plus adaptée, d'autres encore ont participé à cette exploration et à la mise en place d'objectifs pour structurer toute une démarche pédagogique. C'est notamment le cas de Hurtado Albir, dont la présentation systématique et hiérarchisée – sous forme d'objectifs et de sous-objectifs – se rapproche davantage de celle de Delisle à cet égard, mais qui, à l'instar de González Davies, propose des objectifs formulés de manière traditionnelle dans ses fiches d'activités. L'exemple de la page suivante, tiré des ouvrages des trois chercheurs permettra d'illustrer leur manière respective de présenter les objectifs d'apprentissage. On remarquera qu'à la différence de Davies et de Hurtado Albir, Delisle emploie une formulation *nominale*²² pour ses objectifs.

²² « Nominal formulation » est un terme emprunté à Kelly (2005, p. 12).

Figure 2. Représentation des objectifs d'apprentissage dans les ouvrages de trois chercheurs

Activity 61. Doublage

Objectifs

- Pratiquer le doublage
- Devenir conscient des diverses options de traduction
- Surmonter les contraintes

(González Davies, 2004, p. 18 – notre traduction).

TÂCHE FINALE : LA MULTIFONCTIONNALITÉ

Objectif : Reconnaître les diverses fonctions présentes dans un texte multifonctionnel et identifier la fonction prédominante.

(Hurtado Albir, 1999, p. 67 – notre traduction)

Objectif V

L'extraction des notions-clés

(Delisle, 1980, p. 146)

4.2.2 La méthodologie de la traduction

Lorsqu'on fait usage d'un manuel de traduction, il va sans dire que l'on espère obtenir une réponse à la question suivante : comment traduire? Plus précisément, si on apprend la traduction, on s'attend à ce que l'auteur nous dise quelles actions accomplir et dans quel ordre les accomplir. On cherche donc à acquérir une méthodologie, si on n'a jamais traduit, ou encore à améliorer celle que l'on possède déjà en comparant nos stratégies avec celles proposées dans l'ouvrage.

En matière de méthodologie, on pourra s'inspirer du modèle de Gouadec (1989), qui, bien qu'il concerne la production d'une traduction « de haut niveau » (Gouadec, 1989, p.98), peut être adapté au contexte pédagogique dans une perspective de traduction authentique et collaborative. L'organigramme du processus d'exécution de la traduction de Gouadec compte 20 étapes dont 14 précèdent la traduction proprement dite; les quatre premières étapes consistent respectivement à 1) obtenir la traduction (*choix du type de traduction, présentation du devis, acceptation du cahier des charges*); 2) recevoir le document à traduire; 3) procéder à une première analyse du document (pour repérer les passages qui nécessiteront une recherche approfondie, par exemple) et 4) former une équipe de travail. Les étapes 5 à 14 ont trait à la constitution du *dictionnaire de la traduction* et comprennent notamment des activités d'inventaire (terminologique, phraséologique et typologique²³), de recherche documentaire et de validation des choix auprès du donneur d'ouvrage, activités auxquelles s'ajoute la soumission d'échantillons de traduction. Suivent trois étapes, que les étudiants sont normalement appelés à franchir dans leurs cours de traduction, soit traduire le document, effectuer les révisions nécessaires et remettre ou envoyer le document. Dans le cadre d'une formation à la traduction non authentique, le travail s'arrêterait normalement à cette étape. Dans un contexte authentique, on y ajoutera trois dernières étapes, soit la correction comme suite aux commentaires reçus, la validation finale et la livraison.

Il est facile de constater que cette organisation des activités compte plusieurs étapes consacrées à la recherche terminologique et que le rapport entre le traducteur et le donneur d'ouvrage joue un rôle clé dans le processus complet de la réalisation d'une traduction publiable. Par ailleurs, des représentations visuelles, qui facilitent la mémorisation de notions importantes, ont également leur place dans l'enseignement. Le Modèle séquentiel de la traduction de Daniel Gile, par exemple, qui illustre la récursivité des activités de formulation d'hypothèses, de prises de décisions et de recherche interne (dans le bagage cognitif de l'apprenant) ou externe (dans des bases de données, ouvrages de référence ou

²³ Il s'agit du regroupement des sections selon leurs fonctions respectives (description, analyse, synthèse, présentation de résultats, présentation de tableaux...) (Gouadec, 1989, p. 90).

autres sources documentaires), est à notre avis assez représentatif de certaines facettes de l'activité du traducteur. Il offre également une plus grande souplesse d'interprétation à l'apprenant qui souhaite adopter ou adapter une méthodologie de la traduction utile pour ses futures activités professionnelles. L'utilisation de modèles ou d'illustrations constitue assurément une stratégie pédagogique qui a l'avantage de rassembler les informations pertinentes et de circonscrire l'étendue des connaissances pour faciliter l'intégration des principes pédagogiques mis de l'avant par l'enseignant.

4.2.3 Les réalités professionnelles

Parmi les principaux aspects des réalités professionnelles du traducteur à être apparus lors de l'examen des approches, on compte la recherche documentaire et l'importance des outils technologiques et des activités de gestion en général, qu'il s'agisse de celle des banques de données, des activités ou encore des ressources humaines. Les thèmes les plus populaires restent cependant ceux de l'authenticité et de la collaboration, thèmes qui sont souvent complémentaires puisqu'un projet authentique implique, dans plusieurs contextes professionnels, la coordination d'activités à être accomplies par diverses personnes : traducteurs, réviseurs, chefs de projets.

Les concepts d'authenticité et de collaboration

Comme nous l'avons vu dans notre tour d'horizon des approches en pédagogie, l'authenticité peut prendre plusieurs formes. On peut d'abord penser à l'authenticité des textes, au sens où Delisle l'entend, par exemple, soit à l'opposition entre les textes trafiqués ou altérés par l'enseignant et ceux issus de sources réelles et présentés tels quels aux étudiants. On peut également penser au contexte de traduction, dont le degré d'authenticité variera suivant que l'on simule un projet de traduction – en faisant effectuer aux étudiants des opérations que les langagiers ont réellement à réaliser dans le contexte du cabinet de traduction, par exemple – ou qu'on leur donne à traduire des textes destinés à de vrais clients. Le tableau suivant permettra de mieux illustrer la participation de chacun des

chercheurs mentionnés précédemment en fonction de l'importance qu'ils accordent au concept d'authenticité :

Tableau V. Représentation du concept d'authenticité dans les approches des chercheurs

Chercheurs	Représentation du concept d'authenticité
Delisle	Textes réels
Hurtado Albir	Textes réels
Gile	Textes réels
Nord	Textes authentiques dans leur situation de communication; instructions explicites dans un cahier des charges (<i>Übersetzungsauftrag</i>)
González Davies	Projets collaboratifs à des fins professionnelles en fin de parcours
Gouadec	Simulation de projets Émulation de projets authentiques dans un contexte professionnel avec équipe (travail de collaboration et traductions collaboratives pour des clients réels)
Vienne	Projets collaboratifs à des fins professionnelles en fin de parcours
Kiraly	Projets collaboratifs à des fins professionnelles en fin de parcours

L'authenticité et la collaboration sont des concepts qui constituent des principes pédagogiques à la base de l'enseignement et dont l'application pratique se reflète dans le choix des exercices proposés aux étudiants. Ces concepts seront donc repris dans la section des exercices. Dans le manuel, on s'attardera plus spécifiquement à l'intérêt que portent les auteurs aux éléments composant l'environnement du traducteur professionnel et qui sont indispensables à l'exercice de sa profession. On s'intéressera en outre à leur présence à l'intérieur d'exercices que renferment les manuels (voir section 4.3.1.1).

4.2.4 Les aspects métacognitifs

Une autre composante du noyau conceptuel que nous avons identifiée est celle des aspects métacognitifs (ou, comme les appelle Robinson (1997), les *compétences attitudinales*). Sont ressortis de l'analyse des approches en enseignement de la traduction les aspects métacognitifs suivants :

- la motivation
- l'auto-évaluation
- la responsabilisation
- l'image du traducteur
- la confiance en soi
- la conscience de soi

D'une part, certains chercheurs mentionnent à quelques reprises l'importance de la motivation chez l'étudiant; c'est entre autres le cas de Delisle et de Gile :

Afin d'atténuer le caractère « dogmatique » [du corrigé], il est facile d'y intégrer quelques-unes des bonnes solutions ou « trouvailles » relevées dans les copies d'étudiants et même d'en féliciter les auteurs publiquement. Toujours valorisants, les compliments augmentent la motivation au travail et favorisent l'esprit de coopération (Delisle, 2005, p. 209).

Ce qui importe lors de cette étape de l'apprentissage, c'est l'acquisition d'un savoir-faire adapté et d'une attitude favorisant la qualité. Il semble donc logique de renforcer la motivation de l'étudiant qui s'efforce de suivre la bonne méthode en l'encourageant, même si le résultat n'est pas encore satisfaisant (Gile, 2005, p. 218).

Hansen suggère quant à lui une forme d'auto-évaluation, non pas du produit fini, mais d'une composante du processus de traduction, c'est-à-dire l'ensemble des stratégies employées par l'étudiant. Alors que les macrostratégies ont trait à un questionnement sur la fonction du texte, les microstratégies sont mises en œuvre tout au long du processus, c'est-à-dire chaque fois que le traducteur se heurte à un problème dans le texte à traduire. Ces deux types de stratégies sont à l'étude chez Hansen, et le perfectionnement de l'étudiant passe ainsi par une évaluation critique des stratégies pensées et employées ainsi qu'à leur efficacité en regard à la qualité du résultat – ce dernier étant évalué par un professionnel.

L'objectif est ainsi d'amener l'étudiant à observer ses propres comportements et habitudes, mais davantage encore de favoriser chez lui une conscience de soi plus aiguë en l'aidant à réfléchir à l'image qu'il se fait de lui-même comme traducteur. Ces aspects métacognitifs mènent à leur tour à une évaluation du niveau de confiance dont l'apprenti fait preuve : un degré de confiance trop élevé avec des résultats moyens, par exemple, peut signifier qu'une remise en question des habitudes de travail est nécessaire, et que l'apprenti devra porter une attention plus marquée à certains détails du texte à traduire qu'il ne considère pas normalement. L'étude menée par Hansen a pour but ultime d'augmenter les performances des étudiants, mais met également en évidence plusieurs aspects d'ordre métacognitif tout en suscitant une réflexion sur le développement des capacités introspectives chez l'étudiant.

Dans les propos de González Davies et de Hurtado Albir, on trouve par ailleurs le thème de la responsabilisation. González Davies croit par exemple qu'il est nécessaire d'encourager la créativité, l'imagination ainsi que le travail d'équipe chez les apprentis traducteurs. Elle suggère notamment d'amener les étudiants à discuter des problèmes de traduction avec leurs pairs et d'aborder le thème de la subjectivité en traduction pour travailler avec les différentes options de traduction et trouver un terrain d'entente afin d'unifier le style et la terminologie au sein de leurs équipes respectives. Les aspects métacognitifs revêtent d'ailleurs pour elle une dimension importante à en juger par ses affirmations :

As to the translator's subjectivity, it is directly related to intrapersonal and emotional intelligence: knowing one's strong and weak points and using one's personal and professional background to advantage. Motivation and the willingness to be flexible and open-minded will certainly influence professional success as well (González Davies, 2004, p. 217).

La conscience de soi, la confiance en soi et l'image du traducteur trouvent également écho dans les propos de Robinson, de Hansen et de Jääskeläinen. Il faut cesser, nous démontre Jääskeläinen, de nourrir le mythe du traducteur parfait si l'on veut que les étudiants aient assez confiance en eux et possèdent la motivation nécessaire pour puiser aux sources de leur potentiel créatif et expressif et accomplir des traductions de qualité. Hansen, quant à lui, démontre que l'apprenti doit devenir conscient des problèmes de traductions, réfléchir

aux stratégies qu'il met en œuvre pour les résoudre et évaluer leur degré d'efficacité. La conscientisation des étudiants constitue selon lui une façon d'aider les étudiants à progresser dans leur apprentissage. Chez Robinson, la conscience de soi s'élargit pour devenir une conscience aigüe de l'environnement, une prise en compte kinesthésique qui mène à l'établissement d'une banque de données globale incorporant tout ce que l'être véhicule d'expériences sur les plans linguistique, culturel, social et psychologique. Cette banque de données, qu'on pourrait considérer comme un bagage cognitif à valeur ajoutée (*les sens*), le traducteur y puisera pour mieux saisir la nature des divers intervenants dans la traduction, et, de là, mieux appréhender et rendre *le sens*.

Dans un manuel, il est évidemment ardu de déterminer avec précision et objectivité comment l'auteur favorise la *motivation* ou la *conscience de soi* chez les apprentis. Il est toutefois possible de repérer les passages où il est fait mention de ces éléments qui tiennent de la dimension métacognitive de l'apprentissage. Quant à *l'image du traducteur*, elle peut être abordée par un auteur qui s'intéresse à ce que le traducteur devrait savoir ou savoir faire, ou, plus simplement dit, aux qualités d'un bon traducteur. Enfin, en ce qui concerne *l'auto-évaluation*, on en verra une application pratique dans la présence de corrigés ou d'exercices spécifiquement conçus à cet effet.

4.3 Les exercices proposés par les chercheurs

Le sujet des exercices de traduction pourrait à lui seul faire l'objet d'une analyse exhaustive. Pour notre part, nous limiterons notre exposé à ceux que proposent les chercheurs dont nous avons analysé les approches précédemment²⁴. Trois caractéristiques des exercices seront abordées, soit leur type, leur variété ainsi que la progression dont ils peuvent faire l'objet dans un enseignement. Ces caractéristiques serviront ultérieurement aux fins d'analyse des manuels du corpus (chapitre 6).

²⁴ Les ouvrages de Delisle sont à forte teneur théorique, ce qui fait se ranger le chercheur parmi les traductologues proposant une approche en enseignement de la traduction dans le recensement de Kelly (2005). Mais comme certains de ses ouvrages sont également des manuels de traduction, nous réservons l'étude des exercices qu'ils renferment pour l'analyse du corpus. Les exercices proposés par Delisle (2003) dans *La traduction raisonnée* seront donc abordés dans le chapitre 6.

4.3.1 Les types d'exercices

De manière générale, on peut distinguer cinq types d'exercices parmi ceux proposés par les chercheurs. Les exercices de la première catégorie ont trait au *perfectionnement linguistique*; il s'agit d'exercices de grammaire, d'enrichissement du vocabulaire ou de révision de règles grammaticales. Hurtado Albir (1996) propose par exemple des textes sans ponctuation pour travailler les conventions d'écriture ou encore des listes de faux-amis à faire correspondre dans les deux langues d'apprentissage. Dans la deuxième catégorie, soit les *exercices de préparation à la traduction (exercices méthodologiques)*, on trouve ensuite des exercices de sensibilisation, visant notamment à faire prendre conscience aux étudiants de l'importance du caractère idiomatique de la traduction et des dangers d'interférence entre les deux cultures, et, bien entendu, les exercices ayant trait à la recherche terminologique, au métalangage, à la recherche documentaire et à la méthode de travail ainsi que les exercices théoriques permettant de mieux définir ou cerner une approche de traduction pertinente selon le contexte de traduction. González Davies (2004) suggère notamment plusieurs exercices axés sur la recherche d'équivalents idiomatiques et la création de banques terminologiques liées à divers domaines ou milieux tels que ceux de la restauration ou des magasins à rayons. La troisième catégorie renferme quant à elle les *exercices individuels de traduction*, parmi lesquels on compte la traduction de titres, de passages (ou fragments) et de textes complets que les étudiants sont invités à traduire de façon individuelle. Enfin, dans les quatrième et cinquième catégories, on trouvera respectivement les *projets collaboratifs authentiques ou en simulation* et les *exercices de réflexion ou d'introspection* axés sur le traducteur et son environnement de travail. Ces deux dernières catégories d'exercices seront abordées plus en détail dans les sections qui suivent.

4.3.1.1 Projets de traduction authentiques au moyen d'un travail collaboratif

Nous avons précédemment fait remarquer que l'authenticité et la collaboration font partie des thèmes de prédilection dans la discussion traductologique chez les experts en pédagogie de la traduction. Dans le contexte précis du manuel, c'est à partir de l'analyse

des exercices que nous pouvons mieux rendre compte de l'importance tenue par ces principes reliés aux réalités professionnelles. Chez Vienne, Gouadec et Kiraly, les projets authentiques et collaboratifs sont à la base même de la conception d'un cours de traduction qui vise à reproduire un contexte s'apparentant le plus possible au milieu professionnel. Chez Kiraly, ce choix est en outre justifié par une adhérence au courant pédagogique socioconstructiviste et motivé par une volonté de maximiser l'apprentissage chez l'étudiant. Le principe de Kiraly pourrait en fait être résumé ainsi : un étudiant construit son savoir à partir de ses interactions avec un environnement social puisque c'est effectivement un environnement social qu'il sera amené à comprendre, à interpréter et à rendre dans ses traductions. Par ailleurs, chez González Davies, on trouve ce type d'exercice collaboratif notamment sous forme de projet final dans un cours de traduction. La chercheuse propose par exemple à des étudiants qui en sont à leur 2^e année du premier cycle et qui ne possèdent pas d'expérience en traduction spécialisée de réaliser un projet intitulé *The Guatemala Project* consistant à traduire un calendrier pour une organisation non gouvernementale (González Davies, 2004, p. 218).

4.3.1.2 Exercices de réflexion et d'introspection

Certains de ces exercices touchent les aspects professionnels du métier; ils vont de la réflexion sur les habitudes du traducteur (microstratégies, macrostratégies, techniques de distanciation) à ses rapports avec l'environnement professionnel en passant par sa vision du monde, de la langue et du traducteur. Les recherches de Jääskeläinen, de Hansen et de Kiraly sur les TAPs mènent vers ce genre de réflexion et d'auto-évaluation sans toutefois proposer d'exercices proprement dits. Parmi les chercheurs ayant proposé des exercices reliés aux aspects métacognitifs de l'apprentissage, c'est sans doute Robinson (1997, 2003) qui se démarque le plus.

On s'entendra pour dire qu'un traducteur travaillant en cabinet de traduction peut difficilement modifier ses conditions de travail. Dans un monde idéal, toutefois, celui-ci imagine peut-être le jour où il pourra changer la position de son bureau ou choisir un éclairage plus adapté. On peut d'ailleurs souhaiter une évolution sur ce plan dans le

domaine des entreprises dans un avenir rapproché. Le traducteur pigiste, de son côté, ne profite peut-être pas toujours de la stabilité professionnelle de son homologue du cabinet, mais ce désavantage est compensé par une grande liberté d'action, plus particulièrement la possibilité de créer lui-même l'environnement le plus favorable à l'exercice de sa profession. La flexibilité dans les horaires, la disposition du mobilier, et même l'environnement de travail font partie des composantes qu'il peut gérer afin de trouver ses propres conditions optimales de travail. La plus grande contribution de Douglas Robinson à cet égard est sans contredit le canevas qu'il offre pour faciliter l'identification des conditions personnelles optimales de travail. Ce canevas se présente sous la forme d'exercices de réflexion et d'expérimentation qui amènent le traducteur à prendre conscience des facteurs favorisant sa motivation, son efficacité et son plaisir au travail. Voici quelques exemples d'exercices suggérés par Robinson (1997) :

- Déterminer sa zone de confort en faisant l'expérience de traduire à des vitesses différentes;
- Déterminer les positions corporelles préférées par le traducteur pour accomplir la lecture de différents types de textes (textes de nature académique, articles de revues, etc.);
- Se préparer mentalement à exécuter une traduction à partir de trois types d'attitudes (nervosité et stress vs laisser-aller vs traduction normale ou sérieuse) et comparer les sensations éprouvées.

Comme on peut le constater, les exercices suggérés par Douglas Robinson touchent un aspect de l'apprentissage relié au plan psychologique de la traduction. Les questions qu'il formule favorisent en outre un apprentissage conscient et responsable de la traduction.

On trouvera dans le tableau de la page suivante une synthèse des cinq catégories d'exercices proposés par les chercheurs.

Tableau VI. Les catégories d'exercices recensés chez les chercheurs en pédagogie de la traduction

<p>Exercices de perfectionnement linguistique Grammaire, vocabulaire</p>
<p>Exercices méthodologiques Préparation à la traduction : documentation, théorie</p>
<p>Exercices individuels de traduction Titres, passages, textes complets</p>
<p>Projets de traduction authentiques au moyen d'un travail collaboratif</p>
<p>Exercices d'introspection et de réflexion Liés aux aspects métacognitifs et psychologiques</p>

4.3.2 La variété dans les exercices

Maria González Davies (2004) propose dans son ouvrage *Multiple Voices in the Translation Classroom* 70 activités, 23 tâches et 3 projets de traduction authentiques. D'une part, González Davies réussit à intégrer théorie et pratique dans une vision holistique de la traduction et de son enseignement. En guise d'exemple, les étudiants sont appelés à se familiariser avec les rôles et métaphores associés aux traducteurs au cours des siècles ainsi qu'avec les principaux courants de pensée en traduction de notre époque pour ensuite participer à une discussion sur le sujet. L'analyse de textes produits par des traducteurs professionnels permet de son côté l'observation de modèles et constitue une source d'inspiration dans les prises de décisions des apprentis. Parmi les exercices proposés par les

chercheurs, ceux de González Davies sont probablement ceux qui comportent la plus grande variété. En voici seulement quelques-uns parmi la centaine qu'elle propose :

- rédaction de Curriculum Vitae;
- examen des conventions de rédaction d'un CV dans différentes cultures;
- pratique du sous-titrage et du doublage;
- évaluation des traductions;
- discussion et comparaison des attentes pédagogiques et professionnelles;
- création d'un glossaire et d'une banque de données sur les actualités;
- comparaison des traductions des étudiants avec celles de traducteurs professionnels;
- réalisation de projets authentiques.

La grande variété d'exercices suggérés montre bien qu'il est possible – voire souhaitable – de dépasser le cadre du texte annoté dans la confection des exercices de traduction. C'est là un autre des éléments qui sera tenu en considération dans l'analyse des manuels.

4.3.3 La progression dans le manuel

On conviendra qu'il est parfois difficile de juger du niveau de difficulté que comportent les textes à traduire et de faire reposer la progression de l'apprentissage sur le nombre et l'importance des problèmes auxquels se heurtera l'étudiant lors de ses traductions. Il est toutefois possible d'augmenter la complexité de la tâche graduellement, ou, comme le suggère Gile (2005), « [...] on peut choisir de se concentrer sur un élément précis de savoir-faire [par exemple, la cohérence], puis passer à un autre élément [comme la recherche terminologique] et ainsi de suite, pour n'intégrer l'ensemble qu'à un stade ultérieur » (Gile, 2005, p. 205). Kussmaul (1995) met en parallèle cette progression dans les exercices avec les conditions favorables à l'expression créative de l'apprenti, qui, avec la conscience de soi (*self-awareness*) et la confiance en soi, constitue l'une des clés de la réussite en traduction :

If psychologists are correct in saying that creative thought is gratification-oriented, then students should be able to take a positive attitude toward their task. They should like their text (and maybe their teacher) or at least should like translating it. The problem should not appear too big for them, nor too simple either. As teachers, we should take care to select texts with an appropriate degree of difficulty for the specific stage of translator training (Kussmaul, 1995, p. 51).

Alors que certains chercheurs utilisent principalement une approche centrée sur le projet authentique (Király, Vienne, Gouadec) – pertinente dans le cadre d’un enseignement avancé de la traduction (Kelly, 2005, p. 116) –, d’autres annoncent leur volonté de structurer l’enseignement en fonction d’une progression qui va de l’activité au projet en passant par la tâche (González Davies, Hurtado Albir). Chez d’autres encore, cette progression se fait à l’intérieur du choix des exercices. Les catégories suggérées par Nord (1996b, p. 321-325) et reprises par Király (2000, p. 54-61) s’inscrivent notamment dans un apprentissage gradué de la traduction. Nord suggère ainsi des exercices s’adressant respectivement aux étudiants de niveaux débutant (a), intermédiaire (b) et avancé (c). Parmi les premiers (a), on trouve les exercices suivants : révision de traduction, traduction à l’aide d’un texte parallèle, interprétation de situations de la vie quotidienne, résumé écrit d’un texte oral, traduction à choix multiples. Une seconde catégorie s’adresse aux étudiants de niveau débutant-intermédiaire (a + b), notamment la traduction paraphrase (version abrégée d’un texte source), la traduction guidée (où les problèmes de traduction sont mis en évidence par le professeur) et la traduction de segments de textes en petits groupes. Une troisième catégorie encore vise les étudiants de niveau intermédiaire-avancé (b+c); on y trouve la traduction parallèle (un même texte original servant à plusieurs exercices selon des contextes différents), le résumé de traduction ou *summary translation* (traduction orale d’un texte écrit), la traduction en équipe (réalisée et défendue par 3-4 étudiants), la traduction à vue, l’épreuve de traduction en temps limité et la traduction partielle de longs textes. Enfin, les exercices suivants sont destinés aux étudiants de niveau avancé (c) : traduction à vue d’unités de sens, projet de traduction, traduction sans consignes (les étudiants doivent eux même fixer les consignes à respecter et effectuer la traduction en respectant celles-ci) et la traduction publiable à être rendue dans un format déterminé ou encore exécutée à l’aide d’un programme spécifique. Ajoutons que Nord fournit également des idées pour augmenter ou réduire le niveau de difficulté des exercices, soit de varier le nombre de problèmes contenus dans un texte, le nombre de participants à l’exercice (travail individuel ou d’équipe), les outils fournis pour le réaliser ou encore la sélection d’un passage particulier dans un texte (Nord, 1996b, p. 319). Il est clair que les exercices suggérés par la chercheuse sont pour la grande majorité axés davantage sur la traduction de

textes que sur l'acquisition de connaissances de base comme la familiarisation avec le métalangage ou les outils de documentation, par exemple. Ils comportent toutefois l'avantage de systématiser l'apprentissage à partir d'exercices qui vont du plus simple au plus complexe et, par le fait même, de promouvoir une prise de responsabilité et une autonomie progressive chez l'étudiant qui doit apprendre à justifier ses choix de traduction.

4.4 Conclusion

Lorsqu'on examine les propositions des chercheurs en pédagogie de la traduction, on s'aperçoit que l'éventail des possibilités en matière d'exercices est large et diversifié. D'une part, on trouve des exercices qui sont de nature autre que linguistique, qui exigent entre autres une réflexion de la part de l'apprenti, notamment quant à son comportement, ses perceptions ou ses attitudes. Dans le renouveau pédagogique axé sur la responsabilisation et l'autonomisation de l'apprenant, on préconise d'autre part des exercices faisant appel à la capacité de collaborer et de trouver des solutions et stratégies en ayant d'abord recours à des ressources comme les outils de documentation et les pairs plutôt qu'à l'enseignant lui-même. Enfin, on cherche également à dépasser le cadre pédagogique pour inclure des aspects pratiques où le contexte authentique joue un rôle clé dans l'apprentissage puisque représentatif des réalités professionnelles du traducteur.

Chapitre 5 – Méthodologie

5.1 Objectifs et hypothèse de travail

Nous avons choisi de nous pencher sur des ouvrages publiés depuis 1992 dans l'objectif principal de dresser un tableau assez actuel des manuels de traduction (nos recherches reflètent à cet égard une période qui ne s'étend pas sur plus de vingt ans). Cette année étant celle à laquelle s'arrête le recensement initial de Delisle, il était en outre intéressant de s'attarder sur les principales évolutions des manuels depuis les observations que celui-ci en avait faites. Toutefois, notre méthodologie et nos objectifs diffèrent de ceux de Delisle; notre recherche, notamment, se limite à l'étude des manuels pour l'apprentissage de la traduction dans le sens anglais-français.

Dans l'introduction de *La traduction raisonnée*, Delisle précise qu'il propose une formation professionnelle en traduction. Nous avons émis l'hypothèse qu'il était possible de sélectionner des manuels en fonction de cette caractéristique. En basant nos décisions sur l'étude des critères de distinction entre la traduction didactique et la traduction professionnelle présentée au chapitre 2, nous avons donc adopté la stratégie suivante : nous avons sélectionné les manuels dont les auteurs privilégiaient le terme *traduction* à celui de *version* à la fois pour le titre et le corps de leur manuel. Nous ne prétendons cependant pas que les ouvrages écartés ne sont pas destinés aux apprenants de traduction professionnelle, qu'ils ne sont pas pertinents pour l'apprentissage de la traduction (professionnelle ou non) ou que leurs auteurs n'avaient pas en tête cet objectif au moment de leur rédaction. Tout simplement, nous voulions avoir une idée plus juste des manuels qui peuvent prétendre à la formation professionnelle en nous basant sur le critère suivant : lorsqu'ils parlent de traduction, c'est ce même terme que les auteurs emploient et non celui de *version*, qui, comme on l'a vu, est perçu par de nombreux chercheurs comme l'indication d'une orientation pédagogique axée (en tout ou en grande partie) sur l'apprentissage et le perfectionnement des langues. C'est donc sur la base du terme employé pour désigner la traduction que nous avons procédé à la sélection de notre corpus.

5.2 La constitution du corpus

Notre objectif étant d'analyser les manuels de traduction et d'en faire ressortir les propositions pédagogiques ou approches des chercheurs en traduction, nous avons procédé, dans un premier temps, à une recherche de titres. Nous avons pour cela consulté les catalogues des bibliothèques d'universités offrant une formation à la traduction et d'autres sites pertinents comme celui de la Library of Congress, l'une des bibliothèques les plus importantes en Amérique du Nord. Les mots clés pour la recherche des ouvrages devaient également être pertinents; nous en avons fait une liste à partir des observations de Delisle, comme nous le verrons plus avant. Dans un deuxième temps, il nous fallait sélectionner les ouvrages à partir de critères généraux. Comme le titre de notre étude l'indique, ceux-ci concernaient la date et le lieu de publication, le type d'enseignement proposé dans le manuel (traduction pragmatique, c'est-à-dire générale ou spécialisée) ainsi que le sens de la traduction (de l'anglais vers le français). Les ouvrages répondant à nos critères généraux parmi les titres trouvés ont donc été consultés, dans un troisième temps, afin de déterminer s'ils répondaient à un critère spécifique, soit celui de renfermer des exercices de traduction sous forme de textes à traduire. Au cours de l'étape de recherche de titres, deux éléments principaux nous ont servi à trouver des ouvrages : d'un côté, la consultation de *catalogues* et l'emploi d'*outils de recherche*; de l'autre, la détermination de *mots clés*.

5.2.1 Les catalogues et outils de recherche

Puisque notre intérêt porte sur la formation professionnelle des traducteurs, nous avons privilégié les catalogues accessibles via Internet de grandes universités d'Amérique du Nord et d'Europe où l'on enseigne la traduction. Le site de la Conférence internationale permanente d'instituts universitaires de traducteurs et interprètes (CIUTI) à l'adresse http://www.uni-leipzig.de/ialt/ciuti/fr/frame_fr.html présente les coordonnées des universités qui en sont membres et qui prodiguent un enseignement spécialisé en traduction et en interprétation. Les trois premiers catalogues consultés, ceux de membres de la CIUTI, nous ont servi à monter notre bibliographie de base; ils ont été choisis selon un ordre alphabétique (Belgique, Canada, Suisse) et d'après l'accessibilité de leur site de

consultation en ligne. À cette liste de catalogues, nous avons ajouté ceux d'universités canadiennes offrant une formation à la traduction (membres ou non de l'Association canadienne des écoles de traduction) ainsi que ceux de trois bibliothèques importantes. Nous avons consulté au total 12 catalogues :

1. Université de Montréal : catalogue Atrium
2. Université Concordia : catalogue Clues
3. Université d'Ottawa : catalogue uOttawa
4. Université de Sherbrooke : catalogue Cresus
5. École de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Genève Université de Genève (UNIGE) : catalogue Rero
6. Institut supérieur de traducteurs et interprètes, Belgique (ISTI) : Catalogue de la bibliothèque de l'ISTI
7. Faculté de Traduction et d'Interprétation École d'Interprètes Internationaux, Université de Mons-Hainaut, Belgique (UMH) : catalogue Vubis Smart
8. École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ÉSIT), Université de la Sorbonne Nouvelle : catalogue Maestro
9. Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction : Centre de documentation de l'ISIT/Portail documentaire Decalog
10. Universidad de Alicante: Bibliografía de interpretación y traducción (BITRA)
11. Library of Congress : Library of Congress Online Catalog
12. John Benjamins Publishing Company : Translation Studies Bibliography (TSB)

En ce qui concerne les outils de recherche, le logiciel *EndNote* (versions *X3* et *X4*) nous a été d'une aide précieuse puisqu'il nous a permis à la fois de trouver les éléments manquants à nos notices bibliographiques en effectuant des recherches dans les catalogues de diverses universités nord-américaines et européennes et de procéder au classement bibliographique de l'ensemble de nos références.

5.2.2 Les mots clés

Notre objectif étant de focaliser notre attention sur les manuels destinés principalement aux apprenants de la traduction professionnelle, nous avons d'abord porté notre attention au titre de l'ouvrage. Une première recherche à l'aide des mots clés *traduction* et *professionnelle* nous a donné comme résultat seulement trois ouvrages, parmi lesquels on ne compte qu'un seul manuel de traduction anglais-français :

- *La formation à la traduction professionnelle* (2003), un collectif destiné aux formateurs dirigé par Geneviève Mareschal, Louise Brunette, Zélie Guével et Egan Valentine;
- *Abécédaire de la traduction professionnelle* (2004), un ouvrage en 3 volumes pour la traduction allemand-français de Louis Truffaut;
- *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français* de Jean Delisle (1993, 2003).

Il était évident que cette approche n'était pas adaptée pour recenser les manuels de traduction que nous cherchions. Nous avons donc opté pour une liste de mots clés en nous inspirant des constatations faites par Delisle dans son Essai de classification, pour plus tard procéder à une sélection à partir de critères spécifiques. En effet, comme l'a fait remarquer Delisle, les auteurs utilisent rarement le mot *manuel* dans leurs titres :

[...] Les auteurs de manuels de traduction semblent réticents à faire figurer le mot « manuel » ou « *textbook* » dans le titre de leurs ouvrages. Ils ont recours de préférence à des formules telles que « Guide de », « Pratique de », « Initiation à », « Précis de », « Apprendre à ». Craignent-ils de faire trop scolaire? On trouve pourtant au niveau universitaire de nombreux manuels d'économie, de comptabilité, d'anglais, de philosophie, etc. J'ai personnellement tendance à y voir l'indice que les objectifs d'apprentissage des cours pratiques de traduction, scolaire ou professionnelle, sont mal définis et que, par conséquent, cet apprentissage se prête encore mal à un enseignement structuré, méthodique et progressif (Delisle, 1992, p. 21).

Il semblait donc pertinent d'employer les différentes appellations recensées par le chercheur pour nous guider dans la recherche des ouvrages de notre corpus. Ce sont donc les combinaisons de mots clés suivants que nous avons employés :

Combinaisons de mots clés

Manuel + traduction

Méthode + traduction

Guide + traduction

Précis + traduction

Traité + traduction

Pratique + traduction

Formation + traduction

Apprendre + traduire

Initiation + traduction

Précisons que nous ne souhaitons pas faire une enquête statistique sur le nombre d'ouvrages trouvés à partir de chacune des combinaisons de mots clés. Toutefois, afin de renseigner le lecteur intéressé par le sujet, nous fournissons nos constatations quant à l'occurrence marquée ou très faible de mots clés ou de combinaisons de mots clés. Une première remarque concerne le nombre presque inexistant d'ouvrages apparaissant sous les mots clés *précis* et *traité*. Une deuxième, le fait que l'observation de Delisle par rapport aux ouvrages dont le titre inclut le mot *manuel* tienne encore aujourd'hui. En effet, comme le montre le tableau ci-dessous, le nombre de ces ouvrages n'a pas beaucoup augmenté depuis le recensement fait par Delisle en 1992.

Tableau VII. Auteurs dont les manuels de traduction anglais-français comportent la mention *manuel* dans leur titre

Recensement de Delisle (1992)	Notre recensement (2010)
M. Ballard (1988)	Delisle (1993, 2003)
I. de Buisseret (1975)	Le Ho et Upton (1999, 2002)

5.2.3 La construction d'un corpus général

Chacun des titres potentiels issus des trois premiers catalogues consultés a été inscrit sous les mots clés correspondants, ce qui nous a permis de créer un corpus de base. Ce corpus préliminaire nous a permis d'écartier immédiatement les titres identiques

lorsqu'ils se présentaient dans les autres catalogues. Notre objectif n'étant pas, comme nous l'avons mentionné précédemment, de faire une étude statistique du nombre d'ouvrages dont les titres apparaissent sous chacun des mots clés, nous avons simplement ajouté les nouveaux titres directement au corpus tout en portant une attention à l'occurrence des titres selon les différents mots clés employés lors de nos requêtes, afin de pouvoir éventuellement renseigner le lecteur sur leur pertinence lors de ses recherches. Notons que lors de la recherche bibliographique, le titre à lui seul était parfois un indice insuffisant pour déterminer la visée de l'ouvrage, soit former les traducteurs. Dans certains cas, nous avons dû nous en remettre aux sujets indiqués dans la notice, tels que *manuel* ou *textbook*. Bien que nous ayons tenté de faire preuve de la plus grande objectivité possible dans le choix des titres potentiels, il est possible que certains ouvrages nous aient échappé, soit parce qu'ils nous sont apparus comme étant trop généraux ou parce que leur classification dans les catalogues nous laissait deviner qu'il ne s'agissait pas de manuels.

5.3 La sélection du corpus

La sélection du corpus s'est faite en trois étapes :

1. tri préliminaire à partir de mots clés;
2. tri à partir de critères généraux;
3. tri à partir d'un critère spécifique.

Notre première étape a consisté à chercher des ouvrages à partir des combinaisons de mots clés. Tout en effectuant cette recherche, nous avons également tenu compte, dans la mesure où le catalogue nous offrait l'information, de trois critères généraux, soit le *sujet abordé* (apprentissage de la traduction), la *date de publication* ainsi que le *format de l'ouvrage*. Lorsqu'un catalogue présentait peu d'information sur le contenu d'un ouvrage qui nous semblait de prime abord potentiellement pertinent, nous avons consulté les notices d'autres catalogues pour confirmer ou infirmer cette pertinence. Les *sujets* situés à la fin des notices bibliographiques nous ont été utiles pour ce faire, notamment : *méthodologie*, *manuel*, *textbook*, *exercices*, *corrigés*, *versions et thèmes*.

5.3.1 Tri à partir de critères généraux

Au moment de sélectionner nos notices, nous avons employé nos mots clés, puis consulté la liste de notices fournies par chacun des catalogues en ligne. Comme le titre de notre mémoire l'indique, cinq éléments essentiels devaient être tenus en compte, soit : le type d'ouvrage, le sujet abordé; la date de publication; le territoire de publication; la paire de langues visée. Nous avons donc exclu certains ouvrages dès lors qu'ils ne correspondaient pas aux cinq critères généraux suivants :

Critères généraux

1. les ouvrages sont des *manuels*
2. les ouvrages proposent un *enseignement de la traduction professionnelle – pragmatique (générale ou spécialisée)*;
3. les ouvrages ont été publiés *entre 1992 et 2010*
4. les ouvrages ont été publiés *en Amérique du Nord ou en Europe*
5. les ouvrages s'intéressent à la *traduction de l'anglais vers le français*

1. Les ouvrages sont des *manuels*

Puisque notre étude porte sur les manuels, c'est-à-dire des ouvrages imprimés, selon la définition de Legendre (2005), nous n'avons pas non plus considéré les formats électroniques; le format du document recherché, lorsqu'il était possible de le préciser dans la requête, devait se classer sous l'une des appellations suivantes : livre (*book*) ou monographie. Les Actes de colloques ainsi que les mémoires, thèses et articles de revues n'ont évidemment pas été pris en considération dans la sélection des titres potentiels pour notre corpus. Notons également que les ouvrages portant la mention *syllabus*, comme les 2^e et 4^e éditions de *Théorie et pratique de la traduction anglais-français : textes, documents, exercices* (1993 et 1995) de J.P. van Noppen et Ph. De Brabanter, n'ont pas été retenus. Comme leur titre l'indique, ces syllabi constituent en effet des recueils de textes, documents et exercices dépourvus de consignes ou d'indications pédagogiques, lesquelles sont laissées, on le devine, à la discrétion des enseignants qui ont conçu les ouvrages.

2. Les ouvrages proposent un *enseignement de la traduction professionnelle – pragmatique (générale ou spécialisée)*

Nous sommes de l'avis de Delisle lorsqu'il écrit que « les textes littéraires, très utilisés en enseignement des langues, devraient normalement occuper une place secondaire dans les écoles professionnelles où les textes pragmatiques concourent plus directement à la formation des futurs traducteurs » (Delisle, 1992, p. 43). Pour cette raison, nous avons d'une part écarté de notre analyse les ouvrages de traduction littéraire pour nous concentrer sur ceux qui proposent une formation professionnelle à la traduction générale ou spécialisée. D'autre part, comme notre objectif était d'analyser les manuels pertinents pour une formation en préparation du métier de traducteur, nous avons consulté la grille proposée par Delisle (2005, p. 52-58), où celui-ci expose les différences entre la traduction *didactique* et la traduction *professionnelle* ainsi que le tableau synthèse des distinctions établies par Gile (voir section 2.3.3 et 2.4). Nous avons étudié les caractéristiques de la traduction dite *professionnelle* exposées par les chercheurs, puis arrêté notre choix sur une caractéristique nous permettant d'identifier les manuels destinés aux apprenants de la traduction professionnelle (les autres caractéristiques ont parfois servi à mieux cerner les qualités propres à chacun des ouvrages analysés et faisant partie intégrante de notre corpus). Nous avons ainsi choisi de restreindre le sens de *traduction* à celui qui l'oppose à la *version*, la traduction étant entendue comme une activité professionnelle, et la version, comme un exercice visant à acquérir ou à perfectionner les langues. Par ailleurs, bien que nous ayons pris note des ouvrages dont le titre ou le corps font mention de version, aucun d'entre eux n'a été retenu pour l'analyse. En ce qui concerne les manuels de traduction spécialisée, ils ont tous été considérés dans la mesure où ils répondaient aux critères généraux et spécifiques que nous avons définis. Notre corpus préliminaire comportait donc des manuels destinés aux apprenants de la traduction aussi bien générale que spécialisée (juridique, économique et financière, journalistique, littéraire, technique, médicale). Nous avons tenu à garder cet éventail de spécialisations afin d'avoir un meilleur regard sur les approches pédagogiques mises de l'avant par les différents auteurs, dans la mesure, bien entendu, où ceux-ci proposaient des exercices de traduction. Comme Delisle établit que l'un des critères pour une formation professionnelle en traduction est l'emploi de textes à

traduire *réels*, parmi lesquels on compte les « articles de presse, rapports ministériels, communiqués, prospectus d'emballage de médicaments, instructions, directives, etc. » (Delisle, 2005, p. 56). Il semblait donc justifié de se pencher sur le contenu des ouvrages spécialisés puisque ces derniers comportent normalement ces types de textes.

3. Les ouvrages ont été publiés entre 1992 et 2010

Bien que l'essai de classification de Delisle (1992) ait fait l'objet d'une mise à jour en 1996 (publiée en 2005), c'est à partir de 1992 que nous avons choisi de faire commencer nos recherches, cela afin d'avoir un portrait à la fois actuel de la situation, mais qui couvre une période plus large que les six années qui séparent notre étude de la mise à jour de Delisle. En ce qui concerne les rééditions d'ouvrages publiés avant 1992, nous les avons considérées uniquement lorsqu'elles avaient fait l'objet de modifications importantes. Pour cette raison, les nombreuses réimpressions du manuel *Stylistique comparée du français et de l'anglais* de Vinay et Darbelnet (1958), bien qu'elles aient été revues et corrigées, n'ont pas été retenues pour notre corpus. Dans le cas des ouvrages publiés depuis 1992 et réédités par la suite (par exemple, *La traduction raisonnée* de Jean Delisle), c'est la *dernière édition* que nous avons choisie aux fins d'analyse.

4. Les ouvrages ont été publiés en Amérique du Nord ou en Europe

C'est le choix de nos catalogues qui a facilité, dans une large mesure, la découverte de publications européennes et nord-américaines.

5. Les ouvrages s'intéressent à la traduction anglais-français

Contrairement à Delisle, nous n'avons sélectionné que les manuels qui proposaient une formation en traduction de l'anglais vers le français. Pour cette raison, notre corpus ne comprend aucun manuel de thème (traduction français-anglais pour les apprenants de langue française) ou d'ouvrage abordant la traduction à partir ou vers des langues comme l'espagnol, l'italien, l'allemand ou l'arabe, par exemple. De même, puisque nous avons décidé de ne pas inclure les ouvrages portant sur la version, les ouvrages rédigés en anglais sur la traduction vers le français (c'est-à-dire pour des apprenants dont la langue maternelle est l'anglais) ont également été écartés de notre sélection. On ne trouvera donc dans notre corpus que des ouvrages rédigés en français.

De façon générale, voici les types d'ouvrages que nous avons écartés :

- Les ouvrages de traduction à partir ou vers d'autres langues que l'anglais et le français, comme le *Trad'éco : manuel trilingue de traduction français-anglais-espagnol* de Marie-Hélène Advielle, Emmanuelle Garnier et Maria-Carmen Izquierdo Gil (2005).
- Les manuels de version et thème comme *La traduction : oral et écrit* de Claude Ayme et al. (1998), *La traduction : versions et thèmes journalistiques : écrit et oral* de Francis Debuire (1999) ainsi que *La Presse économique : versions et thèmes anglais* de François Gallix et Michael Walsh (1993).
- Les manuels de traduction littéraire comme *De la grammaire pour traduire* de Delphine Chartier (2006), *Introduction à la traduction : méthodologie pratique (anglais-français)* de Delphine Chartier et Marie-Claude Lauga-Hamid (1995) et *La traduction littéraire : textes anglais et français : XX^e siècle* de François Gallix et Michael Walsh (1997).
- Les manuels de version comme *Versus : la version réfléchie, anglais-français* de Michel Ballard (2003) et *Traduire la presse : entraînement à la version anglaise* de Daniel Gandrillon (2004).
- Les manuels sur le thème comme *Méthode et pratique du thème anglais* de Michel Durand et Malcolm Harvey (2000).
- Les ouvrages de réflexion théorique sur la traduction, son histoire ou la critique de traductions comme *La traduction* de Marie-Françoise Cachin (2007) ou *Méthodologie de l'analyse et de la traduction littéraires : de la lettre à l'esprit* de Mireille Golaszewski et Marc Porée (1998);
- Les ouvrages pédagogiques comme *La traduction. La comprendre, l'apprendre* de Daniel Gile (2005);
- Les ouvrages spécialement conçus pour la préparation aux concours (CAPES, agrégation...) comme *Anglais : le kit de l'étudiant. Tous les outils pour savoir traduire et s'exprimer aux examens et concours* de Daniel Gandrillon (2009).
- Les ouvrages de référence s'apparentant plus à un dictionnaire comme le *Guide anglais-français de la traduction* de René Meertens (1999 et publications subséquentes) et *Le traducteur averti : pour des traductions idiomatiques* de François Lavallée (2005).
- Les ouvrages portant sur la théorie de la traduction comme *Traduire : théorèmes pour la traduction* de Jean-René Ladmiral (2002) ou la philosophie de la traduction comme *Qu'est-ce que traduire?* de Marc de Launey (2006).

5.3.2 Tri à partir d'un critère spécifique

Une fois les critères généraux établis, nous avons consulté les ouvrages et nous sommes assurée qu'ils répondaient au critère spécifique suivant :

1. Proposer des exercices de traduction anglais-français sous forme de textes à traduire

Étant donné que l'un des deux éléments d'analyse que nous voulions aborder dans notre étude était celui des *exercices*, nous avons bien entendu considéré leur présence dans les ouvrages comme un critère de sélection indispensable. Les exercices, comme nous l'avons vu, peuvent prendre diverses formes. Nous avons toutefois restreint notre sélection aux ouvrages proposant des textes à traduire, qu'ils soient ou non accompagnés d'autres types d'exercices. Cette décision est fondée sur le fait que la méthodologie est l'une des composantes du contenu pédagogique que nous souhaitons analyser et se justifie de deux façons. D'une part, les possibilités que l'auteur révèle sa méthodologie ou sa démarche de traduction nous semblent plus grandes dans un ouvrage recelant des textes à traduire que dans un manuel où l'on ne trouve que des fragments ou des extraits à traduire. D'autre part, la traduction de phrases hors contexte est une activité que le traducteur est rarement appelé à accomplir dans l'exercice de sa profession. Cela étant dit, il est entendu que les domaines publicitaire ou cinématographique (dans le sous-titrage, par exemple) peuvent requérir la traduction de phrases isolées, mais celles-ci sont normalement accompagnées d'un contexte (images) et l'activité met un fort accent sur le contenu culturel à rendre dans le texte d'arrivée. Pour ce type de traduction, nous sommes d'avis que des exercices sur des phrases isolées auraient leur place dans une formation à la traduction. Dans cette éventualité, nous avons donc laissé la porte ouverte aux manuels qui proposaient des exercices de traduction sur des phrases isolées à condition que celles-ci tiennent lieu de « textes » dans le domaine en question et que le contexte en soit bien précisé – et, par là, nous n'entendons pas seulement la source de la phrase, mais également des renseignements sur la fonction ou l'objectif de la traduction.

À partir de l'application de notre critère spécifique, nous avons écarté l'ouvrage *La traduction audiovisuelle : approche interdisciplinaire du sous-titrage* (2008) de Jean-Marc Lavaur et Adriana Serban, qui, bien que dressant un panorama du domaine et proposant une théorie applicable à la traduction, ne comporte pas d'exercices de traduction, mais plutôt des questions dans une section intitulée « Testez vos connaissances » qui clôt chaque chapitre. De la même manière, nous n'avons pas retenu l'ouvrage *Apprendre à traduire : prérequis et tests* (1995) de Christine et Florence Durieux, qui ne renferme aucun texte à traduire, mais des exercices pour trouver des « mots en contexte ». L'ouvrage de Michel Ballard, *La traduction, de l'anglais au français* (2005) a également été écarté puisqu'on n'y trouve aucun texte à traduire, mais plutôt des phrases simples ou glanées çà et là dans un corpus de textes littéraires (G. Orwell, A. Huxley, J.D. Salinger, V. Woolf, G. Gissing, etc.), d'articles de journaux (*B.B.C. News, Sunday Times, Time, The Observer, The New York Times*, etc.) et, à l'occasion, de revues spécialisées (*Auto Car*). Enfin, nous n'avons pas retenu *Pratique de la révision* de Paul A. Horguelin et Michelle Pharand (2009) puisque les deux textes à traduire qu'il comporte (p. 143-145) servent à des fins de révision et non d'apprentissage de la traduction – les auteurs ne proposent d'ailleurs aucune méthode de traduction dans cet ouvrage²⁵.

5.4 Les éléments d'analyse du contenu pédagogique

Pour chacun des ouvrages retenus dans notre corpus, nous nous attacherons à décrire trois éléments touchant le contenu pédagogique :

1. La ou les théorie (s) de la traduction mise (s) de l'avant par l'auteur;
2. Les quatre composantes du noyau conceptuel issues des approches en pédagogie de la traduction;
3. Les exercices contenus dans les manuels.

²⁵ Nous tenons toutefois à mentionner au passage la qualité de cet outil de formation à la révision et à en suggérer l'analyse dans le cadre d'une étude plus poussée des ouvrages spécifiquement consacrés à l'apprentissage de la révision.

5.4.1 Les théories mises de l'avant par les auteurs

Selon Delisle, « c'est bel et bien dans les manuels [...] que se réalise l'indispensable synthèse des notions théoriques utiles pour guider les apprentis traducteurs dans leur apprentissage » (Delisle, 2005, p. 112). Pour notre part, les théories interprétative et fonctionnaliste (du Skopos) ainsi que l'approche comparative sont celles que nous avons identifiées comme étant les bases théoriques les plus pertinentes dans un enseignement de la traduction pragmatique ou spécialisée. Les manuels du corpus seront donc analysés de manière à faire ressortir les théories mises en avant par les différents auteurs. Dans l'examen des manuels de traduction, nous porterons notamment notre attention sur l'ensemble des critères d'analyse mis de l'avant par Nord (1996a). Nous voudrions ainsi savoir quels auteurs abordent les aspects suivants ayant trait à l'approche fonctionnaliste adaptée à un contexte d'apprentissage :

- Auteur
- Destinataire
- Source
- Fonction du texte de départ, fonction du texte d'arrivée
- Médium de transmission

5.4.2 Les quatre composantes du noyau conceptuel

Comme nous l'avons précisé précédemment, nous souhaitons mettre en parallèle le travail des concepteurs de manuels et celui des chercheurs en pédagogie de la traduction. Pour cette raison, nous appuierons notre étude des ouvrages sur des caractéristiques ayant trait aux conceptions, aux stratégies et aux méthodes pédagogiques employées par les chercheurs préconisant une approche particulière en enseignement de la traduction. Afin de procéder à l'analyse du contenu des manuels, nous reprendrons donc les quatre thèmes ou composantes du noyau conceptuel pédagogique énoncés au chapitre 4, en répondant plus spécifiquement aux questions qui se trouvent dans le tableau de la page suivante.

Tableau VIII. Questions clés liées aux quatre composantes du noyau conceptuel

Aspects du noyau conceptuel	Questions clés
Objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • L'auteur fixe-t-il des objectifs à atteindre à l'apprenant? Si oui, quelle forme prennent-ils?
Méthodologie de la traduction	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est la méthodologie de la traduction proposée par l'auteur? • Des modèles sont-ils fournis pour faciliter l'assimilation de concepts importants liés à la méthodologie?
Aspects professionnels du métier	<ul style="list-style-type: none"> • Parmi les aspects pratiques du métier suivants, lesquels sont abordés dans le manuel : <ul style="list-style-type: none"> o Outils technologiques; o Documentation de base du traducteur; o Recherche documentaire; o Création et gestion de banques de données terminologiques; o Relation avec le client ou le donneur d'ouvrage. <p>Notons que les thèmes de collaboration et d'authenticité liés aux aspects professionnels du métier seront analysés dans la section des exercices</p>
Aspects métacognitifs	<ul style="list-style-type: none"> • Parmi les aspects métacognitifs suivants, quels sont ceux dont fait mention l'auteur ou qu'il met en avant dans son ouvrage : <ul style="list-style-type: none"> o Motivation; o Image et conscience de soi; o Auto-évaluation; o Responsabilisation.

5.4.3 Les exercices

En ce qui concerne les exercices, voici les questions qui nous serviront à mieux en saisir la teneur dans les manuels analysés :

Tableau IX. Questions clés liées aux critères d'analyse des exercices

Critères d'analyse	Questions clés
Types	<p>Parmi les cinq types d'exercices recensés dans les approches des chercheurs, lesquels sont présents dans les manuels de traduction?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exercices de perfectionnement linguistique (grammaire, vocabulaire) 2. Exercices méthodologiques (préparation à la traduction : documentation) 3. Exercices individuels de traduction (titres, passages, textes complets) 4. Projets de traduction authentiques au moyen d'un travail collaboratif (si absents, comment le concept d'authenticité se reflète-t-il dans le manuel?) 5. Exercices d'introspection et de réflexion liés aux aspects métacognitifs et psychologiques
Variété	Les auteurs proposent-ils une variété d'exercices?
Progression	<p>Comment se note la progression dans le manuel et dans sa partie pratique en particulier?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Séquence dans la présentation de l'ouvrage en général en ce qui concerne les exercices (ex. : partie théorique suivie d'exercices) ▪ Séquence dans la présentation des exercices (ex. : exercices méthodologiques suivis de textes à traduire)

5.5 Conclusion

Aux termes de notre recherche, nous avons retenu six manuels répondant aux critères généraux et au critère spécifique établis aux fins de notre analyse. En voici la liste :

Manuels retenus classés par ordre chronologique

- (1994) Rouleau, Maurice. *La traduction médicale : une approche méthodique.*
- (2000) Chartier, Delphine. *La traduction journalistique anglais-français.*
- (2001) Rouleau, Maurice. *Initiation à la traduction générale : du mot au texte.*
- (2003) Delisle, Jean. *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français (2^e édition)*
- (2005) Houbert, Frédéric. *Guide pratique de la traduction juridique : anglais-français.*
- (2007) Rouleau, Maurice. *Pratique de la traduction. L'approche par questionnement.*

Parmi la centaine d'ouvrages potentiels que nous avons recensés, ces six manuels constituent les plus représentatifs de la formation à la traduction professionnelle. Leur nombre est, il faut l'avouer, assez restreint (en fait, nous nous attendions plutôt à trouver au moins une dizaine de manuels répondant à nos critères). Quoi qu'il en soit, leur analyse devait fournir un bon aperçu des tendances actuelles en matière de formation chez les concepteurs de manuels pour la traduction professionnelle. L'inscription des ouvrages et de leurs auteurs dans la recherche en traductologie pourra en outre nous indiquer l'écart qu'il reste à combler entre la *théorie* et la *pratique* liées à la formation des futurs traducteurs.

Chapitre 6 – Analyse des manuels

6.1 Maurice Rouleau (1994)

La traduction médicale : une approche méthodique

Biographie de l'auteur

Titulaire d'une maîtrise en sciences de l'Université McGill, d'une autre en traduction de l'Université de Montréal ainsi que d'un doctorat en biochimie de l'Université Sherbrooke, Maurice Rouleau a occupé tour à tour les postes de chargé de cours et de professeur dans plusieurs universités canadiennes ainsi qu'en France, au Pérou et à Cuba. Il a enseigné la traduction générale, la traduction médicale, la traduction scientifique et technique ainsi que la révision.

Organisation de l'ouvrage

Le manuel s'ouvre sur un avant-propos et une liste d'abréviations, sigles et symboles. Suivent cinq parties où sont abordés respectivement *les préalables*, la méthode (*comment traduire un texte médical*), *les compétences pour traduire des textes médicaux*, *les difficultés de la traduction médicale* et un *recueil de textes à traduire*. L'ouvrage se clôt sur des annexes et un index alphabétique. C'est dans l'avant-propos et la première partie de l'ouvrage que l'auteur nous communique sa vision de l'enseignement ainsi que du rôle et de la tâche du traducteur. Il suggère par la suite une méthodologie et en fait la démonstration en exposant l'ensemble des étapes qu'il franchit lui-même pour traduire un texte du domaine médical.

Les théories et fondements théoriques

Sur le plan théorique, Rouleau se fonde en partie sur l'approche comparative. Il rappelle d'ailleurs à quelques reprises les caractéristiques distinctives de l'anglais et du français (plan du réel vs plan de l'entendement; coordination et juxtaposition vs articulation

et subordination) pour justifier des tournures à employer dans le texte d'arrivée. Certaines affirmations indiquent que les principes de la théorie interprétative ne sont pas non plus étrangers à l'auteur : « Une traduction ne remplit bien son rôle que si le récepteur saisit correctement le message de l'émetteur. Pour obtenir un tel résultat, il faut traduire le sens véhiculé par le texte et non les mots qui permettent de l'exprimer » (Rouleau, 1994, p. ix). Enfin, les propos de Rouleau démontrent également que sa perception du traducteur s'apparente à celle des fonctionnalistes, puisque le traducteur est selon lui « un intermédiaire dans une opération de communication » (Rouleau, 1994, p. 61). Chacun des 14 textes à traduire est par ailleurs accompagné d'indications telles que l'auteur, la source, le lieu et l'année de publication ainsi que le nombre de mots qu'il contient.

Le noyau conceptuel

1- Les objectifs d'apprentissage

Bien que chacune des parties de l'ouvrage ne soit pas chapeauté du terme *objectif*, elles suivent une progression qui justifie qu'on leur accole le terme *objectif général*. En effet, les préalables abordent notamment la recherche documentaire alors que la méthodologie, les compétences requises et les difficultés de la traduction médicale font respectivement l'objet des parties 2, 3 et 4. Les sous-divisiones (*Savoir écrire sans fautes, Savoir ce qu'est traduire, Démarche à suivre...*) pourraient de la même manière mériter l'appellation *objectifs spécifiques*. Par ailleurs, Rouleau mentionne les objectifs lorsqu'il explique que le cours de traduction médicale vise l'acquisition d'un savoir-faire et que l'enseignant doit se questionner sur la meilleure façon d'y parvenir : « Deux questions se posent alors : Quoi enseigner et comment l'enseigner pour que le cours corresponde aux objectifs fixés? » (Rouleau, 1994, p. 61).

2- La méthodologie de la traduction

Toujours dans une optique de praticien, Rouleau suggère une démarche basée sur son expérience de traducteur « et non celle du théoricien [qu'il n'est] pas » (Rouleau, 1994, p. ix). À l'instar de Daniel Gile (1995, 2005, 2009), l'auteur base toutefois son approche sur

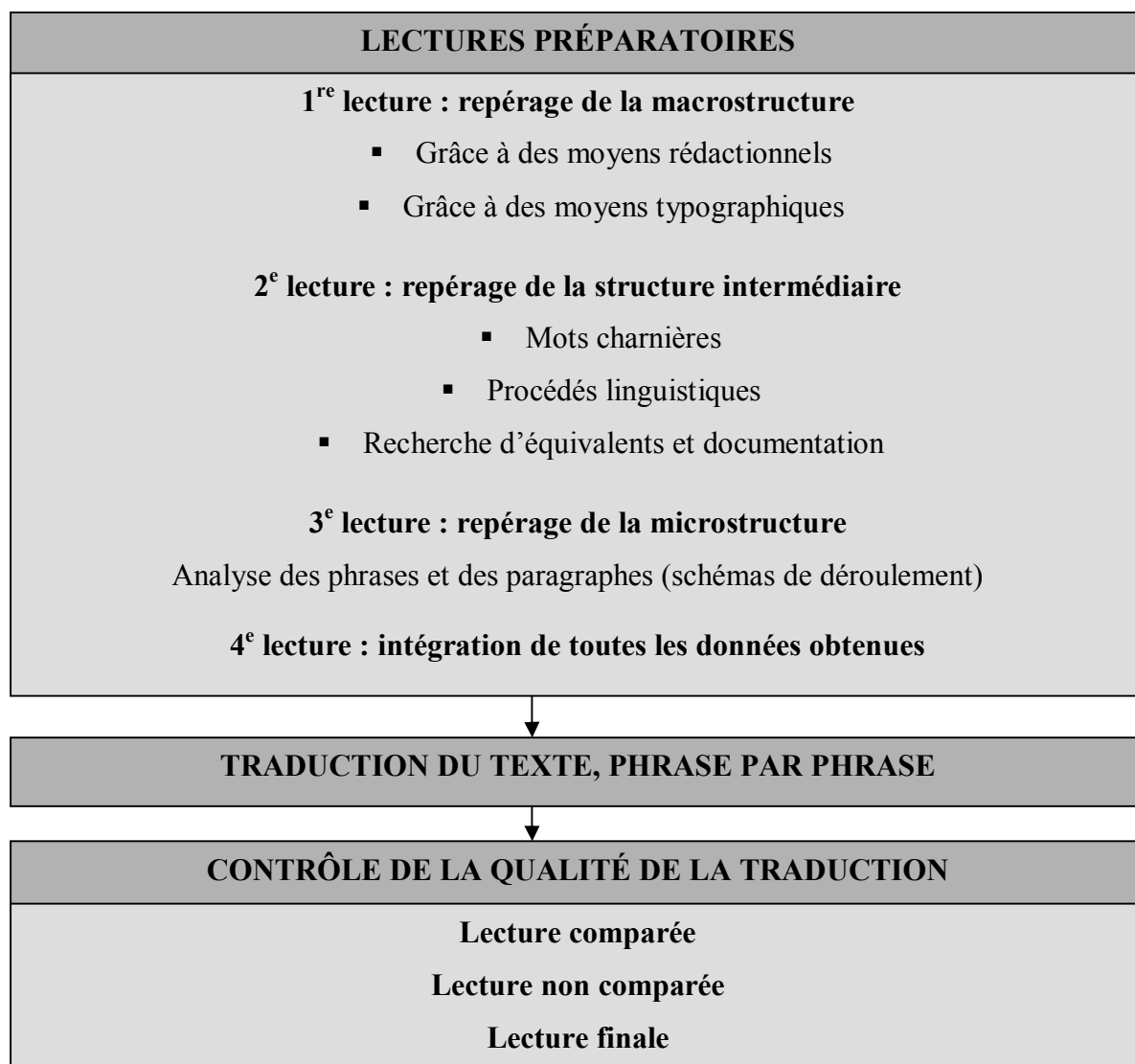
la démarche du traducteur en accordant une grande importance à la façon dont l'apprenti s'y prend pour traduire. La réflexion préalable à la traduction, la recherche documentaire et le contrôle de la qualité sont ainsi abordés par ces deux praticiens, dont l'un se veut également théoricien. Seule diffère la manière de présenter l'information. Par ailleurs, lorsque Rouleau parle d'approche méthodique, c'est un exposé détaillé de sa propre méthodologie qu'il entend. Dans une partie intitulée « Comment traduire un texte médical » qui fait 100 pages, il présente ainsi toutes les étapes et sous-étapes qu'il a lui-même franchies pour traduire un texte médical qui porte sur un sujet qui ne lui est pas familier. La première étape inclut quatre lectures préparatoires permettant de dégager la macrostructure, la structure intermédiaire et la microstructure du texte ainsi qu'à intégrer les données obtenues. La deuxième étape montre ensuite la traduction réalisée par Rouleau; les phrases y sont présentées une à une, accompagnées des remarques de l'auteur. Enfin, la troisième étape, axée sur le contrôle de la qualité, se subdivise à son tour en trois sous-étapes (lecture comparée, lecture non comparée, lecture finale) qui visent respectivement à vérifier qu'il n'y a aucune omission, que le texte est fluide et que la traduction est exempte de coquilles.

Au cours de la première étape, celle de la compréhension du texte, l'analyse se fait successivement au niveau de la phrase, du paragraphe et de l'ensemble du texte. Cette compréhension approfondie du texte mène selon Rouleau à la saisie du sens, concept dont il mentionne l'importance à plusieurs reprises. Dans sa méthode d'analyse de texte, Rouleau suggère ainsi de chercher le fil conducteur entre les phrases et entre les paragraphes, et propose à cet effet une illustration des liens logiques à l'aide de flèches (voir annexe II). Au cours de la deuxième étape, Rouleau expose ensuite systématiquement toutes les questions qu'il s'est posées au cours de la traduction du texte et se propose d'y répondre. Le détail d'une réflexion approfondie sur le sens, la cohérence et la cohésion dans le texte permet au lecteur d'appréhender toute la complexité de l'opération de traduction et lui fournit, par la même occasion, un modèle qui prône le souci de la qualité et la nécessité de « **faire comprendre**²⁶ le message » (Rouleau, 1994, p. 62). La dernière étape, celle de la révision, se fait en trois temps, soit une révision bilingue suivie d'une révision unilingue et d'une

²⁶ En gras dans l'ouvrage.

lecture finale (faite de préférence après avoir laissé reposer le texte). Lors de ces trois activités, l'accent est mis respectivement sur : 1) la présence de tous les éléments du texte source dans le texte cible; 2) la cohésion (l'articulation) du texte traduit et 3) les corrections et améliorations. Après avoir relu sa traduction, Rouleau montre qu'il a lui-même repéré de potentielles fautes de sens, des répétitions inutiles et même un anglicisme; c'est dire que l'auteur du manuel livre sa démarche avec la plus grande humilité. La méthodologie suggérée par Rouleau est illustrée dans le schéma suivant :

Figure 3. Méthodologie selon Rouleau (1994, p. 161)



3- Les réalités professionnelles

Dans la section des préalables, Rouleau insiste sur l'importance de se documenter pour comprendre le texte source. Il prend ainsi la peine de décomposer les sources en deux catégories. Le premier type de source est ce que l'auteur appelle la documentation intra-textuelle [*sic*], soit le texte lui-même. Rouleau tente ainsi de démontrer que les questions soulevées par certains passages trouvent parfois leur réponse plus loin dans le texte. Il est donc important pour le traducteur de ne pas conclure à une faute chez l'auteur avant d'avoir bien fouillé le texte de départ à la recherche d'indices lorsqu'un passage ou une phrase semble receler une ambiguïté – affirmation qui fait d'ailleurs écho à *the author-is-no-fool principle* chez Daniel Gile (2009, p. 117). Le deuxième type de source est la documentation extra-textuelle [*sic*]. Le conseil principal fourni par Rouleau à cet égard est celui de pratiquer le doute systématique, c'est-à-dire de ne pas s'en remettre à une seule source documentaire pour trouver l'équivalent d'une notion, mais de consulter plusieurs sources pour s'assurer de la justesse de l'information. Rouleau énumère par ailleurs les critères à considérer pour évaluer la fiabilité d'une source, soit l'auteur du document, son pays d'origine et sa compétence linguistique ainsi que le type de document et son année de publication. Quant aux ouvrages spécialisés du domaine médical, ils sont cités dans une bibliographie aux pages 177-179 ou dans le corps du manuel (en notes de bas de page), alors que les dictionnaires médicaux sont énumérés aux pages xii et xiii. Rouleau contextualise en outre ses exercices et les rend plus authentiques, par exemple en précisant dans les consignes d'un exercice qu'un donneur d'ouvrage offre au traducteur un contrat nécessitant une recherche documentaire. Pour ce même exercice, Rouleau demandera à l'apprenti de se constituer une liste d'ouvrages de référence sur des sujets comme l'anatomie, la pathologie ou les épreuves de laboratoire.

4- Les aspects métacognitifs

La méthodologie que présente Rouleau traduit chez ce dernier une volonté de dépasser le cadre du corrigé annoté pour communiquer avec le plus de précision possible un *savoir-faire*. Le texte traduit par Rouleau et les commentaires qui l'accompagnent jouent

ainsi un double rôle dans le sens où l'étudiant peut en quelque sorte voir l'expert à l'œuvre et est invité à réfléchir à sa propre démarche en la comparant à celle de l'auteur. Dans ce sens, on pourrait accorder à l'auteur la qualité de favoriser la conscience de soi chez l'apprenti traducteur, ainsi que l'auto-évaluation, et, dans une certaine mesure, la responsabilisation puisque l'apprenti devra prendre en charge son apprentissage en améliorant les aspects de sa méthode qui sont les plus faibles. La conscience de soi est d'ailleurs un thème qui ressort de cet ouvrage. On en veut pour preuve l'affirmation suivante :

Ce qui importe pour que l'étudiant progresse, ce n'est pas tant la nature de la faute que la raison de cette faute. Autrement dit, un étudiant ne progresse que s'il décèle l'erreur dans sa démarche. Pour ne plus commettre une faute, il doit être conscient de la déficience qui l'explique (Rouleau, 1994, p. 62).

Cette affirmation est également liée au thème de l'auto-évaluation, lequel est mis en évidence dans la grille ci-dessous, qui permet à l'étudiant de se questionner sur les fautes qu'il a commises et de mettre en place des stratégies pour les éviter dans de futures traductions.

Tableau X. Grille d'auto-évaluation de Rouleau 1994, p. 214

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION			
	Faute 1	Faute 2	Faute 3
1) Erreur commise			
2) Type de faute			
3) Pourquoi ai-je fait cette erreur? (Déficience sous-jacente)			
4) Leçon tirée de cette erreur			
5) Réflexe à acquérir			
6) Remarques			

Les exercices

Dans ce manuel, on trouve 22 exercices, un texte traduit ainsi qu'un recueil de 14 textes à traduire. Les 11 exercices de la première partie abordent les thèmes suivants : repérage de fautes; analyse de phrases, de paragraphes et du texte dans son ensemble; évaluation des compétences du traducteur sur le plan de la réception et de l'émission d'un message; recherche documentaire; sens en contexte et hors contexte et évaluation de la qualité de traductions d'après cinq critères (fidélité, respect des codes, lisibilité, ton et adaptation au destinataire). Outre ces exercices ponctuels de préparation à la traduction, l'auteur suggère à l'apprenti de traduire le texte soumis et de comparer sa démarche avec celle de l'expert dans une deuxième partie de l'ouvrage. Trois autres exercices, axés cette fois-ci sur la terminologie propre au domaine médical (sur les cooccurrences, par exemple), sont fournis dans la troisième partie de l'ouvrage. La quatrième partie renferme ensuite huit exercices axés sur les difficultés respectives de la langue de spécialité (mots formés d'un affixe, éponymes médicaux) et de la langue générale (verbes à la forme passive, conjonction *or*, préposition *with*, parallélisme de structure). Parmi ces huit exercices, on trouve également un exercice d'auto-évaluation pour lequel Rouleau demande à l'apprenti de consulter un tableau renfermant des termes accompagnés de leurs traductions (fautes et correctes) et d'expliquer ce qu'il tirerait comme leçon s'il avait commis les fautes présentées dans l'exercice. Enfin, l'ouvrage se conclut sur un recueil de 14 textes à traduire abordant l'anatomie, la physiologie, la pathologie, le laboratoire, la pharmacologie et l'étude clinique. Aucun corrigé n'est fourni pour ces textes.

Comme on peut le constater, l'auteur propose une variété d'exercices dans l'ouvrage. En ce qui concerne la progression, elle se manifeste à la fois dans les exercices de perfectionnement linguistique et de préparation à la traduction qui sont abordés selon l'ordre mot → phrase → paragraphe → texte et à l'intérieur de l'exercice de traduction fourni par Rouleau dans la partie deux intitulée « Comment traduire un texte médical », où l'auteur expose sa démarche en plusieurs étapes. On remarque enfin que ces divers exercices sont suivis d'un recueil de textes à traduire.

Tableau XI. Les exercices dans Rouleau 1994

Types	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices de perfectionnement linguistique (1 corrigé) • Exercices de préparation à la traduction : recherche documentaire, terminologie spécialisée) (1 corrigé) • Exercices de réflexion (auto-évaluation, habiletés d'émission et de réception du message) • 1 texte à traduire avec solution et démarche de l'auteur + 14 textes à traduire sans corrigés
Variété	<ul style="list-style-type: none"> • Grande variété d'exercices
Progression	<ul style="list-style-type: none"> • Progression dans l'analyse de la phrase : mot → phrase → paragraphe → texte • Exercices de perfectionnement linguistique et de préparation à la traduction suivis de textes à traduire

Conclusion

Dans ce manuel, outre les nombreux exercices d'application qu'il fournit, Rouleau s'illustre par la transparence dont il fait preuve en exposant de façon détaillée sa propre démarche de traduction, approche qui s'explique par l'un des objectifs pédagogiques de Rouleau :

S'il veut faire profiter ses étudiants de sa traduction, le professeur devra verbaliser la réflexion qu'il a faite mentalement en traduisant le texte. C'est alors que lire la traduction du professeur pourrait être d'une quelconque valeur pédagogique (Rouleau, 1994, p. 63).

Cette affirmation n'est pas sans rappeler les protocoles de verbalisation à voix haute (TAPs). Le but de Rouleau est cependant clair : aider l'apprenti à réfléchir à sa propre démarche et à en combler les lacunes. Nous devinons en outre chez l'auteur un choix délibéré de fournir à l'étudiant plus qu'un corrigé de traduction annoté ou le détail des procédés de traduction une fois mis en œuvre. En effet, parmi les questions que se pose l'auteur, plusieurs touchent la terminologie, le sens en contexte, etc. On peut donc en conclure que Rouleau s'attache à fournir à l'apprenti un manuel de traduction médicale qui fait appel à un éventail de compétences assez larges.

6.2 Delphine Chartier (2000)

La traduction journalistique anglais-français

Biographie de l'auteur

Delphine Chartier enseigne la traduction et la traductologie à l'Université de Toulouse II – Le Mirail, en France. Parmi les ouvrages qu'elle a publiés, on compte des ouvrages de version et de thème comme *Introduction à la traduction : méthodologie pratique anglais-français* (1995) (en collaboration avec Marie-Claude Lauga-Hamid) et *De la grammaire pour traduire* (2006). Chartier a également collaboré à la réalisation d'émissions télévisées sur la traduction²⁷.

Organisation de l'ouvrage

Le manuel se divise en deux parties. Dans un premier chapitre, intitulé « Spécificité du texte journalistique », l'auteure s'intéresse à l'analyse du texte et à la méthodologie. Les neuf chapitres qui suivent constituent quant à eux la partie pratique de l'ouvrage; on y présente une analyse contrastive de textes des presses anglo-saxonne et française accompagnés de textes à traduire, le tout regroupé de façon thématique. Suit une série d'annexes dans lesquelles l'auteure aborde la ponctuation et les conventions typographiques des textes journalistiques anglais et français ainsi que l'idéologie de chacun des quotidiens dont sont issus les textes du manuel. Une liste d'ouvrages de référence ainsi qu'une bibliographie commentée complète cette section.

Les théories et fondements théoriques

Bien que Vinay et Darbelnet ne fassent pas partie de la bibliographie de Delphine Chartier, l'approche comparative est sans contredit le fondement théorique dont s'inspire le plus l'auteure dans son ouvrage. Elle annonce d'ailleurs clairement sa position lorsqu'elle

²⁷ Librairie Dialogues.fr. <http://www.librairiedialogues.fr/personne/delphine-chartier/514003/>. Site consulté le 26 avril 2011.

écrit, en formulant ses deux hypothèses de travail, qu'elle considère l'« intérêt d'une **approche comparative** de la presse dans les deux langues » et qu'elle compte avoir « recours aux procédés de traduction » (Chartier, 2000, p. 9). L'importance accordée par l'auteure à des indications sur le moment d'émission et de réception du texte, son origine géographique, le lectorat visé et même la nature du support s'accorde par ailleurs avec les principes de l'approche fonctionnaliste de la traduction. Il en va de même pour des affirmations comme la suivante : « Votre connaissance de la **source** permet de prendre en compte les éventuelles orientations politiques du journal, ses choix rédactionnels en matière d'information, le groupe social visé » (Chartier, 2000, p. 84). Enfin, le passage révélant le plus clairement les bases théoriques de l'auteur est sans doute le suivant :

On attend de l'étudiant qu'il ne reste pas asservi au texte original, qu'il sache, le cas échéant [*sic*] se dégager de la syntaxe et procéder à des réagencements pour restituer le sens, qu'il fasse appel aux divers procédés de traduction [...] afin de proposer un texte d'arrivée aussi fidèle que possible au texte source mais dont la lecture ne choque pas une oreille francophone [...] (Chartier, 2000, p. 19).

Le noyau conceptuel

1- Les objectifs d'apprentissage

Les objectifs énoncés par l'auteure sont au nombre de trois; ils sont présentés en début d'ouvrage et formulés selon le point de vue de l'enseignant :

1. Amener l'étudiant à prendre conscience de la spécificité du texte journalistique;
2. Faire acquérir à l'étudiant un minimum d'automatismes fondamentaux pour produire des traductions idiomatiques de textes journalistiques;
3. Enrichir le bagage lexical de l'étudiant (Chartier, 2000, p. 9)

Mais comment l'auteure s'y prend-elle pour amener l'apprenti à atteindre ces objectifs?

En ce qui concerne le premier objectif, Chartier consacre un chapitre complet aux spécificités du texte journalistique, en présentant notamment une étude comparative de

textes écrits en anglais et en français. On trouvera dans le tableau ci-dessous quelques-unes des spécificités dont elle fait mention.

Tableau XII. Quelques spécificités des textes journalistiques anglais et français (Chartier, 2000, p. 38, p. 47-48, p. 105-106)

Texte anglais	Texte français
Proximité avec le lecteur	Point de vue extérieur
Accent mis sur les moyens	Accent mis sur la finalité de l'action
Stratégie de récit	Stratégie de discours
Préférence du prétérit pour relater les faits	Préférence du présent historique
Indication d'une information dont la source est inconnue au moyen de la voix passive	Indication d'une information dont la source est inconnue au moyen du conditionnel
Tendance à respecter l'ordre canonique (sujet/verbe/complément)	Dissociation des constituants de la phrase

Pour savoir quels sont les automatismes fondamentaux (deuxième objectif) auxquels réfère Chartier, nous devons toutefois nous livrer à une interprétation du contenu de l'ouvrage. Pour notre part, nous les résumerions ainsi :

- Considérer la source, la date et le titre de l'article pour en tirer les informations suivantes : allusions, niveau de langue
- Se construire une banque lexicale
- Savoir choisir les procédés de traduction appropriés
- Utiliser les formes verbales appropriées
- Respecter les conventions typographiques

Sur le plan du lexique (troisième objectif), l'auteure propose une *boîte à outils* constituée d'équivalents, de termes anglais, d'expressions ou de phrases correspondant aux domaines et sous-domaines respectifs de chacun des textes à traduire. Elle invite par ailleurs les apprentis traducteurs à se constituer des banques lexicales à partir d'articles de presse et à procéder à une analyse comparative des articles en anglais et en français afin de dégager les caractéristiques qui leur sont propres (choix stylistiques, idéologie des quotidiens, formes verbales, etc.).

2- La méthodologie de la traduction

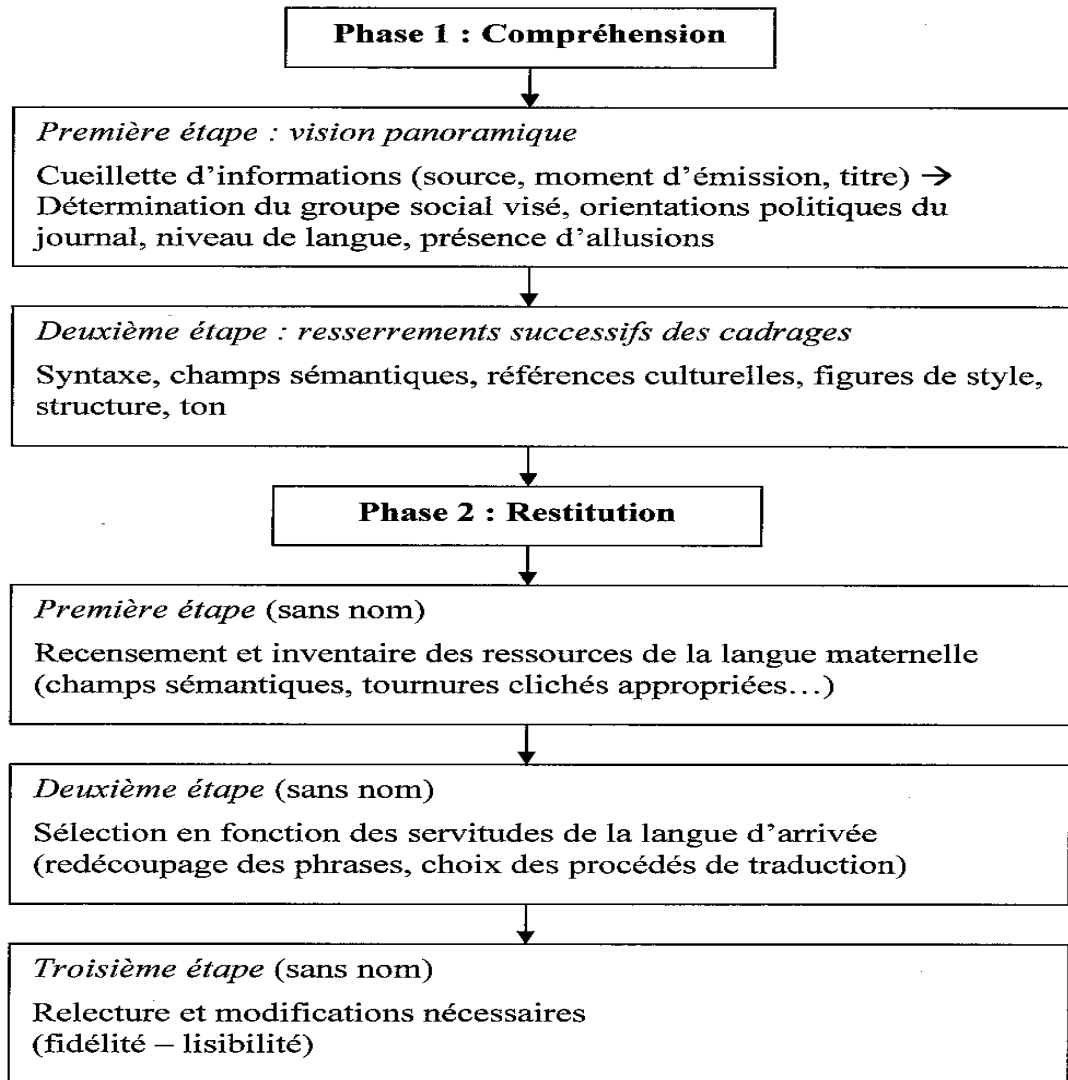
Delphine Chartier utilise à quelques reprises des éléments visuels pour illustrer, notamment, des procédés de traduction (on peut en voir un exemple à l'annexe 1). En ce qui concerne la méthode, l'auteure expose dans son premier chapitre une méthodologie de la traduction journalistique qui se divise en deux phases : la compréhension et la restitution, chacune d'entre elles se divisant à son tour en deux étapes.

Pour décrire la première phase, l'auteure s'est inspirée de la métaphore des plans cinématographiques; les deux étapes de la phase de compréhension sont appelées *vision panoramique* et *resserrements successifs des cadrages*²⁸. La première étape permet de tirer des informations pertinentes à partir de la source, du moment d'émission et du titre de l'article, alors que la deuxième consiste en une analyse principalement linguistique du texte à traduire (champs sémantiques, syntaxe, figures de style, etc.).

La deuxième phase se divise quant à elle en trois étapes. Dans un premier temps, Chartier suggère de faire un inventaire des ressources de la langue maternelle, notamment celles qui ont trait à la syntaxe et au lexique (champs sémantiques, expressions idiomatiques...). Dans un deuxième temps, il faudra faire les choix qui s'imposent « en fonction des **servitudes** de la langue d'arrivée » (Chartier, 2000, p. 85) et choisir les procédés de traduction les plus adaptés (étouffement, chassés-croisés, transpositions, etc.). Dans un troisième temps, Chartier propose d'effectuer une lecture de la traduction et de procéder aux changements qui s'imposent pour que le texte respecte des critères de fidélité et de lisibilité. Pour faciliter la compréhension de la méthodologie de Chartier, nous en avons fait l'illustration à la page suivante.

²⁸ Notons que ces termes ne sont pas repris plus avant dans l'ouvrage.

Figure 4. Méthodologie selon Chartier (2000, p. 83-86)



3- Les réalités professionnelles

Il y a peu à dire sur le sujet des réalités professionnelles dans ce manuel, si ce n'est que l'auteure suggère à quelques reprises à l'apprenti de « se constituer [des] réservoirs lexicaux dans des domaines où les dictionnaires sont défaillants » (Chartier, 2000, p. 20) en consultant les divers quotidiens et en portant une attention particulière au style, au registre

et à l'orientation idéologique de chacun d'eux. Cette suggestion s'accompagne d'une section où Chartier donne des informations sur 15 quotidiens et d'une autre, placée en annexe et intitulée « Les outils du traducteur d'articles journalistiques », où l'auteure fournit une liste renfermant des titres d'ouvrages théoriques sur la linguistique, d'ouvrages de référence en civilisation, de manuels de version, de recueils de vocabulaire et de glossaires spécifiquement consacrés à la terminologie journalistique. Il reste toutefois que les outils technologiques, la gestion de banques de données et la relation avec le client sont des sujets absents du manuel de Chartier. L'auteure met davantage l'accent sur le texte et ses spécificités, et l'analyse est en grande partie envisagée sous l'angle de la linguistique. Quant à l'authenticité, elle y trouve une place sous la forme de textes réels à traduire issus de quotidiens connus.

4- Les aspects métacognitifs

Un des éléments pouvant, à notre avis, accroître la motivation des étudiants est la présence de variantes dans les corrigés. En voici un exemple tiré de l'ouvrage:

Même si le climat/la conjoncture s'est révélé(e) plus favorable/si l'on a assisté à une légère reprise cet automne et si les agents immobiliers voient effectivement davantage d'acheteurs potentiels, les affaires/transactions ne se concluent pas au rythme souhaité/escompté (Chartier, 2000, p. 189).

En ce qui concerne l'auto-évaluation et la responsabilisation, on notera l'alternance entre les textes accompagnés de corrigés et un texte sans notes ni corrigé situé à la fin de chacun des chapitres deux à dix. En ce qui concerne les autres aspects métacognitifs (image de soi, conscience de soi et collaboration), ils ne sont pas mentionnés ou abordés dans l'ouvrage. L'auteure offre donc un regard centré davantage sur le texte que sur le traducteur.

Les exercices

Au premier chapitre se trouvent quelques exercices permettant de mettre en pratique certaines des notions illustrées et ayant trait à la spécificité des textes journalistiques. Sous les intitulés « Faites vos gammes » et « Faites le point », on trouve ainsi quatre exercices présentant des extraits de textes et des titres à traduire. L'étudiant devra effectuer ces

exercices en tenant compte des particularités distinctives des langues anglaise et française, notamment 1) des préférences respectives des langues pour rendre les formes verbales (préférence du français pour le présent historique et de l'anglais pour le prétérit pour rendre la factualité, par exemple); 2) de l'agencement syntaxique (tendance de l'anglais à respecter l'ordre canonique sujet – verbe – complément) et 3) de la situation d'énonciation (temps, aspects, citations de paroles). Les chapitres 2 à 10 renferment ensuite des articles de journaux à traduire classés sous huit différentes catégories : politique, justice et faits de société, science et technologies, économie, environnement et tourisme, éducation, arts, culture et loisirs, sports. Chacun de ces chapitres est découpé de la façon suivante :

1. *Phase d'observation* : deux textes journalistiques traitant d'une même nouvelle; l'un issu de la presse anglaise, l'autre, de la presse française;
2. Schémas comparatifs et *boîte à outils*;
3. *Observation guidée* : trois textes à travailler comprenant les sections suivantes :
 - a. texte original en anglais;
 - b. section « compréhension » avec éléments d'analyses (titre, formes verbales, champs sémantiques...);
 - c. « restitution » (avec solutions de rechange pour certaines expressions du texte);
 - d. « commentaires » incluant les éléments d'analyse comme le titre, le lexique, le registre, les références culturelles, l'aspect et la modalité ainsi que les images. Y sont également abordés certains procédés de traduction comme la transposition, l'étoffement, la modulation (lexicale, grammaticale, métaphorique et métonymique), la nominalisation ainsi que les figures de style (métaphore cliché, allusion littéraire) et les choix stylistiques. Les commentaires les plus intéressants sont sans doute ceux qui apportent des indications concrètes à partir d'une comparaison des deux langues sur le plan des conventions. En voici un qui relève de la typographie, et plus précisément, du découpage en paragraphes : « À la différence de l'anglais, le français ne marque pas la citation de paroles par un changement de paragraphe et a

tendance à regrouper les paragraphes en fonction des enchaînements argumentatifs » (Chartier, 2000, p. 168).

- e. « Boîte à outils » (complément lexical);
4. « À vous de jouer » : quatrième texte à traduire sans commentaires ni corrigé.

Tableau XIII. Les exercices dans Chartier 2000

Types	<ul style="list-style-type: none"> • 2 exercices d'extraits à traduire avec quelques corrigés • 2 exercices de titres à traduire avec quelques corrigés • 36 textes intégraux à traduire (4 textes pour chacun des chapitres 2 à 10) avec 27 corrigés
Variété	<ul style="list-style-type: none"> • La variété se trouve dans les sujets abordés (politique, justice et faits de société, sciences et technologies, économie, environnement et tourisme, éducation, arts, culture et loisirs, sports)
Progression	<ul style="list-style-type: none"> • Progression dans la matière présentée dans chacun des chapitres; l'ordre est le suivant : méthodologie, observation, observation guidée, texte à traduire sans corrigé à la fin des chapitres

Conclusion

Parmi les critères établis par Delisle pour déterminer ce qu'est un manuel de traduction professionnel, on trouve l'accent mis sur la compréhension du texte de départ. Le manuel de Chartier répond à ce critère, puisqu'au fil de son ouvrage, et pour chacun des textes à traduire, l'auteure propose de s'attarder sur divers éléments qui serviront à mieux situer le texte et en tirer une meilleure compréhension. On appréciera également l'organisation bien structurée de la partie pratique – bien que l'uniformité dans l'emploi de titres et de sous-titres en aurait grandement facilité la lecture et amélioré la cohésion. En revanche, les exercices sont dispersés au sein du premier chapitre et il n'est pas aisé de se faire une idée de leur nombre d'un simple coup d'œil à la table des matières. Le point fort de l'ouvrage que nous retenons toutefois est la présence de variantes dans les corrigés, qui constituent, à notre avis, un pas vers une pédagogie plus adaptée dans le cadre d'un manuel de traduction étant donné le potentiel de motivation qu'elles recèlent pour les étudiants.

6.3 Maurice Rouleau (2001)

Initiation à la traduction générale : du mot au texte

Organisation de l'ouvrage

L'ouvrage est divisé en une introduction (« ce que vous voulez devenir ») et cinq parties intitulées respectivement : 1) « ce que vous devez savoir pour pouvoir traduire »; 2) « ce que vous devez produire »; 3) « ce que vous devez savoir des éléments importants du texte »; 4) « ce que vous devez faire pour bien traduire » et 5) « ce que vous serez appelé à traduire ». Le tout est accompagné de 12 annexes abordant notamment les codes typographiques, la grammaire (types de phrases et moyens de remplacer les propositions relatives et subordonnées) ainsi que les indicateurs de rapport. Un index est également fourni en fin d'ouvrage.

Les théories et fondements théoriques

Des affirmations comme celle qui suit nous indiquent que l'enseignement de Rouleau se base en partie sur l'approche comparative : « Vinay et Darbelnet nous ont appris que "le français ne commence pas par l'essentiel, mais achemine le lecteur vers le but de l'énoncé, qui joue ainsi le rôle de point culminant du message" » (Vinay et Darbelnet cités dans Rouleau, 2001, p. 96). L'auteur montre par ailleurs qu'il adhère également aux principes de la théorie interprétative lorsqu'il écrit : « Voilà ce que, avant de traduire, vous devriez toujours faire : **dégager le sens**, par l'analyse » (Rouleau, 2001, p. 92) ou encore « Bien comprendre un texte signifie en saisir le **sens** – et le sens dépasse, est-il besoin de le rappeler, le simple alignement des mots » (Rouleau, 2001, p. 63). Rouleau s'est enfin intéressé aux travaux de Christiane Nord, chercheuse qu'il cite à la page 180 de son manuel lorsqu'il aborde le thème de la difficulté dans les textes. Il donne en outre un exemple de ce qui constitue une traduction fonctionnelle en précisant que la nature du texte (argumentatif, incitatif ou descriptif) influence celle du texte d'arrivée, notion qu'il appelle la « servitude » (Rouleau, 2001, p. 37). L'auteur se penche aussi sur l'adaptation au

destinataire, plus spécifiquement l'adaptation culturelle, en soulignant d'une part les différences d'usage des systèmes d'unités impérial et international d'un pays à l'autre et, d'autre part, les variantes terminologiques dans les pays de la francophonie (Rouleau, 2001, p. 54-55). Pour la plupart des textes à traduire, Rouleau fournit en outre le nom de l'auteur, le nombre de mots et la source. L'année de publication n'est toutefois donnée que pour la moitié des textes et le lieu de publication n'est mentionné que pour les textes 6, 10, 12 et 16.

Le noyau conceptuel

1- Les objectifs d'apprentissage

Rouleau n'emploie pas le terme *objectif* pour qualifier les diverses compétences qu'il cherche à faire acquérir aux apprentis. Son contenu est toutefois structuré de manière à ce que ceux-ci soient facilement décelables. En introduction (*ce que vous voulez devenir*) Rouleau traite des qualités nécessaires chez le traducteur. Dans la première partie (*ce que vous devez savoir pour pouvoir traduire*), il aborde ensuite plusieurs thèmes que l'on pourrait considérer comme autant d'objectifs spécifiques, notamment la connaissance des codes d'ordres typographique, lexical, syntaxique et rédactionnel, les facteurs de la compréhension (fond, forme, difficulté...) et les caractéristiques du texte (nature, structure...). La deuxième partie (*ce que vous devez produire*) est consacrée aux critères de qualité d'une traduction (exactitude, correction, lisibilité, tonalité, adaptation au destinataire...), alors que la troisième (*ce que vous devez savoir des éléments importants du texte*) explore en profondeur le texte selon une structure hiérarchisée (mot, phrase, paragraphe, texte), et ce, dans la visée d'une compréhension qui soit la plus parfaite possible. Quant aux quatrième et cinquième parties, intitulées *ce que vous devez faire pour bien traduire* et *ce que vous serez appelé à traduire*, elles renferment respectivement la méthodologie de l'auteur et les textes à traduire. Par ailleurs, le métalangage de la traduction n'est pas fourni dans un glossaire, mais Rouleau l'emploie à l'occasion. Certains termes du domaine se trouvent dans l'index en fin d'ouvrage, par exemple : traduction automatique, recherche documentaire, non-sens, faux sens, contresens, mot-charnière,

contrôle de la qualité, adaptation au destinataire, texte de départ, texte d'arrivée et reformulation.

2- La méthodologie de la traduction

Rouleau expose dans la quatrième partie de son manuel une méthode de travail comportant trois stades intitulés *comprendre*, *faire comprendre* et *effectuer le contrôle de la qualité*. Ceux-ci sont divisés à leur tour en divers stades :

Au premier stade, on s'intéressera à la macrostructure du texte (destinataire, genre, année de publication, provenance du texte), puis aux éléments qui fournissent des indications sur le sens, qu'ils soient linguistiques (tableaux, renvois) ou non linguistiques (mots inconnus, anaphoriques, indicateurs inter ou intraphrastiques problématiques comme *when*, *as*, etc.). On terminera par l'analyse du texte, notamment en déterminant le type d'enchaînement des phrases et les phrases-clés contenues dans les paragraphes ainsi que le développement des idées. Selon Rouleau, ce stade permet une formulation plus idiomatique du texte; la traduction étant faite en partie (mentalement), l'apprenti traducteur est désormais prêt à se mettre à la rédaction, qui constitue le deuxième stade. Rouleau suggère de ne pas s'en remettre dès le départ au dictionnaire, mais de procéder dans un premier temps à une préparation mentale pour accomplir la tâche. Il conseille enfin de ne traduire le titre qu'à la toute fin. Le troisième stade comporte quant à lui trois lectures : *comparée*, *non comparée* et *finale*. Lors de la première lecture, on s'attardera davantage à la fidélité, à l'adaptation au destinataire et à la tonalité. La deuxième lecture vise quant à elle à vérifier si la traduction respecte les divers codes d'usage ainsi que le critère de lisibilité (« texte coulant ») alors que la troisième permet de s'assurer qu'il ne reste pas de coquilles ou d'erreurs dans le texte. Rouleau veille encore une fois à faire la distinction entre la pratique dans la salle de classe et celle effectuée en milieu professionnel :

En période de formation, il est recommandé d'effectuer cette dernière lecture après avoir laissé le texte de côté pendant au moins une journée. Dans la pratique, la lecture finale est effectuée immédiatement après la traduction. C'est dire qu'il vous faut apprendre à relire votre texte comme si vous n'en étiez pas l'auteur (Rouleau, 2001, p. 176).

La méthodologie de Rouleau est résumée dans l'illustration qui suit :

Figure 5. Méthodologie selon Rouleau (2001, p. 171-176)



Dans son ouvrage, Rouleau utilise toutefois plusieurs éléments visuels pour illustrer certains concepts²⁹, par exemple :

- La barrière linguistique séparant l'émetteur et le récepteur qui n'ont pas la même langue maternelle;
- Le rôle d'intermédiaire du traducteur et les deux qualités essentielles du traducteur (être un bon récepteur et un bon émetteur);
- Les deux compétences requises chez le traducteur dans son rôle d'intermédiaire (comprendre ou savoir lire et faire comprendre ou savoir rédiger);
- Les facteurs de la compréhension (contexte, texte et lecteur);
- Le degré de compréhension correspondant à la zone d'intersection entre le contexte, le texte et le lecteur (dans un diagramme de Venne);
- Les types d'homonymes (combinaisons possibles entre les catégories suivantes : homographes, homophones, hétérophones et hétérographes);
- La distinction entre l'anaphorique et le référent;
- Le déroulement d'une idée dans un paragraphe (en escalier, en fourchette et en râteau);
- Un exemple de déroulement des paragraphes dans un texte.

3- Les réalités professionnelles

À quelques reprises, l'auteur mentionne le donneur d'ouvrage ou le client pour insister sur des sujets comme le professionnalisme attendu du traducteur, les requêtes concernant la longueur du texte d'arrivée et l'évaluation que fait le traducteur d'un travail de qualité (ou prêt à être rendu au donneur d'ouvrage). Des passages comme le suivant concourent à une vision réaliste des aspects pratiques du métier de traducteur : « Sauriez-vous dire si une traduction est bonne ou passable? C'est pourtant ce que vous devrez décider quand viendra le moment de remettre votre traduction soit à votre professeur, soit à un donneur d'ouvrage » (Rouleau, 2001, p. 55). Sur le plan de la recherche documentaire, Rouleau mentionne brièvement les recherches documentaires intratextuelle et extratextuelle et propose, dans la section 5.3.2.2 intitulée « L'insuffisance des dictionnaires bilingues », un exercice consistant à chercher tous les sens des mots donnés dans un dictionnaire unilingue anglais et à vérifier si tous ces sens sont rendus dans un dictionnaire bilingue. En ce qui concerne la documentation de base du traducteur, Rouleau fournit à l'annexe 3 une

²⁹ Pour avoir une idée des illustrations présentées par Rouleau dans son manuel, on pourra consulter l'annexe II de la présente étude.

courte bibliographie d'ouvrages sur les différences entre l'anglais et le français, qui traitent de thèmes comme la ponctuation, les charnières et l'organisation du discours. Il donne en outre le titre d'ouvrages de référence comme *Le Guide du rédacteur* ou *Le français au bureau* en notes de bas de page. Pour ce qui est des outils technologiques, leur mention se limite au logiciel de traitement de texte *Microsoft Word* – qui permet le comptage des mots – et au système de traduction automatique SYSTRAN, dont les nombreuses opérations pour identifier la structure de la phrase sont mises en parallèle avec le travail d'analyse requis par le traducteur. Enfin, la création et la gestion des bases de données sont des sujets qui ne sont pas abordés dans ce manuel.

4- Les aspects métacognitifs

La motivation est un aspect métacognitif auquel Rouleau fait référence à quelques reprises. Selon lui, cet aspect joue un rôle clé dans la lecture et la compréhension du texte de départ. C'est pourquoi l'apprenti traducteur devrait prendre conscience de son niveau de motivation comme des autres variables qui limitent son degré de compréhension. À cet égard, Rouleau invite les apprentis à se poser certaines questions qui relèvent du plan métacognitif :

Suis-je conscient :

- des limites de mes ressources intellectuelles (**connaissances**) et psychologiques (**motivations**)?
- des exigences de ma future tâche?
- des stratégies utiles pour résoudre mes difficultés (**habiletés**)? (Rouleau, 2001, p. 33)

Ces questions, axées sur la capacité de juger de ses forces et faiblesses, favorisent chez les étudiants l'acquisition d'habitudes de réflexion liées à l'auto-évaluation et à la conscience de soi. Elles aident en outre à renforcer l'autonomie des étudiants et à leur inculquer le sens de la responsabilité face à leur apprentissage. Par ailleurs, d'autres questions, ayant trait au contexte de travail cette fois-ci, rappellent celles posées par Douglas Robinson (1997). Elles se rapportent aux conditions physiques (confort, éclairage et température de la pièce, qualité du document...), aux conditions sociales (travail individuel ou en équipe) ainsi qu'aux conditions personnelles ou psychologiques (distractions, échéancier serré).

Les exercices

En préalable aux 16 textes à traduire, l'auteur propose 30 exercices. Il s'agit pour la plupart d'exercices de perfectionnement linguistique ou d'exercices de préparation à la traduction axés sur la phase de compréhension. Parmi les exercices de perfectionnement linguistique, on trouve ceux qui abordent les homophones, les paronymes, le genre et le nombre des mots de même que les connecteurs. Quant aux exercices de préparation à la traduction, ils ont trait, notamment, à l'analyse du texte et à *l'insuffisance des dictionnaires bilingues* (Rouleau, 2001, p. 83). Dans cet ouvrage, l'authenticité se manifeste sous la forme de textes à traduire issus de revues américaines (Family Circle, Time, etc.) et de monographies diverses, qui touchent des sujets variés (histoire, cuisine, pédagogie, jardinage...). En ce qui concerne la progression dans les exercices, Rouleau annonce que les textes choisis présentent peu de difficultés. Il précise en outre que les difficultés rencontrées ne sont pas toutes les mêmes pour chacun et définit la difficulté comme une « inadéquation entre les connaissances du lecteur supposées par le rédacteur et les connaissances réelles du premier » (Rouleau, 2001, p. 180). Rappelons enfin que, sans proposer d'exercice ayant trait aux aspects métacognitifs, l'auteur suggère néanmoins à l'apprenti de se questionner sur le contexte dans lequel s'effectue la traduction et sur ses propres dispositions et stratégies, comme nous l'avons vu dans la section précédente.

Tableau XIV. Les exercices dans Rouleau 2001

Types	<ul style="list-style-type: none"> • 30 exercices (perfectionnement de la langue et préparation à la traduction) • 16 textes pragmatiques à traduire • Corrigés pour deux exercices seulement (1 : rôle du récepteur et 27 : cohérence du paragraphe)
Variété	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs thèmes abordés dans les exercices (reformulation, indicateurs de rapports, etc.) • Variété de sujets pour les textes : histoire, cuisine, pédagogie, etc.
Progression	<ul style="list-style-type: none"> • Progression des exercices de perfectionnement linguistique et de préparation à la traduction (mot → phrase → paragraphe → texte) • Exercices d'application précédant les textes à traduire

Conclusion

Il est clair que Maurice Rouleau axe son approche sur la phase de compréhension puisqu'une grande partie du contenu y est consacrée dans son manuel. L'auteur insiste à maintes reprises sur l'importance de bien comprendre le texte de départ : « [...] la compréhension ne pourra être partielle; **elle devra être totale** » (Rouleau, 2001, p. 64). Cette compréhension se traduit par une progression dans l'analyse qui, comme le titre du manuel l'indique, va du mot au texte. C'est d'ailleurs ce que Rouleau entend lorsqu'il écrit : « Notre démarche sera pédagogique : nous irons du plus simple au plus complexe » (Rouleau, 2001, p. 63). La structure de son ouvrage et de son enseignement suit donc la hiérarchie suivante : mot, phrase, paragraphe, texte. Enfin, ce qu'on retiendra également de cet ouvrage, c'est l'emploi par Rouleau d'illustrations qui représentent des concepts utiles à l'apprentissage dans le cadre de son manuel ainsi que l'importance qu'il accorde non seulement au texte, mais également au traducteur et à son environnement de travail.

6.4 Jean Delisle (2003)

La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français

Biographie de l'auteur

Auteur prolifique et traductologue, Jean Delisle est professeur émérite de l'École de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa. Diplômé de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), qui lui a décerné en 2007 un diplôme d'honneur à titre de premier Docteur en traductologie (1978), il s'intéresse plus particulièrement à la pédagogie et à l'histoire de la traduction. Parmi ses nombreuses publications, on compte des monographies dont *La terminologie au Canada : histoire d'une profession* (2008), *Les Alchimistes des langues* (1990) et, bien sûr, le manuel *L'Analyse du discours comme méthode de traduction* (1980). Delisle a également rédigé de nombreux articles et comptes rendus et assuré la direction de plusieurs ouvrages collectifs dont *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (1998). Jean Delisle jouit en outre d'une réputation internationale et ses travaux ont été publiés en pas moins de seize langues.

Organisation de l'ouvrage

L'ouvrage s'ouvre sur une table des matières, un avant-propos, une introduction et une liste d'abréviations, auxquels s'ajoute un glossaire du « vocabulaire fondamental de l'enseignement *pratique* de la traduction » (Delisle, 2003, p. 26) contenant 238 termes. Suivent huit sections principales tenant lieu d'objectifs généraux et leurs 68 subdivisions, qui constituent autant d'objectifs spécifiques. Les cinq premières sections abordent le métalangage de la traduction, la documentation de base du traducteur, la méthode de travail, le processus de la traduction et les règles d'écriture, alors que les trois dernières sont réservées à l'étude des difficultés d'ordre lexical, syntaxique et rédactionnel. Le tout se clôt sur une annexe renfermant des suggestions de lectures complémentaires portant sur des thèmes variés (marché du travail, terminologie, enseignement, histoire et théories de la traduction, etc.) de même qu'une bibliographie étoffée de 20 pages. Dans le manuel,

chacun des chapitres se divise généralement en quatre parties : 1) un exposé théorique et historique et, lorsque le cas s'applique, une discussion sur l'usage du terme à l'étude dans les langues anglaise et française; 2) des exemples de traduction de textes, de passages ou d'expressions (liste d'équivalents); 3) des suggestions de lecture; 4) un ou plusieurs exercices d'application.

Les théories et fondements théoriques

Sur le plan théorique, Delisle met l'accent davantage sur le discours que sur la fragmentation de la langue en unités linguistiques. La théorie principale qu'il préconise est la théorie interprétative de Seleskovitch, qui s'appuie sur l'analyse du sens en contexte. Il annonce toutefois clairement que l'approche comparative fait partie intégrante de sa méthode :

Notre méthode prend aussi appui sur la théorie interprétative des textes (École de Paris – Sorbonne Nouvelle), sans pour autant négliger l'apport important de la linguistique différentielle et en particulier la contribution inestimable des comparatistes canadiens Jean-Paul Vinay (1910-1999) et Jean Darbelnet (1904-1990), auteurs de la *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (Delisle, 2003, p. 20).

En ce qui concerne l'intérêt de situer le texte à traduire dans son contexte professionnel, il est clair que Delisle a fait un effort en ce sens. En effet, les informations accompagnant les textes à traduire (cahiers des charges) incluent l'auteur, la source, le genre de publication, la date de parution, le domaine, le public visé ainsi que le nombre de mots. Nous ne pourrions toutefois affirmer que le projet du traducteur est défini de la manière dont Nord l'entend, puisque le médium de transmission et la fonction du texte à traduire ne sont pas précisés.

Le noyau conceptuel

1- Les objectifs d'apprentissage

L'approche de Jean Delisle est on ne peut plus évidente et le titre de l'ouvrage est éloquent à cet égard : il s'agit d'une approche par objectifs. L'ouvrage comporte donc huit objectifs généraux et 68 objectifs spécifiques. Les objectifs généraux correspondent aux

différentes sections de l'ouvrage mentionnées précédemment, soit 1) le métalangage de la traduction; 2) la documentation de base du traducteur; 3) la méthode de travail; 4) le processus de la traduction; 5) les règles d'écriture; 6) les difficultés d'ordre lexical; 7) les difficultés d'ordre syntaxique; 8) les difficultés d'ordre rédactionnel. Les objectifs spécifiques doivent quant à eux être formulés en fonction de l'étudiant, comme l'explique Delisle :

Les objectifs spécifiques sont des énoncés qui décrivent en termes *précis* ce vers quoi tend l'apprentissage. Ils sont une interprétation concrète des objectifs généraux qui les sous-tendent, et sont formulés en termes de comportements observables. Ainsi, l'objectif spécifique correspondant à l'objectif général « Apprendre le métalangage de la traduction » pourra s'énoncer de la façon suivante : « L'étudiant devra être en mesure de définir les termes surtraduction, compléments cognitifs [...] ». À cet objectif viendront s'en greffer d'autres : « L'étudiant devra pouvoir repérer un faux comparatif dans le texte original », « L'étudiant devra pouvoir indiquer quelles sont en français les possibilités de traduction de cette difficulté », « L'étudiant devra pouvoir traduire correctement un faux comparatif relevé dans un texte », etc. (Delisle, 1992, p. 40).

Mais bien que Delisle arrive à démontrer les avantages de son approche par objectifs, il reste que des formulations telles que celles proposées ci-dessus ne se trouvent pas dans son manuel. En effet, si un objectif doit être formulé en termes de comportements observables, on s'attendrait à le voir se concrétiser par l'emploi de verbes à caractère performatif correspondant à la taxonomie des apprentissages préconisée par Bloom (1956). En outre, si chaque chapitre des manuels de Delisle porte le nom d'objectif, on devrait normalement en voir apparaître la définition. En effet, plutôt que d'avoir des titres de chapitres tels que « as », par exemple, on s'attendrait à ce que Delisle utilise des formulations incluant des verbes d'action (identifier, nommer, analyser, reconnaître, traduire...) dont il fait mention dans son essai de classification (1992). Pour le même *as*, Delisle aboutirait ainsi à une formulation du genre : À la fin de ce chapitre, l'étudiant saura : 1) analyser des extraits de textes à traduire et y reconnaître les trois modalités de la conjonction *as* et 2) traduire les textes en fonction de leur modalité. On peut évidemment se questionner sur les raisons qui ont poussé Jean Delisle à s'éloigner de sa propre recommandation et omettre le genre de formulation qu'il proposait en 1992. Malgré tout, un examen plus approfondi de *La*

traduction raisonnée (2003) nous permet de constater que chaque niveau d'apprentissage de type cognitif de la taxonomie de Bloom se trouve représenté dans les divers énoncés d'exercices proposés par l'auteur. On peut ainsi voir figurer des verbes performatifs correspondant à ces différents niveaux tout au long de l'ouvrage. En voici quelques-uns que nous avons classés selon leur appartenance respective aux différents niveaux d'apprentissage de type cognitif :

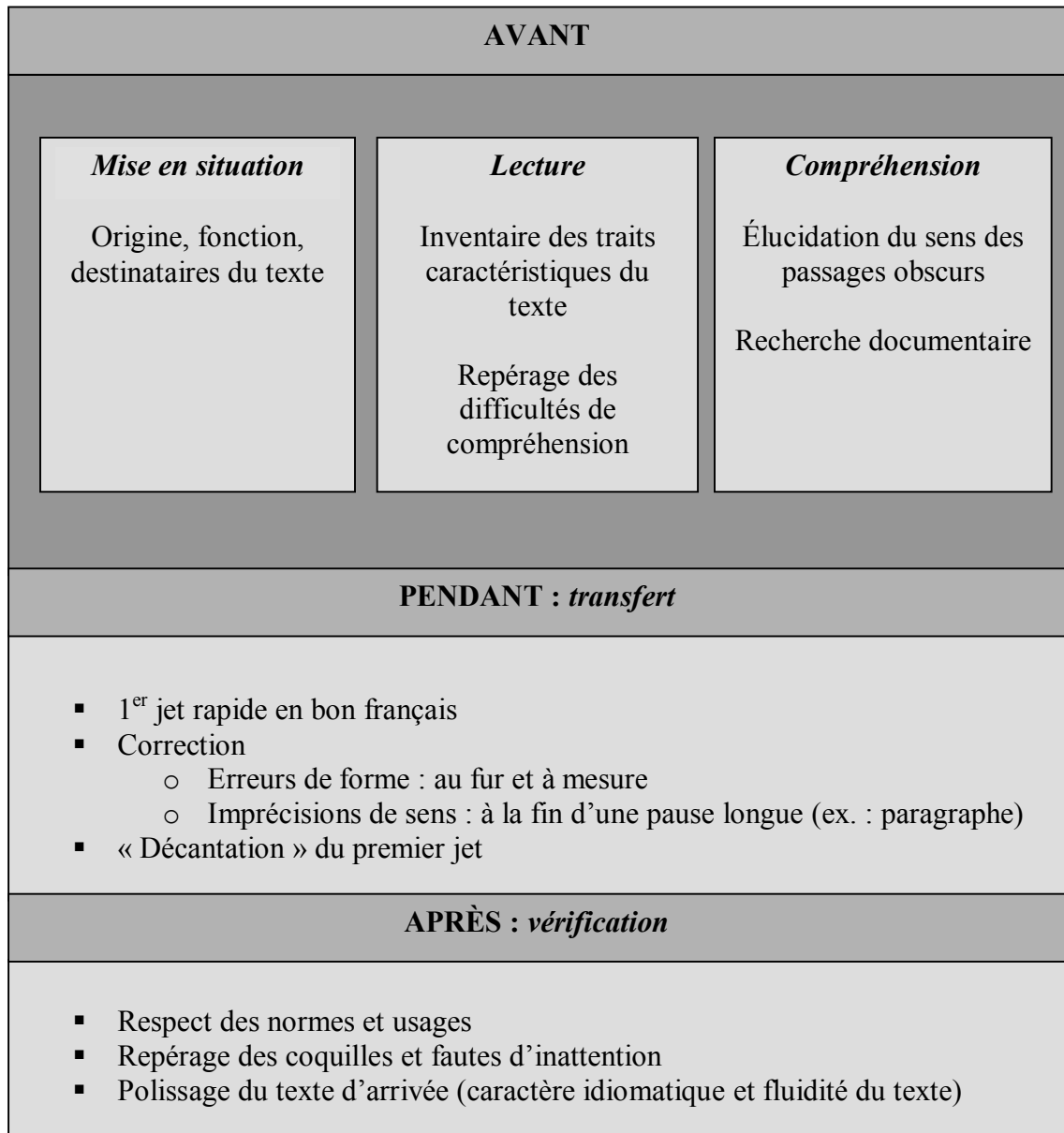
1. connaissance : indiquer (p. 103)
2. compréhension : comparer (p. 97); classer (p. 142); résumer (p. 150); commenter (p. 151 et plusieurs autres occurrences);
3. application : traduire (p. 98 et plusieurs autres occurrences)
4. analyse : analyser (p. 188)
5. évaluation : juger (p. 96)
6. créativité : exercez votre créativité (p. 205)

(Delisle, 2003)

2- La méthodologie de la traduction

La méthodologie de Delisle se décompose en 3 étapes. Dans une phase précédant la traduction, on procède à la mise en situation, à la lecture et à la compréhension du texte à traduire. Delisle suggère ici de s'imprégner du texte et de déduire le sens des mots inconnus d'après le contexte avant de faire des recherches dans les dictionnaires. La deuxième étape correspond au transfert, c'est-à-dire à la traduction proprement dite. Les suggestions à retenir lors de cette étape sont les suivantes : « écrire un premier jet en bon français assez rapidement » (Delisle, 2003, p. 123) tout en considérant le texte dans son ensemble sans rester asservi aux formulations de la langue de départ, puis laisser reposer le texte. Avec une perspective renouvelée du texte traduit, on peut ensuite procéder à la troisième étape, soit la vérification. Lors de cette étape, le traducteur devra notamment s'assurer que les divers codes ont été respectés et que tous les éléments du texte de départ sont bien rendus. On trouvera à la page suivante une illustration de la méthodologie présentée par Delisle.

Figure 6. Méthodologie selon Delisle (2003, p. 121-124)



3- Les réalités professionnelles

Dans son chapitre intitulé « Outils du traducteur », Delisle annonce qu'il ne traitera pas le sujet des aides à la traduction (bi-textes, concordanciers, mémoires de traduction...) et des outils de bureautique (correcticiels, logiciels de traitement de texte...) et renvoie plutôt le lecteur à l'ouvrage de Lynne Bowker sur les outils technologiques (2002). Il

dresse toutefois une liste d'outils disponibles sous plusieurs rubriques incluant les banques de données accessibles en ligne ou sur cd-rom, les répertoires de périodiques et les dictionnaires généraux ou consacrés à des aspects spécifiques de la langue (cooccurrences, faux amis, codes typographiques...). Il veille également à faire la distinction entre les divers types de répertoires (p. ex. glossaire, index, trésor, vocabulaire) en fournissant une définition pour chacun d'eux et donne une liste de critères pour évaluer la valeur des ouvrages de référence. En matière de recherche documentaire, Delisle propose dans l'objectif général « Documentation de base du traducteur » plusieurs exercices tels que la création de dossiers composés de deux ou trois articles sur des sujets d'actualité variés (p. ex. la téléphonie cellulaire), l'évaluation de répertoires lexicographiques et terminologiques, la détermination de l'information contenue dans certains périodiques ou encore la vérification de la justesse de certaines expressions à partir de sources diverses. À cela s'ajoute un chapitre consacré aux limites des dictionnaires bilingues. Pour ce qui est de la création de banques de données terminologiques, Delisle suggère, dans l'objectif général « Méthode de travail », un exercice consistant à élaborer une banque terminologique anglais-français sur la construction d'un igloo. Très rarement Delisle fait-il mention des relations avec le client ou le donneur d'ouvrage; il s'intéresse plutôt au lien qui unit le traducteur à l'auteur du texte, notamment aux possibilités qu'a ce dernier de pointer à l'auteur certains passages à améliorer ou à clarifier : « Il ne faut donc jamais sous-estimer l'importance des contacts avec l'auteur : ils sont souvent l'occasion d'améliorer l'intelligibilité du texte de départ et d'assurer l'exactitude de la traduction » (Delisle, 2003, p. 228). Dans la section « Lectures complémentaires » de son manuel, Delisle suggère enfin quelques titres en lien avec le métier de traducteur et les outils technologiques.

4- Les aspects métacognitifs

Bien que Delisle se penche en grande partie sur le texte à traduire et les qualités que celui-ci doit comporter, on trouve à quelques reprises certains commentaires qui démontrent que l'auteur tient également compte des facteurs psychologiques et métacognitifs de l'apprentissage de la traduction et de l'activité du traducteur professionnel. Le passage qui suit est sans doute le plus éloquent à cet égard :

Devant un texte ou un passage mal écrit, s'il doit être le seul à trancher, le traducteur devra faire appel à son jugement, à son savoir-faire, à son flair et à sa débrouillardise. Il n'aura d'autre choix que de mettre à profit toutes ses ressources afin de produire une traduction « acceptable compte tenu des circonstances », tout en sachant qu'à l'impossible nul n'est tenu et qu'il n'est pas un devin (Delisle, 2003, p. 571).

Dans ce passage, Delisle nous révèle et transmet à l'apprenti l'image qu'il se fait du traducteur. Il fait aussi état des qualités que celui-ci doit posséder tout en mettant en évidence les limites auxquelles le traducteur est confronté, c'est-à-dire l'impossibilité d'atteindre la perfection. Il semble que ces éléments mis ensemble favorisent une réflexion sur l'image de soi tout en permettant d'augmenter la motivation de l'apprenti. On se rappellera à cet égard le lien établi par Jääskeläinen (1996) entre l'image du traducteur parfait et son impact sur le degré de motivation chez l'apprenant (chapitre 3). Le caractère humain du traducteur et sa faillibilité sont également soulignés dans le passage suivant : « Il faut aussi être réaliste, et reconnaître qu'un traducteur, si savant soit-il, n'a pas la science infuse » (Delisle, 2003, p. 498). Enfin, Delisle aborde la responsabilité dont l'apprenant doit faire preuve dans son propre apprentissage : « [...] le cours d'initiation à la traduction n'est pas la place d'un enseignement systématique de la grammaire. C'est à chaque étudiant qu'il revient de combler ses lacunes en la matière » (Delisle, 2003, p. 213).

Les exercices

Le manuel de Delisle se démarque par l'abondance et la grande variété d'exercices qu'il contient. Il convient ici d'en faire une synthèse détaillée bien que non exhaustive :

Les sections I à V renferment des exercices divers :

Sur le plan du métalangage :

- Questions de compréhension visant l'assimilation du métalangage incluant des VRAI ou FAUX (p. 75-77)
- Identification des erreurs à l'aide des symboles de correction appropriés (p. 79-84)
- Texte à traduire avec pistes fournies ayant trait aux notions abordées dans le glossaire (p. 84-85)

Sur le plan des outils de documentation :

- Évaluation d'outils de références à partir de critères fournis par l'auteur
- Recherche comparative de termes dans divers ouvrages
- Établissement de dossiers renfermant des articles sur des sujets variés
- Textes à traduire incluant recherche terminologique et indication de la source
- Exercices de réflexion et de prise de position sur des choix terminologiques

Sur le plan de la méthode de travail :

- Recherche terminologique
- Identification des termes associés à un domaine et à un sous-domaine dans un texte
- Repérage et identification des difficultés de traduction (comparatif elliptique, report, explicitation, déictique...) dans des phrases et dans un texte
- Repérage des incohérences, fautes de traduction et fautes de langue dans le titre et certains passages d'un texte
- Questions d'analyse et recherche à effectuer visant la compréhension d'un texte sur les plans linguistique et stylistique, historique et culturel (travail sur les compléments cognitifs)
- Passages à traduire à l'aide d'une machine à dicter

Sur le plan du processus de la traduction :

- Textes à traduire précédés de questions sur les procédés de traduction appropriés (report, remémoration, création discursive) et leur identification dans les textes
- Exercice de conscientisation sur le sens en contexte à partir d'une comparaison entre correspondances et équivalences
- Passages et textes à traduire comportant des jeux de mots, allusions, etc., et nécessitant une bonne dose de créativité de la part du traducteur

Sur le plan des règles d'écriture :

- Passages et textes à traduire en respectant les codes d'écriture et « en évitant les stéréotypes sexistes » (Delisle, 2003, p. 221);
- Toponymes à traduire;
- Identification des types de notes du traducteur
- Intégration de notes du traducteur dans le corps d'un texte (passage)

Pour les sections VI, VII et VIII, c'est-à-dire celles qui traitent des difficultés d'ordre lexical, syntaxique et rédactionnel, les exercices d'application sont essentiellement de quatre ordres :

- Phrase à traduire
- Textes à traduire
- Phrases à trous (p. 306, 307)
- Titres de films et d'articles, slogans publicitaires à traduire (p. 499-501)

Un des aspects qui distingue l'ouvrage de Delisle de celui des autres auteurs est que celui-ci, outre les textes et fragments à traduire, renferme plusieurs exercices ayant trait à la recherche et aux sources documentaires. Les extraits de traduction servent également à illustrer divers aspects théoriques. Le nombre de textes – près d'une centaine – impressionne aussi. Toutefois, sur le fond, *La traduction raisonnée* va chercher dans *La Stylistique comparée de l'anglais et du français* (pour ses exemples de fragments) et s'apparente aux recueils de textes (pour les textes plus longs), à la différence près que Delisle ne fournit pas de corrigés dans son manuel, les corrigés de traduction se trouvant dans le livre du maître. On peut en déduire que l'auteur a voulu présenter aux enseignants un ouvrage clé en main où les textes à traduire peuvent servir autant d'exercices à être réalisés en classe que de travaux pratiques ou d'examens.

En ce qui concerne l'authenticité, on ne la trouve pas sous la forme de consignes de traduction, de spécifications professionnelles ou encore des projets de traduction pour des clients réels, mais plutôt sous la forme de *textes* réels. Ces textes non « bricolés » permettent entre autres de « [...] tirer profit de l'expérience des traducteurs et des traductrices de métier et [de] réduire ainsi quelque peu l'écart qui sépare l'université du monde du travail » (Delisle, 2003, p. 20). Comme le précise Delisle, les textes sont issus de divers types de publication (catalogues d'exposition, dépliants publicitaires, journaux, magazines, modes d'emploi, ouvrages de vulgarisation, programmes de concert, rapports administratifs) et quelques-uns proviennent de sites Internet. Leur présentation est en outre normalisée, c'est-à-dire que les textes n'apparaissent pas sous leur forme originale, mais dans un format standard dans chacun des 68 chapitres (objectifs). Une synthèse des exercices contenus dans le manuel se trouve à la page suivante.

Tableau XV. Les exercices dans Delisle 2003

Types	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices de préparation à la traduction : recherche documentaire, exercices de recherche terminologique (choix des dictionnaires et autres ressources), analyse de texte, difficultés de traduction expliquées (grammaire, rédaction, lexique, syntaxe) • Exercices de traduction individuels : phrases, extraits, textes intégraux abordant les difficultés de traduction • Une dizaine de textes ou d'extraits de textes corrigés sur un total de 96 textes et nombreux exemples de traduction
Variété	<ul style="list-style-type: none"> • Grande variété dans le type et la forme des exercices et dans les domaines abordés pour les textes à traduire
Progression	<ul style="list-style-type: none"> • Par chapitre : théorie, exercices d'application, textes à traduire • Dans l'ouvrage : métalangage, recherche documentaire, méthode et difficultés de traduction

Conclusion

S'il est une chose que Delisle a su faire, c'est d'identifier les compétences cognitives nécessaires au futur traducteur et les présenter de manière structurée. *La traduction raisonnée* constitue en effet un manuel adapté à la formation professionnelle dans lequel l'auteur propose une démarche et fait état de plusieurs difficultés auxquelles peut se heurter le traducteur professionnel sur le plan du texte. Cet ouvrage est également le fruit d'une expérience de traduction professionnelle et de recherches bien documentées sur les langues anglaise et française dans le contexte spécifique de la traduction. Cependant, si on devait ajouter quelque chose à ce manuel déjà assez volumineux, nous opterions pour un regard plus approfondi sur les réalités professionnelles du traducteur, soit son contexte de travail, ses relations avec les clients ou donneurs d'ouvrage, de même que ses motivations et stratégies personnelles.

6.5 Frédéric Houbert (2005)

Guide pratique de la traduction juridique : anglais-français

Biographie de l'auteur

Frédéric Houbert est diplômé de L'École Supérieure de Traducteurs-Interprètes (ESTICE), à Lille, en France, et détient un D.E.S.S. de l'Université de Valenciennes. Traducteur indépendant dans les domaines financier et juridique, il est l'auteur du *Dictionnaire des difficultés de l'anglais des contrats* (2000) ainsi que de plusieurs articles sur la théorie et la pratique de la traduction, dont certains sur la terminologie juridique. Frédéric Houbert est également chargé de cours à l'Université du Havre et à l'Université de Cergy-Pontoise.

Organisation de l'ouvrage

Le manuel de Frédéric Houbert se divise en trois parties. La première compte treize chapitres, dans lesquels l'auteur se penche sur les spécificités de la traduction juridique et les caractéristiques de la langue juridique anglaise et française (archaïsme, locutions latines, termes polysémiques...). Des exercices d'application sont en outre fournis pour huit de ces treize chapitres. La deuxième partie aborde des questions de traduction juridique, entre autres au moyen de sujets à teneur culturelle : 1) une étude de cas sur les termes à fort contenu culturel; 2) une incursion dans la traduction cinématographique (titres de films inspirés d'expressions juridiques); 3) une section sur l'apport de l'étude lexicographique dans le travail du traducteur juridique et 4) une analyse critique des caractéristiques généralisées par Vinay et Darbelnet (1958) dans leur comparaison linguistique des langues anglaise et française. La troisième partie permet quant à elle au lecteur de mettre en pratique les notions étudiées dans les sections précédentes au moyen de 16 textes annotés et accompagnés de leur traduction. Le tout est complété par un index des termes et expressions juridiques, un glossaire des termes techniques ainsi qu'une bibliographie.

Les théories et fondements théoriques

En ce qui concerne les théories et les approches de la traduction, l'auteur puise en grande partie aux sources de la stylistique comparée, ici en expliquant le procédé de traduction utilisé (transposition, étoffement, inversion, économie syntaxique...), là, en exposant des distinctions générales entre les langues : « Ce texte contient en outre plusieurs termes qui tendent à prouver la préférence que semble avoir l'anglais pour l'hyperonyme (terme générique) là où le français privilégie l'hyponyme (terme spécifique) [...] » (Houbert, 2005, p. 189). Mais ce qui ressort davantage dans ce guide de la traduction, c'est l'inclusion par son auteur des bases de la théorie du sens :

[...] la maîtrise du vocabulaire juridique dans les deux langues doit, bien sûr, faire partie des priorités du traducteur, mais celui-ci ne doit surtout pas voir dans la traduction juridique une simple opération de transposition de mots isolés, même si certains ouvrages, de par leur approche souvent « lexicocentrique » de cette discipline, semblent l'y inciter (Houbert, 2005, p. 41).

Houbert cite à la même page Susan Šarčević dont les propos rappellent ceux des tenants de la théorie interprétative : « Despite the continuous emphasis on preserving the letter of the law in legal translation, the basic unit of translation is not the word but the text. [...] Legal translation is essentially a process of translating legal systems » (Šarčević citée dans Houbert, 2005, p. 41). Outre son emprunt à la stylistique comparée dans la description des procédés de traduction et l'accent qu'il met sur la branche de la linguistique qu'est la lexicographie, Houbert en appelle également aux principes de l'approche fonctionnaliste. Bien que Nord, Vermeer et Reiß n'apparaissent pas dans la bibliographie de Houbert, ce dernier semble s'être familiarisé avec les principes de leur approche. C'est ce qu'on constate lorsqu'il suggère à son lecteur de se préparer mentalement à la traduction en se renseignant sur la fonction de la traduction ainsi que sur le client et les connaissances que ce dernier possède du domaine dont relève le texte à traduire. Les réponses à ces questions orientent les choix du traducteur, souligne Houbert en étayant son affirmation par un exemple concret, celui d'un avocat français qui maîtrise mal l'anglais et souhaite, pour son usage personnel, obtenir la traduction d'un texte anglais sur un sujet qui l'intéresse particulièrement, mais dans un domaine qu'il ne connaît pas bien (le système judiciaire

anglais). Selon Houbert, le traducteur du texte devra alors tenir compte de deux choses : 1) le client possède des connaissances limitées dans le domaine concerné et 2) la traduction ne « produira pas d'effets juridiques » puisqu'il s'agit d'un texte traduit pour un usage personnel et non collectif (réunion, négociation, contrat) (Houbert, 2005, p. 98).

Dans cette même section, qui comprend le texte à traduire en question et sa traduction, l'auteur en profite aussi pour aborder les notes entre parenthèses, le commentaire intégré au corps du texte et la note de bas de page, qui seront élus « en fonction du terme concerné et de son aptitude à être explicité en des termes plus ou moins succincts » (Houbert, 2005, p. 105). Sur le plan juridique proprement dit, l'auteur démontre, exemples à l'appui, l'importance de connaître le contexte de la procédure (civile ou pénale), le stade de la procédure ou la nature de l'infraction (Houbert, 2005, p. 44). C'est toutefois dans la troisième partie, plus pratique, que l'on voit davantage comment la théorie du Skopos est mise en œuvre dans l'ouvrage. En effet, Houbert propose en préambule à chacun des textes à traduire un exposé sur leurs différentes caractéristiques. Outre les informations qu'il apporte sur la source, le genre de publication et le domaine juridique, il indique par ailleurs l'organisme responsable de la traduction ou s'il s'agit de sa propre traduction, tout en soulignant les notions que l'exercice permet de travailler (latinismes, termes polysémiques, culturels, juridiques essentiels, faux amis...) avec des exemples précis tirés du texte à traduire.

Le noyau conceptuel

1- Les objectifs d'apprentissage

Dans son avant-propos, Frédéric Houbert emploie le mot *objectif* pour formuler la visée de son ouvrage :

Le présent guide a pour objectif de « rendre » la traduction juridique aux traducteurs qui la pratiquent, de la libérer du carcan un peu trop serré dans lequel l'ont enfermée certains théoriciens, et d'établir un lien entre les études parfois opaques qui lui ont été consacrées et les dictionnaires spécialisés, qui, à tort ou à raison, sont souvent encore perçus par leurs utilisateurs

comme défaillants ou impuissants à répondre à leurs questions (Houbert, 2005, p. 7).

On se rend compte ici que les objectifs, personnels à l'auteur, sont posés en termes idéologiques et n'ont que peu à voir avec des objectifs d'apprentissage. Il reste que l'ouvrage de Frédéric Houbert pourrait sans doute se ranger sous la catégorie des manuels d'enseignement par objectifs d'apprentissage. L'auteur présente en effet des chapitres consacrés à des notions à être assimilées par l'apprenant pour se préparer à la traduction, et ce, dans un format similaire à celui adopté par Delisle dans *La traduction raisonnée*. Les treize chapitres de la première partie « Caractéristiques de la langue juridique anglaise et française et spécificités de la traduction juridique », bien qu'ils ne soient pas intitulés *objectifs*, comportent tous la structure suivante : titre, exposé théorique, exercice (s) d'application. Les spécificités de la traduction juridique y sont bien sûr abordées, mais également des notions plus générales telles que les disjonctions exclusives (chap. VIII), les faux amis (chapitre IX) et la traduction des auxiliaires modaux *shall*, *may*, *must* et *can* (chap. XIII). À la différence de Delisle, toutefois, les textes à traduire ne suivent pas les exercices d'application, mais sont plutôt regroupés dans une section à part, soit dans la troisième et dernière partie de l'ouvrage.

2- *La méthodologie de la traduction*

Le manuel ne renferme aucune section présentant la méthodologie de la traduction que l'auteur compte employer ou suggérer à son lecteur. La méthode employée par Houbert consiste à annoter et commenter chacun des 16 textes à traduire.

3- *Les réalités professionnelles*

Sur le plan des aspects professionnels du métier, Houbert n'aborde pas la création et la gestion des banques de données terminologiques. Il fournit toutefois une documentation de base au traducteur qui contient, entre autres, une liste de sites Web dans laquelle se trouvent plusieurs banques de données terminologiques et même des exercices corrigés de terminologie juridique anglaise. Il propose aussi dans sa bibliographie assez étoffée des ressources de divers types : dictionnaires juridiques unilingues et bilingues, vocabulaire

juridique et langage du droit, droit et langue, rédaction juridique, traduction juridique, contrats, articles, forum de discussion et liste de diffusion. Notons que l'auteur fait également référence aux relations entre le traducteur et le client, entre autres lorsqu'il aborde une situation de traduction potentielle :

Prenons l'exemple suivant : le traducteur reçoit un appel de son client, avocat français, qui lui demande de traduire *Rule of judges*, un texte extrait du magazine *The Economist* qu'un de ses amis a porté à sa connaissance. Le client, qui exerce sa profession exclusivement en France, maîtrise mal l'anglais [...]; il aimerait cependant, pour son usage personnel, avoir connaissance du contenu de ce texte [...] (Houbert, 2005, p. 98).

Par ailleurs, l'auteur fournit des renseignements utiles sur le plan professionnel. En préambule au texte 4, par exemple, il précise qu'il s'agit d'un type de traduction qui doit être effectué rapidement et qui est souvent réalisé par plusieurs traducteurs.

4- Les aspects métacognitifs

Peu d'indications nous sont fournies sur les aspects qui relèvent du plan métacognitif dans l'enseignement de la traduction proposé par Frédéric Houbert. L'auteur aborde toutefois le thème de la collaboration en précisant qu'un type de texte se fait parfois en équipe, et mentionnera en outre le plaisir de traduire, thème que l'on pourrait associer à celui de la motivation : « La traduction juridique est [...] une discipline qui exige certes du traducteur une extrême rigueur, mais qui peut aussi lui apporter une grande satisfaction intellectuelle » (Houbert, 2005, p. 8). Sur le plan de l'auto-évaluation et de la responsabilisation, on se référera à la méthode de présentation des textes à traduire de l'auteur, soit l'emploi d'annotations dans le texte source. Dans le contexte de la traduction juridique, cette méthode semble tout à fait appropriée puisqu'elle permet de souligner les spécificités terminologiques et phraséologiques de la langue de spécialité. Précisons que l'auteur ne se contente pas de donner les procédés de traduction utilisés ou de fournir des équivalents, mais qu'il inclut également dans ses notes des définitions, des renseignements d'ordre historique et des précisions sur le contexte (procédure civile ou pénale) dans lequel s'emploie un mot. Le lecteur peut ainsi, selon qu'il débute ou possède déjà de l'expérience en traduction juridique, consulter d'abord les notes, puis tenter de traduire en testant ses

apprentissages (c'est-à-dire en notant ce qu'il a retenu des commentaires), ou encore traduire le texte et vérifier s'il a bien rendu les spécificités relevées par l'auteur dans le texte annoté.

Les exercices

Les exercices sont essentiellement de deux ordres :

1. les exercices d'application, au nombre de 10, qui visent à vérifier la compréhension de notions expliquées dans les chapitres abordant l'aspect théorique (linguistique) de la traduction, et traitent entre autres des latinismes (*subpoena, per incuriam...*), des adverbes composés (*thereof, herunder...*), des pronoms (*said, such, same*), des termes juridiques (*House of Lords, common law...*) et des tautologies (*null and void, understood and agreed...*);
2. les textes à traduire (extraits de documents ou textes intégraux), classés en trois catégories : 1) textes institutionnels (ex. : Convention de Hambourg et requête introductive d'instance); 2) textes contractuels (ex. : contrat de travail et acte de cession de créance) et 3) textes divers (ex. : statuts de société et jugement de *district court*).

Pour chacun des textes à traduire sont fournis le sujet sur lequel porte le texte, la source du texte original et celle de la traduction, les principaux concepts que le texte permet d'approfondir et le site Internet sur lequel on peut trouver le texte intégral, le cas échéant. D'autres informations pertinentes sont aussi partagées par l'auteur, par exemple le fait qu'un certain type de texte exige du traducteur qu'il travaille rapidement et que la tâche soit généralement répartie entre plusieurs traducteurs. Par ailleurs, une variété d'exercices portant sur des termes et des locutions juridiques servent à mettre en pratique les notions théoriques de l'ouvrage. En ce qui concerne les corrigés, seuls les textes à traduire en comportent. Ces corrigés sont accompagnés de notes portant sur les sujets exposés plus hauts (notions linguistiques, stylistiques et syntaxiques) ainsi que de précisions sur l'usage de termes dans divers contextes ou leur évolution dans le temps, p. ex. : « Le terme *plaintiff*

[...] a été remplacé en avril 1999 par *claimant* dans la procédure civile anglaise » (Houbert, 2005, p. 252). Le caractère authentique des exercices tient dans la présentation de textes réels accompagnés de leur traduction officielle ou de la traduction réalisée par l'auteur. Pour des raisons de confidentialité, on comprendra toutefois que figurent dans certains textes des noms fictifs pour représenter les parties, comme c'est le cas dans le texte 12 (contrat entre deux entreprises) et le texte 16 (jugement de la Cour). On note enfin une progression dans la séquence des exercices, le chapitre contenant les exercices d'application précédant celui qui renferme les textes à traduire.

Tableau XVI. Les exercices dans Houbert 2005

Types	<ul style="list-style-type: none"> • 10 exercices d'application (vocabulaire thématique, difficultés de traduction, traduction d'expressions juridiques) • 16 textes dans 3 catégories : textes institutionnels, contractuels et divers • Textes intégraux et extraits de documents
Variété	<ul style="list-style-type: none"> • La variété se trouve dans les types de textes abordés et dans les exercices d'application
Progression	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices d'application (1^{re} partie) suivis de textes à traduire (3^e partie)

Conclusion

Tout en reprenant la traditionnelle approche des textes annotés et commentés dans son manuel, Frédéric Houbert ne néglige aucunement de faire appel aux principes qui sont à la base des théories interprétative et fonctionnaliste. Il insiste par ailleurs sur les spécificités des systèmes juridiques anglais et français en puisant en grande partie aux sources de la lexicographie. Son guide se révèle ainsi un outil d'observation et de mise en application des règles régissant la traduction d'une variété de textes juridiques dans lequel l'auteur a su relever les particularités les plus déterminantes selon leur appartenance respective aux systèmes juridiques anglais et français. Les aspects cognitifs sont quant à eux plutôt absents du discours de Houbert, chez qui la perspective dominante est manifestement celle du texte à traduire et non celle du traducteur qui accomplit la traduction.

6.6 Maurice Rouleau (2007)

Pratique de la traduction : l'approche par questionnement

Organisation de l'ouvrage

Ce manuel, qui constitue un complément à *Initiation à la traduction générale : du mot au texte* (2001), s'adresse aux étudiants ayant déjà suivi un cours de méthodologie de la traduction. Avant de présenter trois blocs de textes à traduire accompagnés de commentaires (ou questions), Rouleau expose en introduction l'origine de son manuel, le public qu'il vise et l'objectif qu'il poursuit, et offre un rappel de la méthodologie exposée dans le manuel de 2001 accompagné d'un exemple. L'auteur en profite également pour expliquer le type d'approche qu'il emploie et en justifier l'utilité dans le cadre de l'enseignement de la traduction. L'introduction est suivie d'une liste d'ouvrages de référence incluant des dictionnaires, des grammaires, plusieurs ouvrages consacrés aux difficultés des langues (surtout la langue française), et d'autres abordant la rédaction, les prépositions, la stylistique comparée et la traduction.

Les théories et fondements théoriques

Comme dans ses ouvrages précédents, Rouleau s'appuie sur l'approche comparative dans ce manuel. On trouvera à cet effet des affirmations qui nous rappellent celles de Vinay et Darbelnet (1958) : « Ne jamais oublier, en faisant l'analyse, que l'anglais favorise le plan du réel et le français celui de l'entendement » (Rouleau, 2007, p. 167). Un autre commentaire montre qu'il ne délaisse pas non plus les principes de l'approche interprétative : « Or, c'est le sens [que le traducteur] doit traduire, non les mots. Saisir le sens, c'est dégager l'idée que l'auteur veut transmettre » (Rouleau, 2007, p. XIV). D'autre part, sans mentionner l'importance de la fonction du texte, Rouleau invite l'étudiant à se questionner sur l'auteur, la source, le destinataire, l'époque et le genre de texte dans le cadre de l'étape d'analyse précédant la traduction. Dans sa propre analyse, fournie en préambule au texte commenté, Rouleau se concentre toutefois davantage sur la structure du

texte et les idées qu'il renferme, et ne fait que rarement allusion aux destinataires de la traduction. Le médium de transmission est quant à lui omis du discours.

Le noyau conceptuel

1- Les objectifs d'apprentissage

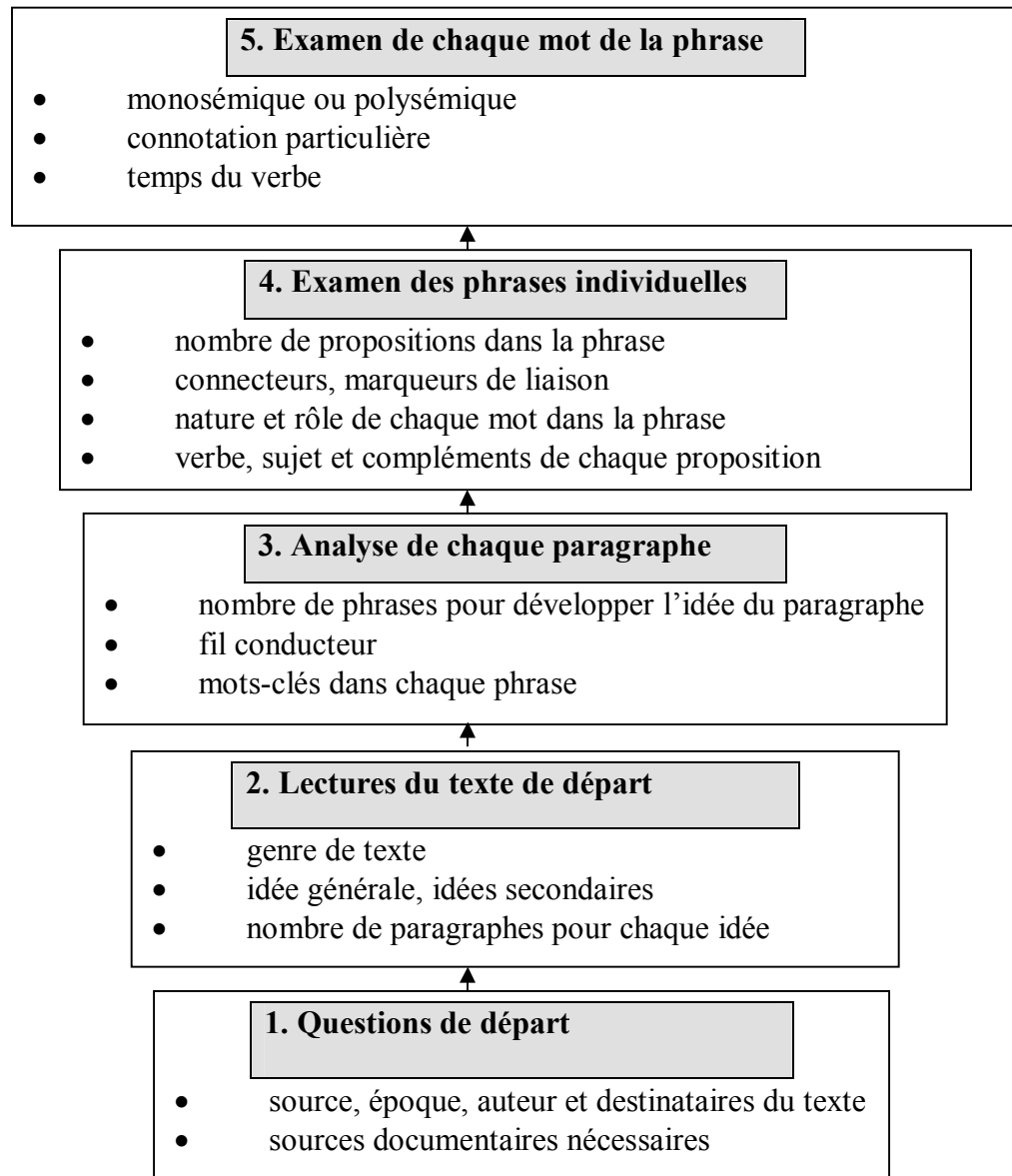
En ce qui concerne les objectifs et les sous-objectifs, il ne s'en trouve aucune liste dans le manuel de Rouleau. L'auteur annonce toutefois que « l'objectif visé est de favoriser, par la création de réflexes conditionnés, l'apparition de bonnes habitudes chez les étudiants » (Rouleau, 2007, p. 2). De façon implicite, on pourrait par ailleurs considérer que chacun des pièges identifiés et désignés par Rouleau constitue en quelque sorte autant de sous-objectifs à atteindre; on pourrait ainsi les formuler de la façon suivante, par exemple : 1) savoir repérer des signes typographiques (parenthèses, tirets) et rendre compte de leur usage en français ou 2) savoir repérer un terme polysémique et choisir l'acception juste dans le contexte. La méthode de travail et l'étude des difficultés d'ordre typographique, lexical, syntaxique et rédactionnel occupent par ailleurs une place prépondérante dans l'ouvrage. On constate donc que les préoccupations pédagogiques de l'auteur sur le plan de la matière à enseigner rejoignent en grande partie celles présentées par Delisle dans ses huit objectifs généraux, à la différence près que Rouleau ne fournit pas de métalangage de la traduction ni ne s'intéresse au processus cognitif de la traduction dans son manuel.

2- La méthodologie de la traduction

Dans un bref rappel méthodologique, Rouleau reprend les principes mis de l'avant dans *Initiation à la traduction générale : du mot au texte* (2001). Aucun modèle ou schéma n'est employé dans ce manuel pour faciliter l'assimilation de concepts clés; les étapes de la méthodologie de Rouleau sont plutôt présentées sous forme de liste de questions. On comprendra que le manuel, comme l'écrit Rouleau, est un complément à la méthode publiée précédemment, ce qui justifie que l'auteur se soit attardé sur un aspect plus spécifique de son approche (le questionnement) sans nécessairement employer tous les moyens visuels qu'il utilisait en 2001. Dans un souci de clarté, nous avons pour notre part

illustré les cinq étapes de la méthodologie suggérée par Rouleau ci-dessous. Remarquons que toutes les étapes présentées – bien que Rouleau ne le précise pas – ont trait à la phase de compréhension ou d'analyse du texte :

Figure 7. Principaux éléments de la méthodologie proposée par Maurice Rouleau (phase d'analyse ou de compréhension) (2007, p. 4-5)



L'approche pédagogique par questionnement de Rouleau se fonde sur le principe du conditionnement. Au moyen de la répétition, on vise à faire acquérir aux étudiants les réflexes nécessaires à une écriture respectant à la fois les normes orthographiques, typographiques et stylistiques de la langue d'arrivée ainsi qu'à comprendre et à faire comprendre, au-delà des mots, l'intention de l'auteur. Ce que Rouleau déplore chez les étudiants, c'est qu'ils n'ont pas intégré les concepts méthodologiques et les réflexes nécessaires à la production d'une traduction acceptable; ils savent ce qu'ils ont à faire, mais lorsque vient le moment d'appliquer les règles et d'éviter les interférences, ils ne sont pas assez alertes pour détecter les possibles écueils du texte à traduire. Rouleau croit donc qu'en répétant les mêmes questions aux étudiants, ces derniers en viendront à se questionner de façon automatique, c'est-à-dire qu'ils acquerront des réflexes conditionnés. Il précise à cet effet : « Nous nous appuyons [...] sur le principe pédagogique selon lequel la répétition est le meilleur moyen d'apprendre ou de faire apprendre, quelque chose » (Rouleau, 2007, p. 10). Cette approche par questionnement n'est pas sans rappeler les traditionnels textes annotés, à la différence que l'affirmation contenue dans chaque commentaire est complétée par une question lancée à l'étudiant. Mais en quoi consiste précisément ce *questionnement*?

Dans ses commentaires sur les textes, Rouleau attire entre autres l'attention de l'étudiant sur :

- la comparaison des règles d'utilisation des signes diacritiques (majuscule, tiret, guillemets, parenthèses) et de la ponctuation (virgule avant certaines conjonctions) en anglais et en français
- les mots sosies (ex. : *chain, chaîne*) ou polysémiques (ex. : *stock*)
- l'identification du référent correspondant à un anaphorique;
- l'écriture des toponymes;
- les différentes traductions de la conjonction *when*;
- le choix de l'acception appropriée d'un mot dans un contexte particulier.

Les commentaires prendront, par exemple, les formes suivantes :

Mrs. – Est-ce que la règle de l'emploi du point abrégatif (dans *Mrs.*) est la même en anglais et en français? Quelle est l'abréviation française correspondante? (Rouleau, 2007, p. 87).

myth – Que signifie ce mot dans le présent contexte? Il faut se méfier des mots français sosies; dans ce cas-ci, de « mythe ». Cette mise en garde a-t-elle un fondement ici? Voir Rouleau (2001, p. 80), section 5.3.2.1 (Rouleau, 2007, p. 66).

3- Les réalités professionnelles

Notons que Rouleau insiste à maintes reprises sur l'importance de se documenter pour pallier un manque de culture générale :

« C'est dire que votre culture sera mise à l'épreuve. Si elle n'est pas à la hauteur des attentes, vous devrez faire des recherches documentaires » (Rouleau, 2007, p. 127).

« Il ne faut pas oublier que l'auteur ignore l'étendue de votre vocabulaire, l'étendue de vos connaissances. C'est à vous de les élargir pour ne pas être pris en défaut au prochain document à traduire » (Rouleau, 2007, p. 71).

Il en va de même de la documentation de base du traducteur, pour laquelle l'auteur fournit une « Boîte à outils » renfermant une bibliographie des ouvrages de référence (dictionnaires unilingues, grammaires, ouvrages sur les difficultés des langues anglaise et française ou sur la traduction...). Rouleau prône en outre la consultation du dictionnaire unilingue; selon lui, en effet, « tout traducteur devrait toujours garder à l'esprit qu'un dictionnaire bilingue, c'est un peu comme une béquille : cela permet de marcher, mais cela ne donne pas nécessairement une démarche élégante! » (Rouleau, 2007, p. 9). Les autres aspects pratiques du métier tels que la création et la gestion de bases de données, les techniques de documentation et les outils technologiques ne sont pas non plus abordés. Aucun projet collaboratif n'est proposé non plus dans ce manuel; la traduction est abordée comme une activité individuelle. L'authenticité réside quant à elle dans la présence de textes réels, issus de revues et de monographies.

4- Les aspects métacognitifs

Sur le plan des aspects métacognitifs, Rouleau n'aborde pas le thème de la motivation. Il fait toutefois état des limites du traducteur : « Peut-être même serez vous tenu de vous documenter sur le sujet, car, même cultivés, les traducteurs ne peuvent tout savoir »

(Rouleau, 2007, p. 53). L'approche par questionnement qu'il suggère pourrait quant à elle être vue comme une stratégie pour amener l'étudiant à une prise de responsabilité croissante. Comme l'explique Rouleau, l'objectif poursuivi est d'amener l'étudiant à se poser éventuellement lui-même des questions importantes sur le texte, lesquelles ont trait aux principales difficultés que Rouleau a cernées chez les étudiants au fil de ses années d'enseignement.

Les exercices

En ce qui concerne les exercices, le manuel n'en compte qu'un seul type, lequel prend la forme de textes à traduire. Afin de développer ses compétences en compréhension, l'étudiant devra ainsi dans un premier temps analyser chacun des textes à partir de la méthodologie et du questionnement fournis par Rouleau. Au total, 15 textes sur des sujets divers (histoire, art, environnement...) sont regroupés en trois catégories : les textes de familiarisation, les textes complets et les textes incomplets, qui sont respectivement au nombre de 4, 5 et 6. Les quatre premiers textes se divisent en trois parties (analyse, texte à traduire et questionnement) alors que les suivants contiennent en plus une partie présentation où Rouleau donne quelques informations sur l'auteur et sur les caractéristiques du texte, notamment son genre (descriptif, directif, pédagogique, informatif, technique), sa structure et les idées qu'il renferme. Aucun élément ludique n'est incorporé au contenu de l'ouvrage. Pour insister sur des points de langue précis, Rouleau indique souvent une source à consulter ou encore un chapitre de son ouvrage de 2001 se rapportant à la difficulté. On ne peut évidemment pas dire que les exercices soient variés dans cet ouvrage, ce qui tient sans doute au fait que l'objectif sous-jacent à l'approche est, comme nous l'avons vu, de répéter les mêmes questions pour créer des réflexes conditionnés chez l'étudiant. Quant à la progression dans les exercices, elle est établie en fonction du degré d'analyse requis pour comprendre le texte. Rouleau présente d'abord un texte aux conventions assez connues (une recette) et un autre contenant des sous-titres, pour passer à des textes dont l'étudiant devra lui-même « dégager la structure » (Rouleau, 2007, p. 43). Il termine avec des textes incomplets, lesquels permettent à l'apprenti de mettre en pratique la compétence qui consiste à trouver rapidement l'idée contenue dans chaque paragraphe. On

trouvera ci-dessous un tableau récapitulatif des principales caractéristiques des exercices que contient le manuel :

Tableau XVII. Les exercices dans Rouleau 2007

Types	<ul style="list-style-type: none"> 3 catégories de textes à traduire : 4 textes de familiarisation, 5 textes complets et 6 textes incomplets
Variété	<ul style="list-style-type: none"> La variété se trouve dans les sujets abordés (environnement, histoire, art...)
Progression	<ul style="list-style-type: none"> Établie en fonction du degré d'analyse requis pour comprendre le texte

Conclusion

L'accent principal de cet ouvrage est mis sur la détection des sources possibles de fautes et leur prévention, qu'il s'agisse de pointer vers un mot polysémique ou un déictique potentiellement à l'origine de fautes de sens, d'homographes qui constituent des dangers d'anglicismes ou de signes typographiques ou de ponctuation exigeant le respect de conventions différentes dans les deux langues. On constate par ailleurs que Rouleau favorise la responsabilisation de l'étudiant en fournissant certaines pistes de recherche (sous la forme d'ouvrages à consulter, notamment) mais aussi en laissant ce dernier trouver lui-même la réponse à la question posée. Aucune traduction n'est proposée dans le manuel; il revient à l'apprenti de faire les efforts nécessaires pour améliorer ses compétences en compréhension, en recherche et en rédaction. On pourrait ainsi dire que l'auteur guide l'étudiant dans son processus d'apprentissage sans vraiment le tenir par la main. Bien que ne proposant aucun exercice ou projet collaboratif, Rouleau assume le rôle du guide qui pose des questions aux étudiants et éveille chez eux la curiosité intellectuelle tout en favorisant la prise de responsabilités. On peut donc en conclure que l'approche de Rouleau s'inscrit dans un style d'enseignement centré sur l'étudiant.

6.7 Conclusion

L'analyse réalisée dans ce chapitre nous a permis d'examiner le contenu pédagogique de chacun des six manuels du corpus, tel que défini aux fins de la présente étude. Nous avons donc mis en évidence les théories de la traduction préférées par les auteurs, de même que la façon dont les propositions des chercheurs du domaine étaient appliquées dans les manuels (quatre composantes du noyau conceptuel). Enfin, nous avons relevé les exercices proposés dans chacun des manuels, en portant une attention particulière aux types d'exercices, à leur variété et à la manière dont la progression se définit dans les ouvrages en matière d'exercices. La prochaine étape consistera à compiler ces résultats afin de voir les tendances qui se dessinent dans l'ensemble des manuels. Dans le chapitre suivant, nous fournirons donc nos observations sur les résultats recueillis à partir de l'analyse individuelle des ouvrages du corpus.

Chapitre 7 – Observations sur les manuels analysés

Dans ce chapitre, nous procéderons à une observation générale des caractéristiques relevées dans les manuels de traduction, et ce, à partir des critères retenus pour l'analyse présentés dans la section 5.4. Les théories et fondements théoriques, les quatre composantes du noyau conceptuel issu des approches en pédagogie de la traduction ainsi que les exercices contenus dans les manuels feront l'objet d'un résumé descriptif et de synthèses sous forme de tableaux.

7.1 Les théories et fondements théoriques

Dans l'ensemble des ouvrages, nous avons noté un intérêt pour l'approche comparative dans l'enseignement de la traduction. Alors que certains auteurs se contentent de citer Vinay et Darbelnet (1958), d'autres justifient leurs choix de traduction par la mention du procédé de traduction employé ou basent leur méthode presque exclusivement sur la stylistique comparée (Chartier, par exemple). La théorie interprétative est de son côté au cœur de l'ouvrage de Jean Delisle, mais trouve également écho chez tous les autres auteurs sous forme d'affirmations quant à la nécessité de dégager le sens du texte source. En ce qui concerne la théorie fonctionnaliste, certains éléments d'information traduisent l'importance que lui accordent les auteurs. Dans les manuels, nous avons ainsi trouvé des indications sur la source, l'auteur, l'année et le lieu de publication du texte à traduire, et parfois aussi des spécifications sur les destinataires, le type de texte et les exigences de celui-ci. Notons que peu d'auteurs précisent le *médium de transmission* (ou la *nature du support*) des textes source et cible, et que Rouleau (2001) est probablement le seul à aborder explicitement la fonction du texte proprement dite.

Tableau XVIII. Théories et fondements théoriques dans les manuels du corpus

Théories et fondements théoriques dans les six manuels	
<ul style="list-style-type: none"> • Combinaison de l'approche comparative, de la théorie interprétative et de la théorie fonctionnaliste chez la plupart des auteurs • Approche comparative adoptée par tous les auteurs sans exception mais marquée davantage chez Chartier (2000) avec l'emploi des procédés de traduction pour expliquer les choix de traduction • Théorie interprétative mise de l'avant surtout par Delisle (2003), Rouleau (1994, 2001, 2007) et Houbert (2005) • Théorie fonctionnaliste sous la forme d'indications sur l'origine et l'année de publication du texte source et le destinataire du texte cible dans la plupart des manuels; fonction du texte abordée par Rouleau (2001) 	

7.2. Le noyau conceptuel

7.2.1 Les objectifs d'apprentissage

À la lumière des informations données dans le tableau de la page suivante, on remarquera qu'en règle générale les auteurs exposent l'objectif principal de l'ouvrage sans toutefois employer le terme *objectif* pour en structurer le contenu ou expliciter les objectifs généraux visés dans l'enseignement. Les deux exceptions à la règle sont Chartier (2000) et Delisle (2003). La table des matières des manuels met toutefois en évidence la structure de l'enseignement, et peut constituer une liste d'objectifs généraux et spécifiques implicites dans le sens où il existe une progression évidente dans les sujets abordés par les auteurs. Une séquence d'enseignement qui débute par la recherche documentaire pour se poursuivre avec la méthodologie et les difficultés de traduction et se terminer sur un recueil de textes, par exemple, traduit bien cette progression. À notre avis, c'est dans ce sens que Delisle a voulu dire que des manuels comme ceux de Rouleau (1994, 2001) pouvaient se ranger dans la catégorie appelée *l'enseignement par objectifs d'apprentissage*.

Tableau XIX. Les objectifs d'apprentissage chez les auteurs des six manuels

Rouleau 1994
4 premières parties évoquent des objectifs généraux : 1) se documenter; 2) démarche à suivre (méthodologie); 3) compétences requises; 4) difficultés de la traduction médicale
Chartier 2000
3 objectifs généraux (énoncés et formulés du point de vue de l'enseignant) : 1) Amener l'étudiant à prendre conscience de la spécificité du texte journalistique; 2) Faire acquérir à l'étudiant un minimum d'automatismes fondamentaux pour produire des traductions idiomatiques de textes journalistiques; 3) Enrichir le bagage lexical de l'étudiant (Chartier, 2000, p. 9)
Rouleau 2001
Pas d'utilisation du terme <i>objectif</i> mais contenu structuré et objectifs généraux facilement décelables dans la table des matières : « Ce que vous... 1)... voulez devenir; 2)... devez savoir pour pouvoir traduire; 3)... devrez produire; 4)... devez savoir des éléments importants du texte; 5)... devez faire pour bien traduire; 6)... serez appelé à traduire »
Delisle 2003
8 objectifs généraux d'apprentissage et 68 objectifs spécifiques portant le nom des difficultés de traduction ou des concepts abordés
Houbert 2005
Présentation des chapitres rappelle celle des objectifs généraux et spécifiques de Delisle (2003), par exemple : 1 ^{re} partie intitulée « Caractéristiques de la langue juridique anglaise et française et spécificités de la traduction juridique » inclut des sous-divisions comme les faux amis (chapitre IX) et les disjonctions exclusives (chap. VIII)
Rouleau 2007
Aucune liste ou mention d'objectifs ou de sous-objectifs d'apprentissage L'étude des difficultés d'ordres typographique, lexical, syntaxique et rédactionnel à la base de l' <i>approche par questionnement</i> de l'auteur rappelle certains des objectifs généraux de Delisle

7.2.2 La méthodologie de la traduction

Si on fait exception de l'ouvrage de Frédéric Houbert, les manuels analysés comportent une section consacrée à l'exposé de la méthodologie de la traduction suggérée par l'auteur. On se demande toutefois pourquoi aucun auteur n'a cru bon ajouter une représentation visuelle de la méthodologie; en effet, comme on l'a vu dans le cas du *Modèle séquentiel de la traduction* de Gile (1995, 2005), les éléments visuels favorisent l'intégration des concepts clés par l'apprenant. En outre, l'ajout d'un schéma ou d'un tableau aurait permis de synthétiser l'information contenue dans la description parfois longue et détaillée de la méthodologie des auteurs (notons toutefois que Rouleau fait appel à des éléments visuels pour faciliter l'assimilation de certains concepts dans son manuel de 2001). En comparant les différentes méthodologies présentées dans les ouvrages, on remarque par ailleurs que celles-ci ont un point commun : l'insistance mise sur la phase de compréhension. Cette phase est si importante que Rouleau n'hésite pas à s'y limiter dans son manuel de 2007 et à référer le lecteur à son précédent ouvrage (2001) pour obtenir plus de précisions sur les autres étapes de la méthodologie. Un autre point commun, cette fois-ci entre Rouleau (1994 et 2001) et Delisle (2003), est l'accent mis sur la phase de vérification ou de contrôle. On note à cet effet que les deux auteurs la décomposent en plusieurs étapes, contrairement à Chartier (2000) qui l'incorpore à la deuxième étape de sa méthodologie, soit celle de la *restitution*.

7.2.3 Les réalités professionnelles

Parmi les aspects professionnels du métier que nous avons analysés dans les manuels, c'est surtout celui de la documentation qui se démarque. En effet, les concepteurs de manuels fournissent tous une documentation de base au traducteur, notamment dans leurs bibliographies ou « boîtes à outils ». Quant à la recherche documentaire, Delisle (2003) et Rouleau (1994) y consacrent tous les deux un chapitre entier. Rouleau (2001) et Delisle (2003) se penchent entre autres sur les limites des dictionnaires bilingues. En revanche, l'activité de traduction semble encore isolée de son environnement technologique. En effet, les outils technologiques et la création de bases de données terminologiques sont des sujets rarement abordés par les auteurs. Soulignons qu'en

omettant de mentionner l'importance de ces activités, on peut donner l'impression à l'apprenti que la terminologie et la traduction sont deux activités indépendantes et non complémentaires, que chaque texte requiert une recherche terminologique, mais que le travail accompli sera à refaire à chaque nouvelle traduction. Enfin, un autre sujet sur lequel les auteurs se penchent rarement est la relation du traducteur avec le client ou donneur d'ouvrage. Houbert (2005) y fait toutefois allusion dans son exemple de traduction parajuridique, mais c'est sans doute Rouleau (1994, 2001) qui s'illustre le plus à cet égard, puisqu'il y fait référence à quelques reprises. De manière générale, toutefois, les divers acteurs de l'industrie sont rarement mentionnés dans les ouvrages. Enfin, la gestion des bases de données terminologiques ne fait pour sa part l'objet d'aucune attention.

7.2.4 Les aspects métacognitifs

Chez la majorité des auteurs, nous avons trouvé une présence peu marquée d'éléments liés aux aspects métacognitifs, que ce soit la mention de l'aspect lui-même ou son application concrète dans le manuel. Parmi nos découvertes, des affirmations concernant la conscience de soi ont été trouvées dans Rouleau (1994 et 2001) et une autre sur la responsabilisation dans Delisle (2003). L'aspect métacognitif qui s'est cependant vu accorder le plus de points en matière de préférence chez les auteurs est celui de la motivation, avec une mention chez Rouleau (1994), des affirmations défaisant le mythe du traducteur parfait dans les ouvrages de Delisle (2003) et de Rouleau (2007) ainsi que des corrigés proposant des variantes dans Delisle (2003) et Chartier (2000). Par ailleurs, une manifestation pratique du thème de l'auto-évaluation a été trouvée dans Rouleau (1994) sous forme de grille d'auto-évaluation. Sur ce plan, on pouvait évidemment s'intéresser aussi à la présence de corrigés dans les manuels. D'après notre analyse, les manuels de formation à la traduction professionnelle comportent peu de corrigés, si on fait exception de l'ouvrage de Houbert (2005) dans lequel chacun des textes annotés est traduit, et de celui de Chartier (2000), où seuls 9 textes sur 36 (dans la section « à vous de jouer ») ne comportent pas de solutions. Les manuels canadiens sont par ailleurs ceux qui contiennent le moins de corrigés. Delisle, par exemple, propose une traduction pour tous ses exemples de traduction de phrases, mais seulement quelques exemples de textes traduits. Rouleau (1994) fournit quant à lui un corrigé dans l'exposition de la méthodologie employée pour traduire un texte

médical ainsi que des solutions pour deux de ses exercices dans ses ouvrages de 1994 et 2001. Il ne suggère cependant que des pistes de recherche aux questions qu'il soulève dans son manuel de 2007.

Tableau XX. Synthèse : Les quatre composantes du noyau conceptuel dans les manuels

Objectifs d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objectifs généraux : formulation nominale dans Delisle; formulation <i>verbe + complément</i> dans Chartier; objectifs sous-entendus dans la structure des manuels de Houbert et de Rouleau (1994 et 2001)
Méthodologie de la traduction
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présentée sous forme descriptive par tous les auteurs sauf Houbert ▪ Fort accent mis sur la phase de compréhension dans Chartier et Rouleau ▪ Phase de vérification ou de contrôle en trois temps (ou lectures) chez Delisle et Rouleau (1994, 2001)
Réalités professionnelles
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentation de base fournie par tous les auteurs ▪ Relations avec les clients mentionnées par Rouleau (1994, p. 52 et 2001, p. XVIII, p. 43, p. 55) ▪ Recherche documentaire fait l'objet d'un chapitre chez Rouleau (1994) et Delisle ▪ Création et gestion de banques de données terminologiques abordées par Rouleau (1994), Delisle et partiellement par Chartier
Aspects métacognitifs
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Image et conscience de soi</i> abordée dans Rouleau (1994, 2001) ▪ <i>Motivation</i> abordée par Rouleau (2001), variantes dans Chartier et Delisle, affirmations de Delisle et Rouleau (2007) pour défaire le mythe du traducteur parfait ▪ Affirmation ayant trait à la <i>responsabilisation</i> dans Delisle ▪ Grille d'<i>auto-évaluation</i> dans Rouleau (1994) ▪ Corrigés : <ul style="list-style-type: none"> ○ Deux exercices et un texte avec corrigé dans Rouleau (1994) ○ Corrigés pour les exercices de traduction d'extraits, de titres et de textes intégraux à l'exception du dernier des 4 textes à traduire des chapitres 2 à 10 dans Chartier (2000) ○ Deux corrigés seulement dans Rouleau (2001) : exercices 1 et 27 ○ Une dizaine de textes ou d'extraits de textes corrigés sur un total de 96 textes et de nombreux exemples de traduction dans Delisle (2003) ○ Tous les textes sont traduits dans Houbert (2005) mais aucun corrigé n'est fourni pour les exercices d'application ○ Aucun corrigé dans Rouleau (2007); l'auteur pose les questions et donne des pistes à l'étudiant qui devra y répondre

7.3 Les exercices dans les manuels

Dans l'ensemble des manuels, on trouve évidemment des textes intégraux à traduire. À ceux-là s'ajoutent des extraits et des titres à traduire chez Houbert (2005), Chartier (2000) et Delisle (2003). Divers exercices d'application sont aussi proposés par Delisle et Houbert alors que Rouleau (2001, 2007) offre également des exercices que l'on pourrait classer dans la catégorie d'exercices de perfectionnement linguistique, notamment ceux qui concernent les homonymes et les paronymes. Un exercice de réflexion sur les habiletés d'émetteur et de récepteur du traducteur est également proposé dans Rouleau (1994, p. 10-15 et 2001, p. 4-9). Sur le plan de la variété, les auteurs qui se démarquent sont donc par ordre décroissant Delisle (2003), Rouleau (1994, 2001) et Houbert (2005). Les manuels de Chartier (2000) et de Rouleau (2007) présentent quant à eux des exercices qui se répètent selon un même modèle, soit l'analyse de texte suivie de la traduction chez Chartier et une série de questions accompagnant des textes à traduire chez Rouleau. Rappelons toutefois que Chartier propose quelques exercices de préparation à la traduction de titres et d'extraits de textes. En ce qui concerne la progression, nous l'avons observée sous deux angles : la progression générale dans le manuel relativement à la place qu'occupent les exercices ainsi que la progression à l'intérieur des sections d'exercices. Sur le plan de la progression générale, il se dégage un schéma commun de présentation : une partie théorique avec exercices d'application (de perfectionnement ou de préparation à la traduction) suivie d'une partie pratique avec un ou plusieurs textes à traduire. Ces deux parties peuvent se trouver soit dans des sections différentes, soit dans une seule et même section de l'ouvrage ou encore comporter les deux caractéristiques à la fois. À l'exception du manuel de Rouleau (2007) dans lequel l'auteur propose une approche par questionnement, tous les autres manuels suivent ce schéma de présentation. Enfin, à l'intérieur même des sections consacrées aux exercices, spécifiquement dans ce que les auteurs appellent les recueils de textes, il n'est fait mention de progression que par Rouleau (2007), lequel précise que le niveau d'analyse requis pour chacun des textes de familiarisation qu'il présente va croissant, et que les quatre premiers textes (ceux du bloc 1) doivent être traduits dans l'ordre dans lequel ils sont présentés. Dans aucun des ouvrages il n'est cependant fait mention d'exercices ou de projets à être réalisés en équipe; le concept d'authenticité se présente généralement sous forme de textes réels à traduire issus de sources bien identifiées

par les auteurs. Il est évident que l'inclusion d'un projet authentique pour des clients réels s'avère un ajout difficile pour un auteur de manuel, étant donné la ponctualité de la tâche. Il reste qu'avec un peu d'ingéniosité, il serait possible de proposer un projet de traduction collaboratif à moyen terme (une banque de données ou de traductions en ligne, par exemple).

Tableau XXI. Les exercices dans les six manuels

Types d'exercices
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercices de perfectionnement linguistique dans Rouleau (2001, 2007) ▪ Exercices de préparation à la traduction dans l'ensemble des manuels ▪ Exercices individuels de traduction de textes intégraux et d'extraits dans tous les manuels ▪ Aucun exercice ou projet collaboratif dans les manuels ▪ Exercice d'auto-évaluation et d'introspection dans Rouleau (1994 et 2001) ▪ Authenticité des textes à traduire
Variété d'exercices
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les manuels qui renferment le plus de variété en matière d'exercices sont ceux de Delisle et de Rouleau (1994, 2001). Suivent en ordre décroissant ceux de Houbert, de Chartier et de Rouleau (2007).
Inscription de la progression dans l'ouvrage
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progression dans les chapitres : exposé théorique, exemples, exercices d'application et textes à traduire dans l'ensemble des manuels sauf dans Rouleau (2007) ▪ Progression de la difficulté d'analyse pour les textes à traduire dans Rouleau (2007)

7.4 Conclusion

À partir des recherches que nous avons réalisées, force est de constater que les manuels de formation à la traduction professionnelle, au sens où nous les avons définis, se font extrêmement rares. Par ricochet, la sélection d'un ouvrage en fonction de sa visée professionnelle pose certainement problème lorsque vient le temps de choisir un corpus de taille importante. En fait, si nous avons appliqué l'ensemble des critères de Delisle pour déterminer la visée professionnelle d'un manuel et en juger la pertinence au sein de notre corpus, notre sélection se serait probablement arrêtée à *La traduction raisonnée!* Des observations générales sur les six manuels analysés nous pourrions par ailleurs synthétiser les points essentiels de la façon suivante :

Tout d'abord, le concept d'objectifs d'apprentissage n'a pas encore été adopté par l'ensemble des auteurs de manuels, du moins, pas de la manière définie par Delisle en 1992. À la limite, on pourrait dire qu'il a été *adapté* par les différents auteurs sous forme d'enseignement structuré et progressif (notions élémentaires, méthodologie et outils de documentation, difficultés de traduction et textes à traduire). La démarche ou méthodologie prend quant à elle une place importante, mais les éléments visuels sont absents de la grande majorité des manuels. En ce qui concerne les réalités professionnelles, deux thèmes sont mis en évidence : la documentation de base du traducteur (généraliste ou spécialisé) et la recherche documentaire. Toutefois, la création et la gestion de bases de données terminologiques sont rarement mentionnées, de même que les relations du traducteur avec les autres acteurs de la traduction (donneur d'ouvrage ou client). Enfin, il est nécessaire de sonder les ouvrages en profondeur pour trouver des exemples qui illustrent l'intérêt porté par les auteurs aux différents aspects métacognitifs, le seul à se démarquer à cet égard étant sans doute Rouleau (1994, 2001).

Parmi les manuels que nous avons analysés, nous avons pu observer et isoler une constante en ce qui a trait au contenu, en l'occurrence que la plupart circonscrivent leur domaine d'application à trois aspects principaux : 1) la compréhension ou l'analyse; 2) les aspects rédactionnels et divers codes (syntaxique, lexical, typographique) et 3) le repérage des difficultés de traduction. En résumé, les auteurs veulent montrer aux apprentis :

1. comment comprendre
2. comment bien rédiger
3. comment éviter les fautes de traduction

Si on considère les catégories employées par Stolze (2008) pour rendre compte de l'évolution des courants théoriques et qu'on les applique à l'évolution des manuels, on constatera que le regard porté sur l'apprentissage de la traduction est avant tout axé sur le texte et ses spécificités (ou difficultés) ou encore sur la méthode. Un regard est rarement porté sur le traducteur en tant qu'acteur agissant sur la traduction, avec toutes les considérations sociales et psychologiques que l'activité implique.

Par ailleurs, comme on a pu le constater, les approches abordées dans ce travail couvrent une période qui s'étend de 1980 à 2005. Les manuels du corpus à l'étude ont quant à eux été publiés entre 1994 et 2007. Il est donc clair que certains auteurs ne disposaient pas de l'ensemble des résultats de recherche associés aux approches mises de l'avant par les chercheurs au moment où ils ont rédigé leurs manuels. Nous ne pouvions, pour cette raison, nous attendre à ce que leurs ouvrages comportent des caractéristiques propres à chacune des approches recensées. Il ne s'agissait donc pas de prendre en faute les auteurs n'ayant pas pris connaissance de toutes ces recherches, mais plutôt de voir dans quelle mesure le contenu pédagogique de leurs ouvrages et les études des experts comportaient des éléments rassemblant les deux groupes de professionnels de la traduction.

Conclusions

Notre objectif, en étudiant le contenu pédagogique des manuels de traduction, était de mettre en lumière les liens unissant les créateurs de manuels et les chercheurs en pédagogie de la traduction. C'est à partir des approches en enseignement de la traduction, et plus spécifiquement des propositions révélées par l'examen de celles-ci que nous avons été en mesure de définir un contenu pédagogique et de procéder à une analyse comparative témoignant des tendances en matière de formation dans les manuels de traduction.

Des approches et de la pédagogie...

À la lumière des observations présentées sur les approches des divers chercheurs en pédagogie de la traduction, on remarque que depuis les années 1980, mais de façon encore plus marquée depuis 1990, une tendance se dessine vers une redéfinition des rôles de l'enseignant et de l'étudiant. On peut en effet constater que le rôle de guide et de facilitateur gagne de plus en plus d'adeptes comparativement à celui de l'enseignant qui contrôle toutes les étapes de l'apprentissage dans un style transmissionniste. De son côté, l'étudiant voit ses responsabilités s'accroître, puisqu'il doit graduellement gérer ses acquis et évaluer ses propres stratégies au fur et à mesure qu'il apprend à les mettre en œuvre dans des tâches, activités et projets qui exigent de lui plus qu'une application à la lettre des procédés appris ou une tentative d'imitation ou de restitution des bonnes solutions de l'enseignant. L'étudiant est en outre appelé à participer à une réflexion et à une discussion critique des options qui se présentent à lui et des choix qu'il fait. Par ailleurs, on note également un intérêt marqué pour le travail collaboratif. D'une part, celui-ci permet à l'étudiant d'appréhender toutes les facettes du métier en tenant tour à tour le rôle des divers intervenants (traducteur, client, destinataire, donneur d'ouvrage, réviseur, coordonnateur). D'autre part, il lui fait profiter des avantages de multiples perspectives et d'une mise en commun des connaissances, idées, stratégies et habiletés relatives à la communication et au transfert. Le style d'enseignement centré sur l'étudiant met également à profit des méthodes d'enseignement et, par le fait même, des sélections de sujets et d'exercices qui incorporent des éléments touchant autant les aspects linguistiques de la traduction que des thèmes ayant trait à l'aspect professionnel du métier de traducteur, qu'il s'agisse de la fonction du texte,

des attentes des différents intervenants ou des rapports avec ces derniers dans un contexte de traduction authentique. Alors que certains chercheurs approfondissent ce dernier thème et en font la base de leur enseignement (Kiraly, Gouadec et Vienne, par exemple), d'autres proposent en préambule aux projets des tâches et activités permettant de mettre en place des compétences nécessaires à leur réalisation (González Davies, Hurtado Albir). Les chercheurs possèdent en outre des méthodes d'enseignement inspirées de leur propre parcours professionnel et académique et rejoignent par là des étudiants aux styles d'apprentissages divers. Daniel Gile, notamment, favorise l'apprentissage chez ses étudiants en incorporant schémas, diagrammes ou modèles à son enseignement.

Enfin, les compétences sont aussi au cœur des préoccupations des chercheurs et servent à orienter et à concevoir autant les programmes que le contenu des cours. Définies de façon circonscrite au texte par certains, elles évoluent parfois vers des orbites plus éloignées pour englober à la fois la traduction, le traducteur et le contexte de traduction autant sur le plan théorique que sur le plan du réel (projets authentiques). L'authenticité de la tâche ou du projet prend de son côté plus d'importance dans la concrétisation des objectifs d'apprentissage, et la transparence de l'enseignant y joue un rôle important. En effet, la position hiérarchique que le formateur occupait auparavant laisse davantage la place à une position de respect mutuel où les connaissances ne sont plus un trésor caché dont seul l'enseignant a la clé, mais sont comprises dans un réservoir collectif où chacun est libre de puiser et de contribuer, qu'il soit étudiant ou enseignant.

Des manuels de traduction...

Les manuels répondent-ils aux besoins des formateurs et des apprenants? Les ouvrages, mis ensemble, fournissent-ils l'ensemble des techniques et connaissances requises pour une formation à la traduction professionnelle? Notre réponse est la suivante : oui et non. Oui, parce qu'ils sont représentatifs des besoins d'une culture dans un domaine particulier à une époque précise et que leurs auteurs ont employé les ressources dont ils disposaient au moment de leur rédaction pour en faire les ouvrages les plus complets et les plus utiles possible. Non, parce que les besoins de cette culture et les ressources disponibles sont en perpétuel changement. Les auteurs qui souhaitent écrire de nouveaux manuels doivent pour ainsi dire observer le terrain, évaluer les besoins, et ce, en fonction de

l'époque – technologique, il faut le dire – dans laquelle nous vivons. Par exemple, bien qu'il soit louable pour un auteur de se concentrer sur l'aspect linguistique de la traduction, il est impensable que des questions fondamentales comme les aspects touchant à la profession (documentation, théorie pratique [ex. : techniques de distanciation], outils technologiques...) soient exclues des manuels qu'ils destinent aux futurs traducteurs.

Le manuel du futur

Que devraient renfermer les manuels de traduction? En fait, on se trouve devant un grand éventail de possibilités : autant les faits de langue que la méthode de traduction et les diverses stratégies en lien avec la pratique et l'industrie (rapports avec le client, normes et standards) peuvent y avoir leur place. On pourrait évidemment souhaiter, au nom de la systématisme, trouver une séquence dans les manuels de traduction, en venir à un accord commun sur les divers stades d'apprentissage des étudiants en traduction, voire développer un nouveau métalangage pour étoffer celui déjà existant de la pédagogie de la traduction. La question reste de savoir comment laisser à chacun sa part d'originalité sans tomber dans une dictature quant aux façons de procéder pour enseigner ou présenter l'information dans les manuels de traduction. Le danger réside donc dans l'établissement de règles ou de normes strictes qui, à la longue, pourraient scléroser la formation et empêcher à chacun de contribuer à sa manière à l'étoffement de la composante pédagogique de la traduction et, partant, à l'évolution du domaine. Pour le moment, il n'existe aucune norme en matière de rédaction de manuel de traduction. Chaque auteur y va de ses préférences, de son expérience et, parfois, de son appartenance à un courant théorique précis. Un aperçu des ouvrages existants pourra toutefois révéler les manques à combler et les nouvelles tendances à suivre.

À notre avis, le principe duquel on doit partir pour créer un ouvrage de formation pertinent se trouve au cœur d'une méthode de traduction proposée dans l'un des manuels analysés pour cette étude. Les travaux de Jean Delisle, dont il a été question ici à plusieurs reprises, puisque comptant parmi les plus représentatifs pour expliquer l'état des manuels de traduction, pointent en effet vers une constituante essentielle de tout projet de création, qu'il soit de nature pédagogique ou non, c'est-à-dire la notion *d'objectif*. En plus de se concentrer sur l'objet qu'est l'apprentissage de la traduction, il serait ainsi souhaitable

d'opérer la même transition que l'on a pu constater dans l'étude théorique du domaine, soit une focalisation sur ses acteurs. Il serait d'une part intéressant, dans une perspective métacognitive, de se pencher sur les objectifs intrinsèques de l'étudiant afin de pousser davantage l'aspect psychocognitif de l'enseignement et de favoriser par là les progrès des étudiants. De façon générale, cependant, il est important que l'auteur se situe au sein des diverses approches existantes et que *l'objectif* qu'il poursuit soit clair :

1. Si l'objectif est d'*enseigner à traduire*, il sera important d'exposer une méthodologie de la traduction;
2. Si l'objectif est d'*enseigner la traduction professionnelle*, on s'attendra à ce que l'auteur aborde le métier de traducteur et ses exigences;
3. Si l'objectif est de *préparer l'apprenti à devenir traducteur professionnel sur tous les plans*, on pourra opter pour des stratégies et des exercices qui mettent l'accent sur le développement des compétences métacognitives que sont l'autonomie, l'auto-évaluation, le travail d'équipe et la motivation;
4. Si l'objectif est de *favoriser l'apprentissage*, il sera bon de se pencher sur les caractéristiques d'un enseignement centré sur l'étudiant, notamment de réévaluer son propre rôle en tant qu'enseignant, de privilégier une approche collaborative, mais également de favoriser la motivation et la responsabilisation chez l'étudiant tout en repensant les méthodes d'évaluation;
5. Si l'objectif est de baser l'enseignement sur les *compétences recherchées dans le milieu du travail*, il sera également opportun d'inclure des éléments théoriques et pratiques qui touchent, par exemple, les outils technologiques d'aide à la traduction, même si ce n'est que pour fournir une bibliographie des ressources sur le sujet.

En matière de confection de manuel, deux avenues principales se présentent à nous : reprendre et ajouter ce qui semble manquer aux manuels déjà existants ou combler les lacunes présentes au sein de l'ensemble des ouvrages de formation à la traduction. De prime abord, l'idée d'un ouvrage englobant l'ensemble de la matière à apprendre pour tous les niveaux d'étude, tous les types d'étudiants et touchant à toutes les compétences nécessaires au traducteur relève d'une utopie. Voilà donc une option à éliminer. Pour notre part, nous penchons davantage pour la deuxième et abondons dans le sens de Gile, qui a d'ailleurs très bien su exprimer cette idée de complémentarité dans son propos sur les

théories de la traduction : « [...] most of these theories are complementary, each contributing insights or ideas about aspects of Translation the others have not addressed or processed in depth » (Gile, 2009, p. 254). Nous croyons qu'il devrait en être ainsi pour les manuels de traduction, c'est-à-dire que chacun des auteurs devrait contribuer à sa façon à combler les lacunes des autres manuels en apportant une nouvelle vision de la traduction et de son enseignement. Il faudrait en effet envisager non pas d'emprunter les sentiers battus, mais d'explorer ceux qui n'ont pas encore été (assez) défrichés. En un mot, compléter plutôt que « refaire en mieux ». Il est clair, par exemple, que les difficultés de traduction ont été abordées assez en profondeur par les auteurs de manuels; de même en est-il pour les suggestions de traduction dans les fameux commentaires ou annotations de textes à traduire. Peut-être est-il temps de consacrer temps et énergies à des thèmes qui ont été négligés jusqu'à maintenant?

En ce qui concerne les objectifs d'apprentissage, il est naturellement important d'en établir si on veut pouvoir évaluer les étudiants sur des bases communes, mais comme nous l'avons mentionné précédemment, il serait pertinent de les considérer sous un angle plus individuel, c'est-à-dire comme outils d'auto-évaluation et de responsabilisation pour les étudiants. De manière générale, nous croyons que les prochains manuels de traduction devraient être pensés et conçus dans le même esprit que le style d'enseignement qu'on dit centré sur l'étudiant. Les futurs ouvrages devraient ainsi offrir à l'apprenti des suggestions et des façons de développer ses propres stratégies en matière de gestion, que ce soit la gestion de son apprentissage (et de ses progrès), des informations (banques de données personnelles et professionnelles) ou des ressources humaines (relations avec les collègues, clients...). Mentionnons toutefois que ce ne sont pas des recettes dont l'étudiant d'aujourd'hui a besoin, mais bien de pistes pour stimuler sa propre réflexion et l'aider à acquérir l'autonomie nécessaire pour entamer sa nouvelle carrière. C'est pourquoi il importe d'orienter une partie de la formation sur le développement de capacités d'introspection, d'observation, d'analyse et de réflexion.

En résumé, si nous devons suggérer une base pour la création de nouveaux manuels de traduction, ce sont les quatre composantes du noyau conceptuel issu de l'analyse des approches en enseignement de la traduction qui nous guideraient dans notre démarche, soit

les objectifs d'apprentissage, la méthodologie de la traduction, les réalités professionnelles et les aspects métacognitifs. Les études théoriques en traductologie nous ont bien montré que la traduction dépasse le cadre du texte et de ses spécificités linguistiques et que le traducteur et son environnement sont partie prenante de l'opération de communication. Sur un plan pratique, c'est-à-dire dans l'enseignement de la discipline, il est donc tout naturel de voir cette évolution se manifester par la prise en compte des dimensions sociales et psychologiques de l'activité traductive. Pour cette raison, nous considérons que les quatre composantes relevées constituent les piliers sur lesquels devraient reposer la confection de manuels de traduction représentatifs des recherches consacrées à l'enseignement en traductologie. Plus spécifiquement, ce sont les réalités professionnelles et les aspects métacognitifs qui ont été les plus négligés jusqu'à maintenant dans les manuels de traduction. À notre avis, les concepteurs de manuels gagneraient sûrement à en faire un examen plus attentif dans leurs prochains ouvrages consacrés à une formation professionnelle en traduction.

Suggestion pour des recherches complémentaires sur les manuels

1. Recherches empiriques sur l'utilisation des manuels de traduction

Comme nous l'avons annoncé en introduction, notre travail consistait à évaluer les manuels de traduction anglais-français en observant les liens unissant les concepteurs de manuels aux chercheurs en pédagogie de la traduction. Nous sommes toutefois consciente qu'une étude empirique (un sondage auprès du personnel enseignant, par exemple) fournirait des données intéressantes sur l'utilisation et l'utilité des manuels en salle de classe. Bien qu'une méthode comme la nôtre – qui consiste à répertorier les manuels présents dans les catalogues de diverses bibliothèques offrant une formation professionnelle en traduction – renseigne en partie sur la popularité des divers ouvrages, pour se faire une idée plus juste des besoins en matière de manuels de traduction, ce sont toutefois les formateurs et les étudiants eux-mêmes qu'il faudrait idéalement consulter. À ces deux catégories, s'ajoute celle des employeurs, dont l'opinion sur les compétences essentielles des futurs traducteurs influence également le contenu du manuel, sujet que nous avons abordé en partie en exposant les compétences relevées par les divers chercheurs. En fait,

une concertation de tous les intervenants faisant partie de l'écosystème de la traduction pourrait sans doute offrir une meilleure perspective de la profession de traducteur et de ses exigences. En plus de nous faire connaître le degré de popularité des manuels sélectionnés auprès des formateurs, des études empiriques permettraient de mieux cerner les attentes et les besoins des enseignants et des étudiants. Cette opération constituerait à notre avis un sujet de recherche en soi, mais également une bonne façon de procéder à une étude de marché préalable à la confection d'un manuel de traduction. Quoi qu'il en soit, nous considérons que nos résultats fournissent des éléments utiles pour l'élaboration d'un tel sondage, et constituent ainsi une première étape pour obtenir une image plus complète des manuels de traduction existants.

2. Le manuel : au-delà des frontières du bilinguisme anglais-français

Dans cette étude, nous nous sommes penchée uniquement sur les manuels de traduction anglais-français; il resterait pourtant beaucoup à écrire sur les manuels qui abordent la traduction à partir ou vers d'autres langues. À notre avis, cette recherche s'avérerait d'autant plus intéressante qu'elle permettrait d'examiner l'application des approches des spécialistes dans des contextes où les faits de culture diffèrent de ceux que nous pouvons constater à l'intérieur d'une seule et même langue, commune à deux nations différentes (la France et le Québec), notamment la prédilection du thème et de la version et des approches comparatives pour les concepteurs de manuels français. Par ailleurs, une étude de ce genre servirait également à mettre en lumière des éléments d'analyse qui dépassent la comparaison des langues. En effet, bien que l'histoire des rapports entre les langues anglaise et française influence leur proximité, leur interdépendance – ou leur besoin d'indépendance – sur le plan autant linguistique que culturel, il n'est pas exclu de faire porter l'étude de la traduction sur l'opération de traduction en tant qu'activité complexe nécessitant plus qu'un répertoire d'expressions et de tournures de phrases, mais s'attachant également à décrire les aspects professionnels du métier, la méthode et le processus de traduction.

3. *Le manuel de traduction : objet d'études culturelles*

Nos recherches nous ont démontré qu'il reste un grand espace à combler dans l'éventail de manuels disponibles répondant aux critères que nous avons choisis. Les manuels de traduction professionnelle anglais-français étant publiés en nombre très limité en Amérique du Nord et en Europe, il semble donc que les propos de Jean Delisle soient, près de 20 ans plus tard, toujours aussi d'actualité :

[...] il n'est pas interdit de souhaiter, au nom de l'efficacité de l'enseignement, de voir se multiplier les manuels de traduction spécifiquement adaptés à la formation des futurs traducteurs de métier (Delisle, 1992, p. 43-44).

Pour notre part, nous espérons que viennent se joindre au rang des manuels de traduction déjà existants de nouveaux manuels qui répondront de plus en plus aux impératifs pédagogiques de notre époque, des outils qui, tout en étant représentatifs des besoins réels des étudiants en fonction des compétences à acquérir, faciliteront leur intégration dans l'industrie de la traduction tout en les aidant à gagner la confiance et l'autonomie nécessaires pour œuvrer en tant que langagiers professionnels. La question reste de savoir quel sort sera réservé aux manuels de traduction et à leur étude. À cet égard, les faits exposés dans notre avant-propos ne sont peut-être que le début d'une recherche et d'une réflexion historiques sur l'évolution des manuels au Canada, mais ils montrent déjà l'importance capitale qu'a eue la traduction dans la poursuite d'objectifs pédagogiques aussi importants que d'éduquer une nation entière en la dotant de ces indispensables outils d'enseignement et d'accompagnement que sont les manuels. Ce qui devrait maintenant nous intéresser est de découvrir comment cet investissement traductologique s'est manifesté après la période historique de la Conquête et quel traitement a été réservé à ce type d'ouvrage. Les artefacts que sont les manuels ont manifestement beaucoup à nous apprendre sur l'évolution du domaine et des différents acteurs de la scène traductologique. Mais pour que la recherche se fasse en ce sens, notre mission doit être accompagnée de volonté, d'efforts, et de soutien. Il est possible que l'histoire se répète et que nos impératifs soient encore une fois contraints par la censure et le contrôle politique, voire l'indifférence de ceux qui pourraient apporter une grande contribution à cette recherche. Suivra-t-on la voie du passé; affrontera-t-on encore une fois les obstacles en *adaptant* et en *s'adaptant* aux

circonstances? Jusqu'où est-on prêt à aller pour assurer la survivance du manuel de traduction? Après avoir adapté les manuels pour qu'ils puissent servir les besoins éducatifs d'une nation, pourra-t-on les adapter cette fois-ci en fonction des acquis traductologiques en pédagogie? Nous sommes convaincue que l'étude des manuels de traduction peut avantageusement servir la cause des études culturelles. Véhicules représentatifs des lieux et époques qui les ont vus naître, ces ouvrages nous apparaissent comme des objets privilégiés pour l'observation et l'analyse descriptive des divers paysages culturels. Plus encore, le potentiel heuristique qu'ils recèlent ouvre une fenêtre sur une dimension où des considérations d'ordre à la fois pratique et théorique, pédagogique et culturel sont réunies pour faire de la traductologie un domaine où règne le respect de la différence et l'appréciation des liens qui unissent des chercheurs aux intérêts divers. Qui plus est, cette réunion pourrait démontrer encore une fois la résilience du manuel grâce à un effort collaboratif et un échange où théoriciens et praticiens sortiraient gagnants. Selon nous, ce n'est qu'au prix d'un effort mutuel de collaboration qu'auteurs de manuels et traductologues aux intérêts divers pourront participer à l'évolution de la discipline, de son enseignement et des outils de formation que sont les manuels de traduction.

Bibliographie

- Advielle, M.-H., Garnier, E., & Izquierdo Gil, M.-C. (2005). *Trad'éco : manuel trilingue de traduction français-anglais-espagnol*. Nantes, France: Éditions du Temps.
- Ayme, C. (1998). *La traduction : écrit et oral*. Paris, France: Éditions du Temps.
- Ballard, M. (1988). *Manuel de version anglaise : textes, traductions, commentaires*. Paris, France: Nathan.
- Ballard, M. (2003). *Versus : la version réfléchie, anglais-français*. Gap; Paris, France: Ophrys.
- Ballard, M. (2005). *La traduction de l'anglais au français*. (2^e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Bédard, C. (1986). *La traduction technique : principes et pratique*. Montréal, Québec: Liguattech.
- Bédard, C. (1987). *Guide d'enseignement de la traduction technique*. Montréal, Québec: Liguattech.
- Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of education goals*. New York, NY: Longmans Green.
- Bowker, L. (2002). *Computer-aided translation technology: a practical introduction*. Ottawa, Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Buisseret, I. d. (1975). *Deux langues, six idiomes : manuel pratique de traduction de l'anglais au français*. Ottawa, Ontario: Carlton-Green.
- Cachin, M.-F. (2007). *La traduction*. Paris, France: Éditions du Cercle de la Librairie.
- Chartier, D. (2000). *La traduction journalistique anglais-français*. Toulouse, France: Presses universitaires du Mirail.
- Chartier, D. (2006). *De la grammaire pour traduire*. Toulouse, France: Presses universitaires du Mirail.
- Chartier, D., & Lauga-Hamid, M.-C. (1995). *Introduction à la traduction : méthodologie pratique (anglais-français)*. Toulouse, France: Presses universitaires du Mirail.
- Chesterman, A., & Wagner, E. (2002). *Can theory help translators?: a dialogue between the ivory tower and the wordface*. Manchester, Angleterre; Northampton, MA: St. Jerome Publishing.

- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés, 1992-2002*. (2^e éd.). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Debuire, F. (1999). *La traduction : versions et thèmes journalistiques : écrit et oral*. Paris, France: Éditions du Temps.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction : initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa, Ontario: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1988). *Translation: an interpretive approach*. Ottawa, Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1990). *Les alchimistes des langues : la Société des traducteurs du Québec (1940-1990)*. Ottawa, Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1992). Les manuels de traduction : essai de classification. *TTR*, 5(1), 17-47. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/037105ar>
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. (1^e éd.). Ottawa, Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1997). Perrin, Isabelle (1996): L'Anglais : Comment traduire?, collection « Les Fondamentaux », no 64, Paris, Hachette, 159 p. *Meta*, 42(3), 568-572. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/002523ar>
- Delisle, J., & Lee-Jahnke, H. (Dir.). (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa, Ontario: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (2003). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. (2^e éd.). Ottawa, Ontario: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (2008). *La terminologie au Canada : histoire d'une profession*. Montréal, Québec: Linguattech.
- Delisle, J., & Université Saint-Joseph (Beyrouth Liban). École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth (2005). *L'enseignement pratique de la traduction*. Beyrouth, Liban; Ottawa, Ontario: École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth; Presses de l'Université d'Ottawa.

- Durand, M., & Harvey, M. (2000). *Méthode et pratique du thème anglais*. Paris, France: Dunod.
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *Meta*, 50(1), 36-47. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/010655ar>
- Durieux, C., & Durieux, F. (1995). *Apprendre à traduire : prérequis et tests*. Paris, France: La Maison du dictionnaire.
- Echeverri, A. (2008). *Métacognition, apprentissage actif et traduction: L'apprenant de traduction, agent de sa propre formation*. (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (AAT NR53536)
- Filteau, G. (1954). *Le système scolaire de la province de Québec : historique, législation et règlements*. Montréal, Québec: Éditions Centre de psychologie et de pédagogie.
- Gallix, F., & Walsh, M. (1993). *La presse économique : versions et thèmes anglais*. (2^e éd.). Paris, France: Hachette supérieur.
- Gallix, F., & Walsh, M. (1997). *La traduction littéraire : textes anglais et français : XX^e siècle*. Paris, France: Hachette.
- Gandrillon, D. (2004). *Traduire la presse : entraînement à la version anglaise*. (2^e éd.). Paris, France: Ellipses.
- Gandrillon, D. (2009). *Anglais : le kit de l'étudiant. Tous les outils pour savoir traduire et s'exprimer aux examens et concours*. Paris, France: Ellipses.
- Gentzler, E. (2001). *Contemporary translation theories*. (2^e éd.). Clevedon, Angleterre; Toronto, Ontario: Multilingual Matters.
- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam, Hollande: John Benjamins.
- Gile, D. (2005). *La traduction : la comprendre, l'apprendre*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. (2^e éd.). Amsterdam, Hollande; Philadelphie, PA: John Benjamins.
- Golaszewski, M., & Porée, M. (1998). *Méthodologie de l'analyse et de la traduction littéraires : de la lettre à l'esprit*. Paris, France: Ellipses.
- González Davies, M. (Dir.). (2003). *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelone, Espagne: Octaedro-EUB.

- González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom*. Amsterdam, Hollande: John Benjamins.
- Gouadec, D. (2003). Position paper: Notes on Translator Training. Dans A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau & J. Orenstein (Dir.), *Innovation and E-learning in Translator Training* (pp. 11-19). Tarragone, Espagne : Universitat Rovira i Virgili.
- Gouadec, D., & Association française de normalisation. (1989). *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*. Paris, France: AFNOR.
- Gouadec, D., & Collombat, O. (2000). *Formation des traducteurs : actes du Colloque international, Rennes 2 (24-25 septembre 1999)*. Paris, France: La Maison du dictionnaire.
- Guidère, M. (2008). *Introduction à la traductologie : penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. (1^e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Guivarc'h, P., & Fabre, C. (1989). *A companion to economic translation : thèmes et versions économiques*. (2^e éd.). Paris, France: Masson.
- Hansen, G. (1999). Probing the process in translation: methods and results. *Copenhagen studies in language*, 24.
- Hansen, G. (2002). Empirical translation studies: process and product. *Copenhagen studies in language*, 27.
- Hoof, H. v. (1986). *Précis pratique de traduction médicale (anglais-français)*. Paris, France: Maloine.
- Horguelin, P. A., & Pharand, M. (2009). *Pratique de la révision*. (4^e éd.). Montréal, Québec: Linguattech.
- Houbert, F. (2000). *Dictionnaire des difficultés de l'anglais des contrats*. Paris, France: La Maison du Dictionnaire.
- Houbert, F. (2005). *Guide pratique de la traduction juridique : anglais-français*. Paris, France: La Maison du dictionnaire.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La Enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana, Espagne: Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid, Espagne: Edelsa.

- Jääskeläinen, R. (1996). Hard Work Will Bear Beautiful Fruit. A Comparison of Two Think-Aloud Protocol Studies. *Meta*, 41(1), 60-74. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/003235ar>
- Jääskeläinen, R. (1998). Think-aloud Protocols. Dans M. Baker (Dir.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 265-269). Londres, Angleterre: Routledge.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice*. Manchester, Angleterre: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2003). Summary of discussion on: Collaboration, Teamwork and Group Work. Dans A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau & J. Orenstein (Dir.), *Innovation and E-learning in Translator Training* (pp. 51-57). Tarragone, Espagne : Universitat Rovira i Virgili.
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: pedagogy and process*. Kent, OH: Kent State University Press.
- Kiraly, D. C. (2000). *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*. Manchester, Angleterre: St. Jerome Publishing.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the translator*. Amsterdam, Hollande; Philadelphie, PA: John Benjamins Publishing.
- Ladmiral, J.-R. (2002). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris, France: Gallimard.
- Launay, M. B. d. (2006). *Qu'est-ce que traduire?* Paris, France: Vrin.
- Lavallée, F. (2005). *Le traducteur averti : pour des traductions idiomatiques*. Brossard, Québec: Linguattech.
- Lavault-Olléon, É. (1998). Traduction en simulation ou en professionnel : le choix du formateur. *Meta*, 43(3), 364-372. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/003423ar>
- Lavaur, J.-M., & Serban, A. (2008). *La traduction audiovisuelle : approche interdisciplinaire du sous-titrage*. (1^o éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Le Ho, A., & Upton, L. (1999). *Manuel pratique de traduction : exercices de révision et d'entraînement à la traduction*. Paris, France: Ellipses.
- Le Ho, A., & Upton, L. (2002). *Manuel pratique de la traduction anglaise : exercices de révision et d'entraînement à la traduction*. Paris, France: Ellipses marketing.

- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui : le modèle interprétatif*. Vanves, France: Hachette.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal, Québec: Guérin.
- Loiola, F. A., & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-326.
Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/009935ar>
- Mareschal, G. (2003). *La formation à la traduction professionnelle*. Ottawa, Ontario: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Meertens, R. (1999). *Guide anglais-français de la traduction*. Paris, France: Top éditions.
- Noppen, J.-P. v., & Brabanter, P. d. (1993). *Théorie et pratique de la traduction anglais-français : textes, documents, exercices*. (2^e éd.). Bruxelles, Belgique: Presses universitaires de Bruxelles.
- Noppen, J.-P. v., & Brabanter, P. d. (1995). *Théorie et pratique de la traduction anglais-français*. (4^e éd.). Bruxelles, Belgique: Presses universitaires de Bruxelles.
- Nord, C. (1987). Zehn Thesen zum Thema "Übersetzungslehrbuch". Dans F. G. Königs (Dir.), *Übersetzen lehren und lernen mit Büchern : Möglichkeiten und Grenzen der Erstellung und des Einsatzes von Übersetzungslehrbüchern* (Vol. 28, pp. 65-82). Bochum; Heidelberg, Allemagne: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität; Vertrieb, J. Groos.
- Nord, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen : theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg, Allemagne: J. Groos.
- Nord, C. (1991). *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam, Hollande; Atlanta, GA: Rodopi.
- Nord, C. (1993). *Einführung in das funktionale Übersetzen : am Beispiel von Titeln und Überschriften*. Tubingue, Allemagne: Francke Verlag.
- Nord, C. (1996a). El error en la traducción: categorías y evaluación. Dans A. Hurtado Albir (Dir.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 91-103). Castelló de la Plana, Espagne: Universitat Jaume I.

- Nord, C. (1996b). Wer nimmt mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht. Dans A. Lauer, H. Gerzymisch-Arbogast, J. H. Haller & E. Steiner (Dir.), *Übersetzungswissenschaft im Umbruch* (pp. 313-328). Tubingue, Allemagne: Gunter Narr.
- Pollak, L. (1995). *La traduction sans peur... et sans reproche : cours d'initiation à la version*. (2^e éd.). Boucherville, Québec: Les Éditions françaises.
- Robinson, D. (1997). *Becoming a translator: an accelerated course*. London, Angleterre; New York, NY: Routledge.
- Rodger, V. W. (1990). *Apprendre à traduire : cahier d'exercices pour l'apprentissage de la traduction français-anglais, anglais-français*. Toronto, Ontario: Canadian Scholars' Press.
- Rouleau, M. (1994). *La traduction médicale : une approche méthodique*. Brossard, Québec: Linguatech.
- Rouleau, M. (2001). *Initiation à la traduction générale : du mot au texte*. Brossard, Québec: Linguatech.
- Rouleau, M. (2007). *Pratique de la traduction : l'approche par questionnement*. Montréal, Québec: Linguatech.
- Siepmann, D. (1996). Übersetzungslehrbücher: Perspektiven für ihre Entwicklung. *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, 48.
- Stolze, R. (2008). *Übersetzungstheorien : eine Einführung*. (5^e éd.). Tubingue, Allemagne: Gunter Narr.
- Truffaut, L. (2004). *Abécédaire partiel et partial de la traduction professionnelle : illustrations allemand-français*. Bruxelles, Belgique: Éditions du Hazard.
- Tshibemba, L. (2001). *Règles générales de rédaction d'un manuel d'initiation à la traduction*. (Mémoire de maîtrise). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (AAT MQ58516)
- Vienne, J. (1994). Towards a pedagogy of "Translation in Situation". *Perspectives*, 2(1), 51-59.
- Vienne, J. (1998). Vous avez dit compétence traductionnelle ? *Meta*, 43(2), 187-190.
Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/004563ar>

Vinay, J. P., & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*. Paris, France: Didier.

ANNEXES

Annexe I Éléments visuels dans Chartier 2000

Exemple du procédé d'étoffement (Chartier, 2000, p. 231)

[6/1] Special units for *disruptive children* création de centres réservés aux
 and Ø new learning mentors to raise élèves perturbateurs et de postes de
 standards among under-achievers tuteurs : telles sont les deux mesures
 form part of the Government's campaign envisagées par le gouvernement dans
 to improve inner-city schools le cadre de la campagne visant à
 améliorer le niveau des élèves en difficulté dans
 les établissements des quartiers défavorisés

[11/5] Minister's disclosure at the weekend La divulgation, ce week-end
 that they were planning Ø 'master classes' du projet ministériel annonçant
 for 100 000 bright pupils l'ouverture de 'classes d'élite'
 in inner-city comprehensives destinées à accueillir 100 000 élèves
 attracted widespread criticism brillants inscrits dans des
 from teachers... établissements...

Annexe II Éléments visuels dans Rouleau 2001

Les facteurs de la compréhension (Rouleau, 2001, p. 32)

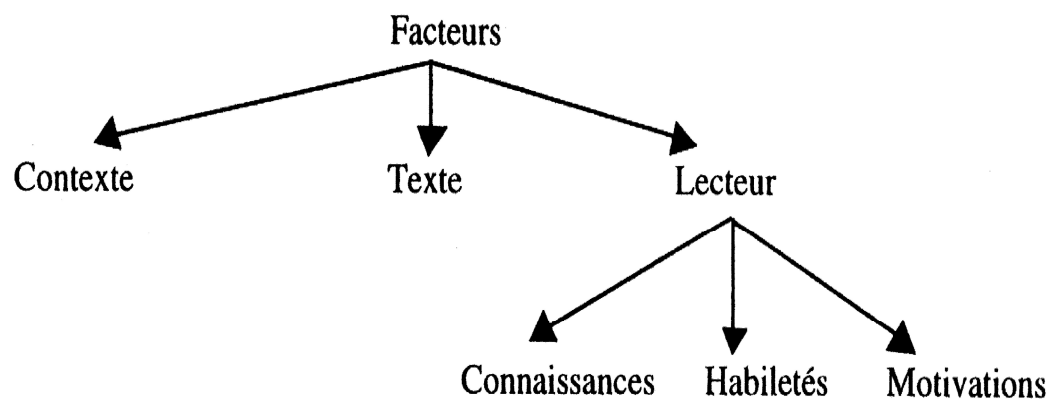


Figure 2.1 – Les facteurs de la compréhension

Schéma de déroulement (Rouleau, 2001, p. 144)

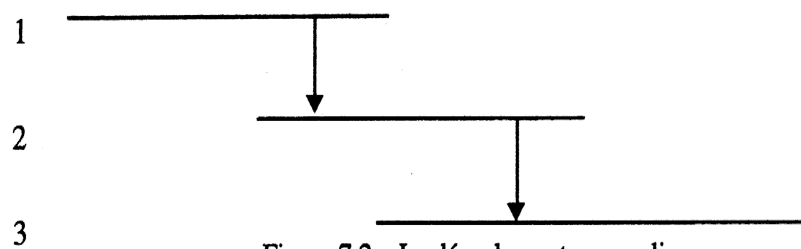


Figure 7.2 – Le déroulement en escalier