

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

26 SEP. 2008

Dépt de linguistique
et de traduction

Université de Montréal

**Métacognition, apprentissage actif et traduction :
l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation**

par

Álvaro Echeverri

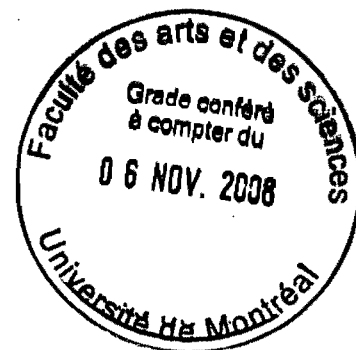
Département de linguistique et de traduction

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de doctorat
en traduction

Août 2008

© Echeverri, 2008



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

**Métacognition, apprentissage actif et traduction :
l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation**

présentée par :

Álvaro Echeverri

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Monique C. Cormier, président-rapporteur

Georges L. Bastin, directeur de recherche

Jean Delisle, membre du jury

Marco Fiola, examinateur externe

Louis-André Dorion, représentant du doyen de la FESP

Résumé

Cette thèse porte sur la pédagogie de la traduction et son objectif principal est de montrer, d'une part, que la traduction est une activité métacognitive et, de l'autre, que la prise en compte des facteurs métacognitifs de la traduction et de son apprentissage constitue une possibilité de faire des apprentis traducteurs les principaux agents de leur formation.

Tout d'abord, nous mettons en évidence que la formation des professionnels de la traduction s'est concentrée principalement sur les aspects cognitifs de la traduction. Ce qui d'ailleurs aurait contribué à la perpétuation de méthodes d'enseignement que les experts considèrent inappropriées. Nous expliquons ce manque d'innovation au moyen d'une analyse de facteurs internes et externes à la traductologie. Ensuite, l'examen de deux approches d'enseignement de la traduction : l'approche par objectifs d'apprentissage (Delisle, 1980) et l'approche socioconstructiviste (Kiraly, 2000) confirme que la production de connaissances sur l'enseignement de la traduction est encouragée lorsque les propositions pédagogiques s'inspirent des connaissances en sciences de l'éducation et sont conçues à partir de théories reconnues de l'apprentissage. De cette façon, ces travaux mettent en lumière l'importance de créer un lien interdisciplinaire entre la traductologie et les sciences de l'éducation et confirment qu'avant de prétendre enseigner à traduire, il convient d'apprendre à propos de l'apprentissage en général.

La prise en considération de la dimension métacognitive de la traduction offre une voie à l'établissement de ce lien interdisciplinaire. La métacognition entendue comme la connaissance qu'une personne possède de ses processus cognitifs et du contrôle qu'elle peut exercer sur ces mêmes processus permet à la traductologie de bénéficier d'une longue tradition de recherche avec ses méthodes, ses théories et ses données. La prise en compte des aspects métacognitifs de la traduction dans les salles de classe devrait aussi permettre aux apprenants de planifier, de vérifier, de réguler et de mieux évaluer leur processus de formation professionnelle et le développement de leurs habiletés traductionnelles.

Finalemant, au moyen d'une recherche exploratoire nous avons répertorié dix facteurs non cognitifs qui facilitent l'intégration des stagiaires de traduction aux lieux de travail. Les relations interpersonnelles, l'autoévaluation, l'adaptation, l'authenticité et l'autogestion se sont révélées les cinq facteurs non cognitifs les plus importants. Les résultats de cette recherche confirment qu'il y a des aspects cruciaux de la formation des traducteurs qui sont laissés de côté dans un enseignement de la traduction centré exclusivement sur les aspects cognitifs. Compte tenu de la nature métacognitive de la traduction, notre étude suggère que les avantages des stages sur les cours normaux en tant que formule pédagogique se trouvent dans la prédominance des relations interpersonnelles, l'augmentation des activités d'autoévaluation, la réalisation d'activités authentiques, la valeur formative de la rétroaction émanant des pratiques de révision et la responsabilisation des apprenants face aux activités d'apprentissage, entre autres. Les résultats de cette recherche suggèrent que la construction de l'image de soi des stagiaires en tant qu'apprenants et futurs traducteurs n'est pas encouragée dans les contextes de formation traditionnels qui ne favorisent pas les relations interpersonnelles dans les contextes d'apprentissage.

Mots-clés : métacognition, traduction, pédagogie, sciences de l'éducation, apprentissage actif, image de soi.

Abstract

The general objective of this thesis is twofold. Firstly, to demonstrate that translation is a metacognitive activity and, secondly, to demonstrate that the consideration of the metacognitive nature of translation and translation learning can contribute to the conception of translation teaching practices that could help learners become the principal agents of their own professional education.

Our analysis of several research areas in translation studies that have focused on the human subject (translator or translation learner) reveals that translator education has concentrated almost exclusively on the cognitive aspects of translation. This has contributed, among other things, to the perpetuation of translation teaching methods that have been considered inadequate by experts. In our work, we studied some factors internal and external to translation studies that could explain why innovation in translation teaching has been rather scarce in the last thirty years.

With the study of two approaches to translation teaching that have greatly influenced translator education: the learning objectives approach (Delisle, 1980) and the socio-constructivist approach (Király, 2000), we want to argue that for any innovation to have a considerable effect on the production of knowledge on translation teaching, it must be grounded in knowledge about learning in general. The works by Delisle on learning objectives and by Király on socio-constructivism highlight the need to establish an interdisciplinary link between translation studies and educational sciences in order to open new areas of research and to make room for the production of knowledge on translation teaching.

One way to promote such interdisciplinary link between translation studies and educational sciences is the consideration of metacognition. Metacognition understood as knowledge about cognitive phenomena and the control a person can exert on his/her own cognitive processes is a large field of research with its own methods, theories and data. Translation studies, specially, translation teaching could greatly benefit with the inclusion

of metacognition among its research interests. Making learners more aware of the metacognitive aspects of translation could help them in the planning, supervising, regulating and evaluating of both their translation practice and their learning processes.

We conducted an exploratory research on the non-cognitive aspects of translation that facilitate the integration of translation interns' into their working/studying environments. Ten non-cognitive factors were identified, described and analyzed. Interpersonal relationships, self-evaluation, adaptation, authenticity and self-regulation became the five most important non-cognitive factors that help translation interns get integrated into the community of professional translators. These results confirm that translation teaching could widen its research scope and be open to factors that could help students take greater control over their learning process.

Considering the non-cognitive aspects of translation that we have identified, translation education should multiply the possibilities of social interaction, diversify translation practice, intensify self-evaluating practices, bring authentic practice into the translation classroom, and promote students' self regulating skills, among others. According to our research these non-cognitive factors of translation and translation learning could help students become the principal agents in their learning process. These results suggest that students' construction of their self image as learners and as future translators is hindered in educational environments where social interaction is not promoted.

Keywords: metacognition, translation pedagogy, education sciences, active learning, self image.

Table des matières

Introduction.....	1
Conceptions de l'enseignement	3
Quelques notions clés	8
Construction de la problématique	14
Problème général	14
Problème spécifique.....	14
Objectif général.....	15
Question de recherche générale	15
Objectifs spécifiques.....	16
Questions de recherche	16
Le plan	17
Chapitre 1	20
Traductologie anthropocentrique	20
1.1 Le processus de traduction.....	24
1.2 Les stratégies de traduction.....	35
1.3 La compétence traductionnelle	46
1.4 Conclusion	57
Chapitre 2.....	61
Enseignement de la traduction : l'habitude est une seconde nature.....	61
2.1 Manque d'innovation : facteurs externes à la traductologie	65
2.1.1 La place de la pédagogie dans l'institution universitaire.....	68
2.1.2 Le rapport entre la recherche et l'enseignement	71
2.1.3 La charge de travail des professeurs	73
2.2 Manque d'innovation : facteurs internes à la traductologie.....	76
2.2.1 L'institutionnalisation de la formation des traducteurs	77
2.2.2 Le caractère fragmentaire des propositions novatrices.....	79
2.2.3 La traduction naturelle	86
2.2.4 Le mépris des questions pédagogiques	91

2.2.4.1 Formation pédagogique des instructeurs	96
2.2.4.2 Les instructeurs temporaires	99
2.2.5 La pédagogie absente des manuels de traduction	101
2.2.6 L'écart entre la formation et la profession	106
2.2.6.1 Écologie de l'industrie de la langue	107
2.2.6.2 Le fossé entre les exigences sociales et l'enseignement	111
2.2.7 L'intérêt des traductologues	117
2.3 Conclusion	119
Chapitre 3	124
Théories de l'apprentissage et pédagogie de la traduction	124
3.1 Jean Delisle : l'enseignement par objectifs	131
3.1.1 Origines de l'approche par objectifs	133
3.1.2 Apports et limites de l'approche par objectifs	136
3.1.3 Les manuels	144
3.2 Donald Kiraly : du TAP à la ZPD	148
3.2.1 Suivre les méandres de l'introspection : le TAP	149
3.2.2 Le virage vers la ZPD	153
3.2.3 La formation socioconstructiviste des traducteurs – application	164
3.2.4 L'épreuve du temps	166
3.3 Conclusion	168
Chapitre 4	171
Métacognition et traductologie	171
4.1 La métacognition	171
4.1.2 Primauté du cognitif	172
4.1.2 À propos de la métacognition	175
4.1.3 Multidisciplinarité et métacognition	180
4.1.4 Métacognition = contrôle	183
4.2 Métacognition et traductologie	186
4.2.1 Le processus de traduction : activité professionnelle	194

4.2.2 Traduction et résolution de problèmes.....	201
4.3 Conclusion	215
Chapitre 5.....	219
La métacognition dans la formation des professionnels de la traduction	219
5.1 Métacognition et apprentissage : considérations générales	220
5.2 Métacognition et formation des professionnels de la traduction	227
5.2.1 L'aide à l'apprentissage (échafaudage)	228
5.2.2 Coaching cognitif.....	234
5.2.3 Apprentissage coopératif	238
5.3 L'apprenant et l'image de soi	241
5.3.1 Style d'apprentissage	245
5.3.2 Facteurs affectifs	255
5.3.2.1 Le lieu des causes.....	255
5.3.2.2 La motivation	258
5.3.2.2.1 Systèmes de conception	259
5.3.2.2.2 Systèmes de perception.....	262
5.4 Conclusion	270
Chapitre 6.....	273
Facteurs non cognitifs d'intégration au marché : étude exploratoire.....	273
6.1 Objectif de l'étude.....	274
6.2 Contexte	278
6.2.1 La traduction au Canada	278
6.2.2 Programme de baccalauréat spécialisé en traduction option COOP.....	281
6.3 Rapports de stage ou le point de vue des apprenants.....	285
6.4 Méthodologie	288
6.4.1 Choix des rapports	290
6.4.2 Analyse des données	294
6.4.2.1 Définition des facteurs	299
6.4.2.2 Grille d'analyse et de codage.....	304

Chapitre 7	316
Facteurs non cognitifs d'intégration au marché : Analyse et discussion des résultats	316
7.1 Interactionnisme symbolique	317
7.2 Facteurs non cognitifs et stages professionnels	321
7.2.1 Relations interpersonnelles (RI) (210).....	322
7.2.2 L'autoévaluation (AE) (126).....	328
7.2.3 Adaptation (AD) (118).....	333
7.2.4 Authenticité (AUT) (104)	341
7.2.5 Autogestion (AG) (68).....	347
7.2.6 Révision (R) (58)	352
7.2.7 Stratégies (S) (56)	358
7.2.8 Prise de conscience (PrC) (55).....	366
7.2.9 Confiance en soi (CS) (46)	370
7.2.10 Responsabilisation (RESP) (28)	375
7.3 Réponses aux questions de recherche secondaires	378
7.3.1 Les 5 facteurs principaux	379
7.3.2 Dynamique des facteurs au cours des trois stages	382
7.3.3 Formation et exigences non cognitives de la profession	384
7.4 Conclusion	387
Conclusions.....	392
Bibliographie.....	404
ANNEXES	426

Liste des tableaux

Tableau 1. Conceptions de l'enseignement (Tardif, 2004, p. 286)	6
Tableau 2. Stratégies de traduction selon Chesterman (1997, p. 92-112)	43
Tableau 3. Effectifs universitaires selon le régime d'étude (les deux sexes)	66
Tableau 4. Emploi du temps des professeurs universitaires québécois (1991-2003) ...	75
Tableau 5. Transformation et transmission (Kiraly, 2000, p. 22)	155
Tableau 6. Nombre d'apprenants - Département de linguistique et de traduction ...	280
Tableau 7. Calendrier type de l'orientation COOP	284
Tableau 8. Modèle de grille de codage et d'analyse (analyse préliminaire)	297
Tableau 9. Codage des unités d'analyse	305
Tableau 10. Brigitte	307
Tableau 11. Carole	307
Tableau 12. Charles	308
Tableau 13. Daniel	308
Tableau 14. Émilie	309
Tableau 15. François	309
Tableau 16. Martine	310
Tableau 17. Nathalie	310
Tableau 18. Ophélie	311
Tableau 19. Paul	311
Tableau 20. Rachel	312
Tableau 21. Sandra	312
Tableau 22. Silvie	313
Tableau 23. Total d'unités d'analyse	314
Tableau 24. Total d'occurrences par facteur	322
Tableau 25. Nombre total d'occurrences par stage	383

Liste des figures

Figure 1. Continuum des approches pédagogiques en traduction (Kelly, 2005).....	130
Figure 2. Taxonomie de la métacognition selon Flavell.....	178
Figure 3. Modèle à boucles ou circulaire (Nord, 1991, p. 34)	188
Figure 4. Le processus global d'un projet de traduction (Gouadec, 2002, p. 19)	199
Figure 5. Structure d'un système de traitement de l'information.....	201
Figure 6. Modèle holistique de compétence traductionnelle (Hurtado, 2004, p. 397).....	212

Liste des annexes

Annexe I	427
Annexe II	431
Annexe III	434
Annexe IV	436
Annexe V	438

A mi familia.

Remerciements

Nous voudrions, en tout premier lieu, remercier notre directeur de thèse, le professeur Georges L. Bastin, pour nous avoir permis de passer à ses côtés des années pleines de belles expériences. Plus qu'un directeur de thèse nous avons rencontré un ami extraordinaire et un interlocuteur inégalable, un vrai enseignant. Nous le remercions pour sa générosité incommensurable, spécialement en ce qui concerne le temps consacré à ses apprenants, pour son envie d'apprendre, pour son enthousiasme, son énergie, son optimisme, son ouverture d'esprit et son appui illimité et constant, et surtout pour la confiance qu'il nous a faite. Nous voudrions aussi le remercier pour son appui financier et moral, sans quoi notre périple au Canada n'aurait duré qu'un an.

Nous avons toujours soutenu que la qualité des programmes universitaires se mesurait à la qualité des apprenants, le professeur Bastin nous a démontré qu'il y a toujours de belles exceptions. Un enseignant comme lui peut faire toute la différence. Nous l'avons répété mille fois à nos camarades au cours des six dernières années : « Moi, je suis très bien encadré. Je recommande mon directeur de thèse à tout le monde. » S'il est vrai, comme on l'entend de plus en plus parmi les doctorants, que le choix du directeur de thèse devient de plus en plus une loterie, moi, j'ai gagné le gros lot! Mille fois merci! Je lui serai pour toujours reconnaissant!

Nous voudrions remercier aussi Madame Monique C. Cormier. Pour la confiance qu'elle nous a toujours faite. Pour nous avoir fait découvrir l'Apprentissage par problèmes (APP) et pour nous avoir permis de devenir un « cormiériste », par alliance.

Nous sommes très reconnaissant à Madame Nycole Bélanger pour sa collaboration au sujet des dossiers de stage et aux anciens stagiaires qui nous ont permis d'utiliser leurs rapports aux fins de cette recherche.

Finalem^{ent}, nous aimerions remercier la Faculté des études supérieures et le Département de linguistique et de traduction pour leur appui économique et pour nous avoir donné la chance d'enseigner pendant nos études.

Introduction

Le sujet de cette thèse est la place de la pédagogie dans la formation des professionnels de la traduction. *Pédagogie* selon la définition proposée par Philippe Meirieu, c'est-à-dire, l'effort de penser et de réaliser l'activité éducative. Nous nous concentrerons principalement sur la première partie de la définition, c'est-à-dire, l'idée de penser l'activité éducative. Nous mènerons donc notre réflexion indépendamment des combinaisons de langues et des meilleures manières de traduire. Nous ne proposerons pas ici d'exercices d'application pratique dans les salles de classe. Nous partons du principe que l'apprentissage d'une discipline quelconque doit se fonder sur une bonne compréhension de l'apprentissage humain, c'est-à-dire, tout effort pour organiser systématiquement l'apprentissage de la traduction doit partir de ce qu'on sait sur l'apprentissage humain. Ce travail constitue la base théorique de nos futures recherches qui permettront de traduire notre proposition théorique en actions concrètes dans les salles de classe.

Notre intérêt porte particulièrement sur la formation des langagiers¹ chargés d'assurer la communication interlinguistique et interculturelle au moyen de la traduction de textes *pragmatiques* (Delisle, 1980)² ou *informatifs* (Gile, 2005). La grande majorité des professionnels formés dans les programmes universitaires de traduction ne sont pas des traducteurs littéraires et ce n'est pas grâce à la traduction littéraire que la traduction occupe aujourd'hui une place aussi importante au sein de l'industrie de la langue.

Toutefois, nous sommes d'accord avec Antoine Berman quand il affirmait que la formation à la traduction littéraire et à la traduction scientifique est un mandat que la société a confié aux universités depuis que la traduction est devenue une réalité enseignable :

¹ Dans cette thèse, le masculin englobe les deux genres et est utilisé pour alléger le texte.

² Nous avons utilisé le *Publication Manual of the American Psychological Association* (5^e éd) comme protocole des références bibliographiques.

[...] pour la première fois dans l'histoire, la traduction (tous genres concernés) est devenue une réalité « enseignable » institutionnellement, c'est-à-dire est entrée dans *l'espace de l'université*, considérée comme le lieu primordial (quoique non unique) de la transmission des savoirs, savoir-faire et expériences professionnelles. Il va appartenir à l'université de « gérer » simultanément l'enseignement de la traduction des textes spécialisés et celui de la traduction des œuvres, c'est-à-dire d'assumer simultanément un rôle de *promotrice de la communication* et de *gardienne de la traditionalité*. (Berman, 1991, p. 15)

La formation des professionnels de la traduction doit réunir à la fois les connaissances produites par les traductologues et l'expérience des praticiens qui ont toujours su satisfaire les demandes sociales en communication interlinguistique et interculturelle. Toutefois, la présente étude se concentrera sur l'importance de raviver la discussion autour des formules pédagogiques employées par les instructeurs dans les cours pratiques de traduction, spécialement en ce qui touche aux interactions entre apprenants et enseignants et entre les apprenants. Notre analyse vise à montrer que l'enseignement de la traduction privilégie depuis (trop) longtemps les facteurs cognitifs (les connaissances). Or, les facteurs non cognitifs jouent un rôle capital tant dans l'apprentissage que dans la pratique professionnelle de la traduction. La prise en compte de ces facteurs est une manière de permettre à la traductologie de s'enrichir des connaissances produites dans les sciences de l'éducation.

Comme l'affirmait Berman en 1991 dans la citation ci-dessus, la traduction est devenue une réalité enseignable. Elle l'est grâce à ceux qui ont fait de la traduction leur domaine d'étude et qui ont produit les connaissances à enseigner. Celles dont parle Berman sont celles qui ont acquis un caractère scientifique, qui sont reconnues comme vraies par la communauté universitaire. Pour être enseignables, les connaissances doivent se prêter à la représentation symbolique pour ensuite se prêter à l'interaction propre à l'acte d'apprendre dans ses deux acceptions, celle d'enseigner et celle d'apprendre.

Si aujourd'hui on peut affirmer que la traductologie a su bâtir un discours scientifique autour du phénomène de la traduction, il n'en va pas de même de

l'enseignement ni de l'apprentissage de la traduction. Pourtant, la relative absence de ce discours n'a pas empêché que, depuis plus d'un demi-siècle, les universités forment d'excellents professionnels de la traduction. Certes, nous examinerons les points forts et les points faibles de cet enseignement, mais seulement pour en préparer l'avenir en gardant à l'esprit le principe *qu'il est toujours possible de faire mieux*. Telle est la visée de notre travail qui fait d'ailleurs référence, en grande partie, à la réalité canadienne.

Quant au discours sur la formation des traducteurs, il est dominé par les conceptions et les expériences personnelles des chargés de cette formation. Roberto Mayoral (2003, p. 5) affirme que les connaissances sur l'enseignement de la traduction ne sont pas suffisamment partagées par l'ensemble de la communauté traductologique pour permettre de fonder une véritable pédagogie de la traduction. C'est précisément le manque de diffusion de ces connaissances qui donne à l'enseignement de la traduction un caractère très personnel.

Conceptions de l'enseignement

Comme nous le montrons au chapitre deux, bon nombre d'instituteurs voire de « traductologues » résistent à reconnaître dans la formation des professionnels de la traduction un défi pédagogique. Or, elle en est un au même titre d'ailleurs que celle des autres professionnels. Les responsables des cours pratiques de traduction se contenteraient donc de répéter ce qu'ils ont vu ou voient faire car, privés d'une formation de base à l'enseignement, ils n'ont pas d'autre choix. L'enseignement de la traduction aurait tout intérêt à s'abreuver aux connaissances produites dans les sciences de l'éducation pour ainsi permettre aux instituteurs de faire mieux. Philippe Meirieu (2001), spécialiste de la réforme du système éducatif français, distingue trois types d'enseignants : le clerc, le bibliothécaire et le compagnon.

Le **clerc** a une conception traditionnelle de l'enseignement. Il possède la vérité et le savoir, donc le pouvoir. Il est le professeur s'adressant à un grand auditoire qui l'écoute

attentivement. Selon son efficacité à transmettre des connaissances, celles-ci seront acquises par les apprenants. Il reste à savoir quelle part de cette acquisition tient à la façon de faire de l'enseignant. Telle est la grande question de la pédagogie. La critique généralisée qu'on fait de l'enseignant *clerc* porte sur la dépendance qu'il crée chez les apprenants, dépendance qui rend cette conception de l'enseignement de moins en moins pertinente dans la société contemporaine. En effet, celle-ci exige des professionnels autonomes dotés d'une grande capacité d'adaptation à des milieux de travail en constante mutation, des professionnels capables de continuer à parfaire leurs connaissances en agissant directement sur les connaissances sans avoir besoin d'intermédiaires, tout en socialisant leurs connaissances pour qu'elles deviennent des connaissances partagées reconnues comme vraies par les différentes communautés de pratique professionnelle.

L'enseignant **bibliothécaire** ne se présente pas face aux apprenants comme le dépositaire de toutes les connaissances. Son rôle est de guider les apprenants à trouver le savoir dans les bibliothèques. Il guide l'apprenant pour que celui-ci fasse ses propres découvertes. On reproche à l'enseignant bibliothécaire l'anxiété qu'il crée chez l'apprenant qui doit faire face à l'incommensurabilité du savoir accumulé dans les bibliothèques. Sans la voix du maître pour lui indiquer la vérité, l'apprenant se perd en la cherchant. Il n'a jamais la certitude d'avoir trouvé ce qu'il fallait apprendre. Cette certitude, l'apprenant ne l'acquerra qu'au moyen de l'interaction avec autrui, ses condisciples ou ses instructeurs.

Le troisième type de professeur identifié par Meirieu est celui du **compagnon**. L'enseignant compagnon ne se limite pas aux explications abstraites. Le but de son enseignement est de guider les apprenants vers un savoir qu'ils pourront appliquer immédiatement par eux-mêmes. L'image du professeur compagnon s'associe directement à l'idée de l'apprentissage actif et individualisé qui ne date pas d'hier. Les limites de l'enseignement dispensé par le professeur compagnon apparaissent au moment où il se voit confronté aux demandes de la société en termes de temps et d'efficacité. Pour que l'apprenant atteigne le niveau du maître, il faut lui donner la possibilité de dépenser les ressources nécessaires en termes de temps et de matériel.

Ces trois conceptions de l'enseignement coexistent dans le milieu universitaire. Elles coexistent parce que le système universitaire permet aux instructeurs de décider de la meilleure manière de transmettre les savoirs. En traduction, le modèle de l'instructeur est plutôt celui d'un formateur-artisan. Maurice Tardif (2004) fait une caractérisation de l'enseignant-artisan qu'il oppose à l'enseignant expert. L'auteur compare ces deux conceptions de l'enseignement selon cinq critères. Nous n'en citerons qu'un seul, que nous accompagnerons d'un tableau récapitulatif conçu par cet auteur.

L'enseignant-artisan agit d'après des coutumes et des recettes éprouvées propres à son art. En effet, l'artisan travaille souvent seul (c'est d'ailleurs un des traits qui le distinguent de l'ouvrier d'usine); il appartient cependant à un métier, à une tradition de travail qui incorpore l'expérience collective de tous ses collègues et qui lui permet de profiter de ce savoir collectif, transmis par contact direct et apprentissage sur le tas. Les artisans apprennent au contact des artisans. On apprend à enseigner en regardant enseigner les bons maîtres, en les imitant. Ainsi, l'enseignement s'apparente à l'apprentissage d'activités traditionnelles, routinières, de groupe et formatrices. (Tardif, 2004, p. 280)

De son côté, l'enseignant expert

[...] s'efforce, partout où il peut, de remplacer l'expérience vécue par l'expérimentation contrôlée. L'expérience vécue est limitée; il suffit que les faits et les situations changent pour que les anciennes stratégies cessent de fonctionner. Ainsi, l'expérience individuelle peut constituer une source potentielle d'erreurs. C'est notamment ce qui explique que des enseignants de métier peuvent fort bien verser dans des routines qui ne correspondent plus aux situations ou aux problèmes auxquels ils font face. Bref, l'expérience fondée sur le temps et sur la répétition nécessite une stabilité des situations qui, lorsqu'elle fait défaut, risque d'entraîner un manque d'efficacité. (Ibid.)

Nous privilégierons dans ce travail la conception de l'enseignement expert, celui qui essaie de fonder son agir d'instructeur sur des connaissances scientifiques produites autour de l'enseignement et sur des connaissances disciplinaires au moyen de l'expérimentation contrôlée et non pas seulement sur des connaissances générales résultant de l'expérience accumulée par l'exercice du métier de traducteur. Notre choix repose sur le

constat que les programmes universitaires de formation de traducteurs ne fonctionnent pas en vase clos. Assez rares pourtant sont les traductologues qui situent leurs réflexions dans le contexte plus général de l'éducation universitaire. Les unités de formation de professionnels de traduction existent à l'intérieur d'entités beaucoup plus larges, l'université et la société, et par conséquent, elles ne sont pas épargnées par les problématiques qui affectent les entités au sein desquelles elles se trouvent.

Tableau 1. Conceptions de l'enseignement (Tardif, 2004, p. 286)

	L'enseignement comme un art	L'enseignement comme une science
But de l'action	Objectif général dont l'atteinte n'est pas précisée.	Objectif général traduit en sous-objectifs applicables et en comportements observables et mesurables
Nature et source des connaissances	Connaissances concrètes, quotidiennes, approximatives, issues de la pratique	Connaissances abstraites, scientifiques, rigoureuses, issues de la formation universitaire
Forme d'action	Activités traditionnelles, routinières, de groupe, formatrices	Activités rationnelles, réfléchies, systématisées, planifiées
Place de la personne	Place très importante accordée au talent, à la dimension de la subjectivité	Part importante accordée à des règles de conduite et à des pratiques généralisées, transpersonnelles
Nature de l'action	Basée sur l'expérience vécue, le temps, l'intériorisation des modèles d'action	Basée sur l'expérimentation contrôlée et généralisable

Bien des connaissances jadis réservées à une minorité sont maintenant accessibles au grand public. L'enseignant clerc de Meirieu, intermédiaire entre la connaissance et les apprenants, doit céder sa place à un instructeur qui, en plus de connaître sa matière, doit être familiarisé avec les différentes formes que peut prendre l'enseignement (Davis, 2004). Cet enseignant doit tenir compte du fait que les apprenants peuvent avoir un accès direct aux connaissances. Par conséquent, son rôle est de les encourager, de les guider et de les accompagner dans leurs interactions avec le savoir pour qu'ils puissent ainsi construire

leurs propres connaissances sur la base des connaissances existantes. Tels sont en réalité les fondements constructivistes de notre approche de la formation des professionnels de la traduction.

Le passage de la conception de l'enseignement-artisanat à celle de l'enseignement expert pourrait suivre la même voie que celle parcourue par l'enseignement des langues étrangères au cours des dernières décennies. Pendant des siècles, on a accepté l'idée que pour enseigner une langue étrangère le seul fait de la parler suffisait. Il y a à peu près quarante ans, les chercheurs se sont tournés vers les sciences de l'éducation pour s'approprier des théories et des méthodes de recherche qui leur ont permis de produire les connaissances nécessaires pour dépasser l'empirisme. À l'heure actuelle, l'enseignement des langues étrangères est une discipline avec une histoire riche qui se traduit par l'existence de nombre de théories et des formules d'apprentissage fondées sur des connaissances produites, partagées et donc enseignables. Aujourd'hui, pour enseigner une langue étrangère, dans les institutions d'éducation formelle, il faut au moins un diplôme qui certifie des connaissances propres au domaine.

La formation des traducteurs professionnels pourrait bénéficier d'une situation similaire, en s'inspirant des connaissances produites dans les sciences de l'éducation. Des traductologues comme Jean Delisle, Amparo Hurtado, Dorothy Kelly et Donald Kiraly ont démontré qu'en puisant directement aux sciences de l'éducation il est possible de fonder un discours scientifique propre à l'apprentissage et à l'enseignement de la traduction. D'où les nombreuses citations des travaux de Delisle et de Kiraly dans notre travail.

Finalement, d'énormes progrès ont été réalisés en ce qui a trait aux aspects cognitifs de l'enseignement de la traduction, c'est-à-dire, le système de connaissances essentielles à l'exercice professionnel de la traduction. Par connaissances, nous entendons les faits, les données, les concepts, les normes, les théories qu'un traducteur apprend par l'étude, par l'observation et par la pratique de tout ce qui est relatif à la traduction. Les études sur la compétence traductionnelle donnent un portrait assez complet des aspects cognitifs de la traduction (Campbell, 1991, Neubert, 1994, Hurtado, 1999, 2004; Schäffner et Adab, 2000;

Pym, 2003). Si les programmes de formation des traducteurs professionnels continuent à diplômer des traducteurs qui répondent adéquatement aux demandes sociales, c'est précisément grâce à la capacité des enseignants à concentrer leurs efforts sur les connaissances essentielles à l'exercice professionnel de la traduction. Néanmoins, tant l'apprentissage que la pratique professionnelle de la traduction comportent aussi des aspects métacognitifs jusqu'à présent absents du discours traductologique.

Quelques notions clés

Dans les paragraphes suivants, nous clarifierons quelques notions clés utilisées dans notre travail. Ces notions s'inscrivent dans une conception de la formation des traducteurs qui donne une place prépondérante à l'apprentissage actif, un rôle central à l'apprenant, et qui confère à cette formation une visée sociale qui dépasse les intérêts particuliers tant des unités de formation (écoles, facultés, départements, etc.) que des individus responsables de la formation. La formation des traducteurs doit prendre appui sur des connaissances enseignables et sur un consensus entre les principales parties prenantes dans ce qu'aujourd'hui on appelle l'industrie de la langue pour répondre aux besoins de la société qui réclame ces professionnels.

Qu'entendons-nous par **pédagogie**? Afin de cerner cette notion, nous partirons de la définition de Delisle et coll. (1999, p. 61-62) qui en proposent la définition suivante : « Art d'enseigner la <traduction> considéré du point de vue des relations entre professeur et étudiants. » Certes, l'enseignement implique un certain degré d'aptitude, de talent et surtout un désir ou un mandat d'aider quelqu'un d'autre à parfaire ses connaissances, mais est-il un art? Nous pensons que l'enseignement est aussi, d'une part, un *savoir* enseignable qui tient compte des progrès faits dans les sciences de l'éducation et, de l'autre, un *savoir-faire* ou application de connaissances. Ces savoirs et savoir-faire pédagogiques sont d'ailleurs omniprésents dans les niveaux inférieurs de l'éducation (maternelle, primaire et secondaire), mais largement négligés dans l'éducation universitaire. Ensuite, plutôt que de « relations » entre instructeurs et apprenants, il conviendrait, dans une conception sociale

de l'apprentissage et de l'enseignement, de parler d'interactions, étant donné que l'interaction implique explicitement la réciprocité des rapports. Finalement, la notion de pédagogie que nous défendons doit inclure de manière explicite le fait que les interactions dans la salle de classe ne sont pas seulement entre apprenant(s) et instructeur, mais aussi entre les apprenants et entre les apprenants et les connaissances. Par conséquent, la notion de pédagogie que nous adoptons dans le cadre de notre travail est la suivante : la pédagogie est un savoir et un savoir-faire de l'enseignement considérés du point de vue des interactions des apprenants avec les instructeurs et des apprenants entre eux dans une situation d'apprentissage tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des salles de classe.

Dans le cadre de notre travail, la notion de **didactique** correspond à celle proposée par Legendre. (2005, p. 403) « Discipline éducationnelle appliquée qui consiste à élaborer, expérimenter, évaluer et assurer la rétroaction continue d'un agencement d'objectifs et de stratégies pédagogiques devant permettre à des sous-groupes de sujets d'atteindre les buts d'un système éducatif. » Nous conférons à la didactique les tâches de planification, d'expérimentation et d'évaluation des pratiques pédagogiques. La pédagogie a, elle, un rôle plutôt exécutif.

Étant donné que notre travail porte exclusivement sur la formation des **professionnels de la traduction**, il convient de clarifier d'emblée cette notion. Tout d'abord, la différence entre traduction professionnelle et traduction pédagogique (utilisée comme exercice d'apprentissage d'une langue étrangère) est assez claire dans les cercles traductologiques pour ne pas y revenir (voir notamment, Delisle, 1980). Les professionnels de la traduction ou traducteurs professionnels sont, selon nous, les praticiens de la traduction qui répondent aux six critères suivants adaptés de Charlot et coll. (1992) :

- ils possèdent une base de connaissances disciplinaires (de la traduction) ratifiée par une institution éducative reconnue socialement;
- ils ont une expérience pratique de la traduction en situation de travail (prestation des services, engagement contractuel);
- ils possèdent une capacité à rendre compte de leur savoir, de leur savoir-faire et de leurs actes;

- ils font preuve d'autonomie et de responsabilité personnelle dans l'exercice de leurs compétences;
- ils adhèrent à des représentations et à des normes collectives, constitutives de « l'identité professionnelle »;
- ils appartiennent à des organisations qui développent des stratégies de promotion, des discours de valorisation et de légitimation.

Cette définition, on le voit, insiste sur l'aspect social. En fin de compte, la professionnalisation est le produit d'un consensus social entre les parties concernées; dans le cas de la traduction, celles-ci sont les centres de formation, les organisations professionnelles, les employeurs de traducteurs, les producteurs d'outils d'aide à la traduction (imprimés et informatiques), les responsables de la conception des normes et des standards qui régissent le travail des traducteurs (ISO, Conseil canadien des normes) ainsi que les clients ou usagers.

Une autre notion souvent utilisée dans notre travail est celle de **situation pédagogique**. Selon Legendre (2005, p. 1240), la situation pédagogique est « [...] un écosystème social, composé de quatre sous-systèmes interreliés (Sujet, Objet, Agent et Milieu) chacun d'eux nécessitant la participation de personnes, le déroulement d'opérations et la disponibilité des moyens ». Le Sujet est l'apprenant mis en situation d'apprentissage, l'Objet la matière à apprendre ou les savoirs à acquérir. L'Agent inclut tout ce qui peut servir de soutien à l'apprenant pour atteindre ses objectifs de formation : les personnes (les instructeurs, les autres apprenants) et les moyens (livres, matériels audiovisuels, Internet, télévision). Finalement, le Milieu représente le contexte dans lequel se réalisent les activités d'apprentissage et d'enseignement. Le Milieu fonctionne aussi comme un Agent en ce qu'il a un rôle à jouer dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage fixés soit par l'enseignant, soit par l'apprenant lui-même ou par quelqu'un d'autre.

Le rôle actif des apprenants dans la situation pédagogique est un élément clé de notre travail. En effet, les dynamiques à l'intérieur des cours pratiques de traduction peuvent tirer un grand bénéfice de l'application des formules de pédagogie active (exposé, démonstration, jeu de rôle, étude de cas, enseignement par les pairs, travail en équipe, apprentissage par projets, apprentissage par problèmes, apprentissage coopératif, groupe de

discussion). (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2006) Par **pédagogie active** nous entendons donc une approche de l'apprentissage-enseignement qui conçoit l'apprenant comme le principal agent de l'acquisition, de l'organisation et de l'évaluation des savoirs, des savoir-faire et de savoir-être pertinents pour sa future profession. La pédagogie active demande des apprenants qu'ils se prennent en charge dans la situation pédagogique afin de se rendre capables de gérer leur projet personnel de formation. Les instructeurs, de leur côté, proposent des formules d'apprentissage qui invitent les apprenants à s'engager activement dans leur projet de formation. En conséquence, la principale caractéristique de l'apprentissage actif est l'action directe du Sujet apprenant sur l'Objet, les connaissances à acquérir et son interaction constante avec les autres participants dans la situation pédagogique.

Nous inspirant à nouveau d'une définition présentée dans *Le dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre, nous concevons le **style d'apprentissage** comme un « Mode préférentiel modifiable via lequel le Sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou tout simplement, réagir dans une situation pédagogique ». (Legendre, 2005, p. 1273) Certains apprenants apprécient davantage le travail individuel, d'autres, au contraire, le travail en équipe et l'apprentissage collaboratif. Certains apprennent mieux par la lecture, alors que les autres tirent un plus grand bénéfice des moyens audiovisuels, etc. Cette définition de Legendre souligne une caractéristique de l'apprenant qui peut être modifiable soit directement par l'action pédagogique des instructeurs soit indirectement par la comparaison avec les pairs.

De leur côté, les **stratégies d'apprentissage** réfèrent aux actions entreprises par les apprenants dans le but spécifique d'améliorer leur propre apprentissage. On trouve deux grands groupes de stratégies : directes et indirectes. Les stratégies d'apprentissage directes impliquent une action exercée directement sur les contenus à apprendre, elles incluent à la fois des stratégies de mémorisation pour le stockage et le rappel des informations, des stratégies cognitives pour la compréhension et la production, et, finalement, des stratégies de compensation pour repérer ou combler, au moyen d'outils autres que la mémoire, le

manque de connaissances, par exemple, les logiciels ou les dictionnaires. Les stratégies d'apprentissage indirectes permettent aux apprenants de contrôler leur processus d'apprentissage. (Oxford, 1990)

Le style d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage sont deux domaines de recherche qui ont reçu beaucoup d'attention dans les **sciences cognitives**. Par science cognitive, nous entendons l'étude interdisciplinaire des processus de traitement de l'information tant chez les humains que dans les machines. Parmi les sciences qui ont montré un intérêt pour les processus de traitement de l'information, on trouve la philosophie, l'informatique, la psychologie, la linguistique, la biologie et les neurosciences.

Un autre domaine interdisciplinaire très présent dans notre travail est celui des **sciences de l'éducation**. Dans leur ouvrage *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, Raynal et Rieunier définissent les sciences de l'éducation comme une discipline qui cherche à clarifier une vaste gamme de sujets, une discipline dont l'objet est la clarification des faits éducatifs. Elles s'intéressent à tous les thèmes éducatifs comme l'échec scolaire, l'économie de l'éducation, la sociologie de l'éducation, la didactique des disciplines, la formation des formateurs, la philosophie de l'éducation, l'histoire de l'éducation, la relation formation-emploi, la relation formation-entreprise, la formation professionnelle. (Raynal et Rieunier, 2005) Nous nous efforcerons dans ce travail d'établir un lien interdisciplinaire entre la traductologie et les sciences de l'éducation.

Dans le but de souligner l'importance de l'engagement et de la participation active des Sujets en formation, nous préférons le terme apprenant à celui d'étudiant. Selon Legendre (2005, p. 87) un **apprenant** est « toute personne qui apprend ou qui est engagée dans l'acquisition de nouvelles connaissances, habiletés et attitudes ». Legendre ajoute « statut d'une personne en cheminement d'apprentissage ». Nous sommes de l'avis que les épistémologies de « bon sens » (Kiraly, 2000, p. 19) sur lesquelles prennent appui les méthodes traditionnelles de formation se définissent par l'application de pratiques d'enseignement qui, au lieu de se centrer sur l'acquisition des connaissances, se transforment en pratiques d'évaluation de la capacité à traduire innée des apprenants. Par le

choix du terme apprenant, nous voulons signaler le caractère progressif et dynamique de tout processus d'apprentissage.

L'idée qui nous pousse à retenir le terme apprenant nous incite à préférer, dans bien des passages de notre travail, le terme **instructeur** à celui d'enseignant ou de professeur. Au chapitre deux, nous verrons que l'enseignement universitaire est en fait surtout assuré par des professeurs débutants et par des chargés de cours dont une bonne partie, dans le cas de la traduction, sont des traducteurs praticiens. Comme l'indique Legendre (2005), le terme instructeur réfère normalement à un type d'enseignant qui est membre de la profession visée par la formation dans laquelle il est reconnu comme un spécialiste. C'est le cas des instructeurs dans les cours de traduction audiovisuelle, ou de traduction médicale pour ne citer que ceux-là. On trouve évidemment des professeurs à temps plein, traducteurs professionnels et traductologues de formation, qui assurent des cours pratiques de traduction, mais ils constituent de plus en plus des exceptions. Le but de ce choix terminologique est donc aussi de mettre en évidence la division du travail à l'intérieur des programmes de formation des traducteurs.

Finalement, **la métacognition**, le concept central de notre travail, est, premièrement, la connaissance qu'une personne possède de ses propres processus cognitifs et ceux d'autrui, ce qu'elle sait sur la manière dont l'être humain traite l'information et, deuxièmement, le contrôle que l'être humain peut exercer sur ses propres processus cognitifs en termes de planification, de régulation, de vérification et d'évaluation. En d'autres termes, la métacognition est la capacité propre à l'être humain d'être conscient de ce qu'il sait et de ce qu'il ne sait pas ainsi que de sa connaissance sur la manière dont il traite mentalement l'information. La métacognition permet aussi de reconnaître les circonstances qui freinent ou qui favorisent, par exemple, l'apprentissage ou la créativité. (Flavell, 1979; Brown, 1987)

Pour éviter toute confusion conceptuelle quant à ce qui est cognitif, métacognitif et non cognitif, une brève clarification est de mise. En ce qui concerne l'adjectif cognitif, nous utilisons deux acceptions différentes. La première qualifie l'activité mentale de l'être

humain qui lui permet le traitement des stimuli qu'il reçoit de l'environnement : penser, lire, comprendre sont des activités cognitives. La traduction est aussi une activité cognitive dans sa dimension mentale. La deuxième acception de l'adjectif cognitif se réfère à l'ensemble des connaissances nécessaires à l'exercice de la profession. L'adjectif métacognitif, lui, renvoie à la capacité de l'être humain à planifier, réguler, contrôler et évaluer les activités cognitives mentionnées ci-dessus. L'adjectif non cognitif (Chapitres six et sept) se réfère à certains facteurs, comme l'authenticité, qui déterminent le succès de l'intégration des stagiaires de traduction à leurs lieux d'apprentissage/travail et qui peuvent difficilement être considérés comme métacognitifs.

Construction de la problématique

Problème général

Le problème général de notre travail est le manque d'innovation dans les formules pédagogiques à l'intérieur des cours pratiques de traduction. Depuis plus de quatre décennies, à en croire les experts en enseignement de la traduction comme Delisle, Hurtado et Kiraly, les formules pédagogiques appliquées par les instructeurs dans les cours pratiques de traduction sont, respectivement, les *traductions collectives*, la pédagogie du *lisez et traduisez* et la *performance magistrale*. Ces méthodes se caractérisent par le rôle central qu'elles confèrent aux instructeurs et par la primauté des aspects cognitifs (les connaissances) de l'apprentissage et de l'enseignement sur d'autres considérations comme la nature sociale du contexte d'apprentissage et l'importance des aspects autres que cognitifs (affectifs, sociaux, attitudinaux) de l'apprentissage et de l'enseignement.

Problème spécifique

En plus d'être une activité cognitive, linguistique, communicative et sociale, la traduction est une activité métacognitive. La prise en compte de la dimension métacognitive de la traduction et de son enseignement devrait conduire à une formation qui

confère aux apprenants la possibilité de devenir les principaux agents de leur propre formation. De cette façon, ils seront de plus en plus capables de se prendre en charge et d'assurer leur apprentissage à vie, deux caractéristiques essentielles des professionnels d'aujourd'hui.

La concentration presque exclusive des instructeurs sur les connaissances qui doivent être acquises par les futurs traducteurs se fait au détriment des aspects métacognitifs de la formation des langagiers. Compte tenu des changements vécus par les professions langagières au cours de trente dernières années, la prise en compte des aspects métacognitifs de l'apprentissage et de la traduction devrait permettre aux futurs traducteurs de devenir les agents de leur formation en gérant leur propre processus d'apprentissage ainsi que de s'approprier de nouvelles connaissances au fur et à mesure que la profession le demande.

Objectif général

Démontrer, d'une part, que la traduction en plus d'être une activité cognitive, linguistique, sociale et communicative est aussi une activité métacognitive et, de l'autre, que la prise en compte des facteurs métacognitifs de la traduction et de son apprentissage constitue une possibilité, au moins en principe, de faire des apprentis traducteurs les principaux agents de leur formation.

Question de recherche générale

Quelles connaissances produites au sein des sciences de l'éducation peuvent contribuer à faire des apprentis traducteurs les principaux agents de leur propre formation et à mettre les pratiques d'enseignement à jour compte tenu de l'évolution, de plus en plus sociale, de la traduction?

Objectifs spécifiques

1. Mettre en évidence que la formation des traducteurs telle qu'elle a été conçue jusqu'à nos jours s'est concentrée sur les aspects cognitifs de l'apprentissage.
2. Expliquer, par l'analyse de quelques facteurs internes et externes à la traductologie pourquoi, dans une discipline aussi dynamique que la traductologie, les formules pédagogiques mises en application dans les cours pratiques n'ont pas vécu ni le renouveau ni les progrès dont ont joui tant la traduction comme pratique professionnelle que la traductologie comprise comme la réflexion théorique à propos du phénomène de la traduction.
3. Analyser les contributions de l'approche d'apprentissage par objectifs et de l'approche socioconstructiviste, les seules approches pédagogiques inspirées d'une théorie de l'apprentissage, à la formation des traducteurs.
4. Présenter des arguments en faveur de la dimension métacognitive de la traduction et justifier son inclusion dans l'ensemble des sujets d'étude de la traductologie.
5. Démontrer que la prise en compte des aspects métacognitifs de la traduction et de son enseignement constitue un premier pas vers la conception d'une approche socioconstructiviste de la formation des professionnels de la traduction dans laquelle les apprentis traducteurs mettent en pratique des concepts susceptibles de les amener à prendre le contrôle de leur propre projet de formation.
6. Identifier et répertorier les facteurs non cognitifs de l'apprentissage qui facilitent l'intégration des apprentis traducteurs au marché du travail, dans le contexte des stages professionnels de traduction.

Questions de recherche

1. Selon la bibliographie traductologique, quel rôle a-t-on conféré aux apprenants dans la formation des professionnels de la traduction?
2. Quelle est la place de la pédagogie au sein de la traductologie?
3. Comment peut-on expliquer le manque d'innovation en enseignement de la traduction?

4. Quel est l'état actuel de l'enseignement de la traduction?
5. Quelle est la place de la métacognition dans la traductologie et dans la formation des traducteurs?
6. Quels sont les facteurs non cognitifs qui favorisent l'intégration des stagiaires aux contextes d'apprentissage/travail qu'ils trouvent dans les stages professionnels?
7. Quels sont les avantages des stages professionnels en tant que formule pédagogique sur la formation traditionnelle des traducteurs?

Le plan

Cette thèse est organisée en trois grandes parties. La première partie comprend les chapitres un, deux et trois. La deuxième partie est composée des chapitres quatre et cinq. Les deux derniers chapitres constituent la troisième partie.

Les trois premiers chapitres présentent un portrait de l'enseignement de la traduction. Le premier chapitre est consacré à trois domaines de recherche qui situent l'être humain, apprenant ou traducteur professionnel, au centre de la recherche, à savoir : le processus de traduction, les stratégies de traduction et la compétence traductionnelle. Ces trois domaines de recherche conçoivent le sujet humain en tant qu'objet d'étude sans toutefois lui reconnaître la possibilité de devenir agent actif dans le processus de formation et ainsi mieux s'intégrer à la communauté de pratique professionnelle. L'examen de ces trois domaines met en lumière la prédilection de la formation des traducteurs depuis ses débuts pour les aspects cognitifs de l'apprentissage (les connaissances) aux dépens des aspects métacognitifs.

La perpétuation des méthodes traditionnelles par les instructeurs dans les cours pratiques de traduction est le fil conducteur du deuxième chapitre. La discussion porte sur le fossé qui sépare, d'une part, la richesse des connaissances à propos du phénomène de la traduction, c'est-à-dire, la théorie, et, d'autre part, les techniques d'enseignement utilisées dans les centres de formation. Dans ce deuxième chapitre, nous avançons des arguments en faveur d'une formation pédagogique de base des instructeurs. En effet, la pédagogie de la

traduction ne pourra conserver un véritable statut universitaire si elle demeure assujettie à l'expérience des enseignants-artisans. Par l'examen de facteurs internes et externes à la traductologie, nous cernerons les raisons pour lesquelles les techniques d'enseignement n'ont pas suivi l'évolution de la pratique professionnelle et de la réflexion théorique.

Le but du troisième chapitre est de revisiter deux approches, à savoir, l'enseignement par objectifs d'apprentissage et l'approche socioconstructiviste de la formation des professionnels de la traduction. Ces deux approches ont pour base théorique deux des théories de l'apprentissage qui ont façonné les sciences de l'éducation au XX^e siècle, le behaviorisme et le constructivisme social. Ces travaux sont pertinents en ce qu'ils ont, chacun à sa manière et à son époque respective, enrichi la pédagogie de la traduction d'un discours scientifique solide et proposé des méthodes adaptées aux exigences spécifiques de la formation des traducteurs professionnels. Les travaux de Delisle (1980, 1993, 2003) et ceux de Kiraly (2000) représentent les efforts les plus significatifs en vue de fonder une pédagogie de la traduction sur une théorie reconnue de l'apprentissage.

La deuxième partie porte sur la métacognition. Le quatrième chapitre présente la notion de métacognition et examine la nature métacognitive de la traduction. Depuis ses débuts, la formation universitaire a envisagé la traduction du point de vue de sa nature linguistique, communicative, sociale et cognitive. Le but du quatrième chapitre consiste en un plaidoyer pour la thèse selon laquelle la nature cognitive de la traduction, activité avant tout mentale, implique aussi des facteurs métacognitifs propres qui restent encore inexplorés. C'est en puisant dans les sciences cognitives et dans celles de l'éducation que nous établissons un lien entre les études sur la métacognition et la traductologie. Ce lien interdisciplinaire permet de confirmer que l'innovation en pédagogie de la traduction dépendra largement d'une formation pédagogique de base des instructeurs.

En plus des connaissances disciplinaires essentielles à leur future profession, les apprenants doivent être capables d'apprendre à apprendre, une compétence capitale pour l'activité de traduction et de plus en plus nécessaire compte tenu de la prolifération des connaissances et des informations. Pour que les individus soient capables d'assurer leur

apprentissage à vie, il est primordial qu'ils arrivent à se connaître en tant qu'apprenants et qu'ils soient mieux informés des différentes formes que peut prendre l'apprentissage.

Le cinquième chapitre porte sur les possibilités qu'offre la métacognition pour permettre aux apprenants de devenir les principaux responsables de leurs projets personnels de formation. À cet effet, trois approches d'enseignement qui favorisent les échanges sociaux à l'intérieur des salles de classe sont discutées. Le chapitre conclut sur la place de la notion de l'image de soi dans la formation des traducteurs et sur l'analyse de quelques concepts des sciences de l'éducation qui fournissent un cadre théorique pour l'étude de la formation de l'image de soi des futurs traducteurs.

Le sixième et le septième chapitre constituent la troisième partie. Ils présentent une étude exploratoire dont l'objectif est de *répertorier* et de *décrire* les facteurs non cognitifs qui favorisent l'intégration des apprenants du Baccalauréat spécialisé en traduction – orientation COOP – de l'Université de Montréal à leurs lieux de apprentissage/travail durant leurs stages professionnels. Une telle étude est nécessaire afin d'étayer le concept de métacognition et de le mettre en lien direct avec la réalité des professionnels de la traduction comme un premier pas vers l'introduction de ces facteurs dans la formation des traducteurs. La prééminence des facteurs cognitifs de la formation n'est pas mise en question, puisque ceux-ci sont et resteront le principal pilier de la formation des traducteurs; néanmoins, ce chapitre répertorie les aspects qui font le succès des stages professionnels, en tant que formule pédagogique, aux yeux des apprenants. Cette recherche nous permet de démontrer que, du point de vue de la pédagogie de la traduction, il est naïf d'associer l'efficacité formative des stages professionnels à la pratique intensive de la traduction, voire au temps consacré à la pratique de la traduction et à la quantité de mots que les stagiaires arrivent à traduire pendant leurs stages. Les résultats de cette étude fournissent aussi des données qui suggèrent que les méthodes traditionnelles ne favorisent pas le développement de l'image de soi des apprenants en tant qu'apprentis traducteurs et futurs professionnels de la traduction, et que ce développement pourrait être envisagé hors du contexte de stage, notamment, dans les salles de classe.

Chapitre 1

Traductologie anthropocentrique

Pour survivre et s'adapter aux changements évolutifs, tout groupe humain doit assurer le transfert des connaissances aux nouvelles générations. Cette loi s'applique aussi à la traductologie et elle explique l'apparition d'une vaste bibliographie portant sur la formation des traducteurs. En effet, le nombre croissant de programmes et d'apprenants de traduction, les demandes toujours changeantes de l'industrie de la langue, ainsi que la spécialisation des savoirs et des savoir-faire des langagiers exigent de la part des instructeurs une connaissance approfondie des méthodes d'enseignement les plus appropriées pour la formation des traducteurs. L'enseignement de la traduction constitue ainsi un défi pédagogique important.

En matière de cursus et de types de cours offerts dans les nombreux programmes de traduction partout dans le monde, il est facile de constater qu'on est loin d'un consensus d'abord à cause des différences contextuelles et ensuite du fait de la rapidité avec laquelle de nouvelles exigences viennent s'ajouter au profil professionnel des nouveaux langagiers. En revanche, le nombre considérable de manuels de traduction, dans différentes combinaisons de langues, est une preuve incontestable des progrès traductologiques en ce qui concerne l'enseignement de la traduction. Ces progrès accompagnent la nature changeante des professions langagières qui exerce une forte pression sur les responsables de la formation, les universités, lesquelles doivent s'adapter également aux demandes immédiates et futures des sociétés qui leur ont confié la tâche de former les professionnels de la traduction.

La vitalité de la traductologie et de l'industrie de la langue n'est malheureusement pas en accord avec celle des méthodes d'enseignement de la traduction. Aujourd'hui, il n'est pas exagéré de dire qu'en pédagogie de la traduction, comme nous allons le voir au

chapitre deux, les traducteurs sont formés, dans la grande majorité de cas, suivant des méthodes en vigueur depuis, au moins, soixante ans.

S'il est vrai que, dans une certaine mesure, nous sommes loin d'un consensus sur ce que doit être l'enseignement de la traduction et que chaque instructeur met en pratique sa propre méthode d'enseignement, on ne peut pas pour autant affirmer que ces instructeurs, dont une bonne partie sont des universitaires intéressés aux problèmes qui touchent à la traduction ou des traducteurs professionnels, ne s'inquiètent pas de la situation actuelle de l'enseignement de la traduction. Le sujet de la formation de traducteurs est très présent dans la bibliographie traductologique. Comme le confirme Luc Van Doorslaer, la bibliographie sur la didactique de la traduction est l'un des sujets les plus importants de la traductologie du point vue quantitatif. (Van Doorslaer, 2005)

Un recueil bibliographique réalisé par Monique C. Cormier et Aline Francœur (2000) comprend une section consacrée aux ouvrages portant sur la traduction et l'interprétation publiés entre 1988 et 1999. Les auteures ont pu recenser dans cette section 455 ouvrages dont plus d'une soixantaine (soit 7,5 %) ont comme objet d'étude un aspect de l'enseignement de la traduction. La TSB (Translation Studies Bibliography) de John Benjamins, en février 2008, comptait 14 000 entrées pour la période comprise entre 1994 et 2005 et offrait 860 entrées (soit 16 %) sur l'enseignement (recherche par mots clés *translation teaching*). Pour sa part, BITRA, la Bibliografía de la Traducción y de la Interpretación du Département de philologie anglaise de l'Universidad de Alicante en Espagne, avec plus de 34 000 entrées, en février 2008, contient 4 431 documents (soit plus de 7 %) sur l'enseignement (recherche par sujet au moyen du terme *pedagogía*).

Le sujet de l'enseignement n'est pas étranger non plus aux pages des revues spécialisées. Les deux principales revues de traductologie au Canada, par exemple, ont consacré, jusqu'à présent, cinq numéros spéciaux à l'enseignement de la traduction. Le premier est paru dans la revue *META* en 1988 sous la direction de Robert Larose. Le deuxième est paru en 1992 dans la revue *TTR* sous la direction de Jane Koustas, le troisième et le quatrième une fois encore dans la revue *META* en 2003 sous la direction de

Egan Valentine, Zélie Guével et Georges L. Bastin et un quatrième est paru en 2005 sous la direction de Christian Balliu. Le cinquième numéro spécial consacré à l'enseignement de la traduction paraîtra dans la revue *TTR* à la fin de la présente année sous la direction de Georges L. Bastin et Marco A. Fiola.

L'évaluation en traduction, un thème associé à l'enseignement de la traduction, a aussi fait l'objet d'un autre numéro spécial dans *META* en 2001 dirigé par Hannelore Lee-Jahnke et d'un numéro spécial de la revue *The Translator* en 2000 sous la direction de Carol Maier. De la même manière, plusieurs rencontres internationales ont eu comme thème principal l'enseignement de la traduction. C'est le cas du Forum sur la pédagogie de la traduction réalisé en 1999 à l'École de traduction et d'interprétation de l'Université de Vic en Espagne dont les communications ont fait l'objet d'un ouvrage collectif dirigé par Martha Tennent publié chez John Benjamins en 2005, le Colloque international à Rennes les 22 et 23 septembre 2000 et le XX^e Congrès de l'Association canadienne de traductologie à Saskatoon, au Canada, du 26 au 28 mai 2007. De la même manière, il faut mentionner les quatre volumes de *Teaching Translation and Interpreting* de la John Benjamins Translation Library publiés entre 1991 et 2002 dans lesquels sont publiées les communications présentées dans les conférences internationales réalisées à Elsinore au Danemark.

Le thème de l'enseignement de la traduction est aussi très fréquent dans les rencontres internationales de traductologie. Au XV^e congrès de la FIT réalisé à Mons en Belgique, du 6 au 10 août 1999, les communications portant sur l'enseignement de la traduction représentaient approximativement 10 % des communications présentées. Quant aux livres publiés sur l'enseignement de la traduction, il faut noter qu'en plus de manuels dans différentes langues, bon nombre d'ouvrages théoriques sur l'enseignement de la traduction ont vu le jour ces dernières années dans des maisons éditoriales telles que John Benjamins, St. Jerome, Routledge, Les Presses de l'Université d'Ottawa et Les Presses de l'Université de Lille. Parmi les plus récents ouvrages publiés sur l'enseignement de la traduction, citons, à titre d'exemple, *Training for the Millenium* (2005) dirigé par Martha

Tennent et publié chez John Benjamins, *A Handbook for Translator Trainers* (2005) publié chez St. Jerome par Dorothy Kelly; *Multiple Voices in the Translation Classroom : Activities, Tasks and Projects* (2005) par María González Davies chez John Benjamins; *La traduction : la comprendre, l'apprendre* (2005) par Daniel Gile, Les Presses Universitaires de France; *Translation in Undergraduate Degree Programs* (2004) par Kirsten Malmkjær chez John Benjamins, *Translation Research and Interpreting Research : (Traditions, Gaps and Synergies)* (2004) sous la direction de Christina Schäffner et publié chez Multilingual Matters; *Translation Teaching : from Research to the Classroom* (2003) par Sonia Colina chez McGraw Hill et *Beyond the Ivory Tower : Rethinking Translation Pedagogy* (2003) dirigé par Brian J. Baer et Geoffrey S. Koby chez John Benjamins.

Ce survol bibliographique confirme la présence de nombreuses thématiques liées à l'enseignement de la traduction dans le domaine général de la traductologie. Cette présence d'ailleurs ne devrait étonner personne étant donné qu'une des raisons d'être, voire une des plus importantes, de tout programme universitaire de traduction est la formation des futurs langagiers. Si les traductologues se distinguent par leurs sujets de recherche, ils se rejoignent dans la formation des traducteurs étant donné qu'ils doivent tous, à différents niveaux, se charger de la formation des traducteurs.

Dans ce premier chapitre, nous aborderons trois domaines de recherche qui sont en rapport direct avec notre étude en ce qu'ils prennent l'être humain, apprenant ou traducteur professionnel, comme objet de recherche, à savoir : les études sur le processus de traduction, les études sur les stratégies de traduction et les études sur la compétence traductionnelle. Il deviendra évident que, dans ces trois domaines de recherche traductologique, l'individu qui est au centre des intérêts de recherche est un objet d'étude et non un agent qui participe activement à la production d'un type de connaissance qui lui permet de mieux fonctionner dans la communauté de pratique professionnelle de la traduction. En même temps, grâce à l'étude de ces trois domaines, il nous sera possible de mettre en évidence que la formation des traducteurs, telle qu'elle a été conçue jusqu'à nos jours, a favorisé les aspects cognitifs de l'apprentissage et de l'enseignement aux dépens

des aspects métacognitifs qui s'avèrent de plus en plus importants dans nos sociétés contemporaines.

1.1 Le processus de traduction

Le concept de processus dans la terminologie traductologique est loin d'obéir au principe d'univocité souvent évoqué par les terminologues. La polysémie de ce concept en traductologie est le reflet de la pluridisciplinarité qui caractérise les recherches dans le domaine auxquelles participent, entre autres, des hommes de lettres, des psychologues, des sociologues, des philosophes, des linguistes, des philologues, des professeurs de langues étrangères, des traducteurs et des interprètes. Dans un premier temps, par processus de traduction, on entendait les différentes étapes de développement d'un texte depuis le moment où le traducteur entame son activité traductive jusqu'au moment de la publication du texte traduit. Cette idée de processus peut être assimilée à celle de généalogie du texte. Neubert et Shreve (1992, p. 125) parlent de morphogenèse du texte en référence aux cycles de traduction active et de lecture critique. Dans un deuxième temps, il s'agissait des tentatives d'explication du passage du texte de départ au texte d'arrivée selon les étapes naturelles de tout exercice de traduction, c'est-à-dire, une étape de compréhension et une étape de réexpression, au moins.

Plusieurs auteurs se sont attelés à modéliser le processus de traduction et ont essayé d'expliquer le phénomène selon différentes approches (linguistique, sémantique, interprétative, herméneutique, communicative). Wolfgang Lörcher (1991, p. 7-27), par exemple, offre une description critique des modélisations du processus de traduction proposées jusqu'au début des années quatre-vingt-dix. Pour sa part, Hurtado (2004, p. 311-364) fait une étude descriptive de plusieurs de ces modélisations : le modèle interprétatif de Danica Seleskovitch (1968); le modèle linguistique et psycholinguistique de Roger T. Bell (1991); le modèle sociologique et psycholinguistique de Kiraly (1995); et les modèles des efforts de Gile (1995), entre autres.

Le processus de traduction, en tant que processus mental, c'est-à-dire l'activité mentale d'une personne en train de traduire, a également éveillé l'intérêt de bon nombre de traductologues pendant les vingt-cinq dernières années. Nous retiendrons cette dernière notion du processus de traduction dans le cadre de ce chapitre.

Selon Shreve et Koby (1997, p. xiii), dans les années quatre-vingt, le processus de traduction s'expliquait selon certains modèles linguistiques. Avec l'entrée de la traduction à l'université et, plus précisément, avec la création des premières écoles de traduction au milieu du siècle dernier, il est devenu évident pour les chercheurs que ces modèles linguistiques ne pouvaient fournir qu'une explication partielle du processus de traduction. Dans leur *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Vinay et Darbelnet (1968) annonçaient déjà le besoin de combiner la linguistique et la psychologie pour l'étude des faits grammaticaux et pour une meilleure connaissance des processus que les sujets mettent en place pour exprimer une idée dans une autre langue. D'après Vinay et Darbelnet, « [d]es faits de langue ainsi examinés se dégagera une théorie de la traduction reposant à la fois sur la structure linguistique et sur la psychologie des sujets parlants. » (1968, p. 26) Ils soutenaient de la même manière que, pour arriver à cette théorie de la traduction, les chercheurs devraient :

[...] essayer de reconnaître les voies que suit l'esprit, consciemment ou inconsciemment, quand il passe d'une langue à l'autre, et en dresser la carte. S'il y a toujours des moments où il est préférable de prendre à travers champs, il n'en reste moins vrai qu'un réseau de routes soigneusement tracées facilitera le transit de la pensée entre les deux langues. (Vinay et Darbelnet, 1968, p. 26)

Les chercheurs ont donc commencé à voir le phénomène de la traduction sous différents angles, autres que linguistiques, pour rendre compte de la complexité cognitive de la traduction. L'accent a donc été mis sur la psycholinguistique et surtout sur les méthodes de recherche empirique utilisées dans des disciplines telles que la psychologie.

L'intérêt pour les méthodes de recherche empirique en traductologie est né en réponse à l'échec des théories behavioristes à expliquer les processus de réception et de

production du discours qui se situent en dehors du champ d'analyse et d'observation du modèle stimulus-réponse sur lequel était fondée, jusqu'alors, l'étude du processus de traduction. (Lörscher, 1988, p. 67) L'approche empirique, par le biais des méthodes *introspectives* de collecte des données, semblait toutefois ne pas remplir les critères scientifiques établis, étant donné qu'elle ne pouvait pas être expliquée à l'aide des méthodes considérées par les behavioristes comme « vraiment scientifiques » ou objectives. Toutefois, comme l'objectivisme behavioriste niait la conscience et la volition propres à l'être humain, bon nombre de chercheurs ont rejeté les thèses behavioristes considérant qu'il serait illogique de nier la capacité de l'être humain à gérer ses processus d'apprentissage tout simplement parce qu'il est impossible d'observer ce qui se passe dans le cerveau humain lorsqu'une personne est en train de réaliser une activité cognitive.

L'échec des théories behavioristes à rendre compte des processus intérieurs a provoqué un regain d'intérêt par la voie mentaliste comme explication hypothétique des phénomènes de réception et de production du discours. Selon Orozco (2002, p. 64), l'intérêt des chercheurs pour les méthodes de recherche empirique en traductologie s'est consolidé au début des années quatre-vingt et n'a jamais cessé de croître. (House et Blum-Kulka, 1986; Krings, 1986; Gerloff, 1987; Tirkonnen-Condit, 1991; Lörscher, 1991; Kiraly, 1995; Fraser, 1996; Königs, 1996; Danks et coll., 1997; Alves, 2003; Lee-Janhke, 2005; Politis, 2007) Dans leurs premiers travaux, les chercheurs tâchaient de se distancier des modèles nettement linguistiques et des méthodes de recherche philosophiques, herméneutiques et spéculatives qui caractérisaient la recherche en traduction.

L'hypothèse généralement acceptée par les partisans de la recherche empirique énonce qu'il est possible d'améliorer nos connaissances sur la capacité de l'être humain à exécuter les processus nécessaires à la gestion de l'information si l'on tient compte des mécanismes de production du discours. De la même manière, des traductologues comme Neubert et Shreve (1992, p. 34) et Kiraly (1995, p. 13) étaient convaincus qu'avant de formuler des principes généraux sur ce que pourrait être une théorie générale de la traduction et ce qu'implique l'apprentissage de la traduction en tant qu'activité

professionnelle, il fallait avoir une meilleure compréhension des processus mentaux auxquels ont recours les traducteurs pour arriver à résoudre les problèmes de traduction. Bon nombre d'efforts ont dès lors été consacrés à l'étude du processus de traduction comme le moyen de produire les données empiriques nécessaires à la proposition de principes généraux.

La recherche empirique en traduction s'est d'abord inspirée des travaux réalisés dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères. D'après Faerch et Kasper (1987, p. 7-9), avant que les méthodes introspectives ne viennent s'installer comme une des techniques les plus utilisées dans la recherche en linguistique appliquée, on se servait d'autres méthodes telles que *l'analyse contrastive* (de nature linguistique et portant sur les énoncés que les sujets produisent, c'est-à-dire, sur le produit), *l'analyse d'erreurs* et *l'analyse de la performance*. Bien que ces méthodes accordent une place primordiale aux apprenants, elles s'intéressent à l'analyse de leurs succès et de leurs échecs. Les données recueillies en utilisant ces méthodes étaient triées et les chercheurs ne s'intéressaient qu'aux types de données qui témoignaient directement des réussites ou des échecs des répondants. Les protocoles étaient donc dépourvus des traits de performance tels que les autocorrections, les lapsus linguistiques, les variables suprasegmentales et temporelles comme les pauses, la vitesse, le débit et la qualité de l'articulation. Considérant que les données éliminées pourraient révéler l'existence de mécanismes de traitement de l'information sous-jacents, les chercheurs se sont tournés vers les méthodes introspectives. Le fait de s'intéresser à ce que les sujets verbalisent et non aux inférences issues de ce que les sujets produisent constitue le grand tournant que ces nouvelles méthodes, empruntées à la psycholinguistique, à la sociologie et à la psychologie, ont représenté pour la recherche sur les processus de traitement de l'information.

L'essor des méthodes introspectives dans les années quatre-vingt a motivé les chercheurs à proposer une classification des études qui avaient jusqu'alors utilisé les différentes techniques introspectives. Le but de cette classification était de faciliter la comparaison entre les différentes études pour arriver de la sorte à une évaluation de leur

validité. La classification des techniques introspectives proposée par Faerch et Kasper (1987, p. 11) distingue six grandes catégories selon : l'objet de l'introspection, le rapport ou non à une action particulière, le rapport entre l'action et la verbalisation respective, la préparation des sujets, la procédure de verbalisation et la combinaison de différentes méthodes.

Les techniques de verbalisation utilisées par ces méthodes sont les comptes-rendus personnels traditionnels (le sujet décrit ce qu'il est en train de faire ou comment il va procéder pour accomplir une tâche), l'auto-observation (normalement rétrospective, elle est une évaluation de la part du sujet de la manière dont il ou elle a procédé pour accomplir une tâche) et l'autorévélation (quand ce que le sujet verbalise n'est ni une description de ce qu'il est en train de faire ni une évaluation par rapport à un fait linguistique sinon la verbalisation par association libre de tout ce que le sujet veut verbaliser). (Cohen, 1998)

Les derniers travaux ont introduit aussi la technique du protocole de verbalisation dans laquelle le sujet revient sur son processus cognitif à l'aide des enregistrements audiovisuels. Dans cette technique, le chercheur demande au sujet de visionner ou d'écouter les enregistrements et d'en fournir une explication pour les différentes décisions de traduction prises. Depuis quelques années, nous assistons à l'introduction d'autres techniques de collecte de données comme l'utilisation de logiciels tels que *Translog* (Jakobsen, 1999), *Proxy* (PACTE, 2005) ou encore *TransCorrect* (Colson, 2005) qui sont supposées introduire plus d'objectivité dans la réalisation des expériences vu que les interprétations des chercheurs doivent être validées à l'aide des données fournies par ces logiciels. Le grand avantage d'utiliser une telle panoplie de techniques de recherche dans une approche intersubjective est qu'elle rend possible la triangulation des données pour valider les observations et les interprétations avancées par les chercheurs. (Hansen, 2003, p. 33)

Dans le contexte traductologique, ces méthodes de recherche introspectives ont suscité un grand intérêt en Europe, spécialement en Allemagne, en Suisse et dans les pays nordiques. En Amérique, ce type de recherche a aussi été adopté par des chercheurs

canadiens et brésiliens (Séguinot, 1989, 1996; Alves, 2003). Aujourd'hui tout chercheur intéressé à ce type d'études se voit dans l'obligation de passer en revue les travaux de pionniers tels que ceux de Lörcher (1986) et de Krings (1986).

Plusieurs publications ont été consacrées, totalement ou en partie, à la recension de ce type d'études. C'est notamment le cas du livre de Donald C. Kiraly *Pathways to Translation* (1995), dans lequel l'auteur consacre quelques pages à une synthèse des études empiriques des auteurs mentionnés. Janet Fraser (1996) fait un survol des études introspectives en traductologie selon différentes perspectives : les objectifs de ces études, la composition de l'échantillonnage et les conditions de production des traductions utilisées pour les protocoles. Riita Jääskeläinen (2002) a aussi présenté une bibliographie commentée dans laquelle elle a pu recenser 108 publications portant sur les protocoles de verbalisation parues entre 1982 et 2001. Dans la même année, Orozco (2002) a réalisé une étude qui lui a permis d'analyser les objectifs, les techniques et le nombre de sujets utilisés dans plus d'une cinquantaine de travaux de recherche empirique. Selon Lörcher (1986), avant que les traductologues ne s'intéressent aux recherches empiriques, la recherche se centrait sur la traduction en tant que *produit* et sur la *performance* des traducteurs, limitant ces études à la comparaison des langues selon un concept particulier d'équivalence.

Cette approche psycholinguistique n'est toutefois pas exempte de critiques. Kussmaul (1995), par exemple, décrit quelques problèmes méthodologiques des méthodes introspectives tels que le choix des sujets (professionnels, débutants, apprenants de traduction, apprenants de langues étrangères), les modèles explicatifs et les ressources textuelles. Orozco (2002), pour sa part, a classé les critiques adressées aux études empiriques en trois catégories : 1. les protocoles de verbalisation comme technique de collecte de données; 2. le nombre de sujets utilisés dans ces études et 3. le manque de méthode quant à l'organisation expérimentale des études. Notre survol de la bibliographie sur le sujet nous permet de mentionner parmi les critiques souvent adressées aux méthodes introspectives, en tant que techniques de collecte de données, les suivantes :

1. Quand un individu essaie de produire un rapport verbal des processus cognitifs, il n'a pas recours à une vraie introspection. Ce qu'il verbalise a comme fondement des théories personnelles préconçues. (Nisbett et Wilson, 1977, p. 233) En traduction, on pourrait donc dire que chaque individu, indépendamment de son degré de performance (novice, expert), a sa propre théorie de la manière de traduire et ses réponses se fondent, consciemment ou inconsciemment, sur cette théorie.
2. L'accès aux processus mentaux de la traduction ne peut pas se faire de manière directe. Comme l'affirme Toury « it would be wrong to maintain that it is any *direct* access to the mental processes which is provided by this technique. Rather the analysis is applied to *products* again, the protocols. » (1988, p. 59)
3. Il est impossible de savoir si les données obtenues par l'introspection sont en réalité le reflet des processus mentaux ou si elles sont seulement le produit d'un exercice d'inférence de la part des sujets. (Kiraly, 1995, p. 20)
4. En ce qui concerne la rétrospection, le temps écoulé entre l'action et le moment de la verbalisation amène le sujet à recourir à des informations emmagasinées dans la mémoire à long terme. Il se peut que cette information ait déjà été utilisée pour la solution d'autres types de problèmes et non pas nécessairement pour le problème spécifique auquel le sujet est confronté au moment précis de l'expérience. (Ericsson et Simon, 1993, p. 19)
5. Dans la grande majorité des cas, les chercheurs posent des questions portant sur les résultats auxquels sont arrivés les sujets. De cette manière, les processus mentaux ne sont pas étudiés en tant que phénomènes dynamiques, puisque les études ne se concentrent pas sur les étapes intermédiaires suivies par le sujet pour arriver à un résultat final. (Ericsson et Simon, 1993, p. 27)
6. La capacité de verbaliser dépend du type de tâche et du type d'information qui est produite. La capacité de garder l'information en mémoire est limitée et la capacité de la verbaliser peut être affectée par le préjugé initial de chercher un type d'information spécifique. (Ericsson et Simon, 1993, p. 56)

7. Le manque d'entraînement spécifique des sujets. Dans bon nombre d'expériences réalisées, les sujets n'ont pas eu une formation préalable quant aux techniques utilisées pour l'obtention des données, ce qui compromet la qualité des données. (Hansen, 2003, p. 34)
8. Le fait de penser et de verbaliser en même temps modifie les processus mentaux des individus, ce qui donne une idée incomplète des processus cognitifs. (Krings, 1987, p. 163; Hansen, 2005, p. 513)
9. Dans le cas des protocoles de verbalisation, les sujets parlent dans des situations dont le but premier n'est pas la communication, ce qui met en question la naturalité de la tâche de verbalisation et partant la validité écologique de cette méthode de recherche. (Livbjerg et Mees, 2003, p. 124)
10. Selon Ericsson et Simon (1993, p. 65), il y a des études qui démontrent que, pendant la verbalisation, les processus cognitifs ne sont pas aussi performants que quand l'individu se limite à la réflexion ou à l'exécution d'une tâche.
11. Les données recueillies par le biais des protocoles de verbalisation ne parlent pas par elles-mêmes. Elles doivent être encodées et interprétées selon les critères d'un cadre théorique, ce qui demande un effort supplémentaire d'objectivité et de validité dans les méthodes d'encodage. (Ericsson et Simon, 1993, p. 169) Malheureusement, beaucoup d'études empiriques faites dans le domaine traductologique ne font aucune mention du cadre théorique qui sert à l'analyse des données.

Alors que certains auteurs ont essayé de répondre à ce type de critiques (Séguinot, 1996; Laukkanen, 1996; Krings, 1987), la plupart ne font aucune mention de ces objections. Dans son analyse des études empiriques sur la traduction écrite, Orozco (2002, p. 71) fait référence au fait que, parmi plus de cinquante études recensées, seules deux posent la question de l'utilité des protocoles de verbalisation comme techniques de collecte de données.

L'impossibilité d'avoir un accès direct aux processus mentaux reste donc un handicap majeur pour la recherche empirique en traductologie et les méthodes

introspectives ne permettent pas encore de modifier cette situation. Un autre grand désavantage des études sur le processus de traduction réside dans les caractéristiques psychocognitives des individus. Bon nombre de personnes ne peuvent travailler que dans le silence complet et d'autres ne peuvent exécuter qu'une tâche à la fois. Elles sont incapables de fonctionner adéquatement dans les conditions qu'imposent les protocoles de verbalisation.

Ce survol de la bibliographie consacrée au processus de traduction montre que les critiques aux méthodes introspectives de recherche sont nombreuses et proviennent de différents horizons. Ces critiques ne cessent d'augmenter au fur et à mesure que les chercheurs utilisent et évaluent ces techniques de collecte de données. D'après Bernardini (2001, p. 251) :

a major problem with TAP studies has been the lack of an established research paradigm, resulting in a rather loose treatment of methodological issues (research design, data analysis, research report) and in a host of studies setting their own categorisations in a theoretical void.

Nous adhérons à la critique de Bernardini dans le sens que bon nombre de chercheurs se sont écartés des postulats et des principes généraux établis depuis le moment où ces techniques de recherche ont reçu un niveau important d'acceptation dans le milieu scientifique. Comme l'indiquent Faerch et Kasper (1987, p. 10), le fait d'évaluer la validité des verbalisations d'après certains modèles théoriques de traitement de l'information, comme celui de Ericsson et Simon (1993), garantit la rigueur scientifique des techniques introspectives. Or, bon nombre d'études traductologiques qui ont employé ces techniques font omission des théories ou modèles de traitement de l'information pour valider leurs conclusions. D'après Börsch (1986, p. 204), avant d'utiliser ces techniques de recherche introspective, tout chercheur doit se poser les questions suivantes :

1. Que peut-on reconnaître comme « conscient » ou « inconscient »?;
2. Qu'est ce que 'penser'? Est-ce que penser inclut « l'apprentissage », « la mémoire » ou « la perception »?

3. Qu'est-ce que « le langage »?
4. Quelle est la connexion entre « la pensée » et « le langage »?

Enfin, il faut aussi tenir compte d'une critique souvent répétée de la part des behavioristes. Ce que les psychologues appellent pensée au moment de la verbalisation est en fait le sujet qui parle à lui-même.

Toutefois, comme l'indiquent Ericsson et Simon (1993, p. 77), la performance, en termes de qualité, des individus qui réalisent les protocoles de verbalisation n'est pas nécessairement affectée par le fait de verbaliser les processus cognitifs. Ils déclarent, nonobstant, que lorsqu'il y a des demandes additionnelles et des restrictions quant au temps, à la fréquence et au contenu des verbalisations, la qualité de la performance des sujets se voit naturellement affectée.

Les études empiriques sur le processus de traduction ont ouvert un champ de recherche en traductologie qui a fait progresser la compréhension du processus de traduction. Malgré toutes les critiques mentionnées antérieurement, il faut souligner la contribution de ces méthodes de recherche empirique à la traductologie en ce qui concerne un intérêt accru pour des techniques de recherche autres que la recherche dite herméneutique. Tout d'abord, et contrairement à la critique maintes fois formulée à propos du caractère artificiel des pratiques introspectives, il faut noter que cette activité n'est pas tout à fait étrangère à la vie courante. Tout le monde a eu, au moins une fois dans sa vie, ce type d'expérience. Dans les cours de mathématiques, par exemple, il n'est pas rare qu'un apprenant ou même l'instructeur verbalisent à haute voix les différentes étapes suivies pour arriver à un résultat. De la même manière, il arrive que certaines personnes se voient obligées de verbaliser la façon dont elles ont effectué une tâche pour que quelqu'un d'autre les aide à déterminer le moment où le processus a été exécuté de manière inadéquate. De plus et, comme l'ont affirmé Ericsson et Simon (1993, p. 7), les chercheurs qui se servent des protocoles de verbalisation n'ont pas à s'inquiéter de la véracité de ce que le sujet exprime; ils doivent se contenter de ce que le sujet est capable de verbaliser.

De la même manière, il faut admettre que les techniques introspectives de collecte de données ont été d'une grande utilité pour l'enseignement de la traduction. Elles ont permis le recensement, la classification et l'analyse de stratégies de traduction. Le fait de disposer d'un répertoire de stratégies permet de mettre celui-ci à la disposition des apprenants de traduction. Cela leur donne la possibilité de connaître ces stratégies et d'apprendre à s'en servir. Ces méthodes se sont avérées très importantes dans les recherches portant sur les mécanismes de solution des problèmes et de prise de décisions. Étant donné qu'un des objectifs de la formation est de mettre à la disposition des apprenants le plus grand nombre d'outils d'apprentissage possible, pour qu'ils soient capables de gérer leur propre formation, il faut les aider à repérer ces outils et à se familiariser avec la façon de s'en servir.

Ce qui importe le plus, du point de vue pratique, n'est ni la véracité de ce que le sujet est en train de penser ni de ce qu'il est en train de faire, mais ce qu'il dit réellement compte tenu du niveau de développement cognitif des sujets par rapport à la pratique de la traduction. De cette manière, ce que les apprenants de traduction verbalisent peut servir au repérage des points faibles de leur démarche traductionnelle et d'apprentissage. Et ce que les traducteurs professionnels verbalisent peut être utile pour dresser un inventaire des stratégies de traduction et pour accommoder les contenus des cours de traduction aux pratiques professionnelles courantes.

D'autre part, grâce aux études empiriques, la traductologie commence à fournir un ensemble de connaissances objectives qui permettent aux traductologues de fonctionner sur des connaissances partagées en s'éloignant des postulats spéculatifs. Ainsi, on sait que les traducteurs novices ont tendance à traduire des unités de traduction plus petites que celles utilisées par les traducteurs professionnels qui fonctionnent au niveau du texte (Gerloff, 1987); on sait aussi qu'il y a des différences entre novices et professionnels quant au type d'outils lexicographiques utilisés (Dechert et Sandrock, 1986, Atkins et Varantola, 1997); les données empiriques confirment également que les traducteurs professionnels passent plus de temps à peaufiner leurs propositions de traduction et que, contrairement à certaines

idées reçues, l'expérience en traduction n'est pas synonyme de rapidité. (Rothe-Neves, 2003) Ces connaissances ont une importance capitale pour l'enseignement de la traduction étant donné qu'elles permettent aux instructeurs de prendre des décisions relatives au contenu de leurs cours sur la base de données objectives prouvées plutôt que sur la base de théories personnelles.

Nous concluons que le modèle de l'analyse des processus de traduction est une excellente source d'outils méthodologiques applicables à l'enseignement de la traduction, mais qu'il est loin de donner un accès direct aux processus cognitifs des traducteurs. L'impossibilité d'avoir un accès direct aux processus cognitifs complexes tels que l'analyse, la synthèse, la critique, la modélisation, la formalisation, la résolution de problèmes entraîne la nécessité de recourir à d'autres méthodes de recherche qui permettent de profiter des connaissances que les traducteurs, novices ou professionnels, peuvent verbaliser. Nous croyons que, sans négliger les études introspectives, les traductologues, et particulièrement ceux qui s'intéressent à la formation des langagiers, doivent se tourner davantage vers des méthodes de recherche plus en accord avec des épistémologies contemporaines comme le constructivisme social, l'intersubjectivité ou l'interobjectivité (Davis, 2004), qui font appel à des approches méthodologiques de nature sociologique, ceci pour profiter, non seulement de ce qui se passe dans l'esprit du traducteur, mais aussi de ce qui se passe dans l'interaction entre le traducteur et ses contextes d'apprentissage et de pratique professionnelle.

1.2 Les stratégies de traduction

En linguistique appliquée, le concept de stratégie est connu et utilisé depuis les années soixante-dix, soit depuis qu'il a divisé behavioristes et cognitivistes à propos de la cause des erreurs chez les apprenants de langues étrangères. Pour les premiers, la cause des erreurs était l'interférence (transfert négatif) alors que pour les derniers l'origine des erreurs se trouvait dans le processus de développement cognitif. Avec l'essor des études

empiriques sur la traduction qui cherchaient à décrire les processus mentaux, ce concept a connu un nouvel essor.

En traductologie, le concept de stratégie est tout aussi polysémique que celui de processus. Plusieurs auteurs ont remarqué ce manque d'univocité (Wilss, 1983; Lörcher, 1991; Zabalbeascoa, 2000; Hurtado, 2004). Comme le démontre Chesterman (1998, p. 139), l'idée de stratégie de traduction au sens large est présente dans la bibliographie traductologique des cinquante dernières années. Qu'il s'agisse de *shifts* dans la terminologie de Catford (1965), des *procédés de traduction* chez Vinay et Darbelnet (1968) ou des *méthodes* de traduction chez Newmark (1988), l'idée qu'il faut retenir est celle des manipulations lexicales, syntaxiques et textuelles exécutées par le traducteur pour permettre le passage d'un texte d'une langue dans une autre. Quelques auteurs ont toutefois tâché de clarifier les différences entre les concepts suivants : *stratégie, tactique, technique, procédé, méthode, plan, règle, et opération*.

Notant le laxisme terminologique dans la littérature traductologique autour des concepts *stratégie de traduction, méthode de traduction* et *technique de traduction*, Wolfram Wilss les a revisités. Il définit la stratégie de traduction comme la perspective générale de transfert pour un texte en particulier. (Wilss, 1983, p. 145) Wilss donne comme exemple de stratégie les principes formulés par Cicéron : traduction *ut orator* et traduction *ut interpres* (traduire comme un traducteur ou comme un orateur). C'est ce concept de stratégie qui s'applique aux dichotomies qui ont façonné le débat séculaire sur la traduction : traduction littérale et traduction libre; traduction cibliste et sourcière; naturalisation et exotisation, entre autres. Quant au concept de méthode, Wilss l'entend comme l'opération mentale qui comprend une phase d'analyse ou de reconstruction du texte source et une autre phase de synthèse ou de reproduction du texte cible. Wilss estime que le concept de technique de traduction correspond aux procédures qui permettent aux traducteurs la maîtrise de la reproductibilité des segments spécifiques du texte au-delà du niveau lexical. Les techniques de traduction sont dès lors des routines de transfert interlinguistique que les traducteurs peuvent internaliser grâce à l'expérience que leur

fournit la pratique constante de la traduction. D'autres essais de clarification conceptuelle ont suivi celui de Wilss.

Lörscher a réalisé une étude conceptuelle de la notion de stratégie et a expliqué les différences entre stratégie et méthode; stratégie et plan; stratégie et règle, stratégie et tactique. Selon lui, la différence entre stratégie et méthode réside dans la nature individuelle des stratégies qui permettent aux individus d'optimiser leur utilisation par la recherche constante de ce qui est le plus approprié et le plus efficace. En ce qui concerne la différence entre stratégie et plan, Lörscher affirme que *plan* fait référence à un type de connaissance déclarative tandis que *stratégie* implique à la fois une connaissance déclarative et une connaissance procédurale. La différence entre *stratégie* et *règle* se situe au niveau de la valeur normative que véhicule le concept de règle. Les *règles* sont des normes sociales relatives au comportement des êtres humains en tant que membres d'un groupe social. Les *stratégies*, par contre, ne sont pas prescrites par la société. Finalement, Lörscher définit les *tactiques* comme étant des entités moléculaires qui visent la réalisation d'une action concrète ou d'une partie d'une action à l'intérieur d'un processus. De leur côté, les *stratégies*, considérées comme des entités molaires, visent la gestion d'une séquence d'actions. (Lörscher, 1991, p. 67-68)

Patrick Zabalbeascoa (2000) s'est aussi attelé à la tâche de tracer les frontières sémantiques entre *méthode*, *stratégie*, *solution* et *technique*. Pour lui, une méthode est une manière de faire quelque chose en suivant un plan prédéterminé et elle est moins flexible aux contingences qu'une stratégie. Zabalbeascoa définit le concept de stratégie comme une forme de conduite spécifique visant la solution d'un problème ou l'atteinte d'un objectif. Les stratégies sont des actions conscientes menées par le traducteur pour améliorer sa performance dans la solution d'un problème surtout en termes d'efficacité. Finalement, pour Zabalbeascoa, une technique est une aptitude acquise qui doit être appliquée selon une méthode ou procédure préétablie. (2000, p. 119-121)

Hurtado (1996, 2004) a aussi revu la définition des concepts *méthode*, *stratégie* et *technique*. Pour Hurtado, méthode se réfère à un processus déterminé en fonction de

l'objectif global du traducteur appliqué à l'ensemble du texte à traduire. Pour leur part, les techniques n'affectent que des portions du texte à traduire, elles portent sur le résultat obtenu et permettent un catalogage des différents types de solutions de traduction. Finalement, les stratégies se réfèrent aux mécanismes utilisés par les traducteurs dans les diverses phases du processus de traduction pour résoudre les problèmes rencontrés et, de cette façon, arriver à une solution. (Hurtado, 2004, p. 249) On voit ainsi que Hurtado entend par méthode ce que Wilss appelle stratégie. Quant au concept de stratégie, Hurtado se range du côté de Lörcher (1991) en adoptant le concept utilisé en psychologie cognitive, en pédagogie et en didactique de langues, et selon lequel une stratégie est « une procédure verbale et non verbale, consciente et inconsciente, interne (cognitive) et externe dont se sert le traducteur pour la solution des problèmes qui surgissent pendant le processus de traduction et pour améliorer l'efficacité en fonction de ces besoins spécifiques ». (Hurtado, 2004, p. 276)

Ces définitions sont loin de mettre fin à la nature polysémique du concept de stratégie en traductologie. Comme il apparaît dans les définitions mentionnées ci-dessus, le concept peut varier selon le cheminement épistémologique suivi par le traductologue. Lörcher se range du côté psycholinguistique et ses définitions sont plutôt des définitions de travail qui lui offrent la clarté conceptuelle nécessaire à la réalisation de son étude. Zabalbeascoa, de son côté, se situe dans le contexte traductologique et explique ses définitions selon une approche traductologique centrée sur le produit et sur le processus. Il est donc évident que, afin d'utiliser le concept de stratégie, il est nécessaire d'indiquer dans quel sens, ou selon quel auteur il faut le comprendre. De plus, dans la mesure où la traductologie devient une discipline toujours plus interdisciplinaire, l'univocité conceptuelle reste une tâche bien complexe à accomplir, même si des essais de constitution d'une terminologie standardisée ont été entrepris comme celle proposée par Delisle, Lee-Jahnke, Cormier et coll. (1999).

L'origine du terme stratégie, par contre, ne laisse aucun doute. Il vient du vocabulaire militaire et dénote la préparation générale d'une guerre dans laquelle il faut

inclure les facteurs militaires et non militaires. La notion s'est d'ailleurs répandue et est utilisée dans beaucoup d'autres domaines comme la psychologie, l'économie et les sciences politiques, entre autres, avec un sens métaphorique.

Parmi les premiers travaux réalisés en traductologie sur les stratégies de traduction, il faut compter les expériences menées par Candace Séguinot à la fin des années quatre-vingt. S'inspirant principalement des recherches réalisées dans l'enseignement des langues étrangères, Séguinot a proposé d'abord une distinction des stratégies se rapportant aux différentes étapes de l'exercice traductif. Elle a appelé *stratégies préparatoires* les exercices d'analyse textuelle qui ont lieu avant de procéder à la réalisation d'une traduction (notes dans les marges, division des textes en unités de traduction, repérage de passages difficiles, élaboration de minivocabulaires). Séguinot a distingué un deuxième type de stratégies qu'elle a dénommé *stratégies de révision*. Ces stratégies visent principalement la révision et la correction des différents brouillons ou versions d'un texte traduit. Ces révisions peuvent porter sur des unités isolées ou sur des textes complets. Elles peuvent être aussi réalisées, de manière bilingue, en comparant le texte source et le texte cible ou, unilingue, en révisant seulement le texte cible pour qu'il soit plus conforme aux normes de la langue et de la culture de réception comme s'il s'agissait d'un texte original. (Séguinot, 1988, p. 84)

Les stratégies de traduction ont été envisagées comme des procédures que le traducteur pouvait appliquer consciemment ou inconsciemment en présence d'un problème de traduction. L'application d'une stratégie devrait entraîner la solution optimale d'un problème au moyen d'une série d'étapes préconçues. Les études sur les stratégies de traduction viseraient donc à trouver une relation entre les problèmes de traduction et les moyens utilisés pour les résoudre. L'établissement d'une telle corrélation permettrait la conception de règles du type : chaque fois que X apparaît dans un texte Y, la solution correcte est Z. La nature normative de ce type d'études devient de plus en plus évidente. (Lörscher, 1991)

Bon nombre d'études empiriques sur les processus de traduction se sont également fixé comme objectif principal la recension des stratégies utilisées par les traducteurs professionnels et en formation (Krings, 1987; Lörcher, 1991; Séguinot, 1991; Kussmaul, 1995; Mondhal et Jensen, 1996; Scott-Tenent, González et Rodriguez, 2000; entre autres). Même si les résultats de l'étude empirique de Lörcher, tels que présentés dans son ouvrage *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies* (1991), ne peuvent pas être généralisés (les sujets sont des apprenants de langues étrangères), ce travail est sans aucun doute un point de repère incontournable pour l'étude des stratégies de traduction.

Dans le contexte de l'étude menée par Lörcher, une stratégie de traduction « is a potentially conscious procedure for the solution of a problem which an individual is faced with when translating a text segment from one language into another. » (Lörcher, 1991, p. 75) Les composantes principales de cette définition de stratégie de traduction sont : le fait qu'elles peuvent être conscientes ou inconscientes, qu'elles doivent viser la solution d'un problème spécifique et que leur utilisation doit cibler un but déterminé à l'avance. Dans cet ouvrage, l'auteur présente les résultats d'une recherche longitudinale qui a duré cinq ans et dont l'objectif principal était de proposer une méthode de recherche des processus mentaux de la traduction et d'analyser les différentes façons de les observer. Poursuivant un but, nettement descriptif, Lörcher ne prétend pas montrer aux apprenants les étapes à suivre pour arriver à une traduction optimale. Son but est d'enregistrer le cheminement mental concret suivi par des traducteurs non professionnels. Il a pu recenser de cette manière 399 stratégies sur un corpus de 40 traductions. Dans cette recherche, les traducteurs ont utilisé des stratégies pour résoudre principalement des problèmes d'ordre lexical dans environ 70 % des cas, d'ordre lexico syntaxique (21 %), et d'ordre syntaxique (8,06 %). (Lörcher, 1991, p. 207)

Un élément important de cette étude est le concept de succès. D'après l'auteur, le succès d'une stratégie se mesure à la réussite du traducteur à proposer une solution partielle, préliminaire ou définitive à un problème de traduction. L'analyse des données a

permis de déterminer que, parmi les 399 stratégies répertoriées, 346 étaient efficaces. Notons cependant que, dans le cas de l'étude de Lörcher (1991), le fait d'avoir choisi des traducteurs non professionnels (apprenants d'anglais comme langue étrangère) représente une grande faiblesse quant à l'efficacité des stratégies appliquées par ces sujets. Lörcher justifie son choix (1991, p. 35) en expliquant que, chez les traducteurs professionnels, les processus cognitifs deviennent intuitifs. Les traducteurs experts seraient donc, selon lui, moins en mesure de verbaliser le processus de traduction. Toutefois, les stratégies qu'il a recensées ne rendent compte que de la capacité naturelle des personnes bilingues ou multilingues à effectuer une médiation interlinguistique, ce qui est loin de la compétence traductionnelle à développer chez les apprenants de traduction. Les contributions de ce type de recherche serviraient donc à une meilleure compréhension de la traduction en tant qu'activité mentale, mais elles ne nous disent que très peu de la traduction en tant qu'activité professionnelle.

Les stratégies qui, dans l'étude de Lörcher, se sont révélées inefficaces montrent jusqu'à quel point il est important pour les instructeurs d'avoir une idée claire de la méthode de traduction utilisée par les apprenants. Il se peut qu'une part de l'échec d'un apprenant à proposer des solutions de traduction adéquates ait son origine dans une mauvaise utilisation des stratégies. En même temps, cet échec pourrait constituer une preuve déterminante du fait que la formation des langagiers ne peut pas être conçue sur la base de la soi-disant traduction naturelle. (Harris, 1973) De plus, le choix et la mise en pratique de stratégies de traduction efficaces constituent un des facteurs qui permettraient la caractérisation de la performance d'un traducteur professionnel.

À l'instar de Lörcher, Chesterman (1997) restreint son idée de stratégie à la manipulation explicite de textes qui peut être observée par l'analyse *a posteriori* du texte traduit. Les stratégies de traduction sont repérées donc quand on décèle les modifications textuelles réalisées par le traducteur. On voit donc que, même si les chercheurs ont voulu se concentrer sur l'étude du processus de traduction, les données obtenues sont tirées une fois encore de la traduction en tant que produit.

Comme dans le cas des études empiriques sur le processus de traduction, le fait que beaucoup de stratégies, au départ conscientes, tendent à devenir inconscientes au fur et à mesure que les traducteurs gagnent en expérience constitue une grande faiblesse des recherches sur les stratégies de traduction. En outre, l'établissement d'une corrélation entre les problèmes de traduction et les stratégies de traduction comme solutions à ces problèmes n'a pas, jusqu'à présent, été atteint.

Les études sur les stratégies de traduction ne cessent d'intéresser les chercheurs et on constate de grands efforts de définition, de recensement et de classification des stratégies. Déjà en 1989, Séguinot a proposé une classification des stratégies dans laquelle elle distinguait deux types de stratégies : *globales et locales*. Les stratégies globales seraient applicables à l'ensemble d'un texte et détermineraient les considérations générales du traducteur par rapport au type de relations qui doit exister entre le texte source et le texte cible. Le traducteur pourrait donc décider de proposer une traduction littérale, une traduction libre, une adaptation, etc. Les stratégies locales, par contre, porteraient sur la solution à un problème ponctuel pour lequel le traducteur devra envisager différentes options pour fournir une traduction adéquate à un problème spécifique. Par exemple, comment traduire un terme, une idée, une image, une structure grammaticale.

En 1997, Chesterman a proposé une classification des stratégies de traduction dans laquelle il reprend la dichotomie proposée par Gile (1995) *stratégies de compréhension et stratégies de production* qui rappellent les stratégies préparatoires et de révision proposées par Séguinot (1988). Dans un but nettement heuristique, Chesterman se limite aux stratégies de production linguistique et textuelle auxquelles a recours le traducteur chaque fois qu'il n'est pas satisfait de la solution proposée pour un problème donné.

Inspiré des classiques traductologiques, Chesterman suggère trois grandes catégories de stratégies de traduction : *stratégies syntaxiques, stratégies sémantiques et stratégies pragmatiques*. On trouvera ci-dessous la classification proposée par Chesterman dont nous nous limiterons à énumérer les catégories principales.

Pour les stratégies syntaxiques, par exemple, qui servent à manipuler la forme du texte, il est facile de noter que Chesterman puise dans les travaux des auteurs devenus classiques en traductologie tels que Peter Newmark, Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet, John Catford.

Tableau 2. Stratégies de traduction selon Chesterman (1997, p. 92-112)

Stratégies syntaxiques	Stratégies sémantiques	Stratégies pragmatiques
la traduction littérale	le choix sémantique lexical : synonymie, antonymie, hyponymie, converses (acheter / vendre),	le filtrage culturel (exotisation, naturalisation, adaptation)
le prêt et le calque	le choix du niveau d'abstraction	le choix du degré d'explicité, omission ou addition d'information
la transposition	le choix de distribution	le choix des rapports interpersonnels établis entre l'auteur et le lecteur
le choix de l'unité de traduction	le choix de l'emphase	le choix illocutoire
le choix du niveau de la phrase (nombre, personne, temps verbal, mode, etc.)	le choix de trope	le choix de la logique du texte (cohérence)
le choix de la structure cohésive	autres choix sémantiques.	la traduction partielle
le choix du niveau phonologique, morphologique, syntaxique ou lexical		le choix de la visibilité du traducteur (avertissements, notes en bas de page)
le choix du schéma rhétorique (parallélisme, répétition, allitération)		la réédition du texte source
		autres choix pragmatiques

(Notre traduction)

Comme toute autre classification, celle que propose Chesterman n'est pas exempte de chevauchements étant donné l'impossibilité de tracer avec précision les lignes de démarcation entre les différentes catégories de stratégie. Ce travail de classification a le mérite de se nourrir de sources propres à la traductologie et constitue un apport, tout aussi

important que celui de Lörcher 1991, à la conception d'un répertoire de stratégies qui s'avère d'une grande utilité dans la formation de futurs langagiers.

Les résultats de ces efforts constituent une contribution très importante au développement de techniques et d'outils pour les futurs travaux de recherche, et ils auront certainement un impact sur le développement des cours de traduction. Ainsi, il est évident que les exercices de comparaison de textes (de départ et d'arrivée) constituent une excellente technique didactique étant donné qu'en décelant les stratégies linguistiques et textuelles utilisées par les traducteurs, les apprenants peuvent dresser un parallèle entre ce qu'ils lisent dans les manuels de traduction, ce qu'ils entendent dire aux instructeurs dans les salles de cours et ce que les traducteurs font dans la pratique. Ces exercices d'analyse et de comparaison offrent aussi une excellente occasion aux instructeurs d'aider les apprenants à se servir du métalangage de la traduction. C'est là le grand intérêt didactique de ces classifications des stratégies de traduction. C'est le type d'activités que les instructeurs peuvent réaliser dans leurs cours avant même que les apprenants s'engagent dans des exercices de traduction.

Dans cette analyse des études sur les stratégies de traduction, deux aspects retiennent notre attention. D'abord, la recherche sur les stratégies de traduction s'est concentrée presque exclusivement sur les aspects cognitifs de la traduction : soit le maniement des langues de travail et l'activation des connaissances générales et spécialisées. Cette concentration sur les aspects cognitifs résulte en un manque d'intérêt généralisé pour d'autres aspects de l'apprentissage tels que ses dimensions sociales, affectives et métacognitives. Ensuite, les chercheurs ont privilégié les méthodes de recherche dites introspectives au détriment des méthodes ethnologiques et sociologiques comme les entrevues, les questionnaires, les recherches action.

La bibliographie sur les stratégies de traduction rend compte du besoin d'un effort coopératif et interdisciplinaire pour mener à bon terme les études sur le sujet. Comme bon nombre d'auteurs l'ont déjà affirmé (Séguinot, 1988; Lörcher, 1991; Chesterman, 1995; 1998; Kiraly, 1995; 2000; Hurtado, 2004), le concept de stratégie d'apprentissage et de

communication est largement employé en sciences de l'éducation, en enseignement des langues étrangères, en psychologie et en pédagogie. Mais, au contraire des études sur les stratégies de traduction, les études sur les stratégies d'apprentissage doivent viser, entre autres, l'amélioration de l'apprentissage plutôt que la mise en pratique des compétences et des connaissances. Conçues en tant qu'outils pour améliorer l'apprentissage, ces stratégies constituent un instrument essentiel pour intervenir dans le processus de formation avant que les problèmes ne surviennent. C'est-à-dire qu'avant de traduire, il faut apprendre à traduire. Avant d'entreprendre la tâche de traduction, l'apprenant doit acquérir un ensemble de connaissances procédurales, déclaratives et conditionnelles à propos de la traduction qui vont l'aider à mieux saisir la complexité de sa future profession.

Les cinquante dernières années de recherche en traduction révèlent donc que les chercheurs n'ont tenu compte presque exclusivement que des aspects cognitifs de la traduction. Il reste par conséquent à explorer les aspects métacognitifs, sociaux, affectifs et instrumentaux qui peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage et le développement de la compétence traductionnelle. De la même manière, il est important de suivre l'observation d'Ericsson et Simon (1993, p. 7) et de donner davantage d'importance au contenu de la verbalisation des sujets participant aux expériences. Il ne faut pas négliger ce type de données parce qu'elles ne sont pas en rapport direct avec ce que le sujet est en train de faire au moment de la verbalisation, parce que le sujet se sert de connaissances acquises ailleurs ou parce qu'il est en train d'improviser ou d'inventer. En d'autres termes, dans une perspective d'apprentissage, ce que les sujets verbalisent a la même importance que le maintien de certaines conditions imposées par la méthode de recherche.

Il serait très productif d'étudier, par exemple, les stratégies que les apprenants mettent en pratique pour apprendre à traduire. Le domaine des stratégies d'apprentissage a reçu autant d'attention que celui des stratégies de communication dans la recherche en enseignement des langues étrangères où l'on a expérimenté un regain d'intérêt pour des méthodes et des techniques de recherche moins positivistes pendant les vingt dernières années. L'étude des stratégies d'apprentissage permettrait, par exemple, de tracer le

parcours du développement cognitif des apprentis traducteurs pour arriver à une meilleure compréhension de l'acquisition de la compétence traductionnelle comme un processus d'apprentissage dynamique et non comme une capacité innée.

1.3 La compétence traductionnelle

En 1540, Étienne Dolet dans *La manière de bien traduire d'une langue en aultre* parlait déjà des aptitudes qu'un bon traducteur doit posséder :

En premier lieu, il fault, que le traducteur entende parfaitement le sens, et matière de l'auteur, qu'il traduit : car par ceste intelligence il ne sera jamais obscur en sa traduction [...]. La seconde chose, qui est requise en traduction, c'est, que le traducteur ait parfaite cognoissance de la langue de l'auteur, qu'il traduit : et soit pareillement excellent en la langue, en laquelle il se met à traduire. Par ainsi il ne violera, et n'amoindrira la majesté de l'une, et l'aultre langue. (Cité dans Horguelin, 1981, p. 53)

Bien que l'on débâte des aptitudes requises par les traducteurs depuis plusieurs siècles, la recherche sur la compétence traductionnelle – le système sous-jacent de connaissances et d'aptitudes nécessaires à la traduction – (Hurtado, 1999, p. 43) n'a été entreprise de manière systématique que dans les vingt dernières années. Comme l'écrit Hurtado (1999, p. 42) « [...] l'histoire de la recherche sur la compétence traductionnelle est très courte. »³ Toutefois, nombreux sont les traductologues qui ont jeté un peu de lumière sur cette question en l'abordant de différents points de vue.

Delisle, qui a consacré maints efforts à la formation des langagiers, faisait référence en 1980 aux tentatives d'isoler les qualités nécessaires qu'il faut retrouver chez les traducteurs professionnels. Selon Delisle, on demande du traducteur qu'il possède un esprit d'analyse, qu'il ait le goût des questions « langagières » et du travail solitaire, il doit aussi avoir une capacité à se concentrer et à travailler avec méthode et rigueur, il doit faire

³ Notre traduction. Sauf indication contraire, la traduction des citations est la nôtre.

preuve d'une grande curiosité, d'une maturité intellectuelle, d'un sens critique et bien sûr d'un bon jugement. (Delisle, 1980, p. 43-44) Delisle estimait que, si le traducteur professionnel doit posséder toutes ces qualités, celles-ci ne sont pas exclusives aux traducteurs et il invitait les traductologues à s'interroger sur la possibilité de « ...développer, autrement que par la manipulation du langage, les aspects les plus fondamentaux du processus cognitif déclenché par l'activité traduisante : démarche analogique, interprétation du sens d'un message par analyse et raisonnement logique, sensibilité à la trame d'un texte [...]. » (1980, p. 44) Toutefois, ces derniers aspects auxquels fait référence Delisle font aussi partie des exigences cognitives des professions qui exigent un maniement poussé de la langue. C'est le cas de la philosophie, de la linguistique, de la littérature, de la rédaction technique, du journalisme, etc.

Les années quatre-vingt ont marqué le début d'un intérêt croissant pour la définition, les répertoires et la classification des savoirs et des savoir-faire nécessaires à la pratique de la traduction. Bien que la compétence traductionnelle ait fait l'objet de maintes discussions théoriques (Roberts, 1984; Krings, 1986; Lörcher, 1991; Pym, 1993; Wilss, 1996; Toury, 1995), les chercheurs qui se sont attelés à des recherches approfondies sur le sujet ne sont pas nombreux.

Dès 1982, Wilss avait proposé une caractérisation de la compétence traductionnelle qu'il définissait comme l'union de trois compétences partielles : une compétence de réception dans la langue de départ, une compétence de production dans la langue d'arrivée et une « supercompétence », cette dernière comprise comme la capacité de transposer les messages d'un système linguistique à un autre. Une fois encore le modèle de Wilss soutient la thèse d'une compétence de traduction naturelle chez toutes les personnes bilingues, thèse avancée par Brian Harris en 1973 et que Toury (1995, p. 240) a largement contestée. La même thèse est présente dans les propos de Bell (1991).

Partant de la définition de *compétence communicative* conçue par Canale (1983) et divisée en quatre compétences spécifiques (grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique), Bell en fait une adaptation à la traduction. Son adaptation prend la forme de

deux grandes compétences : une compétence linguistique dans les langues de travail et une compétence communicative dans les deux cultures. Cette dernière compétence se divise à son tour en :

1. une connaissance des règles et des conventions d'usage et
2. une maîtrise des trois métafonctions du langage (idéationnelle, interpersonnelle et textuelle) et une connaissance des actes de parole.

Bell considère que ces types de compétences constituent la compétence communicative qui permet au traducteur de créer, de comprendre et d'utiliser des textes décontextualisés pour participer à une situation discursive déterminée. (Bell, 1991, p. 43) Selon Hurtado (1999), le fait que Bell ne tienne pas compte que des aspects linguistiques et culturels rend son modèle valable pour toute personne bilingue. Or, on sait depuis longtemps combien un traducteur professionnel se distingue d'une personne bilingue. (Delisle, 1980)

D'autres essais de définition et de classification de la compétence traductionnelle ont eu recours à des modèles plus psychologiques. C'est le cas de Chesterman (1997) qui se sert du modèle de développement des savoir-faire de Dreyfus et Dreyfus (1986). Ce modèle distingue cinq niveaux de développement correspondant, de manière progressive, au développement de l'apprenant : le novice, le débutant avancé, la compétence, la maîtrise, l'expertise. (Chesterman, 1997, p. 147) Cette proposition de classification et de définition de Chesterman, construite autour des règles de « traitement de l'information », a le mérite de considérer la traduction en tant qu'activité professionnelle. Toutefois, ce modèle s'intéresse davantage au degré de compétence qu'à la définition des compétences nécessaires au langagier pour accomplir sa tâche. Cette initiative de Chesterman apporte à l'enseignement de la traduction un modèle du type de progression formative que tout apprenti traducteur doit suivre. Ainsi, les instructeurs pourraient, par exemple, tenir compte de ce modèle au moment de concevoir leurs plans de cours et par conséquent définir les critères d'évaluation qui déterminent le passage d'un niveau de compétence à un autre plutôt que de se limiter à mettre en évidence la capacité de traduire ou l'absence de celle-ci

chez les traducteurs en formation. Une meilleure définition de ce continuum de la compétence traductionnelle serait d'une grande aide dans la structuration des objectifs d'apprentissage dans les programmes de formation des langagiers. Au lieu de proposer des objectifs du type « à la fin du cours l'apprenant sera en mesure de traduire mieux », on pourra définir des objectifs plus concrets, plus réalistes et plus en accord avec le développement cognitif que la formation est censée produire chez les apprenants.

En 1998, Jean Vienne a proposé ce qu'il a appelé le « noyau dur » de la compétence traductionnelle et qui, selon lui, « fait appel à des compétences autres que l'analyse et la production textuelles ». Ce « noyau dur » est composé de :

1. une capacité à analyser diverses situations de traduction
2. une capacité à gérer et à traiter l'information
3. une capacité à argumenter
4. une capacité à coopérer

À l'instar de celle de Chesterman (1997), la proposition de Vienne tient davantage compte de la traduction en tant qu'activité professionnelle et ajoute un point de vue inspiré de la pratique de la traduction. Un autre aspect à retenir dans la proposition de Vienne est le fait de tenir compte de la nature coopérative et interpersonnelle de la traduction. On voit dans cette classification de Vienne l'idée, toujours plus récurrente en traductologie, que la traduction, en tant que production textuelle, n'est pas pratiquée par un individu isolé. La capacité de fonctionner au sein d'un groupe de travail est venue s'ajouter aux compétences du traducteur.

Un autre auteur qui s'est prononcé à propos de la compétence traductionnelle est Steward Campbell qui en 1991 a proposé un modèle de compétence traductionnelle dans lequel il définit deux aspects fondamentaux : *disposition and proficiency*. Campbell parle de *proficiency* au sens de maîtrise, c'est-à-dire, une connaissance approfondie qui se traduit par une capacité de juger ou de décider en certaines matières. Dans sa proposition, la *disposition* est l'ensemble des qualités psychologiques que le traducteur met en œuvre pour la réalisation de son travail. Campbell établit deux catégories. Dans la première, il distingue

deux types de traducteurs : ceux qui prennent des risques (*risk-taking*) et les traducteurs prudents. Dans la deuxième, les traducteurs persévérants et les traducteurs qui capitulent. La disposition dépend également de la maîtrise des habiletés linguistiques spéciales en développement. (Campbell, 1991, p. 339) À l'heure où bon nombre de traductologues cherchent à étayer leurs propositions théoriques de données tirées d'études empiriques, les modèles explicatifs, comme celui de Campbell, sont d'une certaine manière mis de côté à cause de leur nature subjective et parce qu'ils trouvent leur origine dans l'expérience personnelle. Bien que ce type de modèles ait une certaine valeur heuristique, leurs applications pratiques sont très limitées. Il nous semble malgré tout que l'idée de maîtrise véhiculée par les concepts de *proficiency* et celui de *disposition* devrait bénéficier de plus d'intérêt en traductologie pour l'opposer au concept de compétence.

De son côté, Albrecht Neubert (2000) affirme que le sujet de la compétence traductionnelle ne peut être abordé que de manière approximative étant donné que les traducteurs, par la nature même de leur profession, ne peuvent pas être parfaitement compétents dans tous les domaines avec lesquels ils doivent composer. D'après Neubert, « They [translators] acquire the capacity to approximate the subject areas to such an extent that they can enable and facilitate easy and flawless understanding among the average reader as well as the experts. » (Neubert, 2000, p. 4) À l'instar de beaucoup d'autres traductologues, Neubert s'est aussi consacré à énumérer les sous-compétences, dans le sens de Hurtado (2004), qui composent la compétence traductionnelle et qu'il appelle les paramètres de la compétence traductionnelle :

1. la compétence linguistique
2. la compétence textuelle
3. la compétence thématique (*subject competence*)
4. la compétence culturelle
5. la compétence de transfert (*transfer competence*).

Dans la classification de Neubert, le plus important de ces cinq paramètres est le dernier (la compétence de transfert) car il représente le trait distinctif du traducteur. Ce que

Neubert appelle paramètres n'a rien de différent des sous-compétences dont parle Hurtado. Toutefois, il faut noter que Neubert a inclus un paramètre textuel qui est absent des autres essais de classification des composantes de la compétence traductionnelle. L'auteur insiste sur le fait que tout langagier doit être capable de reconnaître les caractéristiques textuelles des écrits produits par les experts des différents domaines de connaissance.

Se fondant sur la définition de compétence communicative de Hymes (1971), Gregory M. Shreve (1997) soutient que la compétence traductionnelle fait partie de la compétence communicative dans le sens où la première est une forme spécialisée de la seconde. Pour Hymes (1971), la compétence communicative est la connaissance qui résulte de l'expérience et qui permet aux usagers d'une langue de produire des énoncés ou des textes qui sont à la fois syntaxiquement corrects, sémantiquement appropriés et socialement adéquats dans des contextes de communication déterminés. Shreve, pour sa part, définit la compétence traductionnelle comme une connaissance sur la traduction et une connaissance sur la manière de faire de la traduction. Un traducteur compétent, selon Shreve, est celui qui est capable de produire des traductions bien structurées qui offrent une référence adéquate aux textes sources et qui sont appropriées dans leurs contextes culturels. (Shreve, 1997, p. 121) La différence entre la compétence communicative et la compétence traductionnelle réside dans le fait que la dernière n'est pas commune à tous les membres cultivés de la société. Selon Shreve « Those who learn how to translate do so by acquiring a history of translation experience. » (1997, p. 121) Étant donné que cette histoire de l'expérience de la traduction est un processus dynamique, il faut s'attendre à trouver différents niveaux de compétence traductionnelle et, en même temps, reconnaître qu'il y a différents contextes de traduction.

Dans des contextes bilingues, la compétence traductionnelle devrait normalement commencer chez les personnes bilingues et finir avec la traduction telle qu'elle est pratiquée par les professionnels de la langue. Toutefois, en acceptant qu'il y ait différentes formes de traduction, on admet que ceux qui ont décidé de suivre une formation en traduction vont acquérir une connaissance spécifique du métier. Le progrès des apprenants

pourrait donc se définir sous la forme d'un continuum des niveaux de traduction allant d'un niveau de traduction rudimentaire jusqu'à un niveau de traduction professionnelle. Les autres niveaux de traduction intermédiaires devraient apparaître tout au long du processus de formation. Pour arriver à une compétence professionnelle que Shreve (1997, p. 125) définit comme « a form of constructed translation that can be acquired by only undergoing certain kinds of deliberately sought out communicative experiences », le langagier doit être amené à se construire une histoire de l'expérience de la traduction. Shreve distingue aussi deux facteurs qui déterminent la compétence traductionnelle : la variation dans la performance traductionnelle et la variation dans le parcours de la traduction. Dans le premier facteur, il distingue des sous-facteurs relatifs aux styles cognitifs individuels des langagiers et d'autres liés aux aspects extralinguistiques comme la capacité à résoudre des problèmes, les traits de personnalité et des aspects sociaux et environnementaux.

Le deuxième facteur, celui de la variation dans le parcours de traduction, implique que le but de toute méthode de formation est de produire un changement dans le comportement des apprenants. En conséquence, des langagiers suivant différents types de formation auront une performance différente vu que chaque méthode induit des aptitudes différentes. Le progrès des apprenants vers les niveaux les plus avancés de compétence se fait, selon Shreve, grâce à une série de restructurations de la connaissance qui sont plus variées chez les traducteurs experts étant donné que ceux-ci ont une capacité à exécuter plus de relations abstraites que les novices. Grâce à son expérience de la traduction, l'expert s'est muni d'une « théorie » du processus qu'il applique au moyen de construits mentaux qui sont organisés sur des structures conceptuelles plus riches. La différence entre novice et expert ne peut donc pas s'établir exclusivement sur la base de la performance ou de la nature inconsciente des processus. Les progrès en termes de vitesse et de production des experts pourraient s'expliquer par une augmentation de leur capacité de traitement d'information. À mesure qu'un nombre important de processus deviennent inconscients, le traducteur dépasse les problèmes ponctuels (lexicaux, terminologiques, grammaticaux, etc.) et accorde plus d'attention à la qualité générale du texte qu'il est en train de produire. Néanmoins, selon Shreve, ce qui détermine la compétence traductionnelle, c'est la nature,

l'étendue et la fréquence du travail de traduction tout au long du vécu traductionnel des langagiers. (Shreve, 1997, p. 136)

D'un point de vue plus pratique, voire professionnel, Daniel Gouadec (2002) se sert d'une analyse des profils de recrutement pour dresser la liste de ce qu'il appelle les compétences, savoir-faire et aptitudes générales des traducteurs. Il se sert, entre autres, des offres d'emploi, des paramètres définis par les recruteurs, des environnements de travail des traducteurs et des marchés. Passant en revue les offres d'emploi, l'auteur propose la classification suivante selon la fréquence d'apparition des paramètres, le premier étant le plus fréquent :

1. Maîtrise de langues de travail [100 % des offres].
2. Formation spécifique. Formation de traducteur. [94 %] Bac+5 [94 %]
3. Maîtrise des outils spécifiques (logiciels) [87 %].
4. Aptitude à la gestion de la qualité [44 %].
5. Aptitude à exercer le métier annexe de rédacteur, réviseur, terminologue, prétraducteur, responsable de réseau, créateur de pages web, etc. [27 %].
6. Aptitude confirmée à la gestion de projets/sous-traitance [18 %].
7. Connaissance d'un domaine d'application particulier [14 %].
8. Expérience de la traduction [10 %].

Cette étude de Gouadec offre certainement une vision non universitaire de la formation des traducteurs, mais elle a l'avantage de mettre en évidence l'importance de concevoir la formation des traducteurs dans sa perspective sociale. En effet, les programmes universitaires de traduction existent pour satisfaire un besoin social en communication interlinguistique et le mandat de l'université dans ce sens est de former des traducteurs capables de satisfaire un tel besoin, ce qui exige des rapports étroits entre l'université et les segments de la société qui ont recours aux services des traducteurs.

Les traductologues pourront continuer à discuter des compétences requises par les langagiers, selon leurs expériences personnelles ou sur la base d'études herméneutiques permettant de trouver dans la bibliographie des justifications théoriques. Toutefois, des

études comme celle de Gouadec deviendront davantage nécessaires pour concevoir la formation des langagiers en vue de leur rôle social. Ainsi, la compétence traductionnelle des langagiers ne correspondra pas uniquement à un construit abstrait conçu par des universitaires, mais elle visera la satisfaction des besoins réels de la société qui est en fin de compte une des justifications de l'existence des programmes de formation. Ces constats de Gouadec prouvent en même temps que la formation des langagiers doit s'adapter aux besoins toujours changeants de la société.

On est loin, dès lors, d'une formation des langagiers qui ne tienne compte que de postulats comme celui de Delisle : « *La traduction de textes pragmatiques est un art de réexpression fondé sur les techniques de rédaction et sur la connaissance préalable de deux langues.* » (Delisle, 1980, p. 16) Si cette thèse de Delisle reste valable, les demandes cognitives des langagiers, comme le démontrent les résultats de l'étude de Gouadec, ci-dessus, se sont multipliées et diversifiées. Bien que les propos de Delisle n'aient rien perdu de leur pertinence, ils ne touchent qu'à un seul aspect de la formation des langagiers.

L'étude de Gouadec montre des progrès importants quant à la reconnaissance sociale de la traduction et de la formation des langagiers. Le fait que, dans 94 % des cas, les offres d'emploi fassent référence à la formation comme critère d'embauche de langagiers démontre qu'il y a moins de place pour les traducteurs improvisés sur le marché de la traduction. Heureusement, la plupart des traductologues issus directement de la traductologie ou des programmes de traduction comprennent l'importance de mieux savoir ce qu'apprendre à traduire veut dire.

Un des efforts les plus importants pour approfondir la compréhension de la compétence traductionnelle vient de l'Espagne. Le groupe PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) de l'Université autonome de Barcelone, dirigé par Amparo Hurtado, a pour objectif principal de recherche l'étude de la compétence traductionnelle. PACTE a conçu un modèle de classification holistique et dynamique (PACTE, 1998, 2003). Ce modèle tient compte à la fois des compétences sur lesquelles la majorité des traductologues semblent être d'accord (compétence bilingue, compétence de

transfert, compétence encyclopédique) et des compétences plus spécifiques reconnues par d'autres chercheurs : compétence de résolution de problèmes, compétences disciplinaires, compétence instrumentale, compétence de créativité et compétence de concentration. Le modèle du groupe PACTE comprend six catégories :

1. compétence communicative bilingue
2. compétence extralinguistique
3. compétence de transfert
4. compétence psychophysiological
5. compétence instrumentale professionnelle
6. compétence stratégique

Ce modèle de classification de la compétence traductionnelle se présente donc comme un modèle multicomponentiel qui intègre des caractéristiques des modèles proposés par d'autres auteurs et essaie d'en combler les lacunes. Le travail du groupe PACTE est important en ce qu'il est arrivé à décrire d'une manière très complète les composantes de la compétence traductionnelle. Néanmoins, d'autres auteurs ne semblent pas d'accord avec cette perspective structuraliste.

Des théoriciens comme Pym (2003, p. 489) confirment que, sans aucun doute, tout traducteur doit posséder une connaissance suffisamment raffinée de grammaire, de rhétorique, de terminologie, d'informatique, de recherche au moyen des outils électroniques et d'Internet, des connaissances encyclopédiques, etc. Le traducteur, selon Pym, doit aussi savoir travailler en équipe et savoir se faire payer pour son travail, et bien d'autres choses encore. Pym affirme cependant que les chercheurs devraient éviter les longues listes de compétences et voir la compétence traductionnelle d'une manière « minimaliste » comme, tout simplement, un processus de génération et de sélection de solutions aux problèmes, processus qui a lieu, assez fréquemment, de manière automatique. Il faut comprendre les propos de Pym suivant son épistémologie de l'enseignement de la traduction. Selon lui, l'enseignement de la traduction doit se faire de manière inductive, c'est-à-dire, en traduisant. (Pym, 1993, p.100-116) Dans ce sens, la compétence

traductionnelle ne s'acquiert pas grâce à la formation. Elle est innée chez les personnes bilingues. Il faut comprendre que l'épistémologie que propose Pym est l'épistémologie de l'essai et de l'erreur propre des postulats behavioristes. Pour apprendre à sortir de la boîte problème, les animaux des behavioristes doivent d'abord sortir de la boîte par essais et erreurs. Pym parle d'automatismes, mais comme nous l'avons déjà discuté, les automatismes sont propres aux experts.

De son côté, Kiraly (2000) estime que devenir traducteur professionnel implique bien plus que l'acquisition des habiletés à produire un texte cible acceptable dans une langue donnée à partir d'un autre texte. Kiraly estime que, de nos jours, il serait préférable de parler de « compétences du traducteur » plutôt que de « compétence traductionnelle ». Selon lui, on ferait ainsi plus de place à la complexité de la tâche de traducteur professionnel et aux demandes autres que linguistiques qui lui sont posées. (Kiraly, 1995, p. 16) Selon Kiraly, cela veut dire: « knowing how to work cooperatively; to appropriate knowledge, norms, conventions; and to contribute to the evolving conversation that constitutes those communities. » (Kiraly, 2000, p. 14)

L'évolution de la discussion théorique à propos de la compétence traductionnelle est le reflet de l'évolution de l'exercice même de la traduction. Au XVI^e siècle, tout traducteur devait au moins avoir les connaissances dont parlait Dolet. En 1980, les traducteurs pouvaient être des techniciens de la langue, comme l'affirmait Delisle. Aujourd'hui, il faut envisager l'idée de compétence traductionnelle comme un concept dynamique et flexible, car la traduction peut avoir lieu dans des contextes tellement variés qu'il est de plus en plus difficile d'énumérer les compétences requises pour chaque type de projet de traduction. De la même manière, au fur et à mesure que les sociétés progressent scientifiquement et technologiquement, de nouvelles compétences viennent s'ajouter à la longue liste des savoirs et des savoir-faire demandés aux traducteurs professionnels. Deux aspects récurrents semblent cependant marquer l'idéal de la formation des traducteurs : la flexibilité des savoirs et des savoir-faire pour s'adapter aux changements constants de la société et la capacité du traducteur à fonctionner dans un contexte social où la coopération

est essentielle. Il reste à voir si un tel idéal prend forme dans les salles de classe ou s'il ne constitue qu'un autre *vœu pieux* des traductologues.

1.4 Conclusion

Ce premier chapitre est une exploration de trois domaines de la traductologie qui placent l'être humain au centre de la recherche. Le premier domaine analysé est celui des études empiriques sur le processus de traduction fondées principalement sur les méthodes introspectives au moyen des protocoles de verbalisation comme méthode de collecte et d'analyse des données. Deuxièmement, il a été question de l'intérêt que les traductologues ont porté aux stratégies de traduction. Finalement, un examen de la bibliographie existante au sujet de la compétence traductionnelle indique que les études sur la compétence traductionnelle se sont concentrées presque exclusivement sur les aspects cognitifs.

Dans le cas des processus de traduction, l'intérêt des chercheurs a porté exclusivement sur les aspects cognitifs de la traduction et les méthodes de recherche dites introspectives. L'enthousiasme suscité par ces méthodes de recherche a permis à la traductologie de produire un bon nombre de connaissances empiriques qui ont permis, à leur tour, de dépasser, en quelque sorte, les explications impressionnistes de l'acte traductionnel. Pour la première fois, les traductologues ont pu établir dans la pratique quelques différences entre le comportement des apprentis traducteurs et les traducteurs professionnels. On a ainsi constaté, par exemple, que les apprenants ont tendance à travailler au niveau du mot alors que les professionnels le font plutôt au niveau du texte.

Ces études empiriques ont aussi mis en lumière des différences entre les professionnels et les novices en ce qui concerne l'utilisation des outils. Savoir que certains problèmes de traduction sont le produit d'un mauvais choix d'outils lexicographiques est un signe que les difficultés rencontrées par les apprenants ne sont pas seulement de nature cognitive. Dans le même ordre d'idées, grâce aux résultats de recherches empiriques, on sait aujourd'hui qu'une grande différence existe entre les traducteurs professionnels et les novices

est que les premiers passent plus de temps à réviser leur travail que les derniers. Finalement, c'est grâce aux résultats de recherches empiriques qu'on peut faire comprendre aux apprenants que, dans de nombreux contextes de traduction professionnelle, la rapidité avec laquelle un traducteur réalise son travail n'est pas nécessairement synonyme ni d'expérience ni de qualité. Ce constat pourrait avoir une incidence capitale sur le type de critères dont doit tenir compte un apprenant au moment de s'autoévaluer, comme nous pourrions le voir au chapitre sept.

Les études sur le processus de traduction qui ont suivi la voie de l'introspection se sont butées aux mêmes obstacles que ceux des psychologues du début du XX^e siècle. Étant donné qu'on ne peut pas observer ce qui se passe dans le cerveau humain et que seuls les phénomènes observables peuvent être étudiés, les behavioristes ont su imposer leurs approches et leurs méthodes de recherche. Les nombreuses critiques adressées à l'incapacité des études empiriques à rendre compte de ce qui se passe vraiment dans l'esprit du traducteur ont provoqué une diminution de l'enthousiasme initial pour les études empiriques. Malgré le bien-fondé des critiques quant à la valeur explicative des méthodes de recherche empirique, personne ne peut mettre en doute les contributions de ces études, par exemple, à la pédagogie de la traduction. Ainsi, plutôt que de se concentrer sur la révélation de l'activité mentale du traducteur, les études sur le processus de traduction devraient continuer à mettre en valeur leur capacité à produire de nouvelles connaissances en adoptant des approches descriptives et instrumentales.

Quant aux stratégies de traduction, la bibliographie étudiée confirme que le concept de stratégie en traductologie tient compte surtout des stratégies de manipulation textuelle appliquées par les traducteurs dans leur production d'un texte en langue d'arrivée. Il a aussi été possible de constater que la nature polysémique du concept est en partie provoquée par la diversité d'approches adoptées par ceux qui s'intéressent à son étude. Dans ce sens, c'est Lörscher (1991, p. 75) qui a le mieux cerné la notion de stratégie en proposant qu'il s'agit de comportements conscients ou inconscients qui visent la solution d'un problème spécifique et dont l'utilisation doit cibler un but déterminé à l'avance. Ainsi, les stratégies

de manipulation textuelle répertoriées par Chesterman (1997) feraient plutôt référence à des stratégies de révision de traduction. Il est devenu clair que la notion de stratégie d'apprentissage est généralement absente de la bibliographie traductologique. Plutôt qu'à chercher à améliorer une traduction, les stratégies d'apprentissage visent l'amélioration du processus d'apprentissage. En tant qu'outils pour améliorer l'apprentissage, ces stratégies permettent l'intervention des apprenants et des instructeurs avant que les problèmes ne surviennent. Avant d'entreprendre la tâche de traduction, l'apprenant doit avoir une idée de la manière dont il doit s'y prendre pour se donner une vision plus réaliste de la complexité de sa future profession.

En ce qui concerne les études sur la compétence traductionnelle, il nous a été possible de constater qu'une bonne partie des études sur le sujet s'inspirent de la dichotomie chomskyenne de compétence et performance (*competence and performance*). Les chercheurs adoptent pour toile de fond de leurs modèles de formation l'idée de traduction naturelle. Conçue de cette manière, la formation des traducteurs ne serait que le perfectionnement de cette capacité innée de l'être humain.

Depuis que l'homme traduit, il y a toujours eu quelqu'un pour dire ce qu'il doit savoir pour assurer la communication interlinguistique. Les répertoires des connaissances et habiletés que doit posséder tout traducteur n'ont cessé de se multiplier et continueront d'apparaître étant donné qu'ils répondent aux demandes de la société à des moments historiques précis. De cette manière, la compétence traductionnelle du traducteur à laquelle faisait référence Étienne Dolet au XVI^e siècle n'est pas la même que celle du traducteur visé par Delisle il y a 30 ans, ni celle étudiée par le Groupe PACTE dans l'actualité.

Les traductologues intéressés à la formation des traducteurs devraient redoubler d'efforts dans leur objectif de mieux comprendre l'évolution de la compétence traductionnelle. En ce sens, les efforts pour arriver à une meilleure description de la compétence traductionnelle et de son acquisition, tels que ceux entamés par le Groupe PACTE, devraient s'imposer aux épistémologies minimalistes (Pym, 2003) qui ne contribuent pas à une meilleure compréhension de ce qu'il faut apprendre et savoir pour

être considéré comme un membre de la communauté de pratique de professionnels de la traduction. Au fond, les conceptions minimalistes de la compétence traductionnelle sont ancrées dans l'idée de la traduction naturelle. Ces idées empêchent l'établissement de pratiques d'enseignement qui favorisent l'appropriation progressive des connaissances de la part des apprenants, plutôt que de se limiter à mesurer leur capacité à traduire.

Chapitre 2

Enseignement de la traduction : l'habitude est une seconde nature

Pour traduire, il faut tout d'abord lire et comprendre un message dans une langue A pour ensuite essayer de l'exprimer dans une langue B. Ce qu'on semble être encore loin de comprendre, c'est le processus mental qui rend possible un tel transfert. En d'autres termes, nous sommes encore loin de comprendre ce qui se passe dans la célèbre *boîte noire* du traducteur. De la même manière, en pédagogie de la traduction, les traductologues ont identifié les connaissances que les apprenants doivent acquérir mais, leur connaissance des processus que suit l'esprit pour s'approprier ces connaissances est encore sommaire. D'ailleurs, les quelques idées novatrices qui ont vu le jour jusqu'à présent ont eu un effet très mitigé sur la manière d'enseigner la traduction.

Au cours des dix dernières années, l'idée d'un fossé pédagogique (*pedagogical gap*) dans la formation des traducteurs est devenue un lieu commun de la bibliographie sur l'enseignement de la traduction. Hurtado (1999), Kiraly (2000), González Davies (2004) et Cronin (2005) font explicitement référence à cette réalité. Comme nous l'avons affirmé au début du premier chapitre, le nombre de publications consacrées à la formation des professionnels de la traduction cache jusqu'à un certain point la léthargie pédagogique dans laquelle semble submergée la dynamique entre instructeurs et apprenants dans les cours pratiques de traduction. En effet, une étude des interactions entre apprenants et instructeurs dans les cours pratiques de traduction mettrait en évidence le fait que rares sont les idées novatrices à propos de l'enseignement de la traduction qui ont pu pénétrer jusqu'aux salles de classe où les apprenants sont censés « devenir » des traducteurs. Ce regard sur ce qui se passe dans les salles de classe de traduction devra venir d'un grand effort de collaboration des instructeurs et d'administrateurs, car comme le déclarait Delisle :

[...] Sait-on ce qui se fait concrètement dans la salle de classe? Sait-on comment s'enseigne la traduction d'une école à l'autre? Je serais bien embêté de dire comment mes collègues des autres universités enseignent la traduction [...], et eux ne savent probablement pas non plus comment je procède. (1988, p. 204)

L'expérience dans les salles de classe de traduction, le contact avec des traducteurs professionnels ayant suivi une formation universitaire ainsi que la littérature sur l'enseignement de la traduction nous le confirment : dans les cours de traduction, ce sont *les traductions collectives, la performance magistrale et les cours magistraux* qui persistent comme les techniques d'enseignement les plus utilisées. Delisle (1980, p. 14) appelle traductions collectives, ou en groupe, les interventions pédagogiques dans lesquelles l'instructeur choisit un texte qu'il ou elle remet aux apprenants et leur demande de traduire pour ensuite faire une traduction collective en classe dans une séance postérieure; c'est ce que Hurtado appelle la didactique du *lisez et traduisez*. (Hurtado, 1999, p. 16) Les apprenants traduisent le texte et lors d'une séance de classe postérieure l'instructeur leur demande de partager les solutions trouvées pour les différentes parties du texte.

Cette pratique fait de l'instructeur l'axe autour duquel tournent toutes les activités de classe. Par le rôle central qu'il joue dans les activités de classe, l'instructeur devient la seule source d'interaction dont les commentaires et les corrections déterminent les solutions à retenir pour les différents problèmes de traduction posés par le texte. Par conséquent, les réactions, les commentaires et les corrections apportés par l'instructeur deviennent l'ensemble des connaissances que l'apprenant doit assimiler.

C'est le rôle central de l'instructeur qui est aussi à l'origine de la *performance magistrale*. La notion de « performance magistrale » a été introduite en traductologie par Jean-René Ladmiral qui, en 1979, la définissait comme une conception de l'enseignement de la traduction dans laquelle :

Les performances (plus ou moins) fautives des élèves sont les essais et les erreurs (*trials and errors*) jalonnant l'itinéraire qui doit les mener au niveau de la compétence du professeur, considérée comme idéale. Ces

performances sont mesurées au *modèle de performance* réalisé par l'enseignant. Le professeur propose un corrigé qui est « performance magistrale » au double sens de la chaîne parlée produite par l'enseignant et de l'exploit inégalable : les deux confondus. (Ladmiral, 1979, p. 74)

Pour sa part, Kiraly (2000) définit la performance magistrale comme la procédure par laquelle l'instructeur, convaincu qu'il a la connaissance et le savoir-faire nécessaires pour produire une traduction « correcte », identifie et prétend combler les vides cognitifs des élèves, espérant que de cette façon ils puissent, à leur tour, arriver à proposer des traductions « correctes », c'est-à-dire semblables à celles que l'instructeur aurait trouvées. Comme discuté par Kiraly (1995), la *performance magistrale* est, sur tous les continents, omniprésente dans les cours pratiques de traduction et si l'on s'en tient à ce qu'affirme Michael Cronin, elle serait présente dans les cours de traduction depuis plusieurs siècles (Cronin, 2005, p. 249-250).

C'est là un portrait plutôt caricatural de la dynamique dans la salle de classe de traduction et, bien sûr, la généralisation que cette caricature implique ne rend pas justice aux instructeurs qui procèdent différemment. Pourtant, la pratique est tellement courante et les nouveaux instructeurs y ont recours si instinctivement qu'on ne peut que se demander si l'enseignement de la traduction, surtout en ce qui concerne les cours pratiques, bénéficiera un jour des progrès des sciences de l'éducation.

La perpétuation de ces techniques d'intervention dans les salles de classe de traduction, que nous appellerons traditionnelles, montre qu'il y a effectivement un fossé, d'un côté, entre les connaissances à propos du phénomène de la traduction, c'est-à-dire, la théorie, et la manière d'enseigner la traduction, de l'autre, entre la pratique professionnelle de la traduction et les techniques d'enseignement utilisées dans les centres de formation. Pour qu'il y ait de l'innovation en matière de formation des traducteurs, la formation pédagogique des instructeurs est essentielle. Dans la formation des traducteurs, l'innovation devient nécessaire parce que, comme toute autre activité sociale, la formation de ces professionnels doit s'adapter aux changements des sociétés. Il n'est pas logique de

prétendre former les prochaines générations de langagiers avec des pratiques pédagogiques vieilles de plusieurs siècles.

Au moyen de quelques facteurs internes et externes à la traductologie, nous tâcherons de cerner quelques raisons pour lesquelles dans une discipline aussi dynamique que la traductologie, les techniques d'enseignement utilisées n'ont pas suivi ni le renouveau ni l'évolution de la pratique professionnelle et de la réflexion théorique.

La bibliographie sur l'enseignement de la traduction nous permet en effet de constater que, dans sa quête d'indépendance disciplinaire, la traductologie s'est peu intéressée aux problématiques diverses qui touchent l'université en tant qu'institution accueillant l'étude scientifique du phénomène de la traduction et la formation des langagiers. Compte tenu de la situation actuelle de l'université publique en termes de financement, de réorganisation et de rénovation professorale, il sera davantage difficile de continuer à ignorer l'impact que les problèmes de l'université ont sur la formation des traducteurs. Nous allons donc examiner la situation de l'institution universitaire en général parce qu'elle a une incidence directe sur la formation des traducteurs. Parmi les facteurs externes à la traductologie, nous tiendrons compte de la place occupée par la pédagogie au sein de l'institution universitaire, de l'importance accordée aux activités de recherche, de la formation pédagogique des instructeurs et, finalement, de la surcharge du corps professoral. Parmi les facteurs qui touchent directement la traductologie, nous discuterons de l'arrivée de la traductologie dans l'institution universitaire, de la perpétuation des techniques d'enseignement telles que les traductions collectives et la « performance magistrale », de l'ubiquité, la plupart du temps non reconnue, de la traduction naturelle et, finalement, du manque d'efforts pour donner une base théorique, fondée sur les sciences de l'éducation, à l'enseignement et à l'apprentissage de la traduction.

2.1 Manque d'innovation : facteurs externes à la traductologie

Parce qu'elles font partie des sociétés qui les réclament, les universités ne sont pas exemptes des difficultés éprouvées par les groupes humains qu'elles sont censées desservir. Tout au contraire, du fait qu'elle est le lieu par excellence où doivent se produire les solutions intelligentes à ces difficultés, l'université se voit directement touchée par les problèmes sociaux. Conséquemment, en tant que parties intégrantes des universités, les unités chargées de la formation des langagiers (écoles, départements, sections, etc.) n'échappent pas aux problèmes des établissements d'enseignement supérieur qui les accueillent. Comme l'affirment Loiola et Tardif (2001, p. 305), les professeurs d'aujourd'hui doivent

[...] former de plus en plus d'étudiants dans un contexte plus difficile où les ressources se font plus rares et les attentes à leur endroit plus nombreuses, plus élevées et plus complexes à satisfaire.

Dans le but de transformer les universités en institutions d'éducation supérieure financièrement indépendantes, les gouvernements réduisent leurs contributions financières tout en demandant aux universités de maintenir leurs niveaux de performance. En effet, partout dans le monde, on assiste à des coupes considérables des fonds qui garantissent le fonctionnement adéquat des institutions publiques d'enseignement supérieur. Ces réductions budgétaires arrivent à un moment où le nombre de personnes admises à l'université s'accroît grâce aux facilités d'accès à l'éducation publique et au retour dans les salles de classe d'une population adulte qui doit mettre à jour ses compétences pour augmenter ses chances de réussite sur le marché du travail. En même temps, l'imposition du modèle de l'université économiquement autosuffisante (copie du modèle états-unien) dans lequel l'université libérale est remplacée progressivement par l'université « entreprise » dans la nouvelle économie du savoir (Robertson et Bond, 2005, p. 510) entraîne aussi des transformations de la population d'apprenants.

Ce modèle de l'université entreprise qui s'impose depuis quelques années non seulement augmente le ratio apprenants-instructeur, mais entraîne une population d'apprenants dotée de nouvelles caractéristiques. Pour acquitter les coûts de plus en plus élevés, soit de leur éducation ou de leurs conditions de vie (logement, transport, alimentation, loisirs, etc.), les apprenants se voient dans l'obligation de consacrer une bonne partie de leur temps à un emploi rémunéré. Par conséquent, les heures de cours deviennent, dans beaucoup de cas, la seule possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances. Le concept de l'étudiant à temps plein a certainement évolué et, de nos jours, il est plus facilement associé au type d'apprenant qui suit le plus de cours possible qu'à celui qui consacre la plupart de son temps aux études.

Tous ces changements arrivent aussi à un moment où le nombre d'apprenants ne cesse de croître à un rythme beaucoup plus accéléré que le nombre d'enseignants. Selon la publication *Tendances dans le milieu universitaire*, de l'Association des universités et des collèges du Canada, de 1998 à 2006, le nombre de professeurs a augmenté de 21 %, passant de 33 700 à 40 800. Au cours de cette période, les effectifs étudiants à temps plein se sont accrus de 37 %, et le ratio étudiants-professeur a continué d'augmenter. Mais le problème

Tableau 3. Effectifs universitaires selon le régime d'étude (les deux sexes)

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Canada	886 605	933 865	993 246	1 017 588	1 047 705
Étudiants à temps plein	635 015	675 485	735 600	759 810	781 302
Étudiants à temps partiel	251 590	258 380	254 785	257 775	266 403
Québec	240 665	250 810	260 060	263 397	265 995
Étudiants à temps plein	144 190	153 330	161 775	164 874	168 552
Étudiants à temps partiel	96 480	97 480	98 285	98 526	97 443

(Statistiques Canada page consultée le 1^{er} mai 2008. http://www40.statcan.ca/102/cst01/educ53a_f.htm.)

ne doit pas être réduit au nombre d'apprenants par enseignant. La qualité des programmes universitaires souffre aussi de la réduction du nombre de professeurs. Les chargés de cours peuvent certes assurer les cours, mais qui administre les programmes? Qui surveille la qualité des cours et la cohérence des plans de cours? Qui veille à ce que les apprenants reçoivent un bon encadrement et soient conseillés convenablement?

Dans un tel environnement, l'apparition des « acheteurs » et des « vendeurs » de savoir ne devrait surprendre personne. Les apprenants qui ne sont plus la *raison d'être* des universités, mais désormais *les clients* des universités, semblent croire que, parce qu'ils paient pour une éducation qu'ils jugent très chère, leur seule présence aux cours devrait leur garantir l'acquisition des connaissances.

Pour leur part, préoccupées de leur viabilité et de leur rentabilité économique, les universités font fi des connaissances qu'elles-mêmes produisent en matière d'éducation pour obéir aux politiques des administrateurs. Alors que les experts en sciences de l'éducation prônent les méthodes actives, centrées sur l'apprenant afin de promouvoir la construction sociale des connaissances grâce à l'interaction de tous les participants au processus d'apprentissage, les autorités politiques et les administrateurs universitaires semblent pencher du côté des méthodes passives, centrées sur l'instructeur et l'impersonnalité des cours magistraux. De nos jours, la formation officielle, celle qui s'acquiert dans une institution éducative, devrait renoncer à la croyance que par le seul fait d'écouter un professeur et de prendre des notes, les apprenants arriveront à s'appropriier les connaissances nécessaires à l'exercice de la profession qu'ils ont choisie. Tel qu'indiqué dans le rapport de la Commission d'enquête sur l'éducation supérieure au Canada de 1991⁴ :

[...], it is a general feature of universities that, the vast majority of the time, a person is standing in front of a room of students and lecturing to them. In this respect, things have not changed in a century or more. Given the

⁴ Bien que ce rapport date de plus de 15 ans, nous nous y référons parce que c'est, à notre connaissance, le dernier rapport qui donne une vue d'ensemble de la situation de l'éducation supérieure dans l'ensemble du Canada.

inventive, creative minds that constitute university faculties, the Commission has to ask why it is that these minds rarely apply themselves to creating changes in their own industry as revolutionary as those they instigate in most other sectors of the economy. (Smith, 1991, p. 49)

Le manque d'innovation pédagogique est endémique au contexte universitaire. De nos jours, les connaissances se renouvelant plus rapidement qu'auparavant et la transmission des connaissances étant de moins en moins le privilège des écoles et, partant, des instructeurs, la présence physique des apprenants dans les salles de classe devrait servir davantage à l'augmentation des échanges interpersonnels. Toutefois l'habitude est une seconde nature, les nouveaux instructeurs universitaires se sentent obligés de répéter ce que leurs instructeurs faisaient, afin de s'acquitter de la tâche de former les prochaines générations de professionnels. Ainsi, le cycle se répète et, par tradition ou par manque de formation, les nouveaux instructeurs mettent en pratique les mêmes formules pédagogiques que celles de leurs prédécesseurs. Comme l'affirme Smith dans son rapport, la dynamique dans les salles de classe universitaires a peu changé au cours des derniers siècles. En raison de la tradition, les questions pédagogiques sont reléguées à une position secondaire dans l'université d'aujourd'hui, sauf peut être dans les facultés d'éducation.

2.1.1 La place de la pédagogie dans l'institution universitaire

Il est bien connu que les connaissances pédagogiques ne sont pas déterminantes au moment d'embaucher les futurs professeurs universitaires. Comme il a été documenté par la Commission d'enquête sur l'éducation supérieure au Canada (1991), les programmes de doctorat préparent leurs candidats surtout à la recherche et ne garantissent d'aucune manière que le détenteur d'un diplôme de doctorat possède une compétence démontrée pour l'enseignement :

The Ph.D. degree is a degree in research. By hiring the holders of such degrees, universities assure themselves that the professors of the future will have had at least some opportunity to demonstrate the mastery of research technique, including the organized reporting of results in an acceptable

manner. There is nothing to guarantee that a Ph.D. recipient has demonstrated skill in teaching. (Smith, 1991, p. 59)

Il semblerait que l'université, responsable de l'éducation d'une population adulte et donc autonome, doive se concentrer exclusivement sur les connaissances que l'apprenant doit acquérir et reléguer à un deuxième plan la manière de faciliter l'acquisition de ces connaissances.

Bien que la possession d'un diplôme de doctorat n'implique pas qu'on ait une formation pour l'enseignement, les débouchés professionnels des doctorants se limitent, dans la plupart de cas, aux postes universitaires dont les fonctions fondamentales sont idéalement : l'enseignement et la recherche. Jusqu'à 1991, et selon le rapport de la Commission d'enquête sur la situation de l'éducation universitaire au Canada, aucun programme de doctorat n'incluait dans son cursus des cours de pédagogie générale ou spécifique à la discipline. Dans le cas particulier de la traduction, les cours de pédagogie, générale ou spécifique à la traduction, ont été inclus dans quelques programmes il n'y pas très longtemps. Au Canada, spécifiquement, des deux universités qui offrent un programme de troisième cycle en traductologie (l'Université d'Ottawa et l'Université de Montréal) seule la première a inclus dans son plan d'études un cours de pédagogie de la traduction.

Si une formation pédagogique est essentielle pour enseigner au niveau primaire et secondaire, l'idée d'une capacité innée à enseigner semble être bien ancrée dans la mentalité de la communauté universitaire. Un bon exemple est le cas des auxiliaires ou assistants d'enseignement canadiens dont la formation pédagogique est minimale, voire inexistante. Au début des années quatre-vingt-dix, en effet, les universités dépensaient plus 93 millions de dollars dans les salaires des assistants d'enseignement alors que moins de 25 000 dollars étaient destinés à leur formation pédagogique (Smith, 1991, p. 60). Dire que leur formation pédagogique est minimale signifie que ces instructeurs (professeurs, chargés de cours, assistants d'enseignement, etc.) n'ont suivi aucune formation relative à l'apprentissage et à l'enseignement, et aux diverses manières de les assurer.

À l'université, les méthodes d'enseignement relèvent plutôt des conceptions personnelles que chaque instructeur possède de l'enseignement et de l'apprentissage. Loiola et Tardif (2001, p. 309) affirment que même si les « théories personnelles » sur l'enseignement sont nombreuses, elles entrent toutes dans deux grands groupes. D'un côté, « les enseignants qui conçoivent l'enseignement comme un processus de transmission d'un savoir » et de l'autre côté, ceux qui voient l'enseignement comme la manière d'aider quelqu'un d'autre à apprendre. Dans la première, le modèle par excellence est le cours magistral dans lequel tout tourne autour de l'instructeur et où le rôle de l'apprenant est celui d'un auditeur passif. Dans la deuxième conception, l'apprenant joue un rôle plus actif, il assume notamment ses responsabilités quant au déroulement des séances de classe. En effet, sous la forme d'exposés ou de travaux en groupe, l'apprenant participe à la construction de son propre savoir et détient une partie de la responsabilité du déroulement des séances de classe. Dans la conception de l'enseignement comme transmission, le plus important est le contenu que l'apprenant pourra trouver dans toutes les ressources bibliographiques ou autres à sa disposition. Si pour le cours magistral, la présence de l'instructeur est essentielle, pour que l'apprentissage ait lieu la présence de celui-ci est secondaire. Ce qui est admirable dans les cours magistraux c'est précisément la capacité d'apprendre des apprenants et non la capacité d'enseigner des instructeurs. Dans ce sens, le titre de la conférence de Claude Lamontagne est très éloquent : « Bien sûr qu'ils apprennent, mais enseignons-nous vraiment? ». ⁵

D'un autre point de vue, les universités se soumettent de manière continue à différents types d'évaluation et deux des principaux critères pour mesurer leur efficacité sont le taux de persévérance des apprenants et le nombre des diplômés. Il est de prime abord évident que ces deux critères sont étroitement liés à la qualité de l'enseignement et surtout à l'encadrement que les institutions peuvent offrir à leurs apprenants. La formation pédagogique des instructeurs prend ainsi une nouvelle dimension tant dans les universités

⁵ Conférence de Claude Lamontagne (CEFES, Centre d'Études et de Formation en Enseignement Supérieur-Université de Montréal), le 13 avril 2005.

dites de recherche que dans les universités d'enseignement. Les professeurs se voient donc dans une situation où ils doivent, d'un côté, publier pour avancer dans leur carrière, ce qui implique moins de temps pour veiller à la qualité de leur enseignement, et de l'autre côté, ils doivent offrir un enseignement de qualité pour maintenir et améliorer la compétitivité de leur institution. En réponse à cette situation, bon nombre d'universités se sont dotées de centres de formation pédagogique dont la fonction n'est pas d'imposer un style ou une méthode d'enseignement sinon d'élargir les connaissances des instructeurs quant aux différentes manières de faciliter l'apprentissage. Néanmoins, tant que les connaissances pédagogiques et la qualité de l'enseignement ne seront pas valorisées pour l'avancement dans la carrière, beaucoup d'instructeurs continueront à consacrer l'essentiel de leurs efforts aux activités de recherche.

2.1.2 Le rapport entre la recherche et l'enseignement

Il suffit d'être inscrit aux cycles supérieurs dans une grande université pour se rendre compte que, dans l'institution universitaire, les activités de recherche reçoivent beaucoup plus d'attention que les activités d'enseignement. En règle générale, la performance des professeurs est plus souvent mesurée par le nombre de publications que par leur efficacité en tant qu'enseignants.

Les pressions exercées sur les professeurs par le système universitaire en termes de recherche font qu'ils sont moins enclins à réfléchir à la pertinence et à l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement. Dans la déjà célèbre culture du *Publish or perish*, l'accent dans l'enseignement est mis sur la façon de présenter les contenus des cours et sur la manière de les évaluer. De plus, au fur et à mesure que les connaissances des professeurs se spécialisent, ceux-ci assurent la recherche et les cours avancés tandis que les nouveaux professeurs et les instructeurs temporaires assurent la formation des apprenants de première année.

The question of imbalance between research and teaching arises mainly, however, in the undergraduate program and even there the issue is generally most serious in the first two years of Arts and Science. (Smith, 1991, p. 33)

Le nombre croissant des instructeurs « temporaires » représente aussi un phénomène qui ne fait que creuser le fossé pédagogique dans l'enseignement universitaire. Il ne s'agit pas de mettre en doute la capacité des chargés de cours à contribuer à l'apprentissage. Ce ne sont pas les personnes qu'il faut critiquer, c'est leur proportion croissante qu'il faut mettre en question. Avec un nombre de chargés de cours qui dépasse largement le nombre des professeurs, la cohérence des cursus et la pertinence des contenus traités dans les cours risquent de n'exister que dans la publicité pour attirer les futurs apprenants. Dans le cas des chargés de cours, leur charge est exclusivement d'enseignement. Ils participent rarement aux activités de recherche et aux activités administratives des unités académiques dans lesquelles ils évoluent. C'est dans ce sens que les chargés de cours constituent le plus grand défi pour les plans d'études.

D'ailleurs, dans l'université contemporaine, la formation des apprenants de premier cycle devient de plus en plus le mandat des chargés de cours et des professeurs débutants. Comme (Bertrand et Foucher, 2003, p. 361) le suggèrent, les professeurs agrégés et titulaires sont de plus en plus les responsables d'assurer les cours des cycles supérieurs étant donné l'accent que ces cours mettent sur la recherche. Les professeurs débutants, quant à eux, suivent une période de probation dont l'issue est la confirmation de leur poste. Cette période de probation comme le confirme Louise Langevin (2007, p. 83) est marquée par le surmenage et les taux élevés de stress des nouveaux professeurs. La formation de la plupart des apprenants universitaires de premier cycle est ainsi confiée principalement à deux groupes d'enseignants dont la réflexion sur la pertinence de ce qu'ils font dans la salle de classe ne peut pas faire partie de leurs priorités : les chargés de cours et les nouveaux professeurs.

La prééminence de la recherche sur les activités de formation dans le contexte universitaire est également manifeste dans le système de promotion des professeurs. Alors

que le nombre et la qualité des publications (livres, articles, actes de conférences, etc.) influent fortement dans les processus de promotion, le matériel pédagogique et tout effort de conception, d'innovation ou d'amélioration des cours sont moins pris en compte. Comme l'a constaté Smith dans son rapport :

While artistic and creative works are normally accepted as being equivalent to original research, the creativity involved in producing a complex piece of educational software or an elaborate television production for educational purposes generally receives far less recognition. (Smith, 1991, p. 35)

Finalement, la réalité montre que, dans le contexte de « l'université entreprise », les institutions d'éducation supérieure doivent assurer les ressources économiques qui garantissent leur fonctionnement. La qualité de l'enseignement dispensé constitue un atout qui garantit l'inscription des nouveaux apprenants et partant l'existence des programmes. Par contre, le nombre de recherches publiées par les professeurs augmente la visibilité et la réputation des universités aux yeux du secteur productif de la société, des organismes subventionnaires et auprès d'une population d'apprenants intéressés aux études de deuxième et troisième cycles.

2.1.3 La charge de travail des professeurs

Un autre aspect qui a une incidence directe sur le manque d'innovation dans l'enseignement universitaire est la charge croissante des professeurs universitaires. Avec davantage de responsabilités toujours plus variées (préparation des cours, charge d'enseignement, réunions des comités, conférences, recherche, préparation des demandes des subventions de recherche, correction de copies, révisions d'articles, heures de permanence, consultations pour le gouvernement et l'industrie, encadrement des apprenants des cycles supérieurs, conception d'aides pédagogiques, perfectionnement, etc.), personne ne devrait se surprendre que les professeurs universitaires n'aient pas davantage de temps à s'employer à la réflexion sur des manières plus adéquates de faciliter l'appropriation des connaissances par les apprenants.

À une époque où le savoir-enseigner semble être primordial dans la structuration et la sélection des connaissances que les apprenants doivent acquérir, les instructeurs ont, paradoxalement, moins de temps pour les considérations pédagogiques. En effet, l'explosion de l'information et l'accès de plus en plus facile aux sources d'information laissent prévoir que les tâches des professeurs devraient se transformer dans les années à venir. Bertrand et Foucher (2003, p. 356) font référence à quatre caractéristiques du travail des professeurs dans les universités québécoises dont la première est « une charge de travail plutôt lourde ». Il est important de remarquer que la catégorie des professeurs n'inclut que les professeurs à temps plein. Selon les résultats des enquêtes réalisées par le professeur Denis Bertrand en 1991 et en 2003, les heures de travail des universitaires québécois consacrées à l'enseignement montrent une tendance à la baisse. En 1991, les professeurs affirmaient consacrer en moyenne 12,2 h par semaine aux tâches liées à l'enseignement contre 11 heures en 2003. D'après les données colligées par les responsables de cette enquête, cette heure d'enseignement de moins serait transférée aux activités de recherche. Cependant, la variation la plus importante entre les deux enquêtes se trouve dans le temps que les professeurs consacrent à l'encadrement des apprenants de cycles supérieurs et particulièrement à la direction des recherches. À ce niveau des études, le travail des professeurs consiste plutôt à mieux guider l'apprenant dans sa méthode de travail qu'à transmettre des connaissances.

Parmi les différentes variables analysées par les auteurs de cette enquête, le perfectionnement, c'est-à-dire, la mise à jour des connaissances, montre aussi une légère diminution par rapport au nombre d'heures qui y étaient consacrées en 1991. Étant donné que les heures de perfectionnement sont celles qui permettent aux enseignants de se mettre au courant des derniers développements, entre autres, pédagogiques et technologiques, il est donc normal que la réflexion quant à la manière d'assurer leurs cours ne figure pas parmi leurs plus grandes préoccupations.

En plus de confirmer que les professeurs universitaires emploient plus de temps à la recherche qu'à l'enseignement, les données recueillies dans le tableau ci-dessous montrent

que les deux activités auxquelles le travail des professeurs est le plus souvent associé, à savoir la recherche et l'enseignement, au moins dans le cas des universitaires québécois en 1991, ne représentaient que 58,2 % de leur temps. En 2003, ce pourcentage a légèrement augmenté à 58,8 %, mais cette faible hausse serait due à une augmentation du temps consacré aux activités de recherche. Le reste du temps est donc consacré aux autres activités. À tout cela, il faut ajouter que, comme l'a indiqué le rapport de Smith (1991, p. 57), les professeurs passent plus de temps que dans le passé aux tâches administratives.

Tableau 4. Emploi du temps des professeurs universitaires québécois (1991-2003)

Tâches	Temps en heures par semaine		Proportion du travail en %	
	1991	2003	1991	2003
Enseignement	12.2	11.4	27.2	25
Recherche	14.7	15.7	31.0	33.8
Direction de recherches	6.0	7.8	12.5	16.9
Services internes	6.9	5.7	15.0	12.2
Services externes	3.2	2.6	6.9	5.8
Perfectionnement	3.3	2.9	7.3	6.5

(Bertrand et Foucher, 2003, p. 358) et (Conseil supérieur de l'éducation, 2003, p. 59)

Le changement le plus important qui s'est produit entre 1991 et 2003 réside dans le nombre d'heures que les professeurs doivent consacrer à la direction des projets de recherche des apprenants des cycles supérieurs. Cette augmentation est parallèle à l'augmentation des inscriptions aux deuxième et troisième cycles. Bertrand (2003, p. 361) confirme qu'en effet, entre 1990 et 2000, le nombre d'étudiants de deuxième cycle a augmenté de 25 % et celui de troisième cycle de 21 %. Les causes d'un tel changement peuvent être de différentes natures. Entre autres, le besoin de perfectionnement des professionnels évoluant sur le marché du travail, le besoin de préparer la relève dans le domaine de la formation universitaire et l'intérêt davantage marqué des universités pour

l'augmentation de l'effectif d'étudiants internationaux dont bon nombre s'intéressent aux études de deuxième et troisième cycle.

Il est évident que la vitesse à laquelle les nouvelles connaissances sont produites demande la mise à jour constante des connaissances de la part des professionnels pour rester compétitifs sur le marché du travail. Par contre, le savoir-enseigner ne semble pas exiger une telle mise à jour. D'après les résultats de l'enquête menée par Bertrand (2003, p. 86), malgré les tentatives de diversification des méthodes d'enseignement au cours des deux dernières décennies, l'enseignement magistral et les travaux pratiques sont encore les formules pédagogiques les plus populaires chez les enseignants universitaires.

Le manque d'innovation dans l'éducation postsecondaire peut être attribué, entre autres, à l'absence d'une formation pédagogique du corps enseignant, à la prépondérance des activités de recherche et à la lourdeur de la charge des professeurs. Loin d'être isolées et indépendantes, ces trois causes sont des symptômes du modèle de système universitaire contemporain dans lequel s'inscrivent les programmes de traduction. Il convient maintenant d'analyser quels sont les facteurs internes à la traductologie qui pourraient rendre compte du manque d'innovation dans l'enseignement de la traduction.

2.2 Manque d'innovation : facteurs internes à la traductologie

Si la traduction comme activité humaine existe depuis que l'homme communique, la traduction comme objet d'étude universitaire et la formation universitaire des traducteurs professionnels ne comptent que quelque 40 ans. D'après Dorothy Kelly (2005, p. 8), les premiers programmes de formation universitaire des traducteurs ont été créés en Europe, pendant les années trente (The Moscow Linguistic University) en Russie. En 1941 est créée l'École de Genève (Suisse). En France, les années cinquante ont vu naître l'ÉSIT et l'ISIT (1957). Selon Paul Horguelin, au Canada, les premiers cours universitaires de traduction, du soir, ont été créés à l'Université d'Ottawa et les premiers cours du jour en traduction, premier vrai programme en traduction, ont été créés à la Section de traduction de

l'Université de Montréal en 1950. (Horguelin, 1975, p.43) Le but de ces premières cours était de satisfaire la demande de personnes qualifiées en traduction et en interprétation pour répondre aux besoins immédiats de communication interlinguistique qui se sont accrus pendant et après la Seconde Guerre mondiale. Depuis la seconde moitié du dernier siècle, le nombre de programmes de traduction n'a cessé de croître partout dans le monde. En 2003, Pym et coll. parlaient d'approximativement 350 programmes de formation universitaire dans le monde. (Pym et coll., 2003, p. 1)⁶

Depuis l'apparition des premiers programmes universitaires, la formation des traducteurs a été la responsabilité d'un groupe hétérogène formé par des professionnels de métier et des universitaires. Comme l'affirme Dorothy Kelly (2005, p. 8), jusqu'au milieu du dernier siècle les traducteurs étaient surtout des linguistes ou des bilingues devenus des traducteurs autodidactes qui ont adopté le métier par la pratique ou par différentes formes de mentorat auprès de traducteurs expérimentés. Les premiers diplômés de traduction, des traducteurs professionnels reconnus comme tels dans leurs contextes sociaux, ne comptent guère plus qu'une trentaine d'années. De même, si l'on établit l'apparition de la traductologie comme discipline universitaire indépendante en 1972, année de publication du célèbre article « On the Name and Nature of Translation Studies » de James Holmes, l'étude institutionnelle de la traduction dans sa dimension universitaire ne compterait pas 40 ans. Dans les pages qui suivent, nous présenterons quelques facteurs propres à la traductologie qui expliquent le manque d'innovation dans la formation des traducteurs professionnels. Le premier de ces facteurs est la voie suivie par la traductologie pour faire son entrée dans le monde universitaire.

2.2.1 L'institutionnalisation de la formation des traducteurs

Parce qu'elle est née à l'abri de disciplines à tradition pédagogique pauvre, la formation institutionnelle des traducteurs semblerait vouée depuis ses débuts au même sort.

⁶ Le site du Intercultural Studies Group de l'Universitat Rovira i Virgili à Tarragone, en Espagne, offre un répertoire de programmes de traduction dans le monde. Consulté le 29 mai 2008. <http://isg.urv.es/tti/tti.htm>.

Depuis que l'homme traduit, il y a toujours eu quelqu'un pour lui montrer la meilleure manière de le faire. En effet, qu'il s'agisse de Cicéron, de Saint Jérôme, d'Étienne Dolet, de Vinay et Darbelnet ou de George Steiner, tous, d'une manière ou d'une autre, ont tenté d'établir une norme de la meilleure manière de traduire. Avant que les sociétés ne comprennent l'importance de la formation des traducteurs et confèrent cette tâche aux universités, la communication interlinguistique et interculturelle était assurée essentiellement par des bilingues se considérant capables de lire un texte écrit dans une langue X et de le reproduire dans une langue Z. Ces traducteurs autodidactes existent toujours, mais leur nombre ne fait que diminuer là où la profession a gagné en reconnaissance sociale et où l'industrie de la traduction est la mieux organisée.

La responsabilité de la formation universitaire des traducteurs incombe à un groupe hétérogène d'instructeurs dans lequel il faut inclure des professeurs de langues étrangères, des linguistes, des philologues, des experts en littérature et des professionnels de multiples autres disciplines et bien sûr quelques « traductologues », diplômés de programmes de doctorat spécialisé en traduction. De même, au moment de faire son entrée dans le contexte universitaire, la formation des traducteurs relevait principalement de départements de linguistique, de littérature et de langues. Plus tard, quelques universités ont favorisé la création d'unités (École, Institut, Département) spécialisées. C'est le cas de l'École des traducteurs et interprètes de l'Université d'Ottawa et de l'ÉSIT à Paris III. Parmi les disciplines universitaires qui ont initialement abrité, et qui abritent encore parfois, la formation des traducteurs, la seule qui est arrivée à se bâtir une tradition pédagogique est la linguistique appliquée, notamment l'enseignement des langues étrangères. Il a fallu un certain temps pour comprendre qu'il fallait séparer la traduction pédagogique de la traduction professionnelle. Comme l'indique Douglas Robinson (1997, p. 162), l'entrée de la traduction dans le contexte universitaire par le biais de la linguistique a fait que l'enseignement de la traduction soit associé au transfert sémantique de mots, de phrases et de textes d'une langue vers une autre. Ce lien de dépendance, ajoute Robinson, devient encore plus évident si l'on tient compte du grand nombre de linguistes parmi les premiers théoriciens de la traduction : Georges Mounin, J. C. Catford, Valentin García Yebra, Jean-

Paul Vinay et Jean Darbelnet, entre autres. Une telle dépendance institutionnelle n'a pas favorisé le développement d'approches pédagogiques ni de méthodes d'enseignement propres à la formation des traducteurs.

2.2.2 Le caractère fragmentaire des propositions novatrices

Ce n'est pas par manque d'imagination que la *performance magistrale*, les *traductions collectives* et les cours magistraux demeurent les techniques d'enseignement de la traduction les plus répandues. On trouve dans la littérature sur l'enseignement de la traduction bon nombre d'idées novatrices proposées par les théoriciens, les didacticiens et les praticiens de la traduction. Nonobstant, ces propositions sont loin de créer un consensus chez les responsables de la formation des traducteurs. Une caractéristique commune à toutes ces propositions est leur caractère fragmentaire. Fragmentaire dans le sens où ces propositions s'adressent, par exemple, soit à une étape du processus de traduction (compréhension ou réexpression), à une combinaison de langues (anglais-français), à un type de textes (pragmatiques, littéraires, spécialisés), à un type d'apprenants (débutants ou avancés) ou à une seule composante de la situation pédagogique (le contenu d'un cours). D'ailleurs, comme nous le mentionnons dans le chapitre précédent, en traduction il y a autant de manières d'enseigner qu'il y a d'instructeurs. Mais encore une fois, cela est vrai de l'ensemble du contexte universitaire, comme l'indiquait Smith dans son rapport :

[...] instances of pedagogical innovation are so noteworthy that they are the exceptions which prove the rule. Even where the model is successful, it tends to be cheerfully ignored even by neighboring professors and departments, let alone by other universities. (Smith, 1991, p. 49)

La diversité des méthodes d'enseignement découle, tout d'abord, de l'autonomie des professeurs universitaires. À notre connaissance, il n'existe pas, en traduction, une seule unité qui ait adopté une approche pédagogique appliquée à tout un cursus, comme c'est le cas de plusieurs facultés de médecine et des sciences de la santé au Canada (l'Université McMaster, l'Université de Sherbrooke, la faculté de sciences infirmières de l'Université de Montréal) ou aux États-Unis (Harvard School of Dental Health) qui ont

adopté l'approche d'apprentissage par problèmes. Il y a ensuite le caractère multidisciplinaire de la traductologie qui produit un amalgame d'horizons universitaires dans lequel chaque position théorique peut donner lieu à une explication satisfaisante de la traduction et donc de son enseignement. Dans ce sens, les classes de traduction sont le reflet de la multiplicité d'horizons parmi les traductologues, mais aussi d'un manque de coordination tant au niveau des unités académiques qu'au niveau disciplinaire. Cette diversité fait que l'enseignement de la traduction n'a jamais manqué d'idées novatrices. Malheureusement, ces innovations n'ont pas réussi à produire un véritable changement dans la manière de concevoir la formation des langagiers.

De tous les travaux relatifs à la formation des langagiers parus avant 1995, ceux de Delisle dans le contexte canadien et francophone (1980), de Nord dans un contexte germanophone et anglophone (1991a) et de Newmark dans un contexte anglophone (1988) ont joui d'une reconnaissance significative dans le milieu traductologique. Leur acceptation par les enseignants de la traduction a varié selon les langues et selon l'aspect du processus de traduction visé. D'autres propositions en sont restées au stade d'idées sans jamais prendre la forme, par exemple, d'un manuel.

Les travaux ci-dessous mentionnés sont des jalons incontournables dans l'enseignement de la traduction. Cependant, ils sont loin d'être des approches intégrales pour la formation des traducteurs. L'enseignant de la traduction, pourvu qu'il connaisse ces travaux, devra savoir extraire de chaque proposition les éléments nécessaires à la formation des traducteurs. Le modèle de Nord (1991), par exemple, ne rend compte que de l'analyse du texte de départ donc de la compréhension alors que la méthode de Delisle donne une importance primordiale à la résolution des problèmes de réexpression. L'ouvrage de Newmark, *A Textbook of Translation*, est un aperçu général des concepts clés de la traduction surtout de nature linguistique qui servaient à l'époque à expliquer les problèmes de traduction. Adressé surtout aux autodidactes et aux traducteurs formés par la pratique, cet ouvrage familiarise le lecteur avec quelques concepts théoriques. Plutôt qu'un manuel

de traduction, le livre est un recueil théorique pour amener les praticiens sans formation à s'exprimer à propos de traduction.

D'autres propositions n'ont pas eu la même portée que celles de Delisle, de Nord ou de Newmark. C'est le cas du modèle pédagogique suggéré par Carol Maier et Françoise Massardier-Kenney (1993, p. 152) pour la traduction spécialisée. Les auteures partent du principe que la préparation efficace à la traduction implique une capacité à se poser des questions pertinentes à propos d'un texte. Elles soulignent en même temps quatre aspects clés de la pratique professionnelle de la traduction : a. aptitudes de recherche, b. aptitudes pour la rédaction technique, c. la collaboration et d. la théorie. Les auteures ont cherché à établir un lien entre la formation des traducteurs spécialisés et la formation d'autres professionnels qui doivent aussi se renseigner pour écrire de manière spécialisée. Les auteures se sont centrées spécifiquement sur la formation des avocats et des journalistes. Elles estimaient en effet qu'il y aurait des similitudes entre la formation des avocats et la formation des traducteurs spécialisés. Pour bien servir leurs clients, les avocats doivent être en mesure de bien se documenter sur des questions scientifiques. Plus ils savent sur un sujet, plus ils seront capables de poser les bonnes questions tant à leurs clients qu'à leurs contreparties. Malheureusement, le contexte dans lequel évoluent les deux auteures ne leur a pas permis de suivre la piste du lien entre la formation des langagiers et celles des avocats. Par contre, elles ont pu établir un parallèle entre la pratique de la traduction spécialisée et celle du journalisme spécialisé.

Tout d'abord, Maier et Massardier-Kenney notent que si le journalisme est une discipline universitaire établie, la pédagogie du journalisme spécialisé était, du moins à l'époque, dans une situation plus précaire que celle de la traduction spécialisée. Par contre, dans le cas du journalisme, on trouvait des publications consacrées exclusivement à la formation des journalistes.⁷ Selon les auteures, les responsables de la formation des traducteurs spécialisés peuvent bénéficier de certains aspects de l'enseignement du

⁷ Les premières publications périodiques consacrées exclusivement à la formation de traducteurs sont parues en 2007, à savoir *The Interpreter and the Translator Trainer*, chez St. Jerome Publishing.

journalisme pour améliorer leurs approches. Par exemple, se concentrer sur la manière d'enseigner aux futurs traducteurs à être plus efficaces dans leurs entrevues avec les experts. Un autre aspect de la formation des journalistes est l'utilisation des conseillers (*mentors*). Selon les auteures, un des modèles pédagogiques les plus utilisés dans la formation des journalistes spécialisés est le mentorat. L'association d'un apprenant avec un journaliste professionnel ou un expert est une stratégie qui contribue à développer chez les apprenants leur capacité de recherche et de travail collaboratif. Les auteures estiment qu'une telle stratégie est tout à fait possible en traduction grâce aux progrès technologiques, notamment aux possibilités de communication à distance qu'offre l'Internet. Un troisième parallèle que les auteures ont pu tracer entre la formation des traducteurs et celle des journalistes est la capacité à se documenter sur un sujet en particulier. Finalement, les auteures ont trouvé que la capacité à réécrire un texte selon différents types de lecteurs était une compétence commune aux journalistes et aux traducteurs.

Le modèle suggéré par Maier et Massardier-Kenney est certainement une contribution importante à la formation des traducteurs spécialisés. En créant des liens avec une discipline dont la pratique professionnelle exige des compétences similaires à celles de traducteurs, elles ont enrichi la pédagogie de la traduction. Les auteures ont repéré dans d'autres disciplines des modèles pédagogiques adaptables à la formation des traducteurs spécialisés. Cependant, elles ont découvert que même une discipline aussi établie que le journalisme ne jouit pas d'une riche tradition pédagogique. Suivre la voie proposée par Maier et Massardier-Kenney implique, pour les traductologues, un examen poussé de la littérature sur la pédagogie d'autres disciplines pour y repérer des expériences positives et les adapter à la formation des traducteurs spécialisés.

D'autres traductologues ont cherché à modifier les méthodes d'enseignement au moyen de méthodes dites actives. Parmi ces méthodes actives, on trouve l'apprentissage par problèmes ou APP (Problem Based Learning, PBL). L'APP n'est pas seulement une technique d'intervention pédagogique; c'est aussi une manière d'organiser les cursus universitaires. Plutôt que de concevoir les cursus de manière cumulative et de faire de

l'organisation et de la gestion des connaissances à acquérir la responsabilité des instructeurs, les partisans de l'APP font en sorte que les apprenants, en petits groupes, explorent un problème dont la discussion et la recherche des solutions devraient les aider à mettre au jour les connaissances et les aptitudes nécessaires pour relever les défis cognitifs que représente le problème. Les problèmes doivent s'inspirer, dans la mesure du possible, des situations que les apprenants sont susceptibles de rencontrer dans la pratique réelle de la profession pour laquelle ils se préparent.

Un des changements importants entraînés par cette approche est le fait que l'apprenant est amené à se responsabiliser de son apprentissage tout en collaborant avec les autres membres de son équipe et son instructeur pour acquérir les connaissances qui vont lui permettre de fonctionner dans une communauté de pratique professionnelle. Mais les modifications les plus significatives résident dans le rôle des instructeurs. En effet, les instructeurs doivent jouer un rôle d'accompagnateur, de tuteur, de guide et surtout d'interlocuteur. Ils ne se présentent plus comme des réservoirs de connaissances, mais comme des interlocuteurs experts qui, par le dialogue, dirigent les apprenants vers les types de connaissances qui les aideront à acquérir et à mobiliser les savoirs pertinents à la solution de chaque problème.

La méthode APP a vu le jour dans les années 1950 aux États-Unis, de manière expérimentale, à la Case Western Reserve University en Ohio. Dans les années 1960, l'Université McMaster en Ontario (Canada) a été la première université canadienne, et dans le monde, à adopter la méthode de l'apprentissage par problèmes pour la formation des médecins. Aujourd'hui, bon nombre de facultés de médecine dans le monde suivent cette méthode d'enseignement. Au Canada, plusieurs facultés de médecine suivent l'APP soit de manière partielle ou pour l'ensemble de leurs cursus. C'est le cas notamment de Queen's University (Ontario), de l'Université de Dalhousie (Nouvelle Écosse), de l'Université de Sherbrooke (Québec), de l'Université d'Ottawa (Ontario) et de l'Université de Toronto (Ontario). À l'heure actuelle, il est possible de trouver des applications de l'APP dans presque toutes les disciplines universitaires.

L'adoption de l'APP vise l'amélioration de la formation universitaire par un cursus intégré autour des types de problèmes qui reproduisent des situations auxquelles l'apprenant devra faire face dans sa pratique professionnelle. C'est une approche centrée sur la participation active des apprenants au processus d'apprentissage. De cette manière, l'apprenant est placé face à un problème dont la solution demande : l'activation de connaissances préalables, l'adoption d'une attitude d'autonomie pendant l'apprentissage, le développement d'une capacité d'apprendre à apprendre et la capacité de transférer les connaissances acquises à la résolution d'autres problèmes dans des situations différentes.

En ce qui concerne, la traductologie, au département de linguistique et de traduction de l'Université de Montréal, la professeure Monique Cormier a utilisé la méthode de l'apprentissage par problèmes entre 1995 et 2005 dans un cours de Terminologie et Terminographie. Dans un article publié en 1998, Cormier explique les raisons qui l'ont poussée à l'adoption de cette méthode dans son cours :

1. les difficultés qu'éprouvent les apprenants à faire le lien entre la théorie et la pratique,
2. l'incapacité des apprenants à transférer des connaissances d'autres disciplines pour établir des comparaisons,
3. le fait que les apprenants oublient facilement les contenus enseignés,
4. le manque de motivation chez les apprenants.

En tant que méthode active, l'APP devrait contrer les désavantages des cours magistraux. Trop centrés sur les contenus, les cours magistraux s'appuient sur la capacité des apprenants à mémoriser. Cette capacité est d'ailleurs mise à l'épreuve lors des examens traditionnels. Les apprenants arrivent parfois à rendre toute l'information accumulée pendant un cours, mais, au moment de résoudre des problèmes d'ordre pratique, ils éprouvent des difficultés à mobiliser ces connaissances. Dans l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage est mesuré par la capacité des apprenants à activer les connaissances acquises et par leur capacité à appliquer ces connaissances à la solution des problèmes.

Il n'existe pas en traductologie d'études empiriques longitudinales comparant l'APP et les méthodes traditionnelles. On ne peut donc affirmer sa supériorité par rapport à une autre. Comme l'affirme Cormier (1998, p. 191), il s'agit d'une méthode encourageante et efficace dans la mesure où les apprenants et les instructeurs sont disposés à remettre en question la pertinence des méthodes traditionnelles. En principe, l'APP s'avère très pertinente dans la formation des langagiers étant donné que les pratiques professionnelles contemporaines demandent des langagiers les attitudes et les compétences que l'apprentissage par problèmes est censé développer; c'est-à-dire, l'autonomie, la prise de décisions, le travail en équipe, la collaboration, la résolution de problèmes, la capacité d'apprendre à apprendre, entre autres.

D'autres tentatives ont été menées pour adapter l'APP à d'autres cours destinés aux langagiers. C'est le cas de Monique Zachary (1999) qui a adapté cette méthode dans des cours de traduction à la Pontificia Universidad de Chile. Dans les actes du XV^e congrès de la FIT tenu à Mons (Belgique) en 1999, Zachary a publié un rapport descriptif de cette adaptation. De notre côté, nous avons adapté l'APP dans le cadre d'un cours de Recherche documentaire et terminologique à l'Université de Montréal entre l'automne 2004 et l'hiver 2006. (Echeverri, 2005)

Les différentes innovations mentionnées ci-dessus démontrent que, tant dans l'éducation supérieure en général que dans le cas de la formation des langagiers, il y a toujours eu des propositions novatrices destinées à être appliquées dans les salles de classe. Mais elles restent des propositions fragmentaires qui ne réussissent pas à avoir un impact significatif dans nos systèmes éducatifs. Dans le cas de la formation des langagiers, les essais d'innovation répertoriés ne couvrent qu'un seul aspect de la formation. Ainsi, Delisle (1980, 1993 et 2003) s'intéresse à l'initiation à la traduction; Nord (1991) se concentre sur l'analyse du texte de départ, Maier et Massardier (1993) ne visent que la traduction spécialisée et Cormier (1998) traite de la terminologie. Toutes ces initiatives sont importantes, mais tant qu'elles ne seront pas le fait d'un effort conjoint des instructeurs pour arriver à mettre leurs pratiques pédagogiques en accord avec les exigences

professionnelles contemporaines, elles ne pourront pas aider l'enseignement de la traduction à se débarrasser de la présomption qu'apprendre à traduire c'est surtout perfectionner une capacité propre à l'être humain, soit celle de traduire.

2.2.3 La traduction naturelle

La formation des langagiers se caractérise par une démarche déductive qui part de l'expérience du théoricien, du didacticien ou du praticien chevronné pour établir des modèles qui deviennent le but à atteindre des traducteurs en formation. La conséquence directe d'une telle démarche est que l'apprenant se voit souvent obligé à égaler une performance experte qui est bien au-dessus de son niveau de développement cognitif. Du fait de ces démarches inductives, les stratégies d'enseignement de bon nombre d'instructeurs de traduction se fondent sur la capacité à traduire, qui est naturelle chez les êtres humains. Au moyen d'exercices pratiques, l'instructeur prétend déceler des déficiences dans la capacité à traduire des apprenants. L'action supposément formatrice de l'instructeur est motivée par les fautes commises par les apprenants. Ainsi, on réduit les exercices de traduction à des activités de perfectionnement d'une capacité à traduire encore rudimentaire chez les apprenants.

Dans les cours de traduction, ces pratiques provoquent la prédominance et la perpétuation de *la performance magistrale* (Király, 1995, 2000) et les *traductions collectives* (Delisle, 1980, p. 14). Ces deux méthodes d'enseignement de la traduction nettement inductives font de l'instructeur le centre de la classe et de son niveau de connaissance la cible que les apprenants doivent atteindre. En dépit des nombreuses critiques à l'endroit de ces deux pratiques, celles-ci continuent de s'imposer comme les techniques d'enseignement les plus répandues dans les cours de traduction. Pour bon nombre d'apprenants, ces deux pratiques représentent un voyage les yeux bandés au terme duquel on leur enlève le bandeau. Ils voient où ils sont arrivés, mais ils ne savent pas comment; et ils ne sauront pas comment refaire le même parcours à l'avenir. De la même

manière, ces deux pratiques sont tellement devenues une sorte de seconde nature que les innovations sont rares dans les salles de classe.

Bien que la thèse de la traduction naturelle, avancée par Brian Harris dans les années soixante-dix, ne soit pas très populaire chez les traductologues, nous constatons que sa présence dans l'enseignement de la traduction est beaucoup plus répandue qu'on ne veut le reconnaître. Avant de constater cette présence de la traduction naturelle dans les travaux relatifs à la traduction, il est bon de réviser la proposition théorique de Harris.

Le concept de *traduction naturelle* tel que Harris l'introduit en 1977 s'alimente de trois postulats de base :

I. ALL BILINGUALS CAN TRANSLATE. IN ADDITION TO SOME COMPETENCE IN TWO LANGUAGES L_i AND L_j , THEY ALL POSSESS A THIRD COMPETENCE. THAT OF TRANSLATING FROM L_i TO L_j AND VICE VERSA. BILINGUALISM IS THEREFORE A TRIPLE, NOT A DOUBLE, COMPETENCE; AND THE THIRD COMPETENCE IS BI-DIRECTIONAL.

II. TRANSLATOLOGISTS SHOULD FIRST STUDY NATURAL TRANSLATION, WHICH MAY BE DEFINED AS THE TRANSLATION DONE BY BILINGUALS IN EVERYDAY CIRCUMSTANCES AND WITHOUT SPECIAL TRAINING FOR IT.

III. IN NATURAL TRANSLATION, TRANSMISSION OF INFORMATION IS THE PRIME AIM AND CRITERION OF SUCCESS: LINGUISTIC EXPRESSION IS RELATIVELY UNIMPORTANT SO LONG AS IT DOES NOT INTERFERE WITH INFORMATION. (Harris, 1977, p. 5-14) [En majuscules dans l'original]

Quant au premier et troisième postulat, ils sont irréfutables. Dans le premier, Harris parle de la traduction au sens large. Il ne fonde pas sa théorie sur la pratique professionnelle de la traduction. Dans ce sens, il est possible d'affirmer que tous les êtres humains peuvent traduire de la même manière qu'ils peuvent tous chanter ou marcher et que, dans cet ordre d'idées, on ne peut pas enseigner à traduire comme on n'enseigne pas aux enfants à parler ou à marcher; ce sont des capacités que l'enfant apprend tout naturellement à condition

qu'il se développe dans un milieu normal. Mais la capacité naturelle de chanter ou de marcher n'implique pas que tous les êtres humains peuvent chanter au point d'en vivre ou de courir les 100 mètres en moins de 10 secondes. Pour le troisième postulat, il est évident que la fonction principale du langage est la communication et que, pour la grande majorité des usagers d'une langue, les questions normatives passent au deuxième plan, le plus important étant de comprendre et de se faire comprendre.

Harris a bâti sa discussion théorique sur des expériences menées auprès des enfants bilingues qui servaient de traducteurs (interprètes) entre les membres de leur famille qui ne connaissaient pas l'une ou l'autre des langues de communication. Mais cette capacité de traduire, voire d'interpréter, chez les enfants est limitée par leur développement cognitif et leurs expériences de vie. Pour preuve, il suffit de penser aux difficultés vécues par les enfants bilingues à faciliter la communication entre leurs parents et les fournisseurs de services éducatifs, médicaux, sociaux, etc. dans les pays d'immigration. Toutefois, la traduction, dans ce cas interprétation, peut être vue comme un phénomène naturel parce qu'il est question de la langue orale. La traduction des textes écrits est une tout autre affaire puisque l'écrit n'est pas naturel. Les millions d'analphabètes dans le monde sont tous capables de communiquer oralement. L'être humain apprend à parler de manière naturelle, mais apprendre à écrire demande au moins un apprentissage formel. D'ailleurs, dans la formation des traducteurs, il est très fréquent que des bilingues oraux – beaucoup d'enfants d'immigrants qui parlent la langue des parents et celle du pays où ils se trouvent – veuillent entreprendre des études de traduction, mais, confrontés aux défis de la langue écrite, ils arrivent à comprendre qu'ils ont encore une langue à apprendre, la langue écrite. Quoique la connaissance d'au moins deux langues soit essentielle à l'exercice de la traduction, elle est loin d'être la première préoccupation des traductologues.⁸

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le concept de traduction naturelle constitue la toile de fond de bon nombre de pratiques dans l'enseignement de la traduction.

⁸ Pour une critique des postulats théoriques de Harris, de sa méthode de recherche et de ses résultats, voir Toury, 1995.

Premièrement, notre survol de la vaste documentation sur les méthodes de recherche introspectives en traduction, et plus concrètement sur l'utilisation des TAP, confirme que l'idée de traduction naturelle y est bien présente. L'une des objections les plus souvent adressées aux études introspectives sur le processus de traduction est le choix des sujets. De nombreuses études empiriques sur le processus de traduction ou sur les phénomènes connexes à la traduction se sont réalisées avec des sujets bilingues, des apprenants de langues étrangères et des apprenants de traduction (Kring, 1986, 1987; Lörcher, 1991, entre autres). Ces sujets présentaient tous la caractéristique d'être incapables d'atteindre le niveau de performance d'un traducteur professionnel. Dans le cas des apprenants de langues étrangères et des sujets bilingues, les chercheurs fondent leurs conclusions sur la capacité acquise ou innée de ces sujets à produire des énoncés dans une autre langue.

Deuxièmement, la présence de la traduction naturelle en traductologie est notoire dans la conception, pour l'essentiel révolue, des examens d'admission aux programmes universitaires de traduction. Comme l'affirmait Harris en 1977 et presque vingt ans après Durieux (1995), les examens d'admission dans les écoles de traduction consistaient intégralement ou partiellement en la réalisation d'une traduction. Selon Harris : « [...] many schools, including ours at the University of Ottawa, set an entrance examination which is intended to test, among other things, how well applicants can translate already. » (Harris, 1977, p. 6) La formation universitaire, d'après Harris, aurait donc comme objectif d'apprendre aux candidats admis à traduire mieux. De la même manière, Durieux dans son ouvrage *Apprendre à traduire : Prérequis et tests*, affirme que « [...] la sélection des étudiants à l'ÉSIT se faisait sur une épreuve de traduction. » (Durieux, 1995, p. 5) L'auteure mettait en doute la pertinence de ces épreuves parce que d'une part, au lieu d'évaluer les aptitudes des candidats à la traduction, elles évaluaient leur performance. D'autre part, le candidat était évalué à l'aune des connaissances que le programme auquel il voulait accéder devait lui apporter et, finalement, ce type d'épreuves ne faisait aucune différence entre une épreuve d'admission et une épreuve de fin d'études. Évaluer les traductions effectuées par des candidats à un programme de baccalauréat de traduction, comme critère de sélection, serait donc accepter que toute personne bilingue a une capacité

innée pour la traduction. Aujourd'hui, les choses se passent différemment et les examens d'admission aux programmes de traduction sont généralement des tests d'aptitude linguistique ou des évaluations de dossiers.

En troisième lieu, bon nombre de manuels de traduction sont conçus comme des répertoires de difficultés de traduction dans le but d'aider l'apprenti à prendre conscience des différences linguistiques entre les langues. Le meilleur exemple de ce type d'ouvrages est sans aucun doute *La stylistique comparée de l'anglais et du français*. L'objectif de cet ouvrage était, en fin de compte, d'identifier et d'éviter les interférences linguistiques entraînées par la pratique de la traduction. Comme l'affirmait Jean Delisle en 1980, la stylistique comparée « [...] se révèle surtout un *outil de perfectionnement des bilingues* [...] elle est en quelque sorte l'étape ultime de l'acquisition d'une langue seconde et un moyen de consolider la langue maternelle des candidats à la traduction. » (1980, p. 94) En fait, dans l'introduction à leur ouvrage, Vinay et Darbelnet l'indiquent clairement : « Il s'agit de faciliter au traducteur l'identification de difficultés auxquelles il se heurte et de lui permettre de les placer dans les catégories ad hoc, à côté de celles pour lesquelles une solution a déjà été proposée. » (Vinay et Darbelnet, 1968, p. 27) Chez Vinay et Darbelnet, il est évident que les difficultés de traduction sont le produit d'un bilinguisme encore imparfait dont les problèmes devraient trouver une solution grâce à une étude comparative des systèmes linguistiques anglais et français. Un inventaire des difficultés de transfert linguistique et leurs solutions respectives permettraient aux traducteurs de traduire plus efficacement. Il est dès lors clair que les auteurs partent du fait que la traduction est une capacité innée des personnes bilingues.

Toutefois, c'est dans les activités de traduction réalisées dans les cours pratiques de traduction que l'on peut mieux constater la présence de cette idée de traduction naturelle. Se fondant sur le postulat que *pour apprendre à traduire, il faut traduire* de nombreux instructeurs mettent en pratique les activités d'apprentissage et d'enseignement traditionnelles, dans les grandes lignes, de la manière suivante : l'instructeur choisit un texte dont l'intérêt pédagogique est normalement déterminé par son expérience personnelle

de la traduction. Il choisit un texte d'une longueur et d'une complexité adéquates au niveau des apprenants et à la quantité de temps disponible. Les apprenants reçoivent le texte et ils doivent le traduire à l'extérieur de la salle de classe. Les consignes pour la traduction se réduisent généralement à : *traduisez ce texte pour notre prochaine rencontre*. Dans les cas des cours où l'on suit un manuel de traduction, les consignes sont du type : *Traduisez le texte à la page...* c'est-à-dire, comme l'écrit Gonzalez Davies (2004, p. 3) « la directive du lisez et traduisez ». Au cours suivant, les apprenants, à tour de rôle, proposent des traductions pour chacune des phrases du texte et l'enseignant procède à commenter et à suggérer des corrections aux erreurs commises par les apprenants dans leur traduction. Dans les cours d'initiation, l'instructeur qui a recours à ce type d'activités se fonde sur la présupposition de la capacité à traduire chez les apprenants.

La traduction naturelle, la présupposition d'une capacité innée à traduire chez l'être humain, est à la base des techniques d'enseignement les plus utilisées en enseignement de la traduction. Elle est certainement un des facteurs internes à la traductologie qui entravent le plus les pratiques novatrices dans l'enseignement.

2.2.4 Le mépris des questions pédagogiques

En plus d'être le meilleur exemple de la présence du concept de traduction naturelle dans les cours de traduction, la perpétuation des pratiques traditionnelles démontre qu'en effet il y a eu relativement peu d'innovations en ce qui concerne l'enseignement de traduction. Déjà en 1980, Jean Delisle a mis en question l'efficacité des traductions collectives dans les cours pratiques de traduction :

Nous sommes de ceux qui croient que, dans le cadre d'un programme de formation universitaire digne de ce nom, l'enseignement pratique ne doit pas prendre invariablement la forme d'un exercice de traduction collective ou d'une séance de correction d'un texte traduit. Il est possible de faire preuve de plus d'imagination. Toute pédagogie supporte mal une trop forte dose d'empirisme. L'enseignement-bricolage des séminaires de traduction/correction en groupe ne peut manquer d'avoir un effet négatif sur

la motivation des étudiants qui ont, à juste titre, l'impression de piétiner au lieu de tendre vers des objectifs clairement définis. (Delisle, 1980, p. 14)

En 1988, dans un article publié dans un numéro spécial de la revue META sur l'enseignement de la traduction, Delisle reprend cette problématique. À cette occasion, il affirme que les exercices de traduction collective sont triplement négatifs. Tout d'abord, les contenus d'apprentissage sont « presque nuls », les objectifs des activités d'enseignement étant guidés par ce que chaque instructeur estime pertinent ou intéressant; il n'y a pas une progression logique des contenus au fil des différentes séances de cours. Deuxièmement, du côté de la méthode, les traductions collectives révèlent l'absence de méthode vu que la matière à apprendre est déterminée par les difficultés du texte à traduire qui sont « abordées au hasard des textes ».

Finalement, en ce qui concerne les principes pédagogiques, les traductions collectives sont trop centrées sur la figure de l'instructeur qui a le contrôle absolu des activités de classe. Ces séances de traduction sont « démotivantes et mortellement ennuyantes ». Pour une bonne partie de ces séances de traduction collective, l'apprenant reste passif et attentif aux commentaires et corrections de l'instructeur qui lui indiqueront, en fin de compte, la façon dont chaque partie du texte en question devrait être traduite. De plus, et comme l'affirme Delisle dans ce même article : « un texte quel qu'il soit ne se traduit pas en phrases détachées ». (Delisle, 1988, p. 211)

Ce type d'exercices est aussi une source de frustration pour les apprenants à plusieurs points de vue. Premièrement, étant donné que même les meilleures traductions ne ressembleront qu'approximativement à la traduction idéale conçue *a priori* par l'instructeur, les apprenants produisent leur traduction avec la conviction qu'indépendamment de la quantité et de la qualité du travail, la traduction proposée est vouée à l'échec. Deuxièmement, les erreurs des apprenants ne sont pas sanctionnées selon un construit préétabli de la progression de l'apprentissage, mais selon le modèle de traduction professionnelle proposée ou conçue par l'instructeur. Troisièmement, pour un apprenant, il est frustrant de constater qu'on lui demande de traduire au même niveau que

quelqu'un qui possède, dans le meilleur des cas, une expérience de la traduction professionnelle de plusieurs années et dont les connaissances linguistiques, encyclopédiques et spécialisées dépassent largement le niveau de performance qu'il a pu atteindre au cours de quelques mois d'études. Finalement, il est frustrant de passer des heures à traduire un texte dont les solutions finales, en fin de compte, seront celles proposées par l'instructeur durant la traduction en cours. Si la persistance des formules pédagogiques traditionnelles adoptées par bon nombre d'enseignants dans les cours pratiques de traduction sont le reflet du mépris des questions pédagogiques en traduction, les discours de quelques traductologues sur le sujet ne font que le corroborer.

La consolidation de la traductologie dans le contexte des disciplines universitaires assure, d'un côté, l'essor des discussions théoriques autour de la traduction, et de l'autre, la formation des langagiers. Si, dans le premier cas, les progrès sont incontestables grâce à une réflexion théorique qui n'a fait qu'augmenter et se diversifier au cours des quatre dernières décennies, dans le deuxième cas, on constate que la formation des langagiers, et plus précisément, les dynamiques des cours pratiques n'ont pas beaucoup changé au cours de cette même période. C'est au moins ce qui est permis d'inférer de la bibliographie traductologique. Dans un article, paru dans le numéro spécial de la revue META de 2005 « L'enseignement de la traduction dans le monde », Durieux cite Jean Delisle qui, en 1981, reproduisait le fragment suivant d'une lettre écrite par Pierre Daviault⁹ en 1943 :

[...] J'expose à mes élèves la théorie de la traduction, mais aussi des indications sur le vocabulaire et en outre sur la transposition des syntaxes anglaise et française d'une langue à l'autre. [...] les élèves ont chaque semaine un texte à traduire, qu'ils me remettent et que je corrige avec grand soin, puis que je commente en classe, relevant les erreurs commises et éclairant sur les règles applicables.

⁹ Créateur en 1936 du premier cours de traduction au Canada. Centre de recherche en civilisation française du Canada. <http://www.uottawa.ca/academic/crcsf/fonds/P316.html>. Page consultée le 10 juin 2006.

Dans son article de 1981, Jean Delisle reprenait ce fragment de la lettre de Daviault pour attirer l'attention des traductologues sur le manque d'innovation dans les dynamiques de classe à l'intérieur des cours pratiques de traduction au Canada et Delisle ajoutait :

Aujourd'hui encore, les écoles de traduction au pays n'appliquent pas d'autres méthodes que celle-là, comme quoi la pédagogie des cours pratiques de traduction n'a pas beaucoup évolué depuis 45 ans. (Delisle, 1981, p. 10)

Aux commentaires de Delisle, Durieux rétorque, en 2005, de façon tout à fait anachronique :

Si telle est la situation au Canada, c'est que ce pays bilingue reste attaché à la mise en regard de ces deux langues, comme par effet de miroir, l'une se reflétant sur l'autre. (Durieux, 2005, p. 42)

Depuis 1980, Delisle n'a cessé de se prononcer, ici comme ailleurs, contre le silence des traductologues à propos des approches pédagogiques utilisées dans leurs salles de classe, contre le manque de collaboration entre les enseignants pour enrichir les discussions, quant à la pertinence et l'efficacité de ces approches et contre le silence des enseignants sur les rapports qu'ils établissent avec les apprenants à l'intérieur des salles de classe. Ainsi, en 1988, il se posait la même question : « Sait-on seulement ce qui se fait concrètement dans la salle de classe? [...] Ne peut-on s'interroger en toute lucidité et en toute honnêteté sur la valeur de nos méthodes d'enseignement? » (Delisle, 1988, p. 204). Si Durieux s'est intéressée à cette citation de Delisle, on pouvait s'attendre à ce qu'elle se prononce sur ce que les instructeurs de traduction en France font dans leurs salles de classe. Malheureusement, Durieux fait exactement ce que Delisle reproche aux traductologues intéressés par la pédagogie de la traduction : leur incapacité à faire une réflexion sur l'enseignement au-delà de la structuration des programmes et des cours. C'est ainsi que Durieux explique que la méthode pour former des traducteurs professionnels doit s'articuler en deux temps : 1. la décomposition de la démarche traduisante pour identifier les étapes successives et isoler ces étapes pour les faire travailler séparément. 2. La

familiarisation des apprentis traducteurs avec leur futur métier grâce à une simulation des conditions d'exercice de la profession. (Durieux, 2005, p. 42)

S'il y a une pénurie d'innovations pédagogiques dans les salles de classe, l'affirmation de Durieux à propos d'une soi-disant relation spéculaire entre les deux langues officielles au Canada est loin de l'expliquer. D'ailleurs, cette situation n'est pas propre au Canada. Deux livres publiés par Kiraly (1995, 2000), professeur en Allemagne, ont été motivés en grande partie par ce manque d'innovation. Il ne faut pas oublier non plus que la stagnation pédagogique des cours pratiques de traduction est évidente dans la perpétuation de ce que Jean-René Ladmiral a appelé *performance magistrale* (Ladmiral, 1979, p. 75). Ladmiral enseigne la traduction en France, tout comme Michel Ballard, qui décrit les cours de traduction de la façon suivante :

Le cours de traduction est essentiellement un cours de pratique où l'on fait de la traduction de semaine en semaine en espérant parvenir à un certain degré de compétence par une pratique intuitive assaisonnée de remarques faites au fil des textes et dont l'objet est purement ponctuel puisqu'il ne vise que l'effectuation du texte en cours (au lieu d'être rapporté à une vision d'ensemble). (Ballard, 2005, p. 49)

Il y a incontestablement, dans cette citation de Ballard, quelques ressemblances avec le fragment de la lettre de Daviault de 1943 citée par Delisle qui est à la base de la sentence spéculaire de Durieux. De plus, c'est contre les cours du type décrit par Michel Ballard qu'en 1980 Delisle a proposé son *Analyse du discours comme méthode de traduction* :

À cette forme d'enseignement « sans plan de cours » dans laquelle les difficultés de traduction sont abordées au hasard des textes étudiés, il importe de substituer une stratégie pédagogique plus méthodique correspondant mieux aux exigences d'un cours universitaire. (Delisle, 1980, p. 14)

Ce passage nous aide à corroborer qu'en effet, dans les cours pratiques de traduction, les choses ne semblent pas avoir beaucoup évolué depuis un bon nombre d'années. Nous croyons que pour sortir les cours pratiques de cette léthargie pédagogique,

une formation des instructeurs aux principes de l'enseignement et de l'apprentissage est indispensable.

2.2.4.1 Formation pédagogique des instructeurs

Au contraire de l'éducation au primaire et au secondaire, la formation pédagogique des professeurs universitaires n'est pas une condition à l'exercice de l'enseignement. L'absence d'une formation à l'enseignement, même faiblement spécialisée, est à l'origine d'une réflexion sur les manières d'enseigner la traduction non fondée sur des connaissances scientifiques, mais bien sur des connaissances générales. Comme le confirme Kiraly, les façons de faire dans les cours de traduction se transmettent d'une génération à l'autre et les pratiques d'enseignement ne sont que l'imitation de modèles antérieurs :

Like most other translation educators, I had also received no special training in translation teaching methods prior to assuming my duties in Germersheim. I was encouraged to sit in on classes run by my colleagues and to pick up ideas on how to teach from them. This very practice, in lieu of any methods or programmes for the training of translator educators, is clearly a major reason why the instructional performance model is perpetuated from one generation of teachers to the next. There has been no forum for investigating the assumptions underlying this approach or possible alternatives to it. (Kiraly, 2000, p. 6).

D'ailleurs, c'est le même principe recommandé par Seleskovitch et Lederer dans leur ouvrage *La pédagogie raisonnée de l'interprétation* :

Les stagiaires [futurs formateurs] ont intérêt à noter la maïeutique adoptée par le formateur et à s'efforcer de l'appliquer à leur tour; ils préféreront réagir à propos d'erreurs ou des questions pour soulever des points théoriques plutôt que de faire de longs exposés abstraits. [...] un corps de réflexions qui sous-tendra l'enseignement par l'exemple qu'ils ont à même de donner. Tout en apportant à leur enseignement le fruit de leur propre expérience, ils pourront à l'avenir s'appuyer sur les pratiques pédagogiques mises au point par leurs prédécesseurs. (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 358)

Un dernier exemple est offert par Nord :

I went into translator training about 35 years ago, two weeks after graduating as a translator. I had a few very inspired trainers (some had been trained as translators, others as language teachers, others were “just” native speakers with a juridical or technical background), but did this qualify me for translator training? It didn't. At first I tried to imitate the teachers I had liked best in my own training, but then I felt this was not enough, and I started to develop my own teaching methodology. I presume that most novice translator trainers are still working along these lines today, and that, after years of practice, all their (positive or negative) experience and insights, their findings, their good ideas and original methods are oft interred with their bones. (Nord, 2005, p. 209)

De la même manière qu'on distingue des styles d'apprentissage chez les apprenants, on reconnaît des styles d'enseignement chez les instructeurs. Ce qui peut s'avérer efficace pour un instructeur peut ne pas s'adapter à la personnalité ni aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'un autre. En 2003, par exemple, Anthony Pym, Carmina Fallada, José Ramón Biau et Jill Orestein ont publié le rapport d'un symposium en ligne réalisé en 2000 sur la formation des traducteurs. Cette activité organisée par le Intercultural Studies Group de l'Universitat Rovira i Virgili à Tarragone en Espagne a compilé, entre autres, les opinions de quelques traductologues sur la place des connaissances pédagogiques chez les enseignants de la traduction. Une des questions posées aux participants portait sur la manière dont les instructeurs de traduction devraient être formés. Voici les réponses de Daniel Gouadec et de Roberto Mayoral :

Daniel Gouadec :

Teachers in a translator-training program should spend one month in all three of the following situations: 1. Working in a translation firm (either as a translator or a reviser or a terminologist) 2. Working in an in-house translation service (same as above) 3. Being a freelance professional. (Gouadec, 2003, p. 13)

Roberto Mayoral :

I think the best way to learn how to teach is to study the way good teachers teach, and then enrich that with one's own innovations. As things stand at present, our knowledge of translation pedagogy is not sufficiently

established, consistent or agreed upon for it to become the basis for a training program. (Mayoral, 2003, p. 5)

Dans sa réponse, Gouadec ne fait aucune mention d'une connaissance ou une formation de base sur des questions relatives à l'apprentissage ni aux différentes manières de faciliter l'appropriation des connaissances par des apprenants. Quant à la réponse de Mayoral, elle ne fait que confirmer notre observation sur une manière de faire dans les cours de traduction qui se transmet d'une génération à l'autre. Mayoral reconnaît que notre connaissance sur la pédagogie de la traduction n'est pas assez établie ni consensuelle pour qu'elle devienne le fondement d'un programme de formation. Ce qui confirmerait qu'en effet les enseignants agissent de manière empirique et se fondent sur des théories personnelles (Loiola et Tardif, 2001), voire sur des connaissances générales plutôt que scientifiques, produites par des traductologues au moyen de recherches dans le domaine.

Une autre question posée à l'occasion de ce symposium en ligne portait sur qui devrait former les traducteurs. La réponse de Daniel Gouadec fournit une preuve du peu de place que les questions pédagogiques occupent dans l'enseignement de la traduction. À la question : « Who should train translators ? », Gouadec a répondu :

[...] whoever is willing to do so. Training translators (as distinct from teaching translation) and, what is more (or worse), training technical translators does not carry the kind of glamour associated with teaching more 'intellectual' courses and, basically, training teachers of languages. Anyone who writes a thesis on such subjects may not expect to get excessively fast promotion. No wonder there is such a dearth of trained teachers. (Gouadec, 2003, p. 13)

Cette réponse de Gouadec confirme à nouveau qu'aucune formation pédagogique ne serait nécessaire pour former les traducteurs. Nonobstant, sa réponse mérite deux commentaires. Premièrement, il est important de noter la distinction que l'auteur fait entre la formation des traducteurs et la formation de traductologues. Dans le premier cas, il s'agit de la majorité des apprenants inscrits aux programmes de traduction tant au premier qu'au deuxième cycle. Dans le deuxième cas, on parlera plutôt d'une formation dispensée aux

futurs *traductologues*, soit des universitaires qui se consacrent à la réflexion théorique sur le phénomène de la traduction. Ce dernier type de formation est plus courant dans les programmes de deuxième cycle (options de recherche) et de troisième cycle nettement moins peuplés et visant spécialement les personnes désireuses de devenir des enseignants universitaires.

Deuxièmement, il est intéressant de noter que, dans la première partie de sa réponse, Gouadec affirme que n'importe qui peut enseigner la traduction. Comme nous l'avons mentionné à la page 72 à propos de l'université en général, la formation des apprenants de premier cycle est devenue la responsabilité des professeurs débutants et des chargés de cours alors que la formation des apprenants de deuxième et troisième cycle est le privilège des professeurs expérimentés et à temps plein. Ce qui nous amène à la conclusion que les futurs enseignants de traduction seront des *traductologues* qui, durant les premières années de leur carrière, devront collaborer avec des traducteurs professionnels à la formation des traducteurs scientifiques et techniques. C'est ce qui fait dire à Gouadec à la fin de sa réponse : « Voilà pourquoi les professeurs avec une formation se font si rares. »

2.2.4.2 Les instructeurs temporaires

Comme c'est le cas dans presque toutes les écoles et facultés, les centres de formation des professionnels de la traduction recrutent des traducteurs professionnels comme chargés de cours pour assurer les cours pratiques de traduction et les ateliers. Ces instructeurs sont sans aucun doute un atout indispensable pour tout programme universitaire. Ils apportent une approche « terre-à-terre » grâce à leur contact avec le monde professionnel. Ils établissent un rapport étroit entre les professionnels en formation et la société dont ils devront satisfaire les divers besoins. Parfois, ce sont des autorités reconnues dans leur domaine, ce qui constitue un énorme avantage pour les apprenants. Et dans bien de cas, il s'agit de passionnés de l'enseignement capables de transmettre aux apprenants leur amour pour leur profession.

Toutefois, il arrive assez souvent que les considérations pédagogiques ou didactiques de ces professionnels ne soient fondées que sur leur expérience personnelle. Cette expérience personnelle est souvent trop spécialisée et particulière à un contexte. Ils travaillent depuis de nombreuses années dans la même entreprise, pour un nombre réduit de clients ou ils ne traduisent qu'un certain type de textes. Cela implique que le professionnel peut avoir perdu la vision d'ensemble de sa spécialité.

Ces instructeurs temporaires ont certainement acquis le savoir, le savoir-faire et le savoir-être qui leur permettent de se positionner en tant qu'autorité dans leurs contextes de travail particuliers. Cependant, il y a de fortes chances que ces professionnels enseignent de la même façon que leurs maîtres. Cette imitation des techniques d'enseignement et le peu de participation que ces chargés de cours ont dans les activités de recherche et administratives font que les espoirs d'innovation en matière d'enseignement ne puissent pas être placés sur eux.

Du fait de la relative jeunesse de la traductologie, les enseignants qui détiennent des diplômes en traduction ne sont pas encore la majorité. Nombre d'instructeurs ont fait des études en linguistique, en langues modernes, en philologie, en philosophie, en littérature, en enseignement des langues étrangères, et bien d'autres disciplines aussi distantes ontologiquement de la traductologie que la physique, la chimie, le génie, pour ne mentionner que celles-là. Sans affirmer qu'il y a un rapport direct entre le parcours universitaire des instructeurs et l'absence d'innovation pédagogique dans les salles de classe de traduction, l'expérience de quelqu'un qui a fait des études en traduction, qui a appris à traduire au sein d'une institution universitaire, donne à ce dernier le sens de la pertinence et de l'efficacité des méthodes d'enseignement de la traduction auxquelles il a été exposé. Qu'il soit issu d'une école de traduction ou de n'importe quel autre domaine, face à une charge d'enseignement qui comporte un cours pratique de traduction, le nouveau instructeur, sans une formation pédagogique de base, aura recours principalement aux modèles pédagogiques appliquées par ses instructeurs. Il fera appel à son expérience d'apprenant pour émuler ce qu'il trouvait pertinent et pour ignorer ce qu'il trouvait

inopérant. Encore une fois, il fera appel à son expérience personnelle et essaiera d'implanter ce qui a fonctionné dans son cas. Sans la formation pédagogique qui lui permet de prendre du recul par rapport à ce qu'il fait ou voit faire, le nouveau instructeur ne peut qu'imiter ou improviser. Toutefois, c'est dans la grande majorité des manuels et des approches de l'enseignement de la traduction que le mépris de questions pédagogiques se fait le plus évident.

2.2.5 La pédagogie absente des manuels de traduction

La notion de pédagogie à laquelle nous nous référons renvoie à un savoir et un savoir-faire de l'enseignement considérés du point de vue des interactions qui ont lieu en situation d'apprentissage entre les apprenants et l'instructeur. Comme le dit Delisle (2003, p.52), la pédagogie est « l'ensemble de conduites de l'enseignant et des enseignés dans la salle de classe [...] Elle se règle sur les sujets et cherche à répondre à la question : 'Comment faut-il enseigner?' » La didactique, comme nous l'avons vu, s'intéresse à la manière d'organiser les différentes matières pour les enseigner et, dans ce sens, elle porte sur les contenus. Toujours selon Delisle (2003, p. 36), la didactique répond à la question : « Que faut-il enseigner pour former les traducteurs? »

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? » L'effort de penser l'activité éducative chez les instructeurs s'est concentré sur l'organisation des contenus des cours, spécialement en ce qui concerne les questions linguistiques. On remarque aussi cette absence de pédagogie dans le nombre réduit d'ouvrages consacrés à la formation des traducteurs qui s'inspirent de théories ou d'idées venant des sciences de l'éducation. Dans ce sens, les travaux de Delisle, 1980; Cormier, 1998; Hurtado, 1999; González Davies, 2004 et Kiraly, 2000 se fondent sur des connaissances scientifiques produites dans les sciences de l'éducation. Cela nous permet d'affirmer que l'enseignement de la traduction a fait d'énormes progrès en ce qui concerne la didactique de la traduction (ce qu'il faut enseigner) mais peine à s'ouvrir à la pédagogie.

Pour constater qu'en effet la pédagogie, comme nous l'entendons, est la grande absente des manuels de traduction, il suffit de consulter l'étude de Delisle (1992) dont le but était de classer les manuels de traduction anglais-français. L'auteur a répertorié 49 manuels publiés entre 1952 et 1991 dans le domaine anglais-français et les a rangés en sept catégories :

1. Les notes d'un traducteur de métier : ce type d'ouvrage correspond aux collections personnelles de problèmes de traduction recueillies et élaborées par des traducteurs qui les organisent et les publient sous la forme d'un manuel. Il s'agit d'un répertoire de mots ou de phrases dont la traduction a représenté un obstacle pour l'auteur. Un obstacle auquel, à un moment ou l'autre de la pratique professionnelle ou de l'apprentissage de la traduction, les traducteurs ou les apprenants vont se heurter. L'apprentissage doit avoir lieu grâce à l'imitation et à la déduction à partir des exemples concrets.
2. Les recueils de textes (annotés ou non) : il s'agit de la méthode classique d'enseignement de la traduction utilisée surtout dans la traduction pédagogique pour la version et le thème. La majorité des manuels rangés par Delisle dans cette catégorie a été publiée en France. Habituellement, il s'agit d'extraits de textes littéraires ou des textes pragmatiques. Les critiques de Delisle envers ce type de manuels sont au nombre de trois :
 - a. Le caractère « dirigiste », surtout en ce qui a trait à la recommandation des procédés de traduction conçus dans la *Stylistique comparée*. D'après Delisle, en proposant aux apprenants de traduire telle ou telle unité de traduction à l'aide d'une « Modulation : cause pour l'effet », l'instructeur court le risque de créer de faux réflexes de traduction chez les apprenants.
 - b. Les exercices de traduction ne portent que sur une difficulté précise de traduction et il est difficile de reconnaître un type de progression.
 - c. Le type de manuel laisse peu de place à la diversification des formules pédagogiques, il s'agit surtout d'une liste de textes à traduire ou à commenter.

3. La révision didactique : cette méthode est surtout un exercice de formation qui donne aux apprenants la possibilité d'affiner leur « jugement linguistique » puisque toutes les corrections ou améliorations doivent être justifiées. Encore une fois, l'acquisition des connaissances se fait au hasard des textes sans aucune progression logique. Les manuels classés dans cette catégorie sont les manuels de P. Horguelin (1978) *Pratique de la révision* et sa nouvelle édition de (1985), une dernière édition, en collaboration avec L. Brunette, a été publiée en 1998 et, finalement, de B. Hosington et P. Horguelin (1980) *A Practical Guide to Bilingual Revision*.
4. La démarche comparative : le but des manuels qui suivent l'approche comparative est de classer les phénomènes de traduction et de créer un métalangage pour les études comparatives. Pour Delisle, il ne faut pas réduire la formation des traducteurs à la comparaison de langues. Si la tâche du comparatiste est descriptive et classificatoire, celle du traducteur est interprétative et communicative et consiste surtout en la recherche d'équivalences discursives. (Delisle, 1992, p. 33)
5. L'approche linguistique : ce sont des manuels qui privilégient la description des langues au moyen des notions propres à la linguistique. Au lieu de faciliter la formation des traducteurs, ces manuels cherchent à les informer pour qu'ils puissent procéder à la description linguistique. Delisle reproche à ces manuels l'importance qu'ils concèdent aux connaissances sur la traduction et la description des langues au détriment de l'acquisition d'un savoir pratique qui est clé pour l'exercice professionnel de la traduction.
6. Les fiches de travail et cahiers d'exercices : il s'agit d'exercices de dissociation de langues au moyen de mots isolés et de phrases hors contexte. En général, le public visé par ce type d'ouvrage n'est pas constitué de traducteurs professionnels, mais de personnes qui veulent améliorer leurs connaissances linguistiques de l'anglais ou du français.
7. L'enseignement par objectifs d'apprentissage : les manuels que Delisle a classés dans cette catégorie tentent d'organiser l'enseignement de la traduction professionnelle selon une définition claire et ordonnée des objectifs d'apprentissage.

Dans cette catégorie, se trouve évidemment l'ouvrage de Delisle *l'Analyse du Discours comme méthode de traduction* que nous avons commenté dans les chapitres antérieurs et dont le grand mérite est d'avoir proposé une organisation systématique des cours d'initiation à la traduction des textes pragmatiques. De plus, et contrairement à tous les autres types de manuels, on voit ici pour la première fois un manuel de traduction qui prend appui sur des concepts et des théories propres aux sciences de l'éducation.

Les commentaires critiques de Delisle à l'égard de ces manuels sont au nombre de six. D'après Delisle :

- a. les auteurs de ces manuels se montrent réticents à l'utilisation du mot manuel dans leurs ouvrages;
- b. ils ne font pas une nette différence entre pédagogie de la traduction et traduction pédagogique;
- c. depuis 1980, les manuels de traduction ne sont pas seulement des recueils de textes;
- d. peu d'auteurs spécifient clairement les fondements théoriques de leur méthode;
- e. quelques-uns de ces ouvrages s'adressent en même temps aux apprentis traducteurs et aux apprenants de langues vivantes;
- f. quelques-uns des manuels manquent d'homogénéité; dans les premières pages, les élèves doivent traduire des articles et, ensuite, des ouvrages bien connus.

Parmi ces commentaires critiques de Delisle, soulignons le quatrième par rapport aux fondements théoriques des méthodes. Delisle ne fait pas référence à une théorie de l'apprentissage ou de l'enseignement (Delisle, 1992, p. 22) :

[...] si un auteur, et c'est mon cas, considère qu'en tant qu'opération intellectuelle, traduire c'est d'abord *interpréter le sens d'un message et manier le langage porteur du sens dans une situation précise de communication*, il optera plutôt pour une stratégie pédagogique mettant en

œuvre des exercices d'analyse du sens en contexte plutôt que des exercices essentiellement comparatifs.

Delisle parle ici de théorie de la traduction, et non de théorie de l'apprentissage ou de l'enseignement. Les manuels de la classification de Delisle ne mentionnent donc pas leurs fondements théoriques ni traductologiques ni pédagogiques. De tous ces manuels, le seul à prendre en considération l'apprentissage en général est précisément le manuel de Delisle. Il est le seul à avoir puisé aux sciences de l'éducation les fondements de son approche, en plus d'avoir fondé sa méthode sur une théorie de la traduction.

Les problèmes d'apprentissage de la traduction sont avant tout des problèmes d'apprentissage en général, c'est-à-dire, des problèmes qui doivent être expliqués en tenant compte des connaissances produites sur le phénomène de l'apprentissage par les experts dans le domaine. Certes, une compréhension la plus vaste possible de la traduction professionnelle est nécessaire pour passer du général au spécifique et répondre aux problèmes propres de l'apprentissage de la traduction. L'enseignement de la traduction ne peut toutefois s'y restreindre. C'est dans ce sens que la pédagogie est la grande absente des manuels de traduction. C'est là que nous considérons que les sciences de l'éducation peuvent faire une contribution significative à la formation des traducteurs.

L'étude de Delisle démontre aussi que, depuis que la traduction a fait son entrée dans le contexte universitaire, le Canada a occupé une position d'avant-garde en ce qui concerne la conception d'outils didactiques pour la formation des futurs langagiers. Cette position d'avant-garde a été mise en évidence, indirectement, par Jean Delisle en montrant que parmi les 49 manuels conçus de 1952 à 1991 pour la traduction anglais-français, plus de la moitié ont été conçus au Canada. Nonobstant, un survol de ces manuels de traduction anglais-français canadiens, en y incluant les plus récents (Rouleau, 2001 et Lavallée, 2005), 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.

2.2.6 L'écart entre la formation et la profession

L'impératif de l'innovation dans l'enseignement de la traduction doit être compris comme une conséquence logique de l'évolution des sociétés et de la complexité croissante des professions langagières en particulier. De plus, comme l'explique Viau (2004), l'innovation est nécessaire parce que « 1. les étudiants changent; 2. les demandes du marché du travail changent; 3. le travail professoral change; 4. les connaissances sur l'apprentissage changent. » L'essor de l'industrie de la langue et la spécialisation des savoir-faire des langagiers impliquent que leur rôle de professionnels de la communication interlinguistique et interculturelle se soit considérablement diversifié. Ainsi, le langagier n'exécute plus exclusivement la tâche de traducteur. Il peut fonctionner en tant que réviseur, correcteur, chargé de projets, terminologue, localisateur, sous-titreur, expert en éditique ou rédacteur technique et tant d'autres fonctions associées à ce qu'on connaît aujourd'hui comme l'industrie de la langue. En plus d'une connaissance générale de la traduction, tous ces métiers demandent des connaissances et des aptitudes spécifiques qui pourront difficilement être acquises, dans leur totalité, dans les salles de classe.

La plupart des futurs langagiers devront faire preuve d'une capacité exceptionnelle d'apprentissage autonome et d'adaptation pour pouvoir évoluer dans des environnements de travail qui changent à un rythme accéléré. Ces processus d'industrialisation et de spécialisation sont le produit de phénomènes tels que la mondialisation et l'essor des technologies de l'information qui exigent des responsables de la formation la prise en compte d'une telle diversification dans la conception des programmes, des cours et des activités d'apprentissage, étant donné qu'elle touche directement aux pratiques traductionnelles et indirectement aux pratiques de formation des langagiers.

Dans cet ordre d'idées, Yves Gambier (2000) affirmait qu'il ne faut plus se poser la question de la formation professionnelle des traducteurs. La professionnalisation de la traduction n'est plus un simple slogan, une étiquette pour distinguer les dilettantes des professionnels socialement reconnus. La reconnaissance sociale se manifeste par l'exigence de plus en plus manifeste de posséder un diplôme universitaire pour accéder au marché de

la traduction, ou au moins un agrément soit d'un organisme gouvernemental ou d'une association professionnelle. En conséquence, une collaboration plus étroite entre l'université et les autres parties prenantes dans l'industrie de la langue est souhaitable afin de rendre les méthodes d'enseignement de la traduction plus conformes aux tâches qu'exigent les professions langagières. Avant d'analyser l'écart qui sépare la formation et l'exercice professionnel de la traduction, nous allons réviser l'idée d'une écologie de l'industrie de la langue mise de l'avant par Gregory Shreve en 1998.

2.2.6.1 Écologie de l'industrie de la langue

L'ensemble des parties prenantes de l'industrie de la langue constitue ce que Gregory Shreve a appelé *l'écologie de l'industrie de la langue*. (Shreve, 1998) Dans cette écologie, l'auteur distingue cinq partenaires indépendants qui établissent toutefois des rapports d'interdépendance : les producteurs, les fournisseurs, les facilitateurs, les constructeurs d'outils et les formateurs.

Les producteurs (*the producers*) sont représentés par les consommateurs de traduction. Dans le cas du Canada, il s'agirait de grands consommateurs de services linguistiques comme les gouvernements et leurs différents ministères et agences, des grandes sociétés comme *Bell* et quelques institutions financières. Pour le cas des États-Unis, Shreve parle de grandes sociétés comme Microsoft ou IBM, qui font constamment appel aux services linguistiques. La grande majorité des consommateurs de traductions ne font appel aux services des langagiers que de manière sporadique, ce qui rend très difficile la consolidation de ce secteur de l'industrie de la langue.

Les fournisseurs (*the providers*) sont les compagnies et les personnes qui satisfont les besoins en communication interlinguistique et interculturelle des producteurs. Au Canada, le fournisseur de traduction le plus important est sans aucun doute le Bureau de la traduction. Mais il y a aussi un grand nombre de cabinets de traduction et de sociétés spécialisées dans les services linguistiques. Les fournisseurs sont la partie de l'industrie qui connaît le mieux les besoins des consommateurs de traduction tant en ce qui concerne les

types de traduction les plus fréquents que les types de services les plus demandés. La communication constante entre les fournisseurs et les formateurs est essentielle pour que ces derniers soient au courant des défis réels que les futurs langagiers devront relever. L'un des auteurs qui a le mieux croqué le portrait des fournisseurs de services linguistiques est Anthony Pym qui, dans son livre *Negotiating the Frontier* (2000), identifie trois classes différentes de fournisseurs. L'auteur reconnaît que sa classification n'est pas le résultat d'une étude ou d'enquêtes, mais bien le fruit de sa connaissance de l'industrie. (Pym, 2000, p. 233)

Dans la première classe de fournisseurs, on trouve le nombre le plus important de fournisseurs de services linguistiques. Il s'agit d'un groupe d'apprenants, nouveaux diplômés, les amis des amis des clients, des personnes qualifiées ou non qualifiées qui font des travaux de traduction occasionnellement. C'est un secteur de l'industrie qui échappe à tout type de contrôle parce qu'il reste pour l'essentiel « clandestin ». Cette sorte de clandestinité fait qu'en général les services de ce groupe de fournisseurs sont mal rémunérés. Dans la deuxième classe, Pym inclut les traducteurs littéraires sous contrat, les pigistes établis, les professionnels des langues dans des domaines non spécialisés, les interprètes à temps partiel, les secrétaires bilingues des cadres moyens ou supérieurs, et les instructeurs de traduction. Selon Pym, l'état actuel de choses fait que le but de bon nombre de formateurs est de préparer les futurs langagiers à évoluer dans ce secteur de l'industrie. Dans la troisième classe de langagiers, Pym place le nombre croissant de langagiers très bien rémunérés, parce que hautement qualifiés, qui évoluent dans des domaines mondialisés tels que la technologie de l'information, l'économie, le marketing et toute la panoplie des industries multinationales. Dans ce secteur, les tâches des langagiers se limitent rarement à la traduction. D'après Pym (2000, p. 234), ce troisième groupe est celui qui croît le plus rapidement grâce à la mondialisation. Ces fournisseurs sont payés fondamentalement pour ce qu'ils sont capables de faire ou pour ce qu'ils sont capables d'apprendre à faire rapidement. Finalement, les fournisseurs de services linguistiques de cette troisième classe ne se définissent pas par leur appartenance à une culture territoriale spécifique, ils seraient plutôt des membres actifs des intercultures. (Pym, 2000, p. 233-237)

Les facilitateurs (*the facilitators*) sont les organismes, les associations ou les réseaux établis au sein de l'industrie de la langue et consacrés à la conception de normes, de standards et d'accords pour permettre l'unification, par exemple, des critères et des normes pour la création d'outils terminologiques ou des mémoires de traduction. Dans ce sens, Shreve souligne le rôle crucial des Associations comme LISA¹⁰ et la création des standards comme MARTIF¹¹ pour la terminologie ou OSCAR¹² pour l'échange de mémoires de traduction.

Le Canada s'est muni de facilitateurs qui remplissent un mandat important dans la promotion de la coopération entre les associations professionnelles telles que l'AILIA¹³, le CTTIC¹⁴, l'OTTIAQ¹⁵, l'ATIO¹⁶ et les autres parties prenantes dans l'industrie de la langue pour donner à la formation des traducteurs une perspective sociale et agréée.

Les constructeurs d'outils (*the tool-makers*) sont les sociétés qui conçoivent, produisent et commercialisent des outils essentiels au travail des langagiers. Shreve fait référence explicite aux producteurs d'outils informatiques parce que c'est avec ces outils que l'industrie de la langue peut relever les défis de la numérisation des données. En effet, l'augmentation de la demande des services linguistiques du fait de la numérisation des données a favorisé l'essor de l'industrie de la langue. Mais cet essor s'est accompagné de l'exigence d'une compétence technologique pour laquelle bon nombre de fournisseurs et de formateurs n'étaient pas préparés. Les constructeurs d'outils doivent collaborer avec les autres partenaires de l'industrie de la langue afin de faciliter le développement de la compétence technologique surtout des apprentis traducteurs pour qu'ils soient capables de fonctionner sur un marché qui dépend essentiellement de la technologie. Dans ce secteur,

¹⁰ Localisation Industry Standards Association

¹¹ Machine-Readable Terminology Interexchange Format

¹² Open Standards for Container/Content Allowing Re-use

¹³ Language Industry Association

¹⁴ Canadian Translators Terminologists and Interpreters Council

¹⁵ Ordre des traducteurs terminologues et interprètes agréés du Québec

¹⁶ Association of Translators and Interpreters of Ontario

Shreve inclut des sociétés telles que SDLX, Alchemy software et des organismes comme le Bureau de la traduction au Canada qui commercialise la base de données TERMIUM.

Les formateurs (*the trainers*) sont la cinquième composante de cette écologie de l'industrie de la langue telle que définie par Shreve. Il s'agit d'un rôle qui a été et qui devra être rempli par les universités. Le rôle des formateurs est d'offrir à l'industrie de la langue des professionnels avec les connaissances et les compétences nécessaires pour fournir des services de communication interlinguistique et interculturelle de la plus haute qualité. Pour atteindre cet objectif, l'université doit être au courant de ce qui se passe dans l'industrie et tenir compte de ses besoins particuliers tout en conservant son indépendance afin de garantir que ses programmes ne se plient pas à des exigences immédiates et conjoncturelles.

Les bénéfices d'une bonne collaboration entre les partenaires de l'industrie de la langue pour la formation des langagiers sont incontestables. Toutes les composantes de l'industrie sont conscientes de ces bénéfices et, aujourd'hui, il est possible de constater des progrès significatifs vers un secteur professionnel très intégré. C'est le cas, par exemple, des rapports toujours plus étroits entre les universités canadiennes et les associations professionnelles tant nationales que provinciales. Aux États-Unis, les constructeurs d'outils s'associent avec les universités et permettent l'utilisation de leurs produits à des fins pédagogiques. De cette manière, la formation des langagiers à l'utilisation des outils informatiques d'aide à la traduction est facilitée en ce qui concerne les prix élevés de certains logiciels. Toutefois, un grand obstacle reste à surmonter. Cet obstacle est la distance qui s'établit entre les pratiques pédagogiques auxquelles ont recours les instructeurs de traduction dans leurs salles de classe et les pratiques professionnelles des langagiers.

2.2.6.2 Le fossé entre les exigences sociales et l'enseignement

Comme dans beaucoup d'autres domaines, en traduction, il existe un grand écart entre la pratique professionnelle et la formation universitaire. Alors que les progrès observés sur les plans théorique et technologique se sont produits parallèlement à un développement vertigineux de l'industrie de la langue, le dynamisme de l'industrie pose des défis importants aux programmes de formation qui, de par leur nature, éprouvent plus de difficultés à s'adapter aux changements. Cet écart entre l'industrie et l'université, un fait qui n'est ni particulier au secteur de la traduction ni caractéristique de notre époque, amène les employeurs à déplorer le fait que les nouveaux diplômés aient du mal à s'adapter au milieu professionnel. Ainsi le confirment le *Rapport du comité sectoriel de l'industrie de la traduction au Canada* (1999), dorénavant RSDITC, et les résultats d'une étude menée par Gabriella Mauriello (1999) en Europe. On notera particulièrement que les critiques les plus courantes s'adressent à une formation très centrée sur les aspects théoriques, à l'incapacité des nouveaux diplômés à prendre des décisions de manière autonome et au fait que les nouveaux diplômés ont du mal à travailler en équipe.

L'étude que Mauriello a menée en Europe en 1999 afin de connaître l'opinion des employeurs de traducteurs sur la performance des nouveaux diplômés en situation de travail a donné les résultats suivants. Les nouveaux langagiers :

1. sont incapables de travailler sous pression et d'honorer les échéanciers,
2. n'ont pas les connaissances techniques suffisantes,
3. manquent de compétences de recherche documentaire pour obtenir de manière rapide et indépendante l'information nécessaire à la résolution des difficultés de traduction,
4. ne savent pas comment acquérir la phraséologie et la terminologie techniques nécessaires,
5. ont une connaissance insuffisante de la technologie de l'information et des outils modernes utilisés par les traducteurs,
6. n'ont pas d'habiletés de révision ou d'édition,

7. n'ont pas le sens de l'autocritique et sont incapables de travailler en équipe,
8. ne savent pas comment agir auprès des clients ou de leurs propres collègues et ne savent pas comment gérer leurs propres activités,
9. ont du mal à s'organiser d'une manière autonome pour établir des rapports sur leur lieu de travail et à l'extérieur,
10. ont très peu de connaissances du monde des affaires et du commerce international,
11. ont une capacité réduite à résoudre des problèmes,
12. ont une connaissance insuffisante des types de textes qu'on traduit couramment dans un cabinet de traduction (statuts, contrats, présentations commerciales, procès-verbaux).

Compte tenu de l'importance que nous accordons au rôle des apprenants et des instructeurs dans les cours de traduction, nous soulignons les commentaires des employeurs qui touchent directement aux aspects autres que cognitifs. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, dans les rapports de Mauriello et dans le RSDITC, la plupart des commentaires des employeurs portent sur des aspects qui n'entrent pas dans la catégorie des aspects cognitifs. Ces commentaires pourraient constituer des indices des effets que les méthodes traditionnelles d'enseignement de la traduction (performance magistrale et traductions collectives) peuvent avoir sur la performance professionnelle des nouveaux diplômés, en d'autres termes, les attitudes observées chez les nouveaux professionnels qui rendent difficile leur intégration à un groupe de travail. Dans ce sens, il ne faut pas oublier les propos de Kussmaul (1995) à propos du manque de confiance en soi chez bon nombre de traducteurs néophytes. Selon Kussmaul, une explication possible est le fait que la traduction et l'interprétation sont considérées comme des professions de service, *nurturing professions* comme les appelle Anthony Pym. (Pym, 1993, p. 54) On sait très bien que l'altruisme ne fait pas bon ménage avec un ego très développé. Quoi qu'il en soit,

...we should at least consider another explanation. It may very well be that when our students embark on a translator course, they are quite self-confident young people, but in the course of their studies they lose their self-confidence as a result of the criticism of their teachers. (Kussmaul, 1995, p. 32)

Les problèmes attitudinaux identifiés par les employeurs pourraient être aussi les conséquences d'une formation universitaire qui confine les apprenants à un rôle très passif dans les interactions de classe, ce qui, d'après nous, est en effet un des grands inconvénients des méthodes traditionnelles utilisées dans les cours de traduction. Entre autres, nous remarquons que la performance magistrale et les traductions collectives :

1. se fondent sur la conception simpliste selon laquelle « c'est en traduisant qu'on devient traducteur ». Quand un instructeur demande aux élèves débutants de traduire un texte sans qu'ils aient acquis une idée claire de ce qu'implique l'exercice de la traduction en tant qu'activité professionnelle, il réduit le cours de traduction à un espace d'évaluation de la capacité naturelle de traduire propre aux êtres humains. Les apprenants sont alors dans un cours de traduction où l'instructeur évalue leur capacité de traduire au lieu de les *instruire* sur ce qu'ils doivent faire lorsqu'ils traduisent. Ce sont des approches pédagogiques trop centrées sur la performance. Elles *évaluent*; elles ne forment ni n'éduquent.
2. sont centrées sur l'autorité de l'instructeur et limitent la stimulation de l'autonomie des apprenants : autonomie face à l'apprentissage et autonomie face à la prise de décisions. L'idée de l'autonomie de l'apprenant de traduction est d'une importance capitale. La rapidité avec laquelle évoluent les sociétés modernes et la science exige de la formation universitaire qu'elle vise le développement d'une capacité d'adaptation extraordinaire. Les approches traditionnelles, de nature objectiviste, encouragent la passivité des apprenants et les rendent dépendants d'une figure d'autorité.
3. réduisent les possibilités de socialisation de l'apprentissage qui peut être encouragé par l'interaction sociale entre les apprenants en situation de cours. Le fait que toute activité d'apprentissage tourne autour de l'instructeur sans aucun type d'interaction entre les apprenants élimine toute possibilité de socialisation des connaissances. Or, les apprenants universitaires sont des adultes dotés d'un bagage cognitif important qu'ils peuvent mettre au service de leurs condisciples.

4. ne répondent pas à l'adaptation cognitive des nouvelles générations qui, grâce aux progrès technologiques, ont un accès plus direct que les générations précédentes aux matières à apprendre et aux environnements d'apprentissage. En fait, l'être humain est davantage en mesure de maîtriser et de modifier lui-même son monde objectif. Cette sorte d'adaptation risque d'augmenter les tensions entre les objectifs d'apprentissage des apprenants et les objectifs d'enseignement des instructeurs; entre les manières d'apprendre des apprenants et les méthodes d'enseignement utilisées par les instructeurs.

Depuis plus d'un demi-siècle, après l'apparition de la nouvelle école et de l'éducation expérientielle,¹⁷ les théoriciens de l'éducation ont tenté de placer l'apprenant au centre de la formation. Malgré toutes les tentatives, on voit que la figure centrale, d'autorité et de contrôle, de l'instructeur est loin d'être déplacée, surtout dans l'enseignement universitaire. Il n'existe pas d'études expérimentales explicatives établissant une relation de causalité directe entre les problèmes de type comportemental rencontrés chez les nouveaux diplômés en situation de travail et les méthodes traditionnelles. Cependant, il est logique de penser que tout instructeur souhaite que les méthodes d'enseignement appliquées aient une influence sur la performance des apprenants. Vues de cette manière, les méthodes passives ne permettent pas d'envisager la formation de langagiers qui devront fonctionner dans un milieu demandant des professionnels capables de prendre des décisions autonomes, capables de travailler en équipe et capables de contrôler leurs propres processus d'apprentissage. À l'instar de Rogers (1976, p. 179), nous pensons qu'il est naïf de penser qu'on peut former des savants [traducteurs] créatifs à partir d'apprenants passifs.

Le premier pas vers l'innovation en pédagogie de la traduction doit être la formation

¹⁷ L'éducation expérientielle conçoit l'apprentissage comme un processus dans lequel le sujet génère des connaissances en transformant son expérience. David A. Kolb (1984, p. 38) identifie quatre caractéristiques principales de l'apprentissage expérientiel : a. on donne plus d'importance aux processus d'adaptation et d'apprentissage qu'aux contenus ou aux résultats. b. la connaissance est un processus de transformation qui se crée et se récrée constamment, elle n'est pas une entité qui peut être acquise ou transmise. c. l'apprentissage transforme l'expérience dans sa forme objective et subjective. d. pour comprendre l'apprentissage, il faut comprendre la nature du savoir et vice versa.

pédagogique des futurs instructeurs. Les instructeurs chevronnés comptent sur leur expérience pour garantir que les futurs langagiers acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour fonctionner dans le monde du travail. Mais il sera de plus en plus difficile que les prochaines générations d'instructeurs réussissent à remplir leur rôle en perpétuant l'imitation des méthodes d'enseignement de leurs prédécesseurs.

Le fossé entre la formation et la nature changeante de l'industrie de la langue rend impérative la recherche de pratiques pédagogiques visant le développement chez les langagiers d'une attitude d'apprentissage autonome et continu, soit d'« apprendre à apprendre ». Mais, pour qu'un tel changement d'attitude soit possible, nous croyons qu'il faudra :

1. donner davantage de responsabilités aux apprenants dans le déroulement des cours,
2. faire une meilleure utilisation des possibilités d'interaction sociale fournies par le contexte universitaire,
3. favoriser la participation active de l'apprenant à son apprentissage,
4. tenir compte du rôle social de l'université.

Une telle proposition se justifie, d'une part, par le fait qu'aucun programme universitaire ne peut fournir aux diplômés absolument toutes les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles que le milieu professionnel leur demande. Comme l'écrivait Skinner (1968b, p. 243) : « On ne peut généralement enseigner à l'école qu'une petite partie de chaque discipline. » D'autre part, aucune institution de formation n'est en mesure de suivre le rythme des progrès techniques de l'industrie de la traduction à moins qu'il n'existe entre les différentes parties prenantes de cette industrie un véritable partenariat. Finalement, dans le monde du travail d'aujourd'hui, il est essentiel de savoir travailler en équipe tout en démontrant une capacité à prendre des décisions de manière autonome. La formation universitaire doit munir ses diplômés d'un ensemble de connaissances essentielles qui devront être approfondies et perfectionnées par la pratique réfléchie du langagier pendant sa formation et sur le terrain.

S'il est vrai que l'université doit travailler de concert avec les autres parties prenantes de l'industrie de la langue, elle ne peut pas, comme l'indiquait Brian Mossop (2003a, p. 10), se plier ni à ses exigences ni à ses besoins immédiats puisque comme l'industrie même, ces exigences et ces besoins sont en constante évolution. C'est ce qui amenait Yves Gambier à affirmer que, de nos jours « nous nous efforçons de former des jeunes qui seront encore actifs en 2030 ou en 2040 ». (Gambier, 2003, p. 3) Le premier pas pour atteindre un tel objectif est la formation des instructeurs qui seront chargés d'un tel mandat. Cette formation du corps professoral doit commencer par une revalorisation de l'enseignement dans le contexte universitaire et par la mise en pratique des recherches visant la conception et la proposition d'approches pédagogiques qui valorisent les progrès faits en didactique de la traduction. Ces nouvelles approches devront permettre aux futurs langagiers de relever les défis présents et d'être préparés à s'adapter aux exigences de leur profession.

Les méthodes d'enseignement doivent s'adapter aux exigences cognitives des communautés à des moments historiques particuliers. Dans le cas de l'enseignement de la traduction, et selon la bibliographie, les activités dans les salles de classe ont du mal à évoluer vers des pratiques pédagogiques qui répondent aux problèmes propres de notre temps et qui, en même temps, servent de point de repère pour affronter les difficultés futures. Malgré une meilleure connaissance du phénomène de la traduction et malgré les apports significatifs de quelques auteurs, les pratiques pédagogiques ont peu évolué au cours de cinquante dernières années, c'est-à-dire que toutes les connaissances acquises n'arrivent pas à franchir les portes des salles de classe où sont assurés les cours pratiques de traduction. Du moins, elles ne semblent pas avoir un impact décisif sur les pratiques pédagogiques de bon nombre d'instructeurs.

Il est fort vrai que le succès ou l'échec de la formation scolaire est déterminé en grande partie par la qualité des apprenants et par leur capacité à atteindre leurs propres objectifs. C'est-à-dire qu'indépendamment des institutions, des programmes ou des instructeurs, c'est le degré d'engagement de l'apprenant et les outils qu'il a à sa disposition

qui déterminent la qualité de sa formation universitaire. Cela explique, en partie, le fait que plusieurs générations de traducteurs aient été formées dans des environnements universitaires régis par la *performance magistrale* et les *traductions collectives* et que ces traducteurs aient su démontrer qu'ils étaient en mesure de satisfaire les besoins du marché de la traduction. Néanmoins, et compte tenu des caractéristiques cognitives des jeunes générations et des compétences demandées par la société du XXI^e siècle, plusieurs raisons nous poussent à reconsidérer la place des méthodes telles que la performance magistrale et les traductions collectives, mais surtout le rôle des apprenants et des instructeurs dans l'enseignement de la traduction.

2.2.7 L'intérêt des traductologues

D'après les conclusions du rapport Smith (1991), dans l'éducation supérieure, sauf dans les facultés d'éducation, la pédagogie n'est pas la première préoccupation des enseignants ni des chercheurs et les connaissances pédagogiques ne sont pas la première considération des employeurs au moment d'embaucher les professeurs universitaires. Dans le cas particulier des programmes universitaires de traduction, Kiraly (2000) faisait le même constat. En effet, les questions pédagogiques sont loin de prédominer dans les recherches des traductologues. S'il est vrai, comme nous l'avons mentionné au début du premier chapitre, que la problématique de l'enseignement de la traduction est davantage présente dans la bibliographie traductologique des quinze dernières années, il n'est pas moins vrai que la pédagogie de la traduction comme sujet de recherche n'intéresse qu'un nombre très restreint de traductologues, ce qui s'explique par la diversité des parcours universitaires des traductologues qui s'intéressent principalement aux problématiques littéraires, sociales, philosophiques, linguistiques, philologiques, historiques et autres propres à la traductologie en tant que discipline universitaire consacrée à l'étude interdisciplinaire et systématique de la théorie, de la description et de l'application de la traduction et de l'interprétation.

Cette définition de la traductologie permet l'identification d'une communauté scientifique caractérisée par une richesse multidisciplinaire qui lui est propre et unique. Toutefois, la consolidation d'une véritable communauté scientifique exige l'identification d'au moins un point de convergence. Nous en identifions deux. Le premier est le fait que tous les traductologues s'intéressent à la description et à l'explication du même phénomène : la traduction. Le deuxième se rapporte au fait que, à différents degrés d'engagement, bon nombre de ces traductologues sont les responsables de la formation des futurs langagiers. Ainsi, pour que la description, la théorie et l'application de la traduction puissent se réaliser, la reconnaissance de la diversité d'intérêts scientifiques coexistant au sein de la traductologie devient une nécessité.

À propos de la représentation de la traductologie (*translation studies*) proposée par James Holmes en 1972, Andrew Chesterman (2000) insiste sur la nécessité d'accepter la coexistence de trois positions philosophiques. Premièrement, la traductologie est une science appliquée telle que la technologie et l'ingénierie. Son objectif est de trouver des réponses aux problèmes de nature pratique que la société considère importants. En tant que science appliquée, la traductologie serait régie par des besoins externes : le besoin d'une nouvelle base de données terminologiques bilingues en médecine, le besoin de créer un nouveau logiciel de traduction automatique, le besoin de former les nouveaux instructeurs, le besoin de faire correspondre la formation des langagiers aux besoins réels de la société qui prétend les employer.

Deuxièmement, la traductologie est une discipline herméneutique au même sens que la critique littéraire et la philosophie d'analyse conceptuelle. Ceux qui s'intéressent à cette vision de la traductologie prétendent résoudre des problèmes qui surgissent à l'intérieur de la discipline. Scientifiquement, ces problèmes se justifient par eux-mêmes et ils s'expriment par des questions du type : quel est le rôle du traducteur dans la société? Qu'arrive-t-il quand on soutient que la traduction est appropriation? Peut-on soutenir en tout état de cause que la traduction ne cherche qu'à rendre possible la communication entre deux cultures qui parlent deux langues différentes? Les traductologues qui s'intéressent à

cette vision de la traductologie étudient aussi des relations telles que celles entre la traduction et l'altérité, entre traduction et religion, traduction et éthique, traduction et politique, etc.

Troisièmement, la traductologie est une science empirique comme la sociologie ou la psychologie dont l'objet d'étude est un type de comportement humain. L'objectif de la traductologie selon cette vision, comme celui de toute autre science, est la description, l'explication et la prédiction des comportements humains ou des phénomènes naturels ou sociaux. Le meilleur exemple de cette vision de la traductologie est le travail réalisé par Gideon Toury (1995).

La didactique de la traduction, dans cette classification de Chesterman ainsi que dans celle proposée par Holmes en 1972, se place dans la branche appliquée. L'organisation des connaissances à enseigner, les manières d'évaluer les traductions faites par les apprenants, la conception d'outils pour les traducteurs et la critique de traductions seraient aussi incluses comme thématiques de la didactique de la traduction. Aujourd'hui, force est de constater que la traductologie s'est développée simultanément dans les trois branches proposées par Chesterman et Holmes. Pourtant, en ce qui concerne la branche appliquée, seule la conception d'outils pour le traducteur a atteint un degré de développement semblable à celui de la branche pure (théorique et descriptive). Plus que le résultat d'une étude systématique de l'apprentissage et de l'enseignement de la traduction, les progrès relatifs de la formation des traducteurs sont en fait le produit des expériences individuelles des instructeurs dans une dynamique d'essais et erreurs.

2.3 Conclusion

Ce deuxième chapitre présente la problématique de l'enseignement de la formation sous la forme d'une analyse des facteurs internes et externes à la traductologie qui nous aident à comprendre la léthargie pédagogique qui règne dans la formation des traducteurs. En effet, la documentation sur l'enseignement de la traduction nous permet de constater

que les techniques d'enseignement les plus courantes dans les cours de traduction, soit la *performance magistrale* et les *traductions collectives*, peuvent être retracées, d'après Michael Cronin (2005, p. 250) à la fin du XVIII^e siècle. Si le rôle de l'université est d'être à l'origine des changements sociaux et à l'avant-garde des progrès scientifiques et technologiques, il est difficile d'accepter que la traduction, une profession qui a vécu des changements importantes à l'époque de l'Internet, soit encore enseignée de la même manière qu'il a soixante ans.

En ce qui concerne la pédagogie, l'université contemporaine est une institution à deux vitesses régie par des administrateurs qui obéissent à des politiques dont l'intention ultime semblerait être de libérer les gouvernements centraux de leurs responsabilités financières à l'égard de l'éducation supérieure pour permettre l'apparition de l'université, entreprise financièrement indépendante, copiée sur le modèle d'université états-unienne de la *corporate university*. Ce type d'université étroitement liée au secteur privé fait plus de place à la recherche pour satisfaire les besoins immédiats de l'industrie et laisse de côté l'éducation intégrale des professionnels. Trop centré sur la recherche, ce nouveau modèle d'université laisse la formation des apprenants de premier cycle sous la responsabilité des professeurs débutants et sur le nombre croissant d'instructeurs temporaires alors que les professeurs les plus expérimentés assument des responsabilités dans les cycles supérieurs où les apprenants se dirigent vers la recherche plutôt que vers la pratique professionnelle.

C'est toutefois à l'intérieur de la traductologie même qu'il faut chercher les facteurs ayant l'influence la plus importante sur le manque d'innovation en enseignement de la traduction. Tout d'abord, il y a l'entrée de la traduction dans l'institution universitaire par le biais des sciences humaines comme la linguistique, l'enseignement des langues, les langues vivantes ou la philologie. Dans la tradition universitaire de ces disciplines, les questions pédagogiques ne sont pas une priorité. Le fait que la traduction soit entrée dans le panorama universitaire par le biais des disciplines qui ne possèdent pas une riche tradition pédagogique, sauf l'enseignement des langues étrangères, n'a pas favorisé un intérêt majeur pour l'étude systématique de la pédagogie. Ce manque d'intérêt pour l'étude

scientifique des rapports entre pédagogie et enseignement de la traduction a entraîné la perpétuation de conceptions personnelles de l'enseignement se caractérisant par leur caractère fragmentaire. Les quelques propositions théoriques existantes pour la formation des traducteurs ne visent que des aspects ponctuels de la formation (le maniement des langues de travail) ou des groupes d'apprenants spécifiques (débutants, finissants) sans arriver à rendre compte d'une formation systématique s'étendant, au moins, à tout l'ensemble d'un programme d'études universitaires ou de types de connaissances autres que cognitives, voire linguistiques et encyclopédiques.

Un autre facteur qui empêche le développement systématique d'une pédagogie intégrale de la traduction est le fait que bon nombre de démarches d'enseignement prennent comme toile de fond la capacité innée de tout être humain à exécuter la traduction en tant qu'activité mentale. Dans les cours caractérisés par ce que Hurtado (1999) appelle la technique du *Lisez et traduisez*, comme dans les examens d'admission aux programmes de traduction ou d'interprétation où les candidats se soumettent, ou se soumettaient, à des épreuves de traduction ou d'interprétation, les candidats doivent démontrer des compétences qui, dans toute logique, ne devraient être acquises qu'après avoir suivi la formation correspondante. De la même manière, il se peut que les exercices de traduction soient notés et corrigés par rapport au niveau de performance de l'instructeur et non pas par rapport à un construit déterminé selon des objectifs d'apprentissage et de progression préétablis. Ce qui démontre que bon nombre d'instructeurs de traduction ne feraient que mesurer la capacité naturelle à traduire des apprenants et oublient que les apprenants sont justement ça : des apprenants. Il est donc normal qu'ils commettent des erreurs. Personne ne s'inscrit à un programme de formation pour qu'on mesure sa capacité à traduire. Une université qui agit de la sorte s'approprie le mandat des ordres professionnels qui doivent garantir la protection des consommateurs en certifiant les capacités de leurs membres à exercer un métier.

En outre, contrairement à ce qui se passe dans l'éducation des enfants et des adolescents, dans le système d'éducation supérieure contemporain, devenir professeur ne

signifie pas que le nouvel enseignant ait fait preuve de ses capacités et de ses connaissances pédagogiques. Le mépris des questions pédagogiques n'est pas particulier à la formation des traducteurs. Néanmoins, le manque d'innovation dans les salles de classe de traduction pourrait être plus critique que dans bien d'autres disciplines universitaires.

En effet, ce n'est pas vers la bibliographie traductologique qu'il faut orienter ceux qui s'intéressent aux questions pédagogiques en éducation supérieure; les idées novatrices n'y abondent pas. Bien que l'interdisciplinarité soit un point fort de la traductologie, les rapports que celle-ci peut établir avec les sciences de l'éducation sont encore à explorer. En fait, parmi les quelques traductologues intéressés par l'étude systématique de l'apprentissage de la traduction en tant qu'activité professionnelle, rares sont ceux qui ont su appuyer leurs propositions théoriques sur une théorie reconnue de l'apprentissage. Cette absence d'un rapport entre l'enseignement de la traduction et les sciences de l'éducation a réduit les pratiques éducatives des instructeurs à une imitation de modèles révolus.

Comme il est facile de le constater, la profession de traducteur et toutes les activités associées aux professions langagières ont beaucoup évolué au cours des dernières décennies. Il est dès lors inquiétant que les instructeurs continuent à utiliser des techniques d'enseignement propres à d'autres époques, à d'autres réalités et surtout à d'autres apprenants. L'imitation des méthodes d'enseignement traditionnelles dans les cours de traduction démontre qu'en traductologie subsiste un mépris du savoir enseigner mettant en évidence une contradiction du discours traductologique. Alors qu'on soutient qu'on ne s'improvise pas traducteur, on accepte le fait qu'on puisse s'improviser instructeur de traduction.

Nous prônons l'innovation dans les rapports qui s'établissent entre les instructeurs et les apprenants et entre les apprenants en situation d'apprentissage tant à l'intérieur comme à l'extérieur des salles de classe. L'innovation dont nous parlons ne se limite en aucune manière à l'introduction et à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage. Il ne s'agit pas non plus de mettre en question ni la qualité ni la pertinence des contenus des programmes de traduction; cet aspect, même s'il

laisse toujours place à des améliorations, est bien développé et en constante évolution. Nous proposons l'innovation dans les techniques d'intervention dans les salles de classe de traduction comme une manière de bénéficier des résultats des recherches faites notamment en sciences de l'éducation. L'innovation dans la salle de classe de traduction doit passer avant tout par une formation pédagogique de base des instructeurs. Des initiatives dans ce sens existent déjà en Europe où certains traductologues ont compris que la formation des professionnels de la traduction est un défi pédagogique.

La formation universitaire des langagiers ne doit pas se plier aux demandes immédiates de l'industrie. Cependant, les programmes universitaires de traduction doivent leur existence aux besoins en communication interlinguistique et interculturelle des sociétés. Dans le cas spécifique du Canada, un pays avec une forte tradition en recherche en sciences de l'éducation et où la traduction non seulement fait partie de la vie de tous les jours, mais détermine son identité, il sera davantage difficile de justifier la perpétuation de la *performance magistrale*, les *traductions collectives* et la pédagogie du *lisez et traduisez* dans les cours pratiques. Il n'est pas logique de penser qu'on pourra former des langagiers autonomes, engagés et actifs, et nécessaires à la société canadienne contemporaine et future en utilisant des méthodes qui ne sont plus compatibles avec les nouvelles réalités sociales qui imposent une attitude active face à la manipulation du monde objectif.

Dans le chapitre suivant, nous passons en revue deux propositions théoriques qui ont fortement influencé les approches d'enseignement de la traduction et nous analyserons dans quelle mesure elles ont pu introduire des innovations dans la manière d'assurer les cours pratiques et quelle place elles ont faite à la composante métacognitive de l'apprentissage.

Chapitre 3

Théories de l'apprentissage et pédagogie de la traduction

Tel que nous l'avons discuté au chapitre précédent, le caractère peu novateur des formules pédagogiques utilisées par les instructeurs dans les cours pratiques de traduction n'implique pas une absence d'efforts de la part de quelques traductologues en vue de proposer de nouvelles manières d'organiser les interactions à l'intérieur des salles de classe de traduction. En effet, au cours des 27 dernières années, un groupe restreint de traductologues ont fait des propositions pour enrichir les interactions à l'intérieur des cours pratiques de traduction et pour montrer qu'il y a une autre option aux pédagogies plutôt instinctives, comme les appelle Kiraly (1995), mises en pratique par bon nombre de instructeurs. Parmi les quelques auteurs qui ont puisé dans les sciences de l'éducation les fondements théoriques de leurs approches didactiques se trouvent Jean Delisle et Donald Kiraly. La proposition didactique de Delisle (1980, 1993, 2003) prend comme point de départ l'approche par objectifs alors que Kiraly (2000) applique l'approche socioconstructiviste, issue des théories constructivistes de l'apprentissage, à la formation des traducteurs.

Le but de ce troisième chapitre est de passer en revue les efforts de ces deux auteurs afin de donner à la formation des professionnels de la traduction une base théorique s'appuyant sur des approches résultant de deux des théories de l'apprentissage qui ont façonné les sciences de l'éducation au XX^e siècle, à savoir, le behaviorisme et le constructivisme. Ces travaux sont pertinents parce qu'ils ont, chacun à leur manière et à leur époque respective, enrichi le discours théorique pour donner à l'enseignement de la traduction des bases solides en proposant des méthodes adaptées aux demandes particulières de la formation des traducteurs professionnels. Les travaux de ces deux auteurs représentent les efforts les plus significatifs de fonder une pédagogie de la traduction sur une théorie reconnue de l'apprentissage. De plus, comme Kelly (2005, p. 11-18) l'a montré, les travaux de ces deux auteurs représentent les deux extrêmes d'un

continuum d'approches pédagogiques¹⁸ de la traduction dont le premier est l'approche par objectifs de Jean Delisle (1980) et le dernier est l'approche socioconstructiviste proposée par Donald Kiraly (2000). Avant de passer à l'analyse des points de départ et d'arrivée de ce continuum, il convient de faire un survol des approches répertoriées par Kelly. Notons que l'auteure considère que seules les approches traditionnelles sont *apédagogiques*. De notre côté, nous estimons que les seules approches vraiment pédagogiques sont celles de Delisle (1980) et de Kiraly (2000) :

1. Approches traditionnelles [early training approaches]. Il s'agit de la formation dispensée surtout par des traducteurs professionnels. Les exercices de classe consistent en traductions à vue de textes journalistiques et littéraires sans aucune préparation de la part des apprenants. Selon Kelly, ces approches étaient *apedagogical* et extrêmement frustrantes pour les apprenants. (Kelly, 2005, p. 11)
2. Approche par objectifs : Jean Delisle (1980). De cette approche, Kelly souligne l'importance de la systématique et l'établissement d'objectifs réalistes. Elle offre comme avantage une meilleure communication entre les instructeurs et les apprenants, un choix plus large d'outils didactiques, une plus grande variété d'activités d'apprentissage et de meilleurs critères pour évaluer les apprentissages.
3. Approche centrée sur l'apprenant et sur la profession : Christiane Nord (1991). L'idée centrale de l'approche de Nord est le fait que la formation des traducteurs doit s'apparenter à la pratique professionnelle dans le sens que toute traduction doit avoir un objectif réaliste. Kelly oppose l'idée centrale de cette approche aux activités de linguistique contrastive des manuels comme celui de Delisle (1980, 1993, 2003). Cette approche de Nord, fonctionnaliste, emprunte à la nouvelle rhétorique l'idée de réaliser une analyse textuelle fondée sur la réponse à un ensemble de questions du type : Qui traduit ? Pour qui ? Avec quel objectif ? Comment ? Par quel moyen ? Où ? Quand ? Pourquoi ? etc. (Nord, 1991, p. 44) Par l'importance de cette contribution à l'enseignement de la traduction, Kelly place

¹⁸ Kelly (2005) distingue neuf approches.

Nord comme un des auteurs les plus exhaustifs dans le domaine. Nord a essayé de provoquer le virage de la formation centrée sur le produit (les traductions des apprenants) à la formation centrée sur le processus. En reconnaissant le fait que la compétence traductionnelle est acquise de manière graduelle, Nord tire la sonnette d'alarme sur l'importance de l'intervention des instructeurs dès les premiers moments de la formation afin de garantir l'authenticité et la faisabilité des tâches et éviter la perte de motivation de la part des apprenants.

4. Approche centrée sur le processus : Daniel Gile (1995). Gile se place aussi du côté de ceux qui pensent que la formation des traducteurs doit privilégier le processus par lequel les apprenants arrivent à maîtriser leur future profession au lieu de concentrer tous les efforts de formation sur l'analyse des traductions fautives des apprenants. Selon Kelly, l'approche de Gile est intéressante parce qu'elle encourage les discussions dans la salle de classe autour de concepts traductologiques de base comme : la communication, la qualité, la fidélité au message, la compréhension, l'acquisition des connaissances au moyen de la recherche documentaire. Parmi les avantages de l'approche centrée sur le processus, Kelly souligne :
 - a. L'acquisition de la matière est plus rapide parce qu'au contraire de l'approche centrée sur le produit, la progression ne se fait pas par essais et erreurs.
 - b. L'attention est concentrée sur un seul aspect du processus à la fois et non sur tous les problèmes qui peuvent surgir simultanément lors de la traduction d'un texte.
 - c. Les stratégies de traduction reçoivent beaucoup plus d'attention, ce qui permet aux apprenants d'adopter une méthode de travail au lieu de se concentrer sur leur performance qui est naturellement en-deçà de celle des professionnels.
 - d. Une plus grande flexibilité par rapport à la performance des apprenants en ce qui concerne l'acceptabilité linguistique ou de fidélité. Cette considération est spécialement importante au début de la formation puisque les traductions des apprenants sont loin des standards établis par les traductions des instructeurs ou des traductions idéales. Finalement, Kelly souligne le fait que Gile propose

un changement de point de vue selon le niveau cognitif des apprenants. Il propose de centrer la formation sur le processus dans les cours d'initiation et de donner beaucoup plus d'importance au produit dans les cours avancés.

5. Recherche cognitive et psycholinguistique appliquée à la formation des traducteurs : Kiraly (1995) et autres. En 1995 dans son livre *Pathways to Translation*, Kiraly proposait de fonder la pédagogie de la traduction sur la description précise de l'exercice professionnel de la traduction. Dans la foulée des études empiriques qui ont marqué la recherche traductologique des années 80 et 90, Kiraly prétendait arriver à une meilleure description de ce que les traducteurs professionnels font dans la réalité au moyen de méthodes introspectives de recherche. Quelques idées clés de la proposition de Kiraly sont :
- a. Le développement de l'image de soi des traducteurs qui doit devenir un axe central de la formation.
 - b. L'importance de l'analyse des erreurs des apprenants comme une ressource didactique. Une meilleure connaissance de la nature des erreurs commises par les apprenants ouvre la possibilité d'une formation ciblée et un enseignement systématique des stratégies de traduction. Ces stratégies constituent des outils méthodologiques pour la résolution de problèmes.
 - c. Le constat que, au fur et à mesure que les apprenants avancent dans leurs études, il devient plus difficile d'acquérir les compétences demandées aux traducteurs professionnels par la pratique répétée sans une formation spécifique et sans l'intervention pédagogique adéquate. Aux niveaux les plus avancés, les discussions sur la qualité de la traduction peuvent facilement dépasser les discussions sur la correction sémantique ou syntaxique des traductions proposées par les apprenants.

Dans sa description de cette approche, Kelly a inclus les résultats des recherches faites sur le processus de traduction par le Groupe de Recherche TRAP de la Copenhagen Business School. Bien que ces recherches ne fassent pas partie d'une approche de

formation spécifique, elles ont produit comme résultat l'identification des critères fondamentaux dont tout instructeur de traduction doit tenir compte :

- les apprenants ont tendance à traduire au niveau du mot,
 - les traducteurs professionnels accordent plus d'attention aux questions stylistiques et aux besoins des usagers,
 - les apprenants sont moins conscients des problèmes potentiels de traduction que les traducteurs professionnels,
 - le travail des professionnels est un va-et-vient entre des opérations mentales inconscientes pour les tâches familières et des opérations d'activité mentale consciente pour les nouvelles situations,
 - les facteurs affectifs ont une incidence sur le niveau de performance des traducteurs,
 - les traducteurs professionnels ont développé une image claire d'eux-mêmes en tant que traducteurs, qui leur permet de mettre à profit leurs propres méthodes de travail.
6. Approche situationnelle : Gouadec (1994) et Vienne (1994). L'approche situationnelle part du principe que le processus de traduction en tant qu'activité professionnelle commence au moment où le traducteur prend connaissance du projet de traduction à réaliser et que les décisions de traduction sont déterminées, en grande partie, par des considérations externes au texte même. C'est le cas des besoins de l'utilisateur, les lecteurs potentiels du texte ou les contraintes imposées au traducteur. Dans la proposition de Vienne, l'instructeur est avant tout un traducteur professionnel et les activités de classe sont des tâches que l'instructeur a déjà réalisées dans l'exécution d'un projet quelconque de traduction. Gouadec abonde dans ce sens avec l'introduction de projets authentiques de traduction dans le contexte de la salle de classe.
7. Approche par tâches : Hurtado (1999), González Davies (2004). L'approche par tâches est bien connue dans l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit de la conception d'un ensemble de tâches précises dont la réalisation doit munir les apprenants des connaissances nécessaires pour l'exécution d'une tâche globale. L'instructeur analyse les connaissances que les apprenants devront mobiliser pour la traduction, par exemple, d'une brochure touristique. Après cette analyse, il conçoit des exercices visant l'acquisition de chacune des connaissances spécifiées :

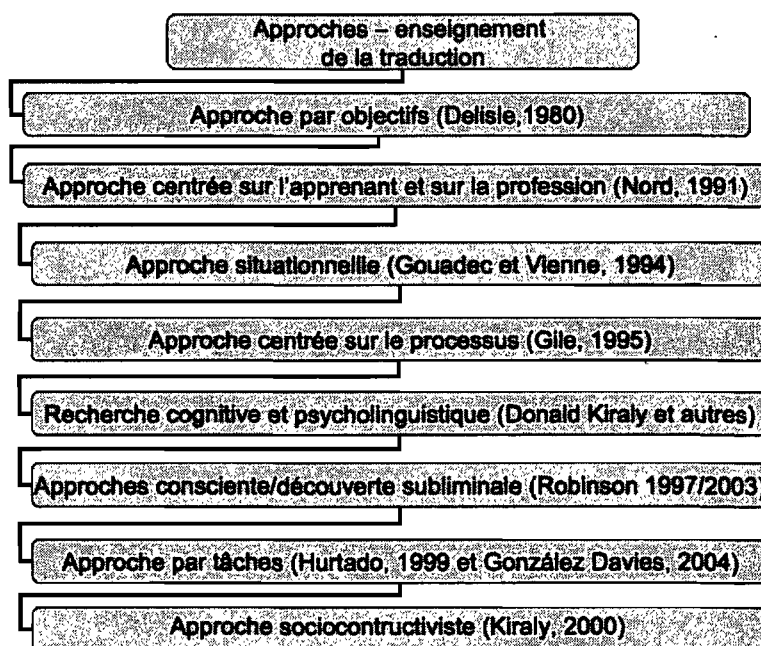
connaissances encyclopédiques (différences culturelles), connaissances linguistiques (niveau de langue, considérations pragmatiques, toponymie, etc.), connaissances technologiques (utilisation des logiciels d'édition électronique, formatage du texte, etc.), et autres. Finalement, la réalisation de l'ensemble des tâches conçues par l'instructeur devrait rendre les apprenants capables d'exécuter de manière adéquate le projet de traduction. Il y a, comme l'affirme Kelly (2005, p. 17), une grande similitude entre l'approche par tâches et l'approche par objectifs d'apprentissage proposée par Delisle.

8. Analyse consciente et découverte subliminale : Douglas Robinson (1997, 2003). Kelly considère que, dans sa proposition didactique, Robinson offre un bon équilibre entre la formation universitaire qui est consciente, raisonnée, analytique, logique et systématique, et l'apprentissage dans le monde professionnel qui est holistique et subliminal. Comme le déclare Kelly, l'approche de Robinson touche les aspects professionnels, théoriques, personnels, cognitifs, sémiotiques, sociaux, culturels et linguistiques de la traduction. Il est normal que bon nombre de ces aspects ne soient touchés que tangentiellement. De la même façon, il n'est pas surprenant que des sujets qui sont traités avec la plus grande rigueur scientifique dans les sciences de l'éducation, tels que les styles d'apprentissage, soient vulgarisés par Robinson jusqu'au point de les confondre avec une science divinatoire comparable à l'astrologie. D'autre part, il n'y a rien de plus contraire à la formation universitaire que l'idée de l'apprentissage subliminal dont parle Robinson. Il affirme, par exemple, qu'au fur et à mesure que l'enseignement s'éloigne des méthodes traditionnelles, l'apprentissage s'accélère et les apprenants peuvent apprendre davantage sans même s'en rendre compte. (Robinson, 2003, p. 2) Suivant cette approche de Robinson, les traducteurs deviennent des robots capables d'exécuter une action, mais dépourvus de la capacité de la rationaliser, voire de la justifier. Au contraire, nous considérons qu'il n'y a rien de plus motivant pour un apprenant, et cela, dans n'importe quel domaine, que de prendre conscience de ce qu'il vient d'apprendre et de ce qu'il sait. D'un point de vue constructiviste,

l'apprenant n'acquiert de nouvelles connaissances que quand il est capable de les ajouter à des connaissances acquises antérieurement. S'il n'est pas conscient de ce qu'il sait, il ne peut par conséquent rien apprendre de nouveau.

9. L'approche socioconstructiviste : Kiraly (2000). Dans cette approche, l'auteur insiste sur l'importance de l'image de soi des apprenants et sur l'importance d'aider les apprenants à intégrer la communauté de pratique professionnelle des traducteurs au moyen de la pratique authentique dans les salles de classe.

Figure 1. Continuum des approches pédagogiques en traduction (Kelly, 2005)



Cette classification de Kelly prouve que, depuis les années quatre-vingt-dix, les traductologues ont commencé à envisager des problématiques autres que la comparaison des langues. Les approches centrées sur le produit ont cédé la place aux approches centrées sur le processus (Gile, 1995); aux approches fonctionnalistes (Nord, 1991) et pseudofonctionnalistes (Vienne et Gouadec, 1994); à l'approche socioconstructiviste (Kiraly, 2000). Un autre constat est la présence d'un seul traductologue canadien, Delisle.

Ce travail de Kelly indique également que des travaux relativement récents (Hurtado, 1999; Kiraly, 2000; Kelly, 2005; Gonzalez Davies, 2004) montrent un intérêt croissant pour la manière d'enseigner et pour les connaissances scientifiques produites dans les sciences de l'éducation.

Nous tâcherons donc de situer les approches par objectifs et socioconstructiviste dans les théories de l'apprentissage respectives et de déceler les liens que les auteurs ont établis avec les sciences de l'éducation. Ensuite, nous examinerons dans quelle mesure ces auteurs font des suggestions quant aux types d'intervention pédagogique recommandés aux instructeurs dans les salles de classe et quelle place ces auteurs ont accordée aux aspects métacognitifs de l'apprentissage qui feront l'objet du chapitre quatre.

3.1 Jean Delisle : l'enseignement par objectifs

En 1980, Jean Delisle publie *L'Analyse du Discours comme méthode de traduction : Initiation à la traduction française des textes pragmatiques anglais*. Cet ouvrage constitue le premier essai d'organisation systématique des contenus d'un cours pratique d'initiation à la traduction professionnelle et le premier pont bâti entre la formation des traducteurs et les sciences de l'éducation. Dans la première partie de son ouvrage, Delisle expose les principes théoriques de sa proposition dans laquelle la *Théorie interprétative* prend une place prépondérante. Dans la deuxième partie, l'auteur puise dans les études sur les *curricula* et dans l'approche par objectifs pour en tirer des principes adaptables à la didactique de la traduction. Cette adaptation a pris la forme d'un ensemble d'objectifs tirés des difficultés de traduction identifiées *a priori* par l'auteur¹⁹.

Bien que Delisle expose dans la première partie de son ouvrage sa position à l'égard des postulats théoriques les plus représentatifs de la traductologie au moment de sa publication, il ne se présente pas comme théoricien de la traduction. Dans cet ouvrage, l'auteur se présente plutôt comme un didacticien de la traduction proposant une approche

¹⁹ Pour une description détaillée de l'ouvrage de Delisle, voir Larose (1989, p. 163-179).

pédagogique adéquate pour l'initiation des apprentis traducteurs à la traduction professionnelle des textes qu'il appelle pragmatiques ou non littéraires. L'auteur souligne le fait que ni les théories linguistiques de la traduction ni la *stylistique comparée* ne sont d'une quelconque utilité à une didactique de la traduction professionnelle.

L'auteur prend ses distances par rapport aux théories linguistiques de la traduction proposées par des auteurs tels que Catford (1965), Nida (1965), Ljudskanov (1969), Mounin (1963); au comparatisme de Vinay et Darbelnet (1958) et aux théories dites littéraires. Selon Delisle, la pertinence des théories linguistiques de la traduction dans l'enseignement de la traduction professionnelle est très limitée, car celles-ci visent surtout l'explication du fonctionnement des langues. Selon lui, les équivalences de traduction n'existent pas *a priori*, elles ne sont observables qu'une fois accompli l'acte de traduction proprement dit. Dans le cas des théories littéraires, Delisle estime qu'elles ne sont pas *scientifiques*, car elles ne dégagent pas de règles ni de lois de portée générale. Les épistémologies constructivistes, par exemple, reconnaissent le caractère scientifique des interprétations subjectives de la réalité.

Suivant les préceptes de la *Théorie interprétative*, Delisle oppose aux théories linguistiques et littéraires de la traduction une approche discursive fondée sur l'analyse du sens tel qu'il se dégage du discours. (Delisle, 1980, p. 50) Cette approche théorique est la seule, selon lui, qui procure « un ensemble de démarches propres à l'acte de traduction afin d'organiser méthodiquement son enseignement. » (Delisle, 1980, p. 57) Pour l'auteur, l'idée de décomposer le processus mental de la traduction en *compréhension*, *déverbalisation*, *reformulation* et *analyse justificative* donne une bonne idée de ce que les traducteurs professionnels font quand ils traduisent. À l'étape de la compréhension, le traducteur essaie de saisir le *vouloir-dire* de l'auteur par le biais d'une interprétation qui implique deux paliers : la saisie des signifiés et la saisie du sens. La première correspond à l'analyse lexico-grammaticale des unités linguistiques d'un énoncé et la deuxième correspond à un exercice de dégagement des intentions de l'auteur. Pour ce faire, il faut « vider les signifiants de leur contenu conceptuel et relier les concepts ainsi obtenus au

monde de l'expérience en leur associant un savoir non linguistique. » (Delisle, 1980, p. 77) La déverbalisation consiste, pour le traducteur, à se détacher des formes linguistiques de façon à ce qu'il ne reste que la conscience du sens. (Seleskovitch, 1984, p. 85) La troisième étape est celle de la reformulation ou réexpression dans laquelle le traducteur revêt les concepts de signifiants de la langue d'arrivée.

D'après Delisle, ce processus onomasiologique est à la fois le moins connu et celui qui pose le plus de problèmes à ceux qui veulent l'étudier. En psychologie, par exemple, ce processus est le point de rupture entre le mentalisme des études introspectives et le behaviorisme qui fait des comportements observables son seul objet d'étude. La dernière étape du processus de traduction est l'analyse justificative qui permet au traducteur de vérifier l'exactitude de la solution, encore provisoire, qu'il a retenue.

Nous nous intéressons principalement à la portée de la proposition didactique de Delisle en ce qui concerne les exercices de sensibilisation à la traduction de textes pragmatiques. L'adaptation que l'auteur fait de l'approche par objectifs à la formation des traducteurs a représenté une nouveauté dans la formation des traducteurs. En effet, la deuxième partie de *L'analyse du discours comme méthode de traduction* est l'adaptation à la didactique de la traduction de toute une tradition pédagogique qui commence aux États-Unis avec les travaux sur les curricula de Ralph W. Tyler (1949), continuée plus tard par Robert Mager qui, en 1962, publie son ouvrage *Preparing objectives for programmed instruction* et reprise par la suite par Benjamin Bloom (1975), auteur de la célèbre taxonomie des objectifs d'apprentissage. Voyons en quoi consiste l'approche par objectifs du point de vue des sciences de l'éducation.

3.1.1 Origines de l'approche par objectifs

L'approche par objectifs trouve incontestablement son origine dans le courant behavioriste aux États-Unis au début du XX^e siècle. En effet, la psychologie et, en particulier, la psychologie de l'apprentissage s'est approprié aux États-Unis, les thèses

behavioristes qui expliquaient l'apprentissage par l'association entre un stimulus et une réponse. Comme l'explique Dubé :

L'homme s'ajuste à son environnement qui est décomposable en deux éléments simples : une stimulation ou une situation susceptible de déclencher une action et une réponse, c'est-à-dire, une réaction de l'individu ou un acte posé dans l'environnement. (Dubé, 2000, p. 102)

Ces théories behavioristes manifestent un rejet total de l'introspection comme méthode de recherche parce qu'elle ne produit aucun résultat observable. Pour cette raison, les behavioristes décident d'écarter tout essai d'explication de ce qui se passe dans le cerveau humain qu'ils considèrent une *boîte noire* et portent tout leur intérêt sur ce qui peut être observé : les stimuli (entrée) et les réponses (sorties).

Les behavioristes écartent toute considération de la conscience, de la perception, de l'émotion en tant que facteurs conduisant à l'apprentissage et donnant à l'expérimentateur le pouvoir de déterminer les résultats de l'apprentissage. Dans ce sens, la psychologie états-unienne s'écarte des théories mentalistes introspectives et se donne comme objet d'étude les comportements observables, objectifs et faciles à reproduire en laboratoire. Dans un tel cadre théorique, il n'est donc pas surprenant qu'on ait affirmé que l'éducation n'est que question de déterminer un réflexe. Des auteurs comme Watson et Skinner déclaraient qu'ils pouvaient déterminer le sort des enfants car, après tout, un enfant n'était qu'une *tabula rasa*.

Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select -doctor, lawyer, artist, merchant-chief, and yes, even a beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors. (Watson, 1925, p. 82)

Un des chercheurs les plus connus de ce mouvement behavioriste et l'un des psychologues les plus importants du XX^e siècle est Burrhus Frederic Skinner qui, comme bien d'autres behavioristes tels que Watson, Thorndike et Pavlov, a bâti ses conceptions de

l'apprentissage sur la base des recherches faites avec des animaux en laboratoire. C'est à Skinner que l'on doit l'ajout du « renforcement » à la thèse classique de Pavlov des stimuli et des réponses conditionnés et inconditionnés. Au conditionnement répondant de Pavlov, Skinner oppose un conditionnement opérant en expliquant que c'est la présence d'un renforcement, la nourriture que l'animal reçoit en appuyant sur un bouton, qui détermine la réponse.

Parce qu'il a démontré qu'il est possible de modifier un comportement si l'on utilise le conditionnement approprié, Skinner, par ses travaux, a eu une grande influence sur la société en général et sur l'éducation en particulier. Skinner s'est prononcé contre un système éducatif incapable de concevoir des objectifs généraux et spécifiques et de mettre en place des formules pédagogiques visant un but précis. Il proposait que, pour qu'un être humain devienne compétent dans un domaine quelconque, son processus d'apprentissage devait être divisé en un très grand nombre d'étapes qui devaient être les plus brèves possible. (Skinner, 1968a, p. 21) Le contenu à apprendre doit être morcelé et l'instructeur doit poser aux élèves des questions simples qu'ils sont capables de répondre. Pour chaque réponse correcte, l'élève doit recevoir un renforcement du type : « Très bien » ; « Excellent », etc. Ce principe est à la base des machines à enseigner et des premières utilisations des ordinateurs dans l'enseignement. (Dubé, 2000, p. 148) De nos jours, il est encore courant de voir les principes de ce qui a été appelé *l'éducation programmée* appliqués à l'apprentissage assisté par ordinateur, en quelque sorte les nouvelles « boîtes de Skinner ». Définition des objectifs généraux et spécifiques, fractionnement de la matière à apprendre, comportements observables : tels sont les concepts présents dans la proposition didactique de Delisle.

En sciences de l'éducation, durant les dernières années de la première moitié du XX^e siècle, les spécialistes ressentent un fort besoin de redonner un certain ordre à l'éducation. Effectivement, bon nombre de formateurs voulaient s'écarter de la spontanéité et de la liberté (le chaos) dans l'organisation des cours provoquées par les différentes approches de la nouvelle école : Maria Montessori, Célestin Freinet, Alexander Neill,

Ovide Decroly et Édouard Claparède. (Gauthier, 2004) La volonté de redonner un ordre à la formation commence avec les études sur les curricula de Ralph W. Tyler qui affirmait que le plus grand problème des institutions d'éducation était associé à leur incapacité de spécifier les objectifs d'apprentissage. L'idée des objectifs d'apprentissage a été reprise par Robert Mager et plus tard par le docimologue Benjamin Bloom. Delisle a introduit ce principe dans la formation des professionnels de la traduction. Dans cette approche par objectifs, tant pour Mager que pour Bloom, une importance capitale est conférée à la rédaction des objectifs d'apprentissage dont la définition doit correspondre à trois critères. L'objectif doit :

1. décrire le comportement observable de l'élève prouvant l'apprentissage;
2. décrire les conditions de réalisation du comportement attendu;
3. préciser la performance minimale à atteindre. (Mager, 1962)

Selon Bloom, par objectifs pédagogiques, il faut entendre : « la formulation explicite des méthodes visant à changer le comportement des élèves; en d'autres termes, les moyens par lesquels ils modifieront leur façon de penser, leurs sentiments, et leurs actions. » (Bloom, 1975, p. 30) Pour une meilleure classification des objectifs, Bloom propose de les ranger dans trois grands domaines : cognitif, affectif et psychomoteur. Le premier domaine, le cognitif (celui qui a d'ailleurs reçu la plus grande attention) (Bloom, 1975, p. 9), peut être à son tour divisé en six niveaux selon la nature de l'activité intellectuelle demandée : 1. Acquisition des connaissances. 2. Compréhension. 3. Application. 4. Analyse. 5. Synthèse. 6. Évaluation. À ce point, il est important de signaler qu'en règle générale, la formation (éducation) reste limitée principalement aux deux catégories les plus élémentaires de cette taxonomie, notamment, l'acquisition des connaissances et la compréhension.

3.1.2 Apports et limites de l'approche par objectifs

Les mérites de l'approche par objectifs sont nombreux. Premièrement, elle a permis la systématisation de l'enseignement par une structuration et une progression minutieuse

des matières à apprendre. Les contenus des cours sont classifiés et organisés selon les niveaux cognitifs des groupes d'apprenants, qui à leur tour sont classifiés normalement par groupes d'âge; cela permet l'acquisition des contenus au fur et à mesure que les apprenants avancent dans leur programme d'études. Deuxièmement, les objectifs rendent possible la cohérence des programmes de formation, car ils permettent aux apprenants, classifiés dans un même niveau de développement cognitif et indépendamment des instructeurs, d'être exposés aux mêmes contenus et d'être évalués suivant les mêmes critères. Troisièmement, l'approche par objectifs constitue un tournant important dans les sciences de l'éducation, car, pour la première fois, la formation se centre sur l'apprentissage et non sur l'enseignement. Les enseignants commencent à s'inquiéter davantage de ce que les apprenants doivent apprendre et non de ce qu'ils croient devoir enseigner. Quatrièmement et comme conséquence de ce qui précède, l'apprenant est mis au centre de la situation de formation et, jusqu'à un certain point, les objectifs obligent l'instructeur à avancer au rythme des apprenants parce que le succès ou l'échec de la modification des comportements chez les apprenants lui indique l'atteinte d'un objectif avant de pouvoir s'atteler au suivant. Cinquièmement, les objectifs font l'objet d'une définition minutieuse, ils favorisent l'objectivité des évaluations. Les docimologues peuvent ainsi juger plus facilement des progrès de ces derniers. Malgré les qualités démontrées de l'approche par objectifs, l'évolution des sociétés et l'avancement des connaissances sur l'apprentissage ont révélé les limites de cette approche.

Du point de vue des sciences de l'éducation, le morcellement des contenus en unités, objectifs généraux, objectifs spécifiques, objectifs opérationnels, etc., et les divisions chaque fois plus atomisées empêchent la construction des connaissances, car les apprenants concentrent leur processus d'apprentissage sur des parties détachées qui, parfois, ne sont pas associées ou bien intégrées. (Bilodeau et coll., 1999) Ce morcellement des contenus de cours, d'après les théories constructivistes de l'apprentissage, est contraire au principe selon lequel ce sont les connexions entre les connaissances acquises et les nouvelles connaissances qui permettent la construction du savoir. Bien que l'approche par objectifs ait introduit des modifications importantes de la manière de concevoir la

formation, elle est construite sur la conception behavioriste de l'apprentissage qui se manifeste dans les comportements « observables et mesurables », donc des résultats. Comme l'expliquait Bloom :

En pédagogie, les phénomènes qui intéressent le chercheur ou l'examineur, ce sont les changements intervenus chez des individus comme résultats de l'enseignement reçu. On peut rendre compte de ces changements, soit par l'exposé global des objectifs pédagogiques d'un cycle d'études, soit par la description des comportements d'élèves considérés comme révélateurs de ces objectifs. (Bloom, 1975, p. 14-15)

Cela implique que les différents facteurs qui interviennent dans le processus d'apprentissage, incluant ceux de nature affective, sociale ou métacognitive, ne sont pas considérés à leur juste valeur. Par conséquent, l'approche par objectifs induit les apprenants à s'inquiéter davantage de démontrer un comportement qui a été déterminé à l'avance. Cette démonstration, ce fait observable, n'est pas nécessairement la preuve qu'un apprentissage a eu lieu. Il peut s'agir d'un type d'apprentissage superficiel qui reste dans la mémoire à court terme (de travail) le temps d'exécution de la tâche, mais une fois la demande de la démonstration disparue et que l'exigence de l'évaluation est passée, les contenus qui devraient être acquis sont oubliés.

Parce qu'elle se concentre trop sur les résultats, les comportements observables, l'approche par objectifs fait que les apprentissages se confinent aux deux niveaux cognitifs les plus élémentaires dans la classification établie par Bloom et ses collaborateurs (Bloom, 1975, p. 9), à savoir : l'acquisition des connaissances et la compréhension. La connaissance est conçue par les intervenants dans la situation d'apprentissage comme un amas de faits préconstruits dont l'identification et la compréhension représentent le succès de la formation. Les autres niveaux de la classification (application, analyse, synthèse et évaluation), parce qu'ils sont moins saisissables en termes de résultats observables, reçoivent moins d'attention ou sont simplement ignorés.

Un autre inconvénient de l'approche par objectifs est le fait de proposer une progression standardisée des contenus selon une taxonomie préétablie. De cette manière,

l'approche par objectifs ne laisse aucune place aux caractéristiques individuelles des apprenants. Les membres d'une classe doivent acquérir les mêmes connaissances en suivant le dosage du contenu établi par l'instructeur et suivre le rythme du reste de la classe. En d'autres termes, l'approche par objectifs, dans sa conception skinnerienne, ne fait pas assez de place aux différences individuelles. Elle ne tient pas compte ni des styles ni des stratégies d'apprentissage propres à chaque apprenant. Dans le cas des adultes, qui sont beaucoup plus conscients de leurs propres processus d'apprentissage, ces différences individuelles sont beaucoup plus marquées. Enfin, dans l'approche par objectifs d'apprentissage, l'enseignant est le centre de la classe; tout commence et tout termine par l'enseignant. L'apprenant reste un participant passif dans la situation d'apprentissage. Cependant, la critique la plus importante qu'on peut faire des fondements behavioristes de l'approche par objectifs est sa négation de la subjectivité des apprenants et son idée de déterminer les comportements attendus des sujets. L'éducation humaniste qui affirme la place centrale de l'expérience personnelle et dont Carl Rogers est l'un des principaux représentants (Simard, 2004) est née comme réponse à ce déterminisme behavioriste.

Avant de revenir à l'application que Delisle (1980) a faite de l'approche par objectifs au cas spécifique de la formation des traducteurs, il faut rappeler l'avertissement que Bloom et ses collaborateurs lançaient en 1975 par rapport à la mise en œuvre de l'approche par objectifs :

Il faut enfin que les objectifs soient mis en rapport avec une théorie psychologique de l'apprentissage. Les professeurs doivent pouvoir faire la distinction entre les buts aisément accessibles et ceux qui rencontreront peut-être des obstacles insurmontables : le temps dont ils disposent, les conditions dans lesquelles ils enseignent, les élèves eux-mêmes sont autant de facteurs qu'ils doivent prendre en considération. (Bloom, 1975, p. 31)

Dans *l'Analyse du discours comme méthode de traduction*, nous n'avons décelé aucune mention d'une théorie psychologique de l'apprentissage ni d'une déclaration explicite de l'auteur quant aux fondements behavioristes de son approche. Par association, il nous est permis d'affirmer que la méthode proposée par Delisle, comme d'ailleurs celle de Bloom, s'inscrit dans le courant de pensée behavioriste de l'apprentissage qui réduit

l'apprentissage au modèle stimulus-réponse se centrant sur le contenu à enseigner et laissant de côté les considérations relatives au sujet apprenant. L'individu est considéré comme une boîte noire dont le fonctionnement intérieur reste un mystère, mais dont les comportements sont prévisibles et observables.

De toute évidence, l'adaptation de l'approche d'enseignement par objectifs à la formation des traducteurs professionnels proposée par Delisle s'inspire des travaux de Bloom. La présence des objectifs généraux tels que la connaissance de la terminologie propre à un domaine (Bloom, 1975, p. 68) et la connaissance des conventions (Bloom, 1975, p. 73), qu'on retrouve chez Delisle (1998, p. 24), témoigne de cette influence. Il faut aussi noter qu'en ce qui concerne les manuels de traduction de Delisle, c'est dans l'édition de 2003 de *La traduction raisonnée* qu'on trouve dans la bibliographie la notice relative à l'ouvrage de Bloom et que l'auteur explicite ce qu'il entend par objectif d'apprentissage :

Par objectif d'apprentissage, nous entendons la description de l'intention visée par une activité pédagogique et qui précise les changements durables de comportement devant s'opérer chez un étudiant. (Delisle, 2003, p. 21)

Cette définition de Delisle est d'ailleurs très proche de celle de Bloom :

Par objectifs pédagogiques, nous entendons la formulation explicite des méthodes visant à changer le comportement des élèves; en d'autres termes, les moyens par lesquels ils modifieront leur façon de penser, leurs sentiments, et leurs actions. (Bloom, 1975, p. 30)

Le grand apport que Delisle a fait à la formation des traducteurs est incontestablement le lien qu'il a su bâtir entre l'enseignement de la traduction et les sciences de l'éducation. Son travail a été fortement influencé par les grands tenants de l'enseignement par objectifs tels que Bloom ou Mager. Delisle d'ailleurs le reconnaît dans une publication de 1998 dans laquelle il se sert d'une fable utilisée par Mager en 1977. Dans cette fable, un souriceau qui veut faire fortune en parcourant le monde rencontre une belette qui lui vend une voiture pour aller plus vite, puis le souriceau rencontre un renard qui lui vend une baguette magique pour aller encore plus loin. Finalement, le souriceau

rencontre un requin qui en ouvrant sa grande gueule lui propose un raccourci pour gagner du temps. Le souriceau finit sa traversée dans la gueule du requin. Morale « [...] lorsqu'on ne sait pas au juste où l'on va, le voyage risque de mal se terminer, avant même qu'on ait pu s'en rendre compte. » (Delisle, 1998, p. 13) Cette reconnaissance de l'apport de Delisle à la formation des traducteurs est aussi confirmée par Kelly en 2005 quand elle affirme que la contribution la plus importante de Delisle à la formation des traducteurs est « [...] to remind trainers of the need to apply basic teaching principles to their classes, one of the most important being the establishment of clear and achievable objectives [...]. » (Kelly, 2005, p. 12)

De plus, c'est grâce au travail de Delisle que, en didactique de la traduction anglais/français, on est arrivé à organiser d'une manière raisonnée les connaissances que les apprenants doivent acquérir dans un cours d'initiation à la traduction professionnelle et à concevoir un ensemble d'exercices de traduction comme une autre option aux séances de traductions collectives. En 1980, la proposition de Delisle visait un changement dans la formation des traducteurs par rapport aux contenus des cours. Aux plans de cours organisés selon une séquence numérotée des textes (Texte 1, Texte 2, Texte 3, etc.) choisis suivant des critères personnels, parfois implicites et se fondant sur l'idée que chaque instructeur a de ce que les futurs traducteurs doivent apprendre (ce qui ne peut avoir que des conséquences néfastes sur la cohérence des programmes de formation qui deviennent une simple liste de cours), Delisle oppose des plans de cours organisés selon une classification structurée et progressive des objectifs d'apprentissage. Chez Delisle, cette organisation suit la formule classique d'une complexité croissante qui va des problèmes posés par des unités lexicales ou terminologiques jusqu'aux problèmes se rapportant au texte (cohérence, cohésion, etc.). Son ouvrage de 1980 propose cette progression au troisième chapitre, *les paliers du maniement du langage*, qui commence avec les *conventions de l'écriture* et finit avec *l'organicité textuelle*.

Mais les réactions à l'ouvrage de Delisle ne sont pas toutes aussi positives. Cette même organisation des contenus, du bas vers le haut (des mots au texte), a valu à Delisle

les critiques de Robert Larose (1994) qui lui a reproché d'aller à contre-courant de la tendance traductologique qui commençait à s'imposer à l'époque, aller du haut vers le bas. En d'autres termes, de « l'analyse globale du texte et de ses toiles de relations à l'examen de problèmes isolés. » (1994, p. 250) Une autre critique de Larose porte sur ce qu'il appelle le « volte-face » de Delisle par rapport au comparatisme qu'il avait critiqué dans son premier manuel (1980). Selon Larose, en dépit des critiques de Delisle à l'endroit de l'ouvrage de Vinay et Darbelnet, les « trois quarts » de la *Traduction raisonnée* s'inscrivent dans une optique comparatiste. Larose se penche aussi sur le fait que, dans ses suggestions de lecture, Delisle s'est limité en grande partie aux « porte-étendard » de l'ESIT. Finalement, dans ce compte-rendu, Larose revient sur la critique la plus courante qu'on peut faire à l'approche par objectifs, à savoir, « l'atomisation » des connaissances que les apprenants doivent acquérir.

D'autres auteurs se sont aussi prononcés sur les travaux de Delisle. Singh et Kandiah (2005), par exemple, se prononcent contre les positions théoriques sans fondements des vulgarisateurs comme Delisle. Dans *La Selva de la traducción* (2004, p. 84), Virgilio Moya critique chez Delisle et par ailleurs, chez les partisans de l'ÉSIT, les analyses textuelles excessivement détaillées et concentrées exclusivement sur les éventuelles difficultés de traduction auxquelles peuvent se heurter les apprenants. Par rapport à l'approche par objectifs, même si ce n'est pas une critique directe du travail de Delisle, Silvia Bernardini est de l'avis que pour atteindre un objectif, il n'est pas suffisant d'accomplir une activité visant cet objectif. Il se peut que les effets désirés ne soient pas obtenus. En fin de compte, le but n'est pas de réaliser automatiquement une activité, mais de développer des stratégies flexibles. (Bernardini, 2004, p. 23) Bernardini estime également qu'il ne faut pas oublier que l'apprenant est justement ça, quelqu'un qui est en train d'apprendre et qui, fort probablement, n'est pas prêt à accomplir une certaine tâche ni à en tirer les apprentissages envisagés par l'instructeur.

Bien que l'ouvrage de Delisle ait fait l'objet de critiques variées, on ne trouvera dans la bibliographie traductologique aucun commentaire négatif par rapport à la

systematicité et l'organisation que les manuels de Delisle ont introduites dans la formation des traducteurs. On ne trouve non plus dans la bibliographie traductologique de commentaire sur le lien que l'auteur a su établir entre les sciences de l'éducation et la pédagogie de la traduction. Les traductologues munis d'un bagage théorique capables d'offrir un point de vue critique de la méthode de Delisle sous le prisme des sciences de l'éducation ne sont pas légion. Outre les qualités mentionnées, c'est la carence de fondements pédagogiques dans les autres ouvrages qui pourrait expliquer le fait que le manuel de Delisle se maintienne depuis presque trente ans. On aurait du mal à trouver dans les autres disciplines universitaires des manuels aussi durables. Bien sûr! La qualité de l'ouvrage en est pour beaucoup.

Par rapport aux types d'interventions pédagogiques utilisées par les instructeurs dans les salles de classe, Delisle visait la promotion d'un espace de discussion sur les techniques d'enseignement des instructeurs de traduction. Dans l'introduction à son ouvrage de 1980, il formule un ensemble de questions dont certaines portent exclusivement sur la méconnaissance généralisée de tout ce qui touche aux interactions entre les instructeurs et les apprenants ou aux formules pédagogiques utilisées pour provoquer l'apprentissage.

Personne, à notre connaissance, n'a vraiment tenté de répondre à des questions telles que celles-ci : la traduction (ou correction) d'un texte en groupe au cours d'un séminaire est-elle la meilleure façon d'enseigner cet art de réexpression? Peut-on faire mieux que de remettre aux étudiants des textes à traduire dont on sanctionne les erreurs? Combien de ces erreurs découlent d'un manque de méthode? [...] Quels sont les rôles respectifs de l'enseignant et des étudiants dans un cours-séminaire de traduction? (Delisle, 1980, p. 15)

Malheureusement, Delisle n'a pas beaucoup insisté sur les interactions dans la salle de classe. Comme il le confirmera huit ans plus tard, son invitation à la création de cet espace de discussion n'a provoqué aucune réponse chez les traductologues. (Delisle, 1988, p. 204) De plus, dans son ouvrage de 1980, c'est dans une note en bas de page, à la page 14, qu'il explique que ses cours : « comportent généralement une partie cours (exposé

magistral plus ou moins long portant sur un des vingt-trois objectifs d'apprentissage décrits dans la deuxième moitié de l'ouvrage) et une partie séminaire (travaux pratiques centrés sur le sujet de l'exposé et discussion en groupe). » (Delisle, 1980, p. 14) S'il est vrai que dans plusieurs de ses publications Delisle parle du type d'interaction qu'il établit avec les apprenants durant les séances de classe, il est aussi vrai que cet aspect n'est pas le point fort de sa méthode; ce sont les exercices pratiques et l'organisation du contenu qui priment. On constate de cette manière que les travaux de Delisle accordent une grande importance à l'organisation de la matière à apprendre (contenu), à l'organisation des cours et à la proposition d'exercices pratiques d'initiation à la traduction anglais/français, mais Delisle ne fait que peu allusion au rôle des apprenants et à celui des instructeurs.

L'approche par objectifs étant centrée principalement sur l'aspect cognitif de l'apprentissage, les connaissances, il est tout à fait normal, afin d'assurer la cohérence interne des postulats épistémologiques qui supportent cette approche, que les aspects métacognitifs de l'apprentissage ne soient pas davantage tenus en compte. Les aspects métacognitifs de l'apprentissage comme la connaissance que l'apprenant possède de ses propres processus d'apprentissage, le contrôle qu'il peut exercer sur ces processus et la capacité qu'il possède à évaluer son propre apprentissage sont absents de la proposition didactique de Delisle telle qu'elle est présentée dans ses deux manuels de 1980 et de 1993, révisés et augmentés en 2003.

3.1.3 Les manuels

Jean Delisle est sans aucun doute l'un des concepteurs de manuels de formation des professionnels de la traduction les plus reconnus. Dans ses critiques, assez virulentes par ailleurs, des manuels de Delisle, Rajendra Singh (2007, p. 82-83) déclare le manuel de Mona Baker *In Other Words* (1992) plus approprié pour les traducteurs et, chose pour le moins paradoxale, pour les linguistes. Cependant, ce manuel de traduction ne s'inspire d'aucune théorie ni conception de l'apprentissage, mais est conçu à partir des différents niveaux d'équivalence (de l'équivalence au niveau du mot à l'équivalence pragmatique).

Pour cette raison, *In Other Words* de Mona Baker nous semble, du point de vue pédagogique, nettement moins pertinent que les manuels de Delisle pour l'initiation à la traduction professionnelle de textes non littéraires.

Les manuels de Delisle sont en fait un seul ouvrage puisque les deux éditions de la *La traduction raisonnée* sont des éditions augmentées de la deuxième partie de son premier manuel. En effet, dans la version de 1993, l'auteur a omis la partie théorique et a enrichi la partie II « ASPECTS PRATIQUES » de *L'Analyse du discours comme méthode de traduction* parue en 1980 qui comptait 23 objectifs et techniques d'apprentissage. Dans le manuel de 1993 paraissent répertoriés huit objectifs d'apprentissage généraux :

- I. Métalangage de l'initiation à la traduction
- II. Documentation de base du traducteur
- III. Méthode de travail
- IV. Processus cognitif de la traduction
- V. Conventions de l'écriture
- VI. Difficultés d'ordre lexical
- VII. Difficultés d'ordre syntaxique
- VIII. Difficultés d'ordre rédactionnel

et les 23 objectifs et techniques d'apprentissage deviennent cinquante-six objectifs spécifiques. Dans son édition de 2003, le manuel comporte les huit mêmes objectifs généraux et soixante-huit objectifs spécifiques. Sauf par l'inclusion des objectifs généraux et du glossaire dans l'édition de 1993 et par la multiplication progressive d'objectifs spécifiques et d'exercices pratiques, la méthode proposée par Delisle reste celle du premier ouvrage, le premier manuel de traduction inspiré des recherches en sciences de l'éducation, notamment de l'approche par objectifs d'apprentissage.

Dans *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Raynal et Rieunier (2005, p. 251) proposent la suivante définition d'objectif spécifique : « Objectif qui correspond à un apprentissage extrêmement limité dans le temps : quelques heures tout au plus (selon l'âge ou le public) pour maîtriser une habileté spécifique dans un domaine précis : démonter un

carburateur, différentier un participe passé d'un infinitif, calculer la surface d'un losange... », ce qui s'applique bien à bon nombre d'objectifs spécifiques proposés par Delisle. Si les objectifs généraux proposés par Delisle constituent effectivement la structure fondamentale de tout cours d'initiation à la traduction, le répertoire d'objectifs spécifiques proposé par l'auteur fait courir à l'ouvrage didactique le danger de se transformer en un répertoire du type *Inventaire des difficultés de traduction anglais/français*, ce qui le rangerait parmi les ouvrages de référence et non parmi les manuels pédagogiques.

La distinction entre objectifs d'apprentissage et difficultés de traduction est importante. À l'origine, un manuel est un ouvrage didactique dont le but est de guider l'acquisition des contenus fondamentaux d'une discipline ou d'un métier. Les huit objectifs généraux formulés par Delisle remplissent bien cette fonction. Cependant, selon Delisle, « Les modèles théoriques traitent des problèmes généraux de la traduction, les ouvrages didactiques, des difficultés d'apprentissage des candidats traducteurs. » (Delisle, 1980, p. 129) La multiplication des objectifs spécifiques dans le manuel de Delisle entraîne un amalgame d'objectifs d'apprentissage et de problèmes de traduction qui pose problème à la formation des traducteurs. Plus que sur des difficultés d'apprentissage, la formation d'un professionnel se construit sur la base d'un profil consensuel déterminé par les parties prenantes les plus importantes de l'industrie dans laquelle il va évoluer. Cela est d'ailleurs spécifique à chaque contexte social. Les besoins de formation des traducteurs au Canada, par exemple, ne peuvent pas se limiter à un répertoire de difficultés de traduction. Ces types de répertoire sont d'excellents ouvrages de référence, mais leur place dans un cours pratique de traduction doit se limiter à celle d'un cahier d'exercices.

Dans l'optique de Delisle, selon ses objectifs spécifiques, les problèmes d'apprentissage des apprentis traducteurs seraient des difficultés de traduction. Vu de cette manière, c'est le concept d'une capacité innée à traduire qui soutiendrait son manuel et, dans ce sens, sa proposition resterait très proche de celle de Vinay et Darbelnet; les apprenants sont des traducteurs naturels dont la pratique et la résolution des problèmes identifiés par l'auteur, *a priori*, devraient les rendre traducteurs professionnels. Un ouvrage

à visée pédagogique ne devrait pas se construire autour de ce qui pose problème, mais autour de ce que les apprenants doivent apprendre selon un accord social auquel participent toutes les composantes de l'écologie de l'industrie de la traduction décrite au chapitre précédent. Ensuite, toute formation professionnelle doit viser à doter les futurs professionnels des connaissances, des habiletés et des aptitudes qui leur permettront de bien fonctionner dans le secteur d'activité socio-économique auquel ils sont destinés. Troisièmement, l'ensemble des apprenants est hétérogène et ce qui est une difficulté de traduction pour un apprenant peut ne pas l'être pour un autre. Delisle lui-même explique bien le caractère relatif de la notion de difficulté :

Cette notion n'est pas facile à cerner, principalement parce qu'elle est relative et subjective. Ce n'est en réalité que *statistiquement* que l'on peut affirmer que tel texte renferme *plus ou moins d'écueils de traduction pour un groupe donné d'individus*. (Delisle, 1980, p. 110)

En 2007, cependant, ce n'est pas l'efficacité ni le bien-fondé de la méthode proposée par Delisle qu'il faut mettre en question. Il s'agit en effet d'une méthode qui a largement fait ses preuves et qui continuera de soutenir la tâche des instructeurs de traduction. Parce qu'il est le premier traductologue à avoir fondé sa proposition didactique sur une théorie de l'apprentissage issue de sciences de l'éducation, Delisle est un pionnier et son legs à la traductologie est une méthode qui indiquera aux futurs instructeurs de traduction la marche à suivre pour offrir aux apprenants un cheminement systématique pour devenir des traducteurs compétents. Cependant, après presque trente ans, il convient de se demander si les apprenants d'aujourd'hui ont les mêmes besoins que ceux de 1980 et si l'industrie de la langue d'aujourd'hui demande des professionnels de la traduction formés selon le postulat suivant, que nous avons déjà mentionné :

La traduction de textes pragmatiques est un art de réexpression fondé sur les techniques de rédaction et sur la connaissance préalable de deux langues. (Delisle, 1980, p. 16)

Les deux critiques les plus importantes que l'on fait à l'approche d'apprentissage par objectifs sont, d'une part, la prolifération des objectifs d'apprentissage, car elle

provoque une « atomisation des connaissances » qui rend difficile la tâche des enseignants d'intégrer tous les objectifs dans des ensembles signifiants. Et d'autre part, la concentration exclusive sur l'acquisition des contenus disciplinaires, la matière, aux dépens de la composante humaine de l'apprentissage, à savoir : les apprenants et les instructeurs.

Comme Delisle en 1980, qui a associé la formation des traducteurs professionnels à l'approche par objectifs, Donald Kiraly a proposé en 2000 une approche socioconstructiviste de la formation des traducteurs qui cherche à mettre la formation des traducteurs au diapason des approches éducatives récentes.

3.2 Donald Kiraly : du TAP à la ZPD

En matière de pédagogie de la traduction, les premières années du XXI^e siècle sont marquées par la publication du livre *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice* paru en 2000 et écrit par Donald Kiraly, professeur de traduction à la FASK (École de Linguistique Appliquée et des Études Culturelles) de l'Université de Garmersheim en Allemagne. Kiraly obtient son doctorat en 1990 à l'Université d'Illinois sous la direction de Sandra Savignon, auteure très réputée dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères pour ses travaux sur la compétence et l'approche communicatives. Cette approche représente le point de rupture entre l'enseignement des langues centré sur le code linguistique et celui centré sur l'usage que les apprenants peuvent faire de la langue. Un des aspects les plus importants de cette approche est l'insistance sur l'utilisation du matériel authentique dans des situations de communication authentiques. Les travaux de Kiraly en formation des traducteurs professionnels puisent abondamment aux théories et méthodes utilisées en enseignement des langues étrangères. Une influence que l'auteur ne cache pas puisque, dans ses deux ouvrages (1995) et (2000), une importance considérable est attribuée à l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères.

3.2.1 Suivre les méandres de l'introspection : le TAP

En 1995, avec la publication de son premier livre, *Pathways to Translation*, Kiraly fait son entrée sur la scène traductologique internationale. Les buts de Kiraly étaient, selon les questions de recherche posées :

1. d'étudier la situation insatisfaisante dans laquelle se trouvait l'enseignement de la traduction;
2. de mettre en valeur les initiatives de recherche pédagogique et empirique qui s'effectuaient à l'époque en traductologie;
3. d'introduire quelques idées prises de l'enseignement des langues étrangères comme sources potentielles d'innovation. (Kiraly, 1995, p. 36)

Ce livre, inspiré de sa thèse doctorale cherche à démontrer que les programmes de formation doivent aider les futurs traducteurs à développer leur image de soi en tant que professionnels de la traduction. (Kiraly, 1995, p. 2) L'image de soi est la conception que le traducteur a de son rôle social, de sa capacité à évaluer ses compétences pour la traduction de certains types de textes et la compréhension de ses responsabilités par rapport aux autres intervenants dans le « contexte de situation » de la traduction, à savoir l'auteur, le donneur d'ouvrage, l'usager et le lecteur. (Kiraly, 1995, p. 52) Kiraly explore le processus de la traduction avec les méthodes de recherche introspectives et la technique des protocoles de verbalisation ou TAP (Think Aloud Protocols), un champ de recherche très populaire chez des auteurs allemands tels que Krings (1986) et Lörcher (1986) déjà analysés. Dans la foulée des études sur les processus mentaux de la traduction, des auteurs tels que Neubert et Shreve (1992, p. 34) sont allés jusqu'à affirmer qu'il serait problématique, voire inutile, de proposer un cadre systématique pour la formation des traducteurs sans un modèle de ce que les traducteurs font quand ils traduisent. Au moment de la publication de son premier livre, Kiraly semblait être d'accord avec ce postulat quand il affirmait que « An understanding of what translators actually do mentally when they translate is essential for the development of translation pedagogy. » (Kiraly, 1995, p. 51) Telle était en tout cas sa position dans son premier livre.

Dans *Pathways to Translation*, Kiraly (1995, p. 21-26) examine les arguments de quelques auteurs qui ont cherché à innover en matière d'enseignement de la traduction. Parmi ces propositions, il a retenu celles des traductologues bien connus comme Jean-René Ladmiral (1979) et Peter Newmark (1980) qui prônaient le passage d'une didactique centrée sur la compétence linguistique à une didactique de la traduction favorisant l'acquisition de la compétence traductionnelle tout en évitant les pratiques d'enseignement centrées sur la performance et la compétence des instructeurs. Kiraly fait aussi référence à Juan Carlos Sager (1984) qui a lancé l'idée d'un enseignement plus proche de la réalité professionnelle pour donner aux traducteurs en formation un vrai sens des techniques utilisées par les traducteurs chevronnés. Si les idées de Newmark se sont concrétisées sous la forme d'un manuel (1988), celles de Sager et Ladmiral n'ont jamais dépassé le stade de la réflexion, elles ne se sont jamais concrétisées par une application concrète dans les salles de classe de traduction.

Parmi ces propositions novatrices en pédagogie de la traduction, Kiraly a aussi inclus des propositions visant l'implantation de l'analyse textuelle pour amener les apprenants à considérer les variables textuelles et situationnelles spécifiques de toute production écrite. Une telle démarche devrait rendre les apprentis traducteurs capables de proposer une traduction optimale dont la pertinence ne pourrait être établie qu'en tenant compte des particularités de production et de réception de chaque texte. Dans ce courant textuel, Kiraly a passé en revue les propositions de Toury (1980) et Neubert (1984). Un troisième groupe de propositions considéré tient compte des dynamiques de classe tout en rejetant les techniques d'enseignement centrées sur l'instructeur. Derrière ce rejet du rôle prédominant des instructeurs se trouve la prise en compte de dynamiques de classe favorisant la communication réelle entre les apprenants et les instructeurs comme un aspect essentiel de la formation de traducteurs responsables et autonomes.

Kiraly finit son survol de ce qu'il a appelé en 1995 « modèles pour un changement » (*Models for change*) avec, d'une part, la révision des similitudes entre les propositions de Delisle (1980) et Nord (1991) et, d'autre part, ses propres critiques. Kiraly trouve que le

modèle proposé par Nord et la méthode conçue par Delisle ont en commun le fait qu'ils se sont dotés d'une base théorique. Dans le cas de Delisle, il s'agit de la *Théorie du Sens*, et dans le cas de Nord, son modèle dérive des théories pragmatiques et des typologies textuelles de Hildegund Bühler. Une seconde similitude entre ces deux propositions est leur idée que la traduction doit nécessairement inclure une analyse du texte de départ dont les résultats devraient servir à la production du texte d'arrivée. Finalement, Delisle et Nord, toujours selon Kiraly (1995, p. 25), fondent leurs concepts de pédagogie de la traduction essentiellement sur les aptitudes spécifiques que les futurs traducteurs doivent acquérir sans s'intéresser aux autres facteurs de la situation d'apprentissage : le type d'instruction, les rapports entre les apprenants et entre les apprenants et l'instructeur, entre autres.

D'après Kiraly, les limites des propositions de Delisle et de Nord sont de deux ordres : premièrement, malgré leurs fondements théoriques, les propositions de Delisle et de Nord manquent de données empiriques pour rendre compte de ce que les traducteurs professionnels font réellement dans leur travail de tous les jours. Deuxièmement, Delisle et Nord ne mentionnent pas dans leurs propositions des facteurs qui sont essentiels à la situation pédagogique. Ils ne mentionnent pas le type d'instruction (inductive ou déductive) qui serait le plus approprié pour l'exécution de leur modèle ou méthode dans les salles de classe. Ils ne font aucune référence aux rôles que doivent jouer les instructeurs et les apprenants durant les activités de classe. Finalement, Kiraly critique le silence de Delisle et de Nord à propos de l'intervention pédagogique en vue de favoriser la construction de la responsabilité professionnelle et la confiance traductionnelle chez les apprenants.

En plus de la mise en évidence du manque d'innovation en enseignement de la traduction et du survol d'un bon nombre d'essais théoriques et pratiques sur la formation des traducteurs, Kiraly a réalisé une étude expérimentale au moyen de protocoles de verbalisation. Cette étude cherchait, entre autres, à étudier la possibilité de créer un modèle des processus de traduction à utiliser dans la formation des traducteurs, la possibilité d'identifier les composantes de la compétence traductionnelle et d'en faire la cible de la

formation des traducteurs, et finalement de proposer les premiers pas vers une solution à la brèche pédagogique existante dans la formation des traducteurs.

Dix-huit sujets dont la langue maternelle était l'allemand ont participé à cette étude : la moitié étaient des apprenants, l'autre moitié travaillaient comme traducteurs ou avaient fait des travaux de traduction après la fin de leurs études. Les sujets devaient traduire vers l'anglais une brochure touristique en allemand de la ville de Frankfurt tout en verbalisant ce qu'ils pensaient au moment de traduire. À la fin de l'exercice, les sujets ont répondu à un questionnaire dont le but était de connaître leurs réactions à propos de l'expérience. Les résultats ont montré que les processus devenus des automatismes (inconscients) ne pouvaient pas être dégagés de la verbalisation des sujets. C'est le chercheur qui a dû les inférer.

L'étude a démontré aussi que le mot était l'unité de traduction dans la plupart des cas; qu'il y avait des unités de traduction pour lesquelles l'application consciente de stratégies de traduction était nécessaire alors que d'autres trouvaient une solution de manière intuitive et spontanée; qu'il était difficile de déterminer le degré de contrôle que les sujets avaient des processus de traduction, que les sujets progressaient de manière linéaire à travers le texte, que la verbalisation de ce qui se passait dans l'esprit des sujets n'était pas disponible parce que la majorité des unités de traduction impliquaient des processus non contrôlés, que des stratégies déterminées *a priori* pour la solution de certains problèmes de traduction n'apparaissaient pas régulièrement et que, par conséquent, il n'était pas possible d'affirmer qu'il s'agissait d'une constante. L'étude a aussi démontré que les traductions faites par les apprenants et par les professionnels ne montraient pas de différences significatives en termes de qualité. Puisque les résultats rendent compte des réalités connues depuis longtemps par les traductologues, les résultats de cette étude n'ont pas été très encourageants. Bref, cette étude s'est heurtée aux mêmes inconvénients que ceux des études empiriques sur les processus de traduction que nous avons mentionnées au premier chapitre (voir p. 30-31).

La conclusion à laquelle est arrivé l'auteur à la fin de cette étude est que la voie mentale pour arriver à une traduction de qualité n'est pas clairement marquée ni n'est directement observable. Comme l'auteur l'affirme : « Because intuitive and uncontrolled processes cannot be observed by researchers or reported on by subjects they are not suitable for direct pedagogical observation or description. » (Kiraly, 1995. p. 113) À la fin de l'ouvrage, l'auteur reconnaît la pauvreté des résultats obtenus et que les espoirs qu'il avait placés dans les protocoles de verbalisation en tant que moyen d'accéder aux processus mentaux des traducteurs ne se sont pas concrétisés. Ce premier livre de Kiraly se termine par la mise en évidence de l'importance du développement de l'image de soi chez les futurs traducteurs ce qui, selon l'auteur, demande une conception de l'enseignement en harmonie avec les théories constructivistes de l'enseignement et de l'apprentissage.

3.2.2 Le virage vers la ZPD

Quinze ans après la publication de son premier livre dans lequel Kiraly s'est heurté à l'obstacle des méthodes de recherche introspectives, l'auteur publie son deuxième ouvrage dans lequel il ne se soucie plus de ce qui se passe dans l'esprit du traducteur, mais plutôt du sort des apprenants de traduction. Sans nier que la traduction est à la fois un processus cognitif intérieur et un phénomène social, Kiraly affirme que la *seule* manière de développer une vraie expertise est de travailler sur des projets authentiques pour favoriser la construction collaborative de la connaissance et l'expérience personnelle. (Kiraly, 2000, p. 3)

En 2000, la publication de son deuxième ouvrage, *A Social Constructivist Approach to Translator Education : Empowerment from Theory to Practice*, marque le virage de l'auteur vers les épistémologies constructivistes de l'apprentissage. Considérant que les méthodes traditionnelles d'enseignement ne favorisent pas l'intégration des nouveaux diplômés à la communauté de pratique professionnelle, Kiraly propose le constructivisme et, plus particulièrement, le socio-constructivisme comme l'approche théorique la plus adéquate à une méthode de formation des professionnels de la traduction dans laquelle l'apprenant est un acteur actif dans sa formation.

Comme l'auteur l'indique dans son ouvrage, personne ne peut être considéré comme le fondateur des épistémologies constructivistes et il est impossible d'établir une date précise de l'apparition de ce discours sur la connaissance. Mais selon Jean-Louis Le Moigne, dans ses ouvrages consacrés aux épistémologies constructivistes (1994, 1995, 2001), ces discours sur « les statuts social et cognitif (ou méthodologique) des connaissances que l'on tient pour enseignables dans une culture et une période donnée » (Le Moigne, 1995, p. 36) ont toujours existé en parallèle avec les épistémologies positivistes, « objectivistes » dans le discours de Kiraly. L'argument initial de toutes les épistémologies constructivistes, selon Le Moigne,

[...] est celui du primat absolu du sujet connaissant capable d'attacher quelque valeur à la connaissance qu'il constitue : la connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui. Autrement dit, ce sujet n'est pas tenu de postuler (ou d'exclure) l'existence ou la non-existence d'un réel connaissable qui lui serait étranger, et l'inconnu n'est pour lui qu'un connaissable qui lui serait en instance d'actualisation. (1995, p. 67)

Même si l'institutionnalisation du discours constructiviste de la connaissance peut s'établir, selon Le Moigne, après 1967 avec la publication de *l'Encyclopédie Pléiade : Logique et connaissance scientifique* dirigée par Jean Piaget, il est possible de retracer dans l'Antiquité les empreintes d'un discours constructiviste de la connaissance. En effet, Le Moigne voit dans la célèbre formule attribuée à Protagoras : « Metron Antropos : l'homme est la mesure de toute chose » le principe selon lequel la connaissance qu'un sujet peut construire du réel ne peut être une autre que celle qu'il construit par sa propre expérience. De la même manière chez les nominalistes médiévaux, l'homme ne comprend sa réalité que par les noms qu'il confère aux choses et si l'homme peut expliquer ainsi sa réalité, il est donc possible d'affirmer qu'il a construit un savoir compréhensible qu'il peut communiquer à ses interlocuteurs. D'autres constructivistes bien connus de la renaissance sont Da Vinci, Montaigne et Giambattista Vico. Pour ce dernier, seul ce qui est fait est vrai et seul celui qui fait peut connaître le résultat de ce qu'il fait. Plus près de nous, on reconnaît la thèse constructiviste dans la célèbre déclaration de Gaston Bachelard « Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. » (Bachelard, 1969, p. 14) Par conséquent, il

serait inexact de penser que le constructivisme est un signe de notre temps ou qu'il faut chercher ses sources chez Jean Piaget ou Lev Vygotsky.

Kiraly propose son constructivisme social comme une autre option aux épistémologies objectivistes qui conçoivent le savoir comme une somme des connaissances que l'on peut transférer d'une personne à une autre grâce à l'instruction. Selon cette tradition, les connaissances sont extérieures au sujet apprenant et indépendantes de lui. Également, elles peuvent être décomposées et présentées en « pièces détachées » pour provoquer un changement dans le système cognitif de ceux qui veulent les approprier. Par conséquent, la tâche des enseignants est conçue comme un effort pour passer les connaissances aux apprenants de la manière la plus efficace possible.

Tableau 5. Transformation et transmission (Kiraly, 2000, p. 22)

Perspective transmissionniste	Perspective transformationniste
La connaissance est transférée	La connaissance est construite
L'apprenant est un apprenant et un client	L'apprenant est une personne complète (Whole)
Le professeur doit avoir le contrôle	Les apprenants doivent avoir le contrôle
La connaissance est publique	La connaissance est personnelle (privée)
La motivation est intrinsèque	La motivation est intrinsèque
L'apprentissage est moléculaire	L'apprentissage est holistique
Les caractéristiques de l'apprentissage sont partagées	Chaque apprenant est différent
L'apprentissage est individuel	L'apprentissage est social
La connaissance est un contenu	La connaissance est un processus

En revanche, Kiraly considère que, dans la formation des traducteurs, la tâche des apprenants ne peut pas se réduire à « l'ingestion passive » des connaissances qui doivent être mémorisées et régurgitées. (Kiraly, 2000, p. 17) La formation des traducteurs doit être conçue comme un processus dynamique et interactif fondé sur le concept d'« empowerment » ou « prise en charge », cette notion de « prise en charge » entendue comme le processus par lequel les apprenants arrivent à s'émanciper du rôle dominant des

instructeurs comme les distributeurs et arbitres de la vérité. Cette prise en charge invite les participants à concevoir l'apprentissage comme une activité collaborative, culturalisante et essentiellement sociale. L'auteur place sa proposition dans une perspective de transformation qu'il oppose à une perspective de transmission et qu'il résume dans le tableau précédent.

L'argumentation de Kiraly s'organise en dichotomies. Il oppose l'objectivisme au constructivisme; à l'enseignement il oppose l'apprentissage, à la transmission des connaissances, la transformation des connaissances; au rôle central de l'instructeur dans la situation d'apprentissage, le rôle central et actif que doit adopter l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage. À l'origine de la proposition pédagogique de Kiraly se trouve son rejet de *la performance magistrale*. Cette façon d'assurer les cours pratiques de traduction issue d'une tradition épistémologique que l'auteur appelle de « bon sens » et qui, selon lui, doit faire place à une situation d'apprentissage sociale et collaborative dans laquelle les rôles des enseignants et des apprenants se transforment. Au rôle passif de consommateurs de connaissances adopté par les apprenants dans les méthodes transmissionnistes, il oppose un rôle actif qui implique l'apprentissage par l'action et par l'interaction entre les apprenants et l'instructeur.

D'après Kiraly, l'opposition entre transmission et construction est centrale à la formation des futurs traducteurs. Il n'y a pas encore très longtemps le travail du traducteur était conçu comme la reproduction d'un texte dans une autre langue. On oubliait que le traducteur a aussi une subjectivité. Depuis quelques années, certains traductologues²⁰ mettent en question cette conception objectiviste du sens en lui opposant une conception poststructuraliste selon laquelle les significations d'un texte sont déterminées, entre autres variables, par l'identité du lecteur. La vision transmissionniste/objectiviste est une vision institutionnalisée de la traduction qu'Arrojo (2005, p. 225) qualifie d'essentialiste. L'essentialisme soutient la possibilité de significations qui ne changent pas avec le temps et

²⁰ Kiraly fait référence explicite aux travaux de Rosemary Arrojo.

qui ne se voient pas affectées par les traits psychologiques des agents qui doivent traiter l'information contenue dans les textes. Selon Arrojo, cette vision de la traduction veut que l'on conçoive la traduction comme :

[...] the ideally neutral reproduction of a text across different languages, cultures and times, irrespective of the translator's conscious and unconscious circumstances, motivations, and goals. (Arrojo, 2005, p. 226)

Kiraly identifie les traits constructivistes de ce discours non essentialiste de la traduction qui rejette l'idée d'un sens qui peut être transféré tel quel d'une langue à l'autre. Le constructivisme dont parle Kiraly s'apparente ainsi au non-essentialisme auquel fait référence Arrojo. C'est l'idée que le sens se construit grâce à l'action du traducteur sur le texte qui soutient la proposition de Kiraly de remplacer les méthodes passives de l'enseignement de la traduction par des méthodes actives plus cohérentes avec les discours théoriques qui ont cours en traductologie.

Pour qu'un tel changement ait lieu, il faut au moins susciter une réflexion critique sur la pertinence des pratiques traditionnelles d'enseignement de la traduction. Selon Kiraly : « Major innovations in any domain of human endeavour can come about when the viability of dominant paradigms is successfully challenged and potentially more viable alternatives are proposed. » (2000, p. 24) La solution proposée par Kiraly à la *performance magistrale* tourne autour de neuf principes clés.

1. **Des réalités et des perspectives multiples.** Selon les conceptions constructivistes de l'apprentissage, chaque individu perçoit et comprend le monde d'une manière différente. Mais le fait que les personnes vivent en communauté implique qu'elles apprennent aussi par l'interaction avec des individus qui ont des perspectives différentes. Ces différences mènent au débat, à la négociation et au changement et à l'épanouissement des individus. (Kiraly, 2000, p. 34) Dans la proposition de Kiraly, l'interaction entre les participants dans une situation d'apprentissage est essentielle à la formation. Quand l'instructeur se place au centre des activités d'apprentissage, il

restreint les possibilités d'apprendre à ses propres connaissances et à sa propre expérience.

2. **L'apprentissage collaboratif et coopératif.** Le travail en groupe doit contribuer à la création de connaissances entre les individus, mais, en même temps, doit servir à l'intériorisation individuelle du savoir. Le grand avantage du travail en groupe est qu'il permet de recréer la complexité des situations réelles de travail. (Kiraly, 2000, p. 36-37)
3. **L'appropriation.** Il s'agit de l'intériorisation des connaissances socio culturelles. Ce processus d'appropriation permet que la connaissance interpersonnelle devienne intrapersonnelle. (Kiraly, 2000, p. 38) Il s'agit d'un processus qui n'implique pas seulement les apprenants, mais les instructeurs aussi. Le processus d'appropriation permet aux instructeurs de connaître les points de vue des apprenants afin d'enrichir leurs interactions. Parce qu'ils connaissent le niveau cognitif des apprenants, les instructeurs n'ont pas comme seul point de repère l'ensemble de connaissances de leur discipline, et au lieu de fonctionner avec des concepts qui sont complètement nouveaux pour les apprenants, ils peuvent élargir et modifier les connaissances que ces derniers ont déjà acquises. Le concept d'appropriation implique aussi que les apprenants doivent être capables de donner un sens à ce qu'ils sont en train d'apprendre ou de faire.
4. **La zone de développement proximal (ZDP).** Ce concept est le principe essentiel de la théorie sociohistorique du développement psychologique proposé par Lev Vygotsky en 1978. Vygotsky a défini la ZDP ou (ZPD en anglais) comme :

[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978, p. 86)

Kiraly voit dans cette idée de ZDP une possibilité d'enseignement qui surgit dans une situation spécifique pouvant conduire à l'apprentissage, et partant, au développement sociocognitif. (Kiraly, 2000, p. 41) La tâche de l'enseignant selon cette idée de l'apprentissage serait donc d'établir des ZDP ou le niveau de connaissances réel des apprenants qu'il peut établir par leur capacité à résoudre des problèmes de manière

indépendante. Les succès ou les échecs des apprenants à résoudre ces problèmes indiquent à l'instructeur les types d'interventions qu'il doit opérer et les types de connaissances qu'il doit proposer aux apprenants pour qu'ils continuent à progresser dans leur apprentissage. Dans le cas de la formation de professionnels de la traduction, les instructeurs doivent tenir compte du fait que l'apprenant de traduction est un adulte qui a déjà accumulé un certain bagage cognitif lui permettant de proposer des solutions partielles ou définitives aux problèmes de traduction que lui posent les textes écrits. Au début de leur formation, ces solutions de traduction doivent normalement refléter le niveau cognitif des apprenants et non un standard de performance propre des traducteurs chevronnés ou des experts. Dans une conception dynamique de la formation des professionnels de traduction, les traductions des apprenants ne devraient pas être de la même qualité que celles que pourrait réaliser un instructeur ou un traducteur professionnel. La zone de développement proximale indique le moment où l'intervention des autres participants, instructeurs et collègues de classe, est nécessaire pour que l'apprentissage ne s'arrête pas. Il est aussi important de noter que, dans la terminologie piagétienne, la ZDP trouve son équivalent dans le concept d'*équilibre*. (Piaget, 1979, p. 61) Au moment où les sujets entrent en interaction, les possibilités d'une modification graduelle des connaissances augmentent et créent de cette façon un déséquilibre. La recherche constante de l'équilibre constitue la possibilité de faire avancer les connaissances.

5. **L'apprentissage situationnel, actif et expérientiel.** Puisque l'action est fondamentale à la conception constructiviste de l'apprentissage, Kiraly considère que l'acquisition de compétences nécessaires à la traduction professionnelle se réalise plus efficacement par le biais de l'exécution, de manière collaborative, des tâches propres aux traducteurs professionnels, dans toute leur complexité et sous la supervision d'un traducteur professionnel. L'auteur s'oppose aux méthodes d'enseignement traditionnelles qui font une fragmentation (dissection) des habiletés, des connaissances ou des contenus des cours pour faciliter leur 'ingestion' de la part des apprenants. Le principe de l'apprentissage situationnel postule que, pour que l'apprentissage d'un contenu ait lieu,

il ne doit pas être dissocié des situations dans lesquelles ce contenu est utilisé de manière naturelle. L'apprentissage de la traduction devrait, selon ce principe, avoir lieu dans des contextes qui reproduisent les conditions dans lesquelles évoluent les traducteurs professionnels. La notion d'authenticité des tâches devient donc centrale à la conception socioconstructiviste de l'apprentissage proposée par Kiraly. Cette authenticité, néanmoins, est déterminée par des aspects propres aux contextes socioculturels dans lesquels a lieu l'exercice professionnel de la traduction et, par conséquent, la formation des futurs professionnels de la traduction.

Selon une vision constructiviste, l'apprentissage doit avoir lieu de façon active parce que l'acte d'apprendre ne doit pas être dissocié de l'action. Les activités d'apprentissage doivent aussi se réaliser dans un contexte qui reproduit le plus fidèlement possible le contexte réel dans lequel les connaissances acquises seront mobilisées. Finalement, l'apprentissage doit être expérientiel, l'apprenant doit le provoquer puisque, comme l'affirme Kiraly, en reproduisant une des thèses centrales des épistémologies constructivistes : « knowledge or truth, from this perspective, is not and cannot be extracted from the teacher's own learning experiences to be passed on to students. » (Kiraly, 2000, p. 43) L'apprentissage expérientiel obéit donc au principe constructiviste selon lequel la connaissance qu'un sujet peut construire du réel ne peut être une autre que celle qu'il construit par sa propre expérience.

6. **Viabilité.** Selon Kiraly, le concept de viabilité (qualité de ce qui est possible, qui peut se développer) sert à définir le but que l'on confère à nos propres constructions mentales. Ce concept suggère que la connaissance, les constructions que l'individu fait de la réalité, est viable (peut se développer) pourvu qu'elle soit significative pour celui qui la construit. C'est-à-dire que le sujet tient pour vraies des connaissances qui, à défaut d'être remises en question par quelqu'un avec un niveau de connaissance supérieur, continueront d'être viables. De bons exemples de ce concept de viabilité sont les théories personnelles de la traduction que les apprenants se sont construites avant d'entreprendre leurs études et qu'ils continuent à construire au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur cursus. Ce sont des théories qui tournent normalement autour des

concepts rudimentaires de *fidélité*, *équivalence*, *transfert* et qui évolueront avec la formation. L'interaction avec les autres participants à la situation d'apprentissage permet la confrontation de ce que le sujet considère viable. Ainsi, ce que le sujet tient pour acquis est confirmé ou transformé grâce à l'interaction. Selon le principe de la viabilité, l'apprentissage doit être conçu comme la création d'outils qui vont permettre aux apprenants de fonctionner de manière efficace par rapport à leur réalité physique et au contexte socio-culturel auquel ils appartiennent. Ce principe implique aussi que l'apprentissage est un processus dynamique qui dure toute la vie.

7. **L'échafaudage.** L'idée d'échafaudage fait référence au degré d'assistance dont l'apprenant a besoin afin d'exécuter une tâche dont la réalisation exige des connaissances qui excèdent son niveau cognitif actuel. Ce concept d'échafaudage est proche de celui de ZDP. L'assistance que l'apprenant reçoit de ses collègues ou de l'instructeur est une assistance indispensable, car son absence peut empêcher l'accomplissement d'une certaine tâche. Ce principe met en valeur l'importance de la présence physique et authentique de l'instructeur et des autres apprenants parce que ce sont eux qui doivent fournir l'assistance nécessaire à l'accomplissement des tâches dont la complexité dépasse le niveau cognitif de l'apprenant. L'assistance n'apparaît que quand l'apprenant fait face à un problème dont la solution demande des connaissances plus avancées. Elle peut aussi prendre différentes formes qui peuvent aller de la proposition de quelques pistes de solution jusqu'à la modélisation complète d'une action. Dans le cas de la formation des traducteurs, cette idée de modélisation est d'une importance capitale parce que les apprenants, du moins ceux qui n'ont aucune expérience de la traduction professionnelle, ont peu de possibilités de voir des professionnels en train de traduire. Kiraly associe cette idée de modélisation au rapport entretenu entre un maître et son apprenti. Selon lui, l'échafaudage est en effet la deuxième étape de la progression du novice vers l'expert, la première étant l'observation du geste professionnel tel qu'il est exécuté par un expert.
8. **L'apprentissage sociocognitif.** Selon Kiraly, ce concept est une métaphore qui décrit l'interaction pédagogique dans les domaines intellectuels. Ce type d'apprentissage

permet aux apprenants de s'intégrer à une culture de pratique professionnelle grâce à des pratiques authentiques et à l'interaction sociale. L'autonomie de l'apprentissage dépend de la capacité de l'apprenant à réfléchir sur sa performance, à la comparer, à la superviser et à la modifier selon la pratique des professionnels. Cette réflexion lui permet non seulement de se comparer aux experts, mais de se familiariser avec les routines propres au contexte de travail dans lequel il évolue. Il pourra donc intégrer la communauté de pratique par l'assimilation des gestes et des protocoles qui caractérisent son nouveau lieu de travail. L'apprentissage sociocognitif s'oppose à l'idée très répandue dans la formation des traducteurs selon laquelle, une fois le processus de formation terminé, l'apprenti traducteur doit « désapprendre » pour intégrer la communauté de pratique professionnelle. Toury, par exemple, affirme que

[...] the unfortunate graduates of translation programs often have to undergo a painful process of forgetting much of what they have been taught, and adjusting, at least in part, to prevalent norms of socio-cultural appropriateness which their teacher tried to change rather than endorse. (Toury, 1995, p. 255)

Ce type de postulat nous montre jusqu'à quel point il est important d'enrichir le discours sur l'apprentissage et l'enseignement de la traduction en se fondant sur des connaissances prouvées dans les sciences de l'éducation. Une éducation de qualité ne devrait pas accepter la croyance qu'une fois que l'apprenti traducteur est prêt à intégrer la communauté de pratique de sa profession, il doit oublier une bonne partie de ce qu'il a appris. Il serait beaucoup plus pertinent, dans ce cas, de parler d'une adaptation que le nouveau diplômé doit effectuer pour s'ajuster aux normes existantes dans le contexte de travail où il va évoluer. Cette affirmation de Toury doit aussi être nuancée parce que ce type d'adaptation n'est pas particulier à ceux qu'il décrit comme 'infortunate graduates of translation programs'. En effet, ce phénomène d'adaptation est vécu aussi par les traducteurs chevronnés qui doivent faire face à la réalité d'une mobilité croissante de l'emploi dans l'industrie de la langue. Un changement de cabinet de traduction, le passage d'un emploi à temps plein au travail indépendant, le changement de spécialisation (de la traduction médicale à la traduction juridique) n'impliquent pas que

le traducteur doit oublier des apprentissages faits auparavant, mais plutôt que le professionnel doit tirer profit de la formation reçue et de son expérience pour être capable de s'adapter aux nouvelles conditions de travail, voire aux nouvelles normes. Comme l'explique Kiraly : « A well-developed ability to adapt to ever-changing market demands [...] » (2000, p. 12) L'apprentissage sociocognitif est un type d'apprentissage qui met à l'épreuve la capacité de l'apprenant à réfléchir sur son propre travail, à comparer ce qu'il fait avec le travail des professionnels et à adapter ce qu'il fait selon les normes de la communauté de pratique professionnelle qu'il veut rejoindre.

9. **La transformation et l'acquisition de la compétence du traducteur.** Kiraly propose de ne pas parler de compétence traductionnelle au sens de Hurtado, soit le système sous-jacent de connaissances et d'aptitudes nécessaires à la traduction (Hurtado, 1999, p. 43), mais plutôt de la compétence du traducteur comprise comme un ensemble complexe de processus intuitifs, cognitifs et culturels hautement individuels et déterminés par le contexte social. (Kiraly, 2000, p. 49) Par exemple, l'intuition, en tant que résultat de l'expérience personnelle en ce qui concerne la langue et le monde réel, joue un rôle primordial dans le processus de traduction de chaque individu. La nature individuelle du processus de traduction, en ce qu'il est conditionné par le monde expérientiel du traducteur, met en question la pertinence des approches d'enseignement dans lesquelles l'instructeur, sur la base des soi-disant traductions fautives des apprenants, propose des équivalents de traduction qui doivent être acceptés par l'ensemble d'une classe. Ce type de pratiques ne va pas de pair avec l'idée que la formation des traducteurs doit permettre aux apprenants de constituer leur image de soi en tant que traducteurs par une prise de conscience de tous les facteurs dont il faut tenir compte lors d'une traduction. De ce point de vue, selon Kiraly, les principaux objectifs d'une formation des traducteurs centrée sur l'apprenant doivent être : la prise de conscience des apprenants quant aux facteurs qui déterminent la qualité d'une traduction; le développement du concept de soi et l'assistance nécessaire afin qu'ils arrivent à concevoir des outils propres pour mieux fonctionner en tant que médiateurs linguistiques dans les sociétés qu'ils sont censés desservir.

3.2.3 La formation socioconstructiviste des traducteurs – application

En plus de présenter les fondements théoriques de son approche socioconstructiviste, Kiraly présente une application pratique de sa proposition pédagogique. Comme l'auteur le manifeste tout au long de son ouvrage, il ne faut pas penser que cette approche peut s'appliquer dans tous les contextes et pour tous les cours d'un programme de traduction.

Kiraly écrit son livre principalement à la première personne du singulier, pour indiquer que son but n'est pas de prescrire une approche, une méthode ou des formules d'enseignement de la traduction. En accord avec les postulats théoriques sur lesquels s'appuie sa proposition, il ne peut que partager sa propre expérience dans le but d'établir un dialogue sur l'enseignement de la traduction. Dans le cours décrit par Kiraly, au sixième chapitre de son livre, il s'agit d'apprenants allemands avancés dont on suppose une bonne connaissance de la langue d'arrivée, dans ce cas l'anglais. De plus, ils possèdent une connaissance adéquate des fondements théoriques de la traduction. En conséquence, et encore une fois pour assurer la cohérence du discours constructiviste, aucune généralisation n'est prétendue. C'est-à-dire que l'auteur ne prétend pas que le modèle de cours qu'il propose soit applicable, tel quel, à n'importe quel cours dans n'importe quel contexte socioculturel; ce n'est pas le type de cours « one size fits all ». C'est d'ailleurs, ce que l'auteur même affirme « there is an essentially ad hoc nature to this type of project work that may well need to be modified to make classes like this one more valuable for students with less translation experience. » (Kiraly, 2000, p. 121)

Comme nous l'avons mentionné précédemment, Kiraly critique dans les propositions pédagogiques de la traduction de Jean Delisle et de Christiane Nord le fait qu'aucun des auteurs n'ait spécifié clairement les rôles que les instructeurs et les apprenants doivent jouer dans les situations d'apprentissage. Dans sa proposition, Kiraly explique clairement que le rôle de l'instructeur n'est pas celui du passeur de connaissances. Selon lui, le rôle de l'instructeur a été traditionnellement conçu comme celui d'un « entrepôt »

d'équivalents et de stratégies de traduction qui doivent être mises à la disposition de toute une classe au moment où l'un des apprenants révèle le caractère incomplet de sa connaissance. (Kiraly, 2000, p. 24) L'instructeur est un guide, un assistant, un mentor et un facilitateur dont la fonction principale est de créer des environnements d'apprentissage naturels et complexes dans la salle de classe et d'offrir son soutien dans le processus d'apprentissage collaboratif. (Kiraly, 2000, p. 23) Plutôt que de se consacrer à la distribution de connaissances, l'instructeur doit assumer le rôle de facilitateur afin de guider les apprenants dans leur propre processus de construction des connaissances. Contrairement aux approches transmissionnistes où l'apprenant est la plupart du temps contraint à l'écoute passive et à la prise de notes, dans l'approche transformationniste que propose Kiraly, les apprenants travaillent de manière proactive en collaboration avec leurs collègues et l'instructeur à la réalisation de projets authentiques ou réalistes.

Dans la description de son étude de cas, Kiraly décrit les rôles que les apprenants ont adoptés de manière spontanée au sein des groupes de travail durant la réalisation d'un projet collaboratif. Les apprenants ont pris les rôles suivants : l'organisateur (organizer) s'est chargé de la coordination du travail en équipe; le secrétaire (secretary) a pris la responsabilité d'enregistrer par écrit les résultats des discussions; l'assimilateur-intermédiaire (assimilator-mediator) s'est donné comme fonction l'identification des nouveaux problèmes de traduction au fur et à mesure qu'ils surgissaient et l'explication en profondeur de ces problèmes. Le rôle de médiateur a consisté aussi à faire le rapport des progrès de l'équipe aux membres des autres équipes de travail ainsi qu'à l'instructeur; l'avocat du diable (devil's advocate) a posé les questions critiques concernant la compréhension du texte de départ et la qualité des traductions proposées. Finalement, il y avait le comédien (entertainer) qui faisait des commentaires humoristiques contribuant à créer une ambiance de travail détendue. Ces rôles ont été assumés par les apprenants de manière spontanée et la description qui nous est fournie par l'auteur résulte de l'observation faite suivant la méthode de recherche-action. L'auteur reconnaît d'ailleurs que dans certaines équipes les membres ne sont pas très 'proactifs' dans l'adoption des rôles. (Kiraly, 2000, p. 110) Toutefois, dans le but de permettre la création d'un environnement

authentique, l'auteur suggère de ne pas imposer la formation des équipes et de laisser les rôles surgir naturellement selon la personnalité et le tempérament des membres.

Il devient évident que l'approche socioconstructiviste crée un environnement propice au développement des aspects métacognitifs de l'apprentissage. Cependant, ces aspects métacognitifs ne sont pas reconnus comme tels explicitement dans la proposition théorique de Kiraly. Nous croyons que l'étude des concepts tels que l'image de soi, l'autoévaluation, la résolution des problèmes, la prise de décisions, l'autonomie, la responsabilisation ou « prise en charge » des apprenants auxquels Kiraly donne une importance capitale, sont mieux compris et sont plus facilement intégrés au développement des cours pratiques de traduction s'ils sont présentés aux apprenants comme une autre composante de la formation. Dans ce sens, les études sur la métacognition ont le potentiel d'offrir un cadre théorique qui s'avère très approprié pour l'intégration de ces concepts dans la formation des traducteurs. Nous sommes d'accord avec Kiraly que la formation des traducteurs ne peut se réduire ni à la transmission d'équivalents de traduction, ni aux petits trucs de traduction, ni à l'explicitation des stratégies de traduction utilisées par l'instructeur (traducteur chevronné). La formation des professionnels de la traduction doit aussi aider les apprenants à développer leur image de soi en tant que traducteurs pour faciliter leur intégration au marché du travail. Bien des concepts introduits par Kiraly dans la formation des traducteurs peuvent être considérés de manière plus complète sous le prisme des études sur la métacognition. Au chapitre quatre, nous abonderons dans ce sens.

3.2.4 L'épreuve du temps

En plus d'adapter le socioconstructivisme à l'enseignement de la traduction et de proposer un changement radical des rôles des instructeurs et des apprenants dans les cours de traduction en attaquant de front la *performance magistrale*, les travaux de Kiraly ont aussi le mérite de ne laisser personne indifférent. Incontestablement, l'approche socioconstructiviste est devenue un point de repère incontournable en pédagogie de la traduction (surtout à l'extérieur du Canada), au même titre que l'approche par objectifs

proposée par Jean Delisle il y a presque trente ans. Ces deux auteurs comptent parmi les rares didacticiens de la traduction qui ont proposé une manière d'enseigner la traduction fondée sur des théories propres aux sciences de l'éducation. L'ouvrage de Kiraly, bien sûr, n'échappe pas aux critiques qui lui reprochent, avec justesse, le ton passionné de son argumentation et sa tendance à faire référence à sa propre (mauvaise) expérience. (Schäffner, 2004a, p. 160) Dans son compte rendu de l'ouvrage de Kiraly, Schäffner critique aussi le fait que, dans le cours de Kiraly, les discussions sur les questions théoriques soient organisées autour d'un ensemble de questions que les apprenants se sont posées eux-mêmes et sur lesquelles ils se sont mis d'accord au préalable.²¹ Les questions portent sur des sujets traités dans une bibliographie choisie par l'instructeur, « facilitateur ». Selon Schäffner « I would like my students to arrive at questions to be discussed which are indeed the most relevant ones. » (2004a, p. 158) Elle semble ne pas tenir compte des concepts introduits dans l'ouvrage tels que la ZDP, l'échafaudage, l'appropriation ou la viabilité. Selon l'approche constructiviste, la viabilité signifie que l'apprentissage ne cherche pas une approximation à une supposée vérité détenue par les experts d'une discipline, mais plutôt la création d'outils avec lesquels le sujet apprenant peut fonctionner d'une manière efficace par rapport à sa propre réalité physique et socio-culturelle. (Kiraly, 2000, p. 45) Quand les instructeurs mettent en pratique ce concept de viabilité, ils sont conscients qu'il est normal qu'un apprenant de baccalauréat s'exprime et conçoive le monde selon son propre niveau de connaissances. En d'autres termes, dans un processus de formation, un instructeur ne devrait pas prétendre que les apprenants parlent et agissent comme des experts; ce sont des apprenants et la tâche de l'instructeur est d'identifier des « zones de développement proximal » pour intervenir à un niveau où ses gestes pédagogiques peuvent être plus efficaces. L'idée de pertinence que Schäffner invoque est celle de l'instructeur, elle n'est pas celle de l'apprenant. La réplique à cette critique de

²¹ La technique utilisée par Kiraly est aussi utilisée par Carol Maier et Françoise Massardier-Kenney pour l'introduction des concepts théoriques dans un cours de traduction littéraire à la maîtrise en traduction à Kent State University. L'aspect le plus important de cette formule pédagogique est que la discussion sur les questions théoriques ne se réduit pas à un monologue de l'instructeur. Au contraire, par l'interaction et la discussion entre les apprenants et les instructeurs, on arrive à une compréhension *adéquate* des concepts théoriques à retenir.

Schäffner se trouve dans l'ouvrage même qu'elle a recensé : « Rather than working solely with concepts that are new and foreign, existing structures can thus be expanded, modified and recast. » (Kiraly, 2000, p. 39)

Contrairement au compte rendu de ce même ouvrage écrit par Anne Malena (2003), celui de Schäffner ne touche pas aux aspects théoriques de l'approche proposée par Kiraly auxquels l'auteur a pourtant consacré une partie considérable de l'ouvrage. Encore une fois, on pourrait voir dans cette absence de discussion autour des fondements pédagogiques des approches proposées (nous l'avons déjà démontré pour le cas de l'approche par objectifs proposée par Jean Delisle) une incapacité des « traductologues » (formateurs de traducteurs) à fonder leur conception de l'enseignement de la traduction sur les connaissances produites dans les sciences de l'éducation.

La proposition de Kiraly est relativement récente et peut-être faut-il encore attendre quelques années pour mesurer plus efficacement sa pertinence. Pour notre part, nous regrettons que le discours de Kiraly soit construit sur la base de dichotomies qui semblent s'exclure mutuellement et donnent à ses positions théoriques et à son ouvrage en général un ton normatif, même si l'auteur nous indique que ce n'est pas son but. Nous considérons que poser les questions de l'apprentissage et de l'enseignement en termes d'objectivisme ou constructivisme, transmission ou transformation et tous les autres dilemmes éducatifs que l'auteur répertorie (Kiraly, 2000, p. 20-21), ne va pas dans le sens de la construction d'un dialogue chez les responsables de la formation des traducteurs, mais plutôt d'une exclusion, une négation d'autres points de vue et d'autres possibilités. La proposition de Kiraly ne doit pas être conçue comme le point d'arrivée de la pédagogie de la traduction, c'est simplement une proposition d'essayer de faire mieux en faisant autrement.

3.3 Conclusion

Dans un article paru dans la revue *TTR*, Jeanne Dancette se posait la question suivante : L'enseignement de la traduction : peut-on dépasser l'empirisme? En réponse à

cette question, l'auteure affirme que l'empirisme est légitime et nécessaire, car c'est grâce à une démarche empirique qu'on arrive à évaluer la pertinence des propositions. Elle soutient qu'on peut espérer que les traductologues mettront à l'épreuve les approches existantes même en risquant d'être perçus comme des bricoleurs. Dancette affirme également qu'on est en droit d'attendre qu'une des approches arrivera à faire l'unanimité des instructeurs et qu'elle s'impose comme un modèle général. (Dancette, 1992, p. 175)

Les deux approches analysées dans ce troisième chapitre sont une réponse concrète à la question que se posait Dancette il y a 16 ans. Comme le démontrent les travaux de Jean Delisle et de Donald Kiraly, il est possible de dépasser l'empirisme en enseignement de la traduction. Toutefois, afin que les initiatives aient une influence sur la conception de la formation des traducteurs, les arguments doivent se fonder sur des connaissances scientifiques, d'abord, en ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement en général. Le mérite du travail de Delisle est que, même s'il fait partie de la tradition d'un enseignement de la traduction fondé sur la description des structures linguistiques qui s'avèrent problématiques au moment de traduire de l'anglais vers le français, son approche s'est fondée sur les connaissances qui, à l'époque de parution de son ouvrage, étaient tenues pour vraies en sciences de l'éducation. En dépit des commentaires critiques du travail de Delisle sur la pédagogie et la didactique de la traduction, c'est son effort visant à donner une meilleure organisation et systématisation de la formation des traducteurs qui sera son legs le plus important à la traductologie. Le travail de Delisle, par la centralité de la matière à apprendre, ne contribue certes pas de manière significative au changement des rôles des participants dans la situation pédagogiques. Il est normal, par conséquent, que les considérations de type métacognitif soient absentes de son approche.

De son côté, l'approche socioconstructiviste proposée par Kiraly introduit des innovations en défiant l'immobilisme dans lequel se retrouve l'enseignement de la traduction encore caractérisé par les méthodes traditionnelles. Sans nier l'importance du contenu à apprendre, l'auteur insiste sur l'interaction comme une composante clé de sa proposition pédagogique. Cela implique que, conformément aux idées constructivistes que

l'auteur défend, l'apprentissage ne peut avoir lieu que dans l'action, une action qui ne peut être associée uniquement au mouvement physique. Par action il faut entendre qu'un Sujet apprenant agit directement sur les connaissances pour leur donner un sens. Il crée ainsi des significations qui lui permettent de se référer à ce qu'il vient d'apprendre. Il s'agit des significations qui sont valables pour lui, en tant qu'apprenant. Nonobstant, ces significations peuvent être rudimentaires dans le sens où elles n'ont pas atteint le degré de sophistication qu'on pourrait trouver chez les experts. C'est grâce à l'interaction avec des semblables ou une autre personne plus expérimentée que les significations données par l'apprenant aux connaissances vont atteindre le degré de sophistication nécessaire à la formation.

Le rôle central de l'apprenant dans l'approche de Kiraly ouvre une porte fort importante à la métacognition dans la formation des traducteurs étant donné que l'étude de bon nombre de concepts introduits par Kiraly peut bénéficier de toute une tradition de recherche construite autour de la notion de métacognition dans les sciences de l'éducation. L'insistance de Kiraly sur l'importance de reconstruire un contexte le plus proche possible de la réalité des traducteurs professionnels met de l'avant la primauté de l'apprentissage situationnel. L'effet attendu de l'application des formules pédagogiques qui tiennent compte de l'approche situationnelle, en comparaison avec les formules pédagogiques traditionnelles, est comparable à la différence qu'on peut établir entre un animal dans son environnement naturel et celui d'un animal de laboratoire.

Comme le démontrent les travaux de Delisle et de Kiraly, la meilleure manière de dépasser l'empirisme en matière d'enseignement de la traduction est de fonder les initiatives de formation sur des connaissances partagées de ce qu'est l'apprentissage en général pour les appliquer à la formation des traducteurs. Tant que les traductologues ne reconnaîtront pas que l'enseignement de la traduction est un défi pédagogique, l'empirisme dont parlait Dancette continuera d'être présent pour perpétuer la tradition.

Chapitre 4

Métacognition et traductologie

4.1 La métacognition

Il existe dans la nature des phénomènes dont très peu de gens osent mettre en doute l'existence, mais pour lesquels une explication scientifique satisfaisante exige davantage que la simple observation et le bon sens. La traduction, en tant qu'activité mentale, est l'un de ces phénomènes qui font partie de la vie de tous les jours, mais dont la démonstration empirique reste encore incomplète. En effet, l'impossibilité d'avoir un accès direct aux processus cognitifs qui entrent en jeu quand une personne réalise une traduction demeure le plus grand obstacle à la compréhension totale de ce qui se passe dans cette « boîte noire » qu'est le cerveau humain.

La traduction, en tant que processus cognitif, est essentiellement une activité de traitement de l'information impliquant un transcodage. Au niveau le plus général, l'être humain a la capacité d'effectuer des transcodages intralinguistiques, interlinguistiques et intersémiotiques, comme l'affirmait Jakobson (1966, p. 233), qui ajoutait d'ailleurs que « [...] the cognitive level of language not only admits but directly requires recoding interpretation, i.e., translation. » (ibid., p. 236) Par rapport aux transcodages interlinguistiques effectués par les sujets dotés d'une certaine connaissance des deux langues, Brian Harris affirmait, parmi ses arguments en faveur de la traduction naturelle, que la traduction est « une opération linguistique de premier niveau, c'est-à-dire une opération pratiquée par le sujet parlant sans même qu'il en soit conscient. » (Harris, 1973, p. 134)

L'objectif de ce chapitre est de présenter des arguments en faveur de la nature métacognitive de la traduction. En plus d'être une activité cognitive, linguistique et sociale, la traduction possède aussi une dimension métacognitive jusqu'à présent peu étudiée par les

traductologues. Tout d'abord, il s'agira de définir le concept de métacognition et comment il s'est fait une place dans les sciences cognitives. Ensuite, il s'agira de mettre en évidence la dimension métacognitive de la traduction ainsi que son importance dans l'étude de la traduction en qu'activité professionnelle. Notre argument est que la traduction, vue comme l'enchaînement d'épisodes d'activité cognitive et d'activité métacognitive, est essentiellement une activité de résolution de problèmes. Une telle vision nous permettra finalement de présenter des arguments en faveur de l'inclusion de la métacognition dans l'horizon de recherche de la traductologie. La métacognition constitue une voie utile vers une meilleure compréhension de la traduction et de son apprentissage. Elle peut devenir un premier pas vers une conception de l'apprentissage dans laquelle les apprentis traducteurs seront les agents de leur propre formation.

4.1.2 Primauté du cognitif

En tant que processus de traitement de l'information, la traduction et, spécialement, la formation des traducteurs peuvent tirer un grand bénéfice des résultats des recherches menées dans les sciences cognitives. Les sciences cognitives, dont l'objet d'étude est les phénomènes de traitement de l'information, conçoivent la cognition comme une suite de mécanismes : collecte, stockage, interprétation, compréhension et reproduction d'information. La traduction, activité professionnelle, exige une séquence de mécanismes semblable dont l'objectif principal n'est pas l'acquisition de connaissances, mais la décodification d'un message capté dans une langue donnée pour le rendre disponible dans une autre. À ce point, il convient d'établir la différence entre activités cognitives et activités métacognitives. Les *activités cognitives* permettent à l'être humain de traiter les données à apprendre, à mémoriser. Elles conduisent directement à l'apprentissage en termes d'acquisition des connaissances, de compréhension. Établir des relations entre les différentes parties d'un texte, discriminer les aspects les plus importants d'une conversation, d'un cours, d'une conférence, trouver des exemples, sont quelques exemples d'activités cognitives. De leur côté, les *activités métacognitives* ont comme rôle principal le contrôle des activités cognitives. Étant donné que les activités métacognitives ne se

réalisent pas directement sur les données à traiter, leur influence sur l'apprentissage est indirecte. (Vermunt, 1996, p. 26) Gregory Schraw, de son côté, clarifie la différence entre cognition et métacognition en affirmant que les activités cognitives sont nécessaires à la réalisation d'une tâche alors que les activités métacognitives sont nécessaires pour comprendre comment la tâche a été exécutée. (Schraw, 1998, p. 113)

Si l'homme a toujours reconnu que le processus mental par lequel s'effectue le transfert linguistique est de nature cognitive, c'est seulement depuis la deuxième moitié des années quatre-vingt que les traductologues se sont penchés sur l'étude expérimentale de la nature cognitive du processus de traduction (Krings; 1986; Gerloff, 1987; Jääskeläinen et Tirkonnen-Condit, 1988; Lörcher, 1991; Kiraly, 1995; Fraser, 1996; Danks et coll., 1997; Alves, 2003; Lee-Janhke, 2005; Politis, 2007). Cette arrivée relativement tardive peut s'expliquer en partie par le fait que les méthodes de recherche introspectives ont été jusqu'au milieu des années 1950 fortement éclipsées par le behaviorisme. Surtout dans le domaine des sciences psychologiques, l'emprise du behaviorisme se manifestait sur tous les fronts de la recherche scientifique. Pour les behavioristes, le caractère scientifique de l'explication du fonctionnement mental de l'être humain ne pouvait être fondé que sur l'analyse des comportements observables des sujets (animaux et personnes) en réponse à des stimuli venant de l'environnement. (Desbiens, 2004) L'imposition de l'épistémologie behavioriste par les cercles scientifiques a entraîné un manque d'intérêt généralisé pour l'étude des voies internes que suit l'esprit humain pour acquérir les connaissances lui permettant de mieux s'adapter aux conditions imposées par l'environnement. Cette situation allait changer avec l'essor de la science cognitive.

Le nouvel intérêt pour l'étude des processus mentaux a été, en partie, motivé par les progrès faits en intelligence artificielle. On fait remonter les origines des sciences cognitives à l'année 1956, date de la tenue du *Dartmouth Computer Conference* au MIT sur l'intelligence artificielle. C'est à cette rencontre qu'Allen Newell et Herbert Simon ont présenté *The Logic Theorist*, la première application d'intelligence artificielle capable d'imiter les processus exécutés par les humains pour la solution de problèmes. Les sciences

cognitives sont devenues par la suite un domaine d'étude interdisciplinaire dans lequel interviennent des disciplines telles que la linguistique, la psychologie, la philosophie, les neurosciences, la biologie, la physique, l'informatique et la traductologie. (Politis, 2007) Les premières recherches réalisées dans les sciences cognitives se sont surtout inspirées des ressemblances entre les mécanismes qui permettent aux ordinateurs et à l'être humain d'exécuter le traitement de l'information. Telle que définie par Tardif (1997, p. 73), « la science cognitive essaie de découvrir les principes fondamentaux et les lois générales qui permettraient d'expliquer et de comprendre les mécanismes de traitement de l'information chez l'humain ».

En sciences de l'éducation, la première grande contribution des sciences cognitives est la proposition d'une théorie cognitive de l'apprentissage. (Gagné, 1976) Les sciences cognitives, qui entendent le traitement de l'information en termes de manipulation des symboles, conçoivent les ordinateurs et les êtres humains comme des systèmes capables d'interagir avec l'environnement. Toutefois, les systèmes de traitement de l'information conçus par les cognitivistes ne peuvent traiter que les symboles que ces systèmes peuvent reconnaître. En conséquence, le traitement des nouvelles données, celles qui n'existent pas dans la mémoire du système, ne peut avoir lieu, car la machine ou l'humain ne possède pas de représentation symbolique de cette nouvelle information. Les partisans du modèle informatique du traitement de l'information cherchent des explications, d'une part, à la manière dont l'être humain capte, encode, interprète, transforme et garde en mémoire cette information. D'autre part, ils tâchent de comprendre les mécanismes qui permettent aux machines et aux êtres humains d'utiliser cette information. (Bissonnette et Richard, 2004, p. 313) Dans une perspective éducationnelle, la science cognitive cherche à dégager les conditions dans lesquelles a lieu le traitement de l'information pour ensuite les reproduire en situation d'apprentissage. Un sujet d'étude qui a attiré particulièrement l'attention des experts a été la résolution de problèmes.

Le travail de Newell et Simon (1972) sur la résolution de problèmes a fortement influencé les sciences de l'éducation. Convaincus qu'il était possible de connaître les

processus qui déterminent l'apprentissage dans un domaine en analysant les stratégies de résolution de problèmes mises en application par les experts, Newell et Simon se sont attelés à l'étude, surtout au moyen des protocoles de verbalisation, des démarches mises en œuvre, par exemple, par les mathématiciens et les experts du jeu d'échecs. Ces recherches ont mis en évidence le fait que l'une des différences les plus importantes entre les experts et les novices, dans la réalisation d'une tâche, est la capacité des experts à exercer un contrôle efficace sur l'exécution d'une tâche par la planification, la vérification constante et l'évaluation de leurs actions. Cette capacité à contrôler les processus cognitifs garantit, jusqu'à un certain point, que l'apprenant, par le contrôle qu'il exerce sur son apprentissage, sera capable de transférer ces connaissances à d'autres situations qui peuvent les exiger. Le contrôle est devenu une des principales composantes de ce qu'on appelle aujourd'hui dans les sciences de l'éducation la *métacognition*.

4.1.2 À propos de la métacognition

D'après Anne Brown (1987, p. 69), l'intérêt des psychologues pour la métacognition est étroitement lié à quatre questions clés qui ont dominé les recherches en psychologie au cours du dernier siècle. La première de ces questions est le statut des protocoles de verbalisation. L'accès direct aux processus cognitifs, la véracité de ce que les sujets verbalisent et l'influence des verbalisations sur les processus dont le sujet essaie de rendre compte simultanément sont des questions étroitement liées au contrôle qu'une personne peut avoir sur ses activités cognitives. Deuxièmement, il y a la question des mécanismes exécutifs des modèles de traitement de l'information chez l'être humain. Qui ou quoi est responsable de la régulation de l'activité mentale? Quelles connaissances ou quels types de connaissances peut-on attribuer à l'entité chargée de réguler l'activité cognitive? En traductologie, le seul à s'aventurer à l'identification d'une telle entité a été Roger T. Bell qui l'a appelée le *central executive*. (Bell, 1991, p. 233) En psychologie, on la désigne traditionnellement comme le « *Ghost in the machine* ». (Pinker, 2002, p. 8-9) La troisième question porte sur les concepts d'autorégulation et de restructuration conceptuelle

qui, selon Piaget, sont contrôlables. Comme l'expliquait Piaget dans le texte d'ouverture de son débat avec Chomsky :

Cinquante ans d'expériences nous ont appris qu'il n'existe pas de connaissances résultant d'un simple enregistrement d'observations, sans une structuration due aux activités du sujet. Mais il n'existe pas non plus (chez l'homme) de structures cognitives *a priori* ou innées : seul le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire et il n'engendre des structures que par une organisation d'actions successives exercées sur des objets. Il en résulte qu'une épistémologie conforme aux données de la psychogenèse ne saurait être ni empiriste ni préformiste, mais ne peut consister qu'en un constructivisme, avec l'élaboration continue d'opérations et de structures nouvelles. » (Piaget, 1979, p. 53)

Il reste encore à définir le rôle de l'environnement dans cette autorégulation, dans la quête d'équilibre qu'est la psychogenèse. La quatrième question identifiée par Brown, même si elle n'est pas en principe la définition du rôle de l'environnement dans l'autorégulation, lui est complémentaire. Il s'agit du rôle de la régulation externe dans la construction des connaissances qui est central à la théorie socioconstructiviste de Vygotsky. Selon Vygotsky : « The use of signs leads humans to specific structure of behavior that breaks away from biological development and creates new forms of a culturally-based psychological process. » (Vygostky, 1978, p. 40) Ces questions continuent à préoccuper les chercheurs en sciences cognitives, en sciences de l'éducation et dans différentes branches de la psychologie. Ces quatre questions portent toutes sur les processus cognitifs et les mécanismes qui permettent aux êtres humains et aux machines de les réguler : la métacognition.

La notion de métacognition réfère à un construit psychologique introduit vers 1975 (Brown, 1987, p. 66) par John Flavell, psychologue du développement et professeur dans plusieurs universités américaines dont la dernière a été Stanford. Son ouvrage de 1963, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, est le premier grand ouvrage sur les théories piagésiennes aux États-Unis et, en même temps, constitue l'attestation de la place dominante que la psychologie piagésienne a occupée dans ses travaux. L'introduction de la métacognition comme objet d'étude des psychologues du développement est le produit des

études menées par Flavell sur la mémoire des enfants. Le même auteur est d'ailleurs crédité d'avoir créé et proposé le terme *métamémoire*. En 1979, Flavell définissait la métacognition comme : « [...] knowledge and cognition about cognitive phenomena, [...] » (Flavell, 1979, p. 906)

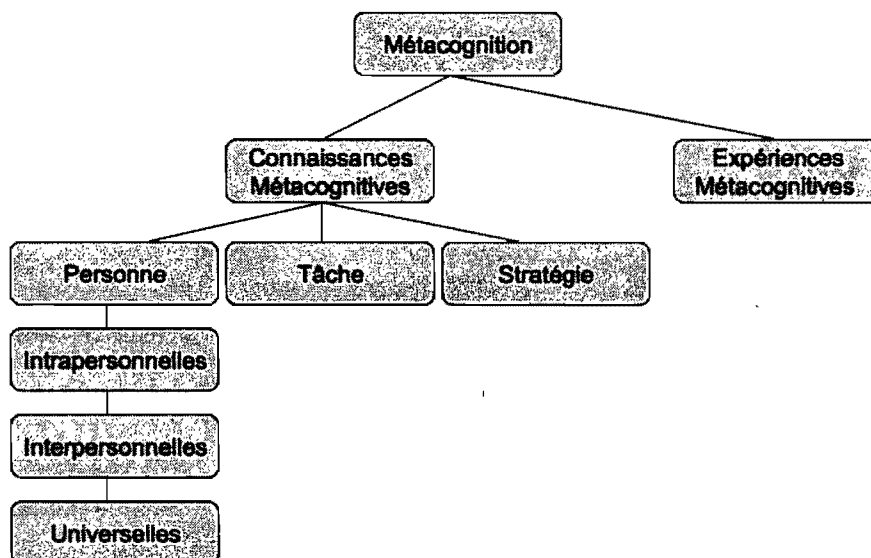
Pour contribuer à une meilleure compréhension de la métacognition et afin de faciliter les futures recherches sur celle-ci, Flavell (1979, p. 906) a proposé un *modèle* de supervision de la métacognition qu'il a repris et intitulé *taxonomie* dans un article publié huit ans plus tard. Selon Flavell, même si cette taxonomie n'était pas encore très adéquate, elle devait servir comme point de départ aux futures recherches sur la métacognition. Pour Flavell, la supervision de la métacognition dépend des actions et des interactions entre deux grands domaines : la connaissance métacognitive (et ses trois catégories : personne, tâche et stratégie) et les expériences métacognitives.

La *connaissance métacognitive* se rapporte à l'identification des facteurs ou variables qui jouent un rôle dans la réalisation ou le résultat d'une activité cognitive. On doit distinguer trois sous-catégories de facteurs ou variables : personne, tâche et stratégie. La sous-catégorie *personne* se rapporte à l'idée qu'on a de soi ou d'autrui en tant qu'êtres capables de réaliser une activité cognitive. Trois sous-catégories peuvent être identifiées sous la variable *personne* : des différences *intra-individuelles* (p. ex. 1. Je sais que je traduis mieux dans un silence complet. 2. Mon travail est beaucoup plus rentable quand il s'agit de traductions portant sur des sujets relatifs au management), des différences *interindividuelles* (p. ex. 1. Pierre est capable de traduire et d'écouter de la musique en même temps. 2. Jean est un excellent réviseur, mais il est moins productif quand il s'agit de traduire) et des propriétés *universelles* de la cognition (p. ex. 1. Il est très difficile de comprendre un texte écrit quand on n'est pas concentré et, parfois même, quand on est très concentré. 2. La mémoire a ses limites, il faut l'entraîner pour en tirer le meilleur parti).

La seconde sous-catégorie, la *tâche*, se rapporte à la quantité et à la qualité de l'information qu'une personne possède sur l'activité cognitive qu'elle doit accomplir.

L'information peut être suffisante ou insuffisante, structurée ou en désordre, intéressante ou sans aucun intérêt, etc. Il s'agit de comprendre la façon dont la tâche doit être gérée et

Figure 2. Taxonomie de la métacognition selon Flavell



quelles sont les possibilités de succès pour la personne qui l'exécute (p. ex. 1. Reconnaître que la consigne de traduction n'est pas claire et qu'il faut en discuter davantage avec le donneur d'ouvrage. 2. Se rendre compte que les consignes pour la réalisation d'un exercice de traduction, dans une situation de formation, ne sont pas claires ou qu'il manque d'information pour sa réalisation). La troisième sous-catégorie, celle des *stratégies*, se rapporte aux actions qui peuvent se révéler les plus efficaces pour l'atteinte des objectifs visés et au choix des situations dans lesquelles ces actions seront les plus efficaces (p. ex. 1. Prévoir la lecture des textes parallèles avant d'entreprendre la traduction d'un texte dont le domaine est peu connu afin de se familiariser avec la terminologie et la phraséologie propre au domaine; 2. Décider des moments de la journée où il est plus facile de créer des conditions favorables à la concentration : très tôt le matin, très tard la nuit). D'après Flavell,

les bénéfices de la métacognition sont très variés. La connaissance métacognitive peut mener à la sélection, à l'évaluation, à la révision ou à l'abandon d'une tâche, d'un objectif ou d'une stratégie cognitive.

Les expériences métacognitives, pour leur part, se rapportent à la conviction ou à la sensation d'échec ou de succès dans l'exécution d'une activité cognitive, c'est-à-dire l'évaluation que le sujet fait des progrès accomplis pendant la réalisation d'une activité quelconque. Dans ce sens, les expériences métacognitives ont plus de chances de se rendre manifestes quand les personnes font face à des situations qui demandent un haut degré d'attention; p. ex. 1. Dans la réalisation de nouvelles tâches; 2. Quand la réalisation d'une activité demande de la planification; 3. Quand les décisions et les actions peuvent avoir des conséquences importantes; 4. Quand la charge émotionnelle est très élevée. (Flavell, 1979, p. 908)

Par conséquent, les expériences métacognitives poussent les personnes à redéfinir leurs objectifs ou à adopter une nouvelle stratégie au moment où une autre s'avère inefficace. C'est le type d'expériences que les traducteurs vivent au moment où ils se rendent compte qu'ils ne comprennent pas le texte de départ, qu'une lecture plus attentive est nécessaire ou que, tout compte fait, il faut se documenter davantage afin d'améliorer la compréhension du TD. Dans le cas de la traduction, les expériences métacognitives sont activées dans les situations que Robinson (2003, p. 84-85) définit par la métaphore du « shuttle », c'est-à-dire le passage d'un état subliminal, presque inconscient, dans lequel le traducteur traduit sans difficulté à un autre état analytique dans lequel le traducteur doit ralentir et déclencher des processus cognitifs conscients pour trouver la solution pertinente aux difficultés posées par les textes de départ et d'arrivée. Cette observation de Robinson s'apparente aux conclusions auxquelles est arrivé Kiraly (1995). Dans son travail expérimental, Kiraly a pu, grâce aux protocoles de verbalisation, identifier deux types d'unités de traduction : problématiques et non problématiques. Les premières sont des unités qui demandent une attention cognitive élevée et l'utilisation de stratégies conscientes ou potentiellement conscientes. Les deuxièmes sont des unités dont la solution est produite

intuitivement, celles qui, en apparence, n'exigent pas l'utilisation de stratégies de solution de problèmes. (Kiraly, 1995, p. 86) Compte tenu de la définition fondamentale de la métacognition (connaissance sur la connaissance et connaissances des processus cognitifs), la traduction, en tant que processus cognitif, comporte évidemment une dimension métacognitive.

4.1.3 Multidisciplinarité et métacognition

Parce qu'elle est aussi issue du domaine des sciences intéressées par les mécanismes qui facilitent le traitement de l'information, la métacognition jouit d'un statut multidisciplinaire. C'est un objet d'étude qui intéresse bon nombre d'universitaires parmi lesquels il faut compter les psychologues des différentes branches de la psychologie, les enseignants d'une grande variété de disciplines et les chercheurs en sciences de l'éducation. L'étude de la métacognition est par conséquent abordée de points de vue différents selon les domaines d'étude. Les psychologues cognitivistes, par exemple, s'intéressent aux rapports entre la métacognition et la mémoire. Les psychologues du développement, eux, étudient, en ontogenèse, les diverses formes que prend la métacognition aux différentes étapes de la vie des êtres humains, spécialement les enfants. Ils cherchent à savoir, par exemple, à quel âge la métacognition se manifeste chez l'être humain et quel est l'impact de son utilisation sur le développement cognitif des enfants. Finalement, les psychologues de l'éducation s'intéressent aux contributions que l'étude et l'introduction de la métacognition peuvent faire aux processus d'apprentissage et d'enseignement. Au contraire des autres spécialistes de la psychologie, les psychologues de l'éducation ne s'intéressent pas à la métacognition en tant qu'objet d'étude en soi : leur intérêt est surtout instrumental. (Paris, 2002, p. 106)

Malgré la nature multidisciplinaire de la métacognition, deux sujets reviennent fréquemment dans la bibliographie : les problèmes de définition de la notion de métacognition et la nature consciente ou inconsciente des activités métacognitives. (Paris, 2002, p. 105) Au sujet de la définition, Paris est de l'avis qu'à l'origine du manque

d'univocité de la notion se trouve la diversité des champs de recherche. Une telle diversité entraîne par conséquent une grande diversité d'intérêts scientifiques qui amène les chercheurs à s'attacher à leur définition de travail. L'existence de plusieurs conceptions de la métacognition dans les différentes branches de la psychologie trouve son origine dans la diversité des objectifs et des méthodes de recherche.

À cet égard, il faut comprendre que la plurivocité conceptuelle est un trait propre à l'étude des sujets qui peuvent être abordés de différents points de vue. La traduction en constitue un bon exemple. Séguinot exprime le caractère interdisciplinaire de la traductologie de la manière suivante :

Translation has been the object of study or the window onto other objects of study in a wide variety of disciplines, from the humanities orientation of literary criticism and semiotics to the physical and social sciences aspects of psychology, neuro- and sociolinguistics, and ethnography. Each of these fields has its ideological perspectives, which determine whether translation will be viewed as a product, a process, or simply as a methodological tool. These disciplinary constraints also determine the likelihood of insights from one field influencing the research in other specializations. (Séguinot, 1997, p. 104)

À propos de l'absence de consensus quant au caractère conscient ou inconscient de la métacognition, Paris (2002) réitère qu'encore une fois c'est une conséquence de la diversité des intérêts et des méthodes de recherche. Les chercheurs qui effectuent des études structurales sur le sujet conçoivent la métacognition comme un objet d'étude en soi et essaient de la décrire et de déchiffrer sa vraie nature ainsi que ses rapports avec d'autres types de phénomènes cognitifs. Ces chercheurs n'ont aucun intérêt à séparer la métacognition consciente de la métacognition inconsciente. Pour leur part, ceux qui adoptent une approche fonctionnelle ou instrumentale de la métacognition ont intérêt à se concentrer sur la nature consciente de l'activité métacognitive, car, de cette manière, le rôle ouvert, explicite et délibéré du raisonnement humain est reconnu. En sciences de l'éducation, la valeur de la métacognition réside surtout dans sa nature consciente. La matière à analyser par le chercheur est constituée par ce que les sujets verbalisent et ce

qu'ils accomplissent. Ainsi, il est illogique de penser que les chercheurs doivent rejeter les protocoles de verbalisation simplement parce qu'il est impossible de déterminer si ce que les sujets verbalisent correspond ou non à ce que ces mêmes sujets sont en train de penser en réalité.

De la même manière, il se peut que les activités exécutées par les sujets ne soient pas directement déterminées par ce qu'ils arrivent à verbaliser. C'est le cas des traducteurs chevronnés dont une bonne part des actions, exécutées pendant la réalisation d'une traduction, sont inconscientes et par conséquent difficiles à verbaliser. Il faut aussi souligner le fait que, si les traducteurs ne peuvent pas rendre compte d'un certain nombre d'activités cognitives, cela ne veut pas dire qu'ils ne peuvent pas les contrôler.

Malgré les difficultés à se mettre d'accord sur une seule définition de la métacognition et sur son caractère conscient ou inconscient, rares sont les chercheurs qui nient son existence ou l'influence positive qu'elle peut exercer sur l'apprentissage. Après tout, comme Flavell l'a bien exprimé, l'activité métacognitive est propre à l'être humain :

Metacognition is especially useful for a particular kind of organism, one that has the following properties. First, the organism should obviously tend to think a lot; by definition, an abundance of metacognition presupposes an abundance of cognition. Second, the organism's thinking should be fallible and error-prone, and thus in need of careful monitoring and regulation. Third, the organism should want to communicate, explain, and justify its thinking to other organisms as well as to itself; these activities clearly require metacognition. Fourth, in order to survive and prosper, the organism should need to plan ahead and critically evaluate alternative plans. Fifth, if it has to make weighty, carefully considered decisions, the organism will require metacognitive skills. Finally, it should have a need or proclivity for inferring in explaining psychological events in itself and others, a penchant for engaging in those metacognitive acts termed social cognition. Needless to say, human beings are organisms with these properties. (Flavell, 1987, p. 27)

Il s'ensuit que la métacognition n'est pas spécifique à un domaine du savoir. Toutefois, les facteurs contextuels ou environnementaux demeurent essentiels à l'exécution des activités métacognitives. Par conséquent, l'étude de la métacognition doit avoir lieu

dans des situations authentiques et non dans des situations fabriquées. Dans la formation des professionnels de la traduction, la composante métacognitive propre à l'exercice de la traduction devrait être acquise par les apprenants dans les salles de classe de traduction grâce à la recréation progressive de certaines conditions contextuelles et environnementales propres à l'exercice de la traduction en tant qu'activité professionnelle.

4.1.4 Métacognition = contrôle

Dans le cas spécifique des mécanismes métacognitifs propres à la traduction, nous nous intéressons à la contribution d'une meilleure connaissance des mécanismes métacognitifs à l'apprentissage et à l'enseignement de la traduction. Par conséquent, notre intérêt porte sur les conceptions fonctionnelles ou instrumentales de la métacognition²² comme celle de Paris (2002), qui porte sur le rôle instrumental de la métacognition dans la réalisation efficace d'une action cognitive. Pour Paris, la métacognition est « [...] a subset of thoughts that influence thinking that are conscious and reportable. » (2002, p. 108) Notre intérêt porte également sur l'idée de contrôle que Brown (1987) concède à la métacognition. Brown insiste sur le contrôle actif que l'apprenant peut avoir sur ses propres processus cognitifs. Brown divise cette capacité de contrôle actif en différentes phases suivies par le sujet pendant l'exécution d'une tâche : planification (*planning*), vérification (*monitoring*), régulation (*regulation*) et évaluation (*evaluation*).

La planification se réfère au choix des stratégies et à la répartition des ressources qui ont une incidence sur la performance (faire des prédictions avant la lecture, organiser un emploi du temps avant de commencer un projet de traduction, tenir compte des ressources humaines, documentaires, technologiques, etc. nécessaires à l'exécution d'un travail spécifique de traduction.) La vérification se rapporte au contrôle permanent de la compréhension et de l'exécution d'une tâche (en traduction, la vérification est la capacité à surveiller constamment la cohérence et la cohésion des parties du texte traduit au fur et à

²² « [...] I am most interested in analyzing how metacognition contributes to the successful accomplishment of a cognitive action, [...] » (Paris, 2002, p. 107)

mesure que la traduction progresse). La régulation, pour sa part, se réfère aux décisions prises par rapport à l'organisation des activités cognitives, à l'effort déployé pour maintenir la concentration ou l'attention, par exemple. Finalement, quand le sujet porte un jugement sur la qualité de ses propres activités et états cognitifs, il fait une évaluation de ces états et activités. Confronté à un texte spécialisé qu'il vient de recevoir, un traducteur chevronné détermine sans beaucoup de difficulté l'effort de documentation requis pour la traduction de ce texte. Le traducteur qui, après plusieurs heures de travail, se rend compte qu'il passe plus de temps à effacer ce qu'il vient de taper qu'à proposer de bonnes solutions, est en train d'évaluer son fonctionnement cognitif et, s'il est raisonnable, sait que le temps est venu de faire autre chose ou de produire un effort supérieur de concentration. (Brown, 1987; Kluwe, 1987; Schraw et Moshman, 1995)

Brown confirme également l'importance du caractère conscient de la métacognition en insistant sur le fait qu'il s'agit d'un type de connaissance qui peut être verbalisée : « Metacognition refers to understanding of knowledge, an understanding that can be reflected in either effective use or overt description of the knowledge in question. » (Brown, 1987, p. 65) Brown ajoute un autre trait distinctif à sa définition en affirmant que le concept de degré de compréhension est essentiel. Selon elle, on peut dire qu'un apprenant a compris une activité cognitive seulement quand il peut l'exécuter de manière appropriée et qu'il peut en discuter verbalement. Marzano et ses collaborateurs synthétisent bien le concept de métacognition quand ils affirment que « metacognition is being aware of our own thinking when we perform specific tasks and then using this awareness to control what we are doing. » (Marzano et coll., 1988, p. 9)

À la lumière de ce qui précède, la notion de métacognition que nous adoptons, correspond à *la connaissance qu'une personne possède de l'état de ses propres connaissances et de ses capacités cognitives ainsi qu'au contrôle que cette même personne peut exercer sur ses processus cognitifs du point de vue social, affectif et motivationnel*. Cette définition reprend les caractéristiques essentielles que Flavell (1979) concédait à la métacognition et intègre l'idée de contrôle sur laquelle insiste Brown (1987), tout en tenant

compte des dimensions sociale, motivationnelle et affective que Paris et Winograd (1990, p. 21) revendiquent pour la métacognition.

Reconnaître la nature sociale de la métacognition revient à dire qu'elle peut être partagée par au moins deux personnes dans des contextes de formation ou de pratique professionnelle. La modélisation d'une méthode de travail en traduction par des experts, des instructeurs ou des collègues de classe fournit un bon exemple de la nature sociale de la métacognition. Dire que la métacognition est un type de connaissance sociale implique également qu'elle est observable, vérifiable et mesurable. Elle est observable parce que tant les sujets que les chercheurs peuvent en rendre compte. Également, les instructeurs et les apprenants peuvent témoigner de la présence ou de l'absence de métacognition dans les activités d'apprentissage ou de traitement de l'information. Elle est vérifiable, car les novices et les experts peuvent confirmer l'existence des processus métacognitifs, tels qu'un changement de stratégie, la vérification d'une réponse, le retour en arrière pour reprendre un processus, etc. En ce qui concerne le caractère quantifiable de la métacognition, il existe des outils de mesure (*Métacognitive Awareness Inventory*) qui permettent de confirmer que la métacognition est une variable beaucoup plus présente chez les apprenants qui réussissent que chez ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage (Tardif, 1997, p. 58). De la même manière, il est largement démontré que l'activité métacognitive des experts est supérieure à celle des novices. (Chambers et coll., 2002, p. 155)

Bien que la métacognition soit de nature mentale, dans un contexte éducatif, où plusieurs apprenants se retrouvent périodiquement à l'intérieur d'une salle de classe, la présence physique de ceux-ci entraîne naturellement des comparaisons. Un apprenant qui a la possibilité de comparer son niveau de performance, ses stratégies d'apprentissage, son engagement dans les activités de classe par rapport à ses condisciples est en train de faire implicitement une autoévaluation. La reconnaissance de la dimension sociale de la métacognition lui confère un rôle fonctionnel et instrumental dans l'apprentissage et dans la formation. En effet, la métacognition peut jouer un rôle très important dans la formation des

traducteurs et dans l'exercice professionnel de la traduction. Avant d'examiner ce rôle, il convient de déterminer la place de la métacognition dans la discipline traductologique.

4.2 Métacognition et traductologie

Jusqu'à présent, la traductologie n'a pas été un « sol fertile » pour la métacognition. En fait, la présence même du terme métacognition dans la bibliographie traductologique est plutôt sporadique, voire nulle²³. Pourtant, la métacognition est un champ de recherche avec ses propres lettres de créance dans les sciences de l'éducation et si l'on retient la définition originale de Flavell : « *metacognition is knowledge and cognition about cognitive phenomena* » alors, la traduction, activité cognitive, porte en elle-même la métacognition.

Il y a cinquante ans, quand Vinay et Darbelnet proposaient leurs sept procédés de traduction, la première grande distinction qu'ils établissaient mettait, d'un côté, la traduction directe, et de l'autre côté, la traduction oblique qu'ils décrivaient de la façon suivante. Le message en :

[...] LD se laisse parfaitement transposer dans le message LA, parce qu'il repose soit sur des catégories parallèles (parallélisme structural), soit sur des conceptions parallèles (parallélisme métalinguistique). [...] [II] se peut aussi que par suite de divergences d'ordre structural ou métalinguistique certains effets stylistiques ne se laissent pas transposer en LA sans un bouleversement plus ou moins grand de l'agencement ou même du lexique. (Vinay et Darbelnet, 1968, p. 46)

Cette idée, linguistique, des unités qui se laissent « parfaitement transposer » et d'autres dont la traduction exige l'application de procédés « bouleversants » pour assurer l'équivalence présente une certaine ressemblance avec celles plus contemporaines sur le va-et-vient du traducteur entre des épisodes de traduction non contrôlés et des épisodes de traduction contrôlés (Kiraly, 1995; Robinson, 1997, 2003; Hansen, 2003; Balliu, 2007 et

²³ Une recherche par mot clé *metacognition* dans la *Translation Studies Bibliography*, au 28 avril 2008, n'a produit que trois résultats. Pour sa part, BITRA, la *Bibliographie de la Traduction et de l'Interprétation de l'Universidad de Alicante*, pour une recherche dans tous les champs du même terme n'a produit qu'un seul résultat à la même date.

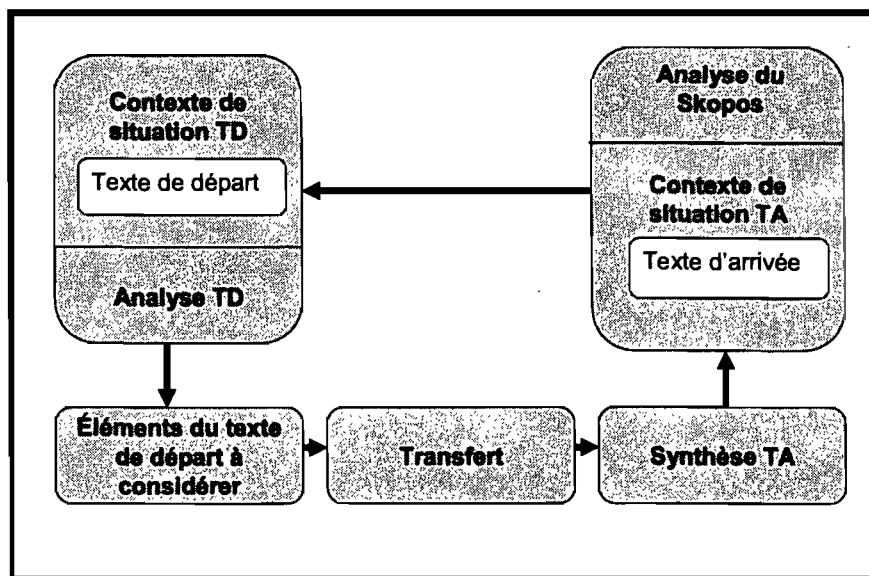
Durieux, 2007). Gyde Hansen (2003, p. 27) affirme qu'au cours des expériences réalisées à l'aide du logiciel *Translog* et des méthodes de recherche rétrospectives, elle a pu repérer des moments dans lesquels les traducteurs fonctionnent de manière « automatique » et d'autres dans lesquels ils passent du temps à chercher une solution satisfaisante à une difficulté de traduction. De son côté, Balliu (2007, p. 5), dans le contexte spécifique des études sur l'attention, parle de *processus attentionnels automatiques* et de *processus attentionnels conscients*. Durieux (2007, p. 50), pour sa part, considère que la traduction est une succession de prises de décisions subconscientes pendant la phase de compréhension et de décisions délibérées durant la phase de réexpression. Bien que la distinction de Durieux ne corresponde pas à la réalité (il n'est pas possible qu'un traducteur qui interrompt la lecture pour aller chercher un terme inconnu dans une base de données le fasse sans avoir conscience de la décision qu'il a prise d'arrêter la lecture), on retiendra ici l'idée que la traduction est une succession de décisions subconscientes, dans le sens d'automatismes, et de décisions délibérées, dans le sens où elles demandent une réflexion contrôlée de la part du traducteur.

L'idée d'unités de traduction qui se laissent facilement traduire et d'autres plus problématiques est une réalité de la pratique traductive. Cette caractéristique du processus de traduction est importante, car le repérage d'unités problématiques est le résultat des processus métacognitifs déclenchés par le traducteur, d'abord, au moment même où il a connaissance du projet de traduction, quand il essaie de comprendre le TD, pendant la phase de transfert du TD aux formes linguistiques du TA, pendant la rédaction du TA et puis pendant la révision du TA. Il ne faut pas oublier que la métacognition telle que nous l'avons définie comporte une composante de contrôle qui agit sur les processus cognitifs, affectifs et motivationnels.

Comme nous en avons montré au chapitre deux, les modèles de représentation du processus cognitif de la traduction sont légion dans la littérature traductologique (Seleskovitch, 1968; Delisle, 1980; Bell, 1991; Nord, 1991; Sager, 1994; Kiraly, 1995; Gile, 1995; parmi d'autres). De tous ces modèles, celui proposé par Christiane Nord en

1991 accorde une importance spéciale à cette caractéristique du processus de traduction (épisodes de traduction fluide et arrêts constants du traducteur pour revenir en arrière sur les solutions de traduction déjà prises). Aux modèles de représentation du processus de traduction à deux et à trois phases, Nord oppose un modèle qu'elle appelle « *looping model* » [modèle à boucles]. Nord soutient que la traduction ne suit pas une progression linéaire et progressive qui amène le traducteur d'un point de départ (TD) à un point d'arrivée (TA). Il s'agit d'un processus circulaire comprenant une série indéfinie de 'boucles rétroactives' (*feedback loops*) qui rendent possible et même conseillable de revenir sur des étapes antérieures de l'analyse. (Nord, 1991, p. 30) Toutefois, les arguments de Nord contre le modèle à deux phases ne convainquent pas. Au modèle à deux phases (analyse – synthèse), proposé par Wilss (1982), Nord critique la présupposition que la capacité de compréhension du TD et la capacité à produire un texte LA sont suffisantes pour que le traducteur soit capable de permettre la communication interculturelle.

Figure 3. Modèle à boucles ou circulaire (Nord, 1991, p. 34)



En ce qui touche le modèle à trois phases (analyse ou décodification – transfert ou transcodification – synthèse ou recodification), Nord fait une référence explicite (1991, p. 31) à la proposition de Eugene Nida inspirée de la théorie de la communication. Nord rejette le modèle de Nida dans lequel elle voit une soi-disant contradiction à propos du rôle double du traducteur qui est à la fois récepteur du message écrit dans la LD et émetteur du message en LA. Nord insiste sur le fait que l’auteur du TD ne renonce pas à son rôle d’émetteur et que le traducteur ne fait que suivre les instructions de l’émetteur pour la production d’un nouveau texte. (Nord, 1991, p. 32)

Une courte digression permettra de réviser cet argument de Nord contre le modèle proposé par Nida. En effet, les traducteurs dont parle Nord ne sont pas les mêmes que ceux dont parle Nida. Dans le cas de Nida, la conception du processus de la traduction en trois phases ne doit pas être prise en dehors de sa spécificité « ethnolinguistique ». Le modèle de Nida rend compte d’un type spécial de traduction, la traduction biblique. Nida lui-même insiste explicitement sur cette spécificité quand il dit :

One of the essential tasks of the Bible translator is to reconstruct the communicative process as evidenced in the written record of the Bible. In other words, he must engage in what is traditionally called exegesis, but not hermeneutics, which is the interpretation of a passage in terms of its relevance to the present day world, not to the biblical culture. (Nida, 1966, p. 15)

L’étape intermédiaire entre la décodification et la recodification dont parle Nida n’est pas de la même nature, par exemple, que celle de l’étape de la « déverbalisation »²⁴, défendue par les partisans de la théorie interprétative de l’ÉSIT, ni de celle du « texte virtuel ou traduction virtuelle » avancée par Neubert et Shreve (1992, p. 14). D’après ces auteurs, la traduction virtuelle est la somme de toutes les relations qui peuvent exister entre les TD et tout l’ensemble de textes potentiels dans la LA. Dans le cas de Nida, il s’agit

²⁴ Par rapport à la déverbalisation, il faut souligner la position de Christine Durieux qui considère le concept de déverbalisation « naïf et contestable » (Durieux, 2007, p. 49). Selon elle, « l’idée d’une phase de déverbalisation s’intercalant entre compréhension et réexpression n’est guère tenable, [...] »

d'une étape intermédiaire de passage d'un message écrit à un moment donné de l'évolution d'une langue (diachronie) et d'une culture qui est, du point de vue chronologique, complètement différent de celui où se situe le traducteur. Il s'agit d'une exégèse qui permet au traducteur d'interpréter un texte écrit il y a 2000 ans pour le recréer de telle manière que les lecteurs du XXI^e siècle soient en mesure de le comprendre. Cette recreation du traducteur le rend à la fois récepteur et émetteur, récepteur du texte ancien qu'il doit recréer pour ses contemporains. Il est émetteur, en tant qu'il re-crée le texte. Malgré cette nuance (les modèles de Nord et de Nida ne font pas référence au même type de traduction) à apporter aux arguments exposés par Nord contre les modèles traditionnels de représentation du processus cognitif de traduction, personne ne met en doute la pertinence de son modèle circulaire du processus mental de la traduction.

Revenons sur notre idée que la transition entre les épisodes de traduction « automatique » et les épisodes de traduction consciente est déterminée par le contrôle que le traducteur exerce sur le processus cognitif, autrement dit, par la métacognition. Il est bien connu que même la lecture, indépendamment de l'existence ou non d'une intention de traduction, comporte des moments de compréhension fluide, presque inconsciente, et d'autres pour lesquels des efforts supplémentaires seront nécessaires pour donner un sens à ce que l'auteur a mis sur papier. (Dancette, 1995, p. 17) L'exercice de compréhension de lecture, même dans des situations monolingues, n'est pas exempt d'interruptions. Le lecteur doit normalement faire des arrêts constants tant pour vérifier la compréhension que pour réaliser des recherches additionnelles. Par conséquent, à l'intérieur de la phase d'analyse (ou de compréhension) se présente le même besoin de retours en arrière pour vérifier et évaluer la compréhension et des interruptions pour compenser le manque de connaissances par des recherches d'ordre linguistique, lexical, terminologique ou encyclopédique.

Cette idée de contrôle constant du processus est beaucoup plus présente dans l'autre activité de base de la traduction, la rédaction ou réexpression. L'exercice de rédaction même unilingue exige des processus, la plupart du temps, conscients impliquant, idéalement, une phase de planification, une phase de rédaction et une de vérification qui se

déroulent tout au long du processus et finalement une phase d'évaluation. Il est possible que dans le processus de rédaction il y ait des moments d'activité inconsciente. Il n'empêche que les moments d'activité consciente l'emportent sur les épisodes de rédaction subliminale ou de travail en « pilote automatique », comme dirait Robinson. Une chose bien différente est le fait que le traducteur ou rédacteur, grâce à son expérience, puisse arriver à contrôler tous ces processus simultanément de la même manière que l'interprète en interprétation simultanée. Dans ce sens, l'expérience est synonyme de contrôle.

Par conséquent, si les deux activités de base de la traduction impliquent des processus circulaires, « boucles rétroactives », le processus global comporte ces mêmes processus avec la spécificité qu'ils doivent se réaliser dans chacune des phases essentielles du processus (analyse-transfert-synthèse) et entre les deux langues de traduction. Tout traducteur, professionnel ou apprenti, a intérêt à réduire les épisodes de compréhension consciente, c'est-à-dire, les interruptions qu'il doit faire dans la phase d'analyse ou de compréhension du texte de départ, pour compenser ses lacunes cognitives en termes de connaissances linguistiques, encyclopédiques ou spécialisées. Il a également intérêt à acquérir une connaissance assez poussée de sa langue maternelle (ou de la langue vers laquelle il traduit) pour optimiser la réexpression. De cette manière, il ne se verra pas dans l'obligation d'arrêter son travail de rédaction à intervalles réguliers pour s'assurer que tel ou tel mot est bien écrit; que le temps verbal employé est correct; que le mode verbal est adéquat; que telle ou telle expression appartient bien à la réalité sociolinguistique du public visé par la traduction; que tel ou tel mot est en effet un anglicisme; que Strasbourg se trouve en France et non en Allemagne; qu'un dollar canadien a la même valeur que le dollar américain ou que, au contraire, il faut effectuer une conversion. Enfin, le traducteur doit être bien documenté sur le domaine de spécialité dans lequel il traduit pour ne pas avoir besoin de consulter les bases de données terminologiques chaque fois qu'un nouveau terme apparaît. En résumé, l'idéal de tout traducteur serait de faire son travail sans aucun problème ni dans la phase d'analyse ni dans la phase de synthèse.

Toutefois, la réalité du travail du traducteur est bien loin de cet idéal. Tout d'abord, la production de connaissances ne s'arrête pas, les langues sont en constante évolution, les pratiques professionnelles changent, les sociétés évoluent et, pour s'adapter à ces nouvelles réalités, les compétences des traducteurs ne peuvent pas être conçues comme des habiletés statiques, ni comme des entités fixes. (Dweck, 1999) Les traducteurs qui travaillent avec des langues vivantes sont bien conscients que leurs connaissances linguistiques doivent être constamment mises à jour surtout à cause du caractère social des langues. Un seul individu ne pourra jamais être porteur de tout ce qu'on peut connaître sur une langue.

Le caractère dynamique des langues et, logiquement, des professions langagières a comme conséquence que le travail du traducteur, indépendamment de l'expérience de celui-ci, est avant tout une activité de résolution de problèmes. Il incombe au traducteur, avant même de commencer à traduire, de prévoir et de repérer les difficultés auxquelles il devra faire face au moment d'entamer la traduction d'un texte. La capacité à mesurer ses propres connaissances par rapport au contenu d'un texte est de toute évidence une activité métacognitive. Du moment où il prend connaissance d'un projet de traduction, le traducteur active consciemment les connaissances qu'il possède sur le sujet à traduire et la conscience qu'il a d'être en mesure d'effectuer ladite traduction. C'est ce que Flavell (1979) appelle la « connaissance sur la connaissance » [knowledge about knowledge]. À partir de cette autoévaluation, le traducteur se fait une idée du défi cognitif que représente le texte; en d'autres termes, il dresse un bilan approximatif du nombre d'épisodes de traduction consciente et de celui d'épisodes de traduction fluide qui pourraient apparaître pendant la réalisation du projet de traduction. Le résultat lui permettra de décider s'il accepte le travail ou non, du moins dans les cas où un choix est possible. La capacité de l'être humain à évaluer l'état de ses propres connaissances relève clairement de la métacognition.

Dans la réalisation d'un projet de traduction, le travail du traducteur ne se termine pas une fois le contenu du texte en LD est reformulé dans la LA. La capacité du traducteur à évaluer la qualité de son propre travail comporte également un aspect métacognitif. Les recherches de Hansen (2003, p. 28) sur le contrôle que les traducteurs exercent sur le

processus de traduction montrent que certains traducteurs font de la révision pendant le processus de traduction, mais que la plupart lisent et révisent leur travail après avoir fini la phase de rédaction. D'après Hansen, être en capacité de déterminer que la solution à un problème de traduction est adéquate, avoir acquis la norme d'adéquation dirait Chesterman (1997, p. 64), est essentiel au traducteur, professionnel ou apprenti, pour évaluer son travail. Hansen continue en affirmant que le contrôle exercé par le traducteur obéit à un but concret qu'il se fixe ainsi qu'à la manière de l'atteindre parce qu'il a en tête une image du texte qu'il doit produire. Shreve et Neubert (1992) auraient dit que le traducteur a acquis le concept de textualité. Ces vérifications que le traducteur entreprend simultanément au processus de rédaction du TA ainsi que l'évaluation finale du texte au complet demandent l'activation de mécanismes métacognitifs. Ces deux types de révision ne peuvent pas être réalisés de manière inconsciente. La vérification est en elle-même un processus cognitif réalisé sur un autre processus cognitif, la lecture ou la rédaction; dans ce sens, elle est une forme de contrôle des processus cognitifs, elle est par conséquent métacognitive.

L'étape de la révision est la plus exigeante de tout le processus de traduction parce qu'elle exige des capacités supérieures de concentration et de détection de problèmes. Ce n'est pas par politesse que le travail de révision revient normalement aux traducteurs les plus chevronnés. (Horguelin et Brunette, 1998) Le réviseur peut être une sommité en questions de langue ou dans la spécialité sur laquelle porte une traduction, mais ces connaissances ne lui seront d'aucune utilité s'il n'est pas capable de porter toute son attention sur la lecture du texte. La révision exige un effort intense d'attention pour déceler tous les types de fautes de traduction identifiés par les traductologues, en plus des fautes de langue et des problèmes typographiques. La révision demande un contrôle conscient du processus de lecture pendant tout le processus. Le réviseur, même si le processus semble automatique, doit être capable de retenir en mémoire des informations macro et micro contextuelles qui lui permettent de repérer des problèmes d'harmonisation terminologique, des ruptures dans le tissu référentiel du texte, des problèmes de cohérence et de cohésion. En d'autres termes, le réviseur doit posséder non seulement les connaissances nécessaires

pour garantir la qualité de son travail de révision, mais aussi une capacité exceptionnelle à contrôler sa concentration et son niveau d'attention.

Le problème des coquilles linguistiques en correction d'épreuves fournit un bon exemple. Il s'agit d'un problème élémentaire que tous les apprenants et traducteurs devraient être en mesure de déceler, surtout avec les progrès faits par les logiciels de traitement de texte et les correcteurs linguistiques comme *Antidote*. Il n'empêche que les coquilles ne cessent d'apparaître dans les copies des apprenants, et même des réviseurs chevronnés. Il ne s'agit pas, dans la plupart de cas, de déficiences cognitives, car les apprenants sont, dans une grande majorité, capables de corriger eux-mêmes les fautes décelées par les instructeurs. Il s'agit normalement d'un problème, soit de manque de concentration, d'incapacité à gérer le niveau d'attention ou tout simplement une méconnaissance des stratégies de révision, autrement dit, des problèmes de contrôle d'un processus cognitif, la lecture. Bref, dans la phase d'évaluation, la capacité du traducteur-réviseur à contrôler sa concentration n'est pas de nature cognitive, mais plutôt métacognitive.

4.2.1 Le processus de traduction : activité professionnelle

S'inspirant des travaux de Katharina Reiss et Hans J. Vermeer au début des années 1970, notamment leur proposition d'une approche fonctionnelle de la traduction, Nord suggère que, dans une conception fonctionnaliste de la traduction, le processus de traduction est normalement entamé par un client qui engage les services d'un traducteur pour réaliser la traduction d'un texte spécifique pour un public déterminé. Ce processus de traduction, activité professionnelle, ne commencerait donc pas avec la lecture du TD. Selon Nord, il commence, pour le traducteur, au moment où l'initiateur du processus lui indique le *skopos* de la traduction (le contexte de situation – la totalité de traits extralinguistiques qui doivent être pris en compte dans un acte de communication – d'arrivée et la fonction du TA). (Nord, 1991, p. 34) L'existence d'un mandat et de consignes claires implique que, avant de s'aventurer à traduire, le traducteur a l'occasion de concevoir un plan de travail et

des stratégies de traduction qui vont lui permettre de respecter les consignes qui lui ont été imposées dans le cahier des charges.

Cette étape de planification, qui est aussi de nature métacognitive, comporte des prédictions avant la lecture, l'organisation du temps nécessaire pour l'accomplissement de chaque phase de la traduction et l'identification des aspects de la traduction auxquels il faudra accorder une attention spéciale. Selon ce modèle, le traducteur, idéalement, doit concevoir une phase de planification dans laquelle il analyse la prestation à fournir et conçoit les stratégies qui vont lui permettre d'atteindre le but fixé par le donneur d'ouvrage, le *skopos*. Les facteurs et les participants dans le processus de communication interculturelle qu'est la traduction deviennent plus évidents : le concepteur du texte de départ, le donneur d'ouvrage, le texte source, le traducteur, le texte d'arrivée et son destinataire. (Nord, 1991, p. 6-7) Malgré la force que la conception du processus de traduction, en termes de réseau, gagne dans la littérature traductologique (Buzelin, 2004, 2007), c'est la conception de la traduction en tant que processus cognitif qui a toujours dominé dans le discours traductologique.

En traductologie, une bonne partie des nombreux modèles explicatifs (Hurtado, 2004, p. 311-367) qui rendent compte du processus cognitif de traduction portent sur les deux activités fondamentales de la traduction : la lecture (compréhension) et l'écriture (réexpression). Selon cette vision, le processus de traduction se réduit à l'opération de transfert des signes linguistiques qui commence par une lecture du TD et finit avec la proposition d'une traduction dans le TA. Plusieurs auteurs, Delisle, parmi eux, affirment que cette explication réductrice du processus cognitif de la traduction néglige des aspects essentiels de la traduction professionnelle. Delisle a inclus dans sa conception du processus de traduction une troisième composante qui place sa modélisation dans un domaine de pratique professionnelle. Dans ce qu'il a appelé le « Démontage du processus de traduction », Delisle postule que la proposition d'une équivalence de traduction comporte trois temps : compréhension, reformulation et justification. Ce qu'il y avait de nouveau, en 1980, dans cette explication « heuristique » du processus cognitif, est la confirmation d'une

double interprétation. La première au moment de la compréhension et l'autre au moment de l'analyse de l'équivalence entre les solutions proposées et les unités respectives du TD. (Delisle, 1980, p. 84) Ainsi, chez Delisle, est présente également l'idée de revenir sur les unités déjà traduites pour en exercer le contrôle. L'intérêt des traductologues commence ainsi à se porter sur la caractérisation du processus cognitif, mais dans une perspective de pratique professionnelle.

Dans cette perspective professionnelle, le processus commence à s'élargir par rapport aux modèles classiques qui cherchaient à rendre compte du processus cognitif. Des auteurs tels que Larson (1988), Nord (1991), Gouadec (1995), Gile (2005) soulignent que le processus de traduction dans une perspective de pratique professionnelle ne doit pas se réduire nécessairement aux deux activités de base de la traduction : la lecture et la rédaction. Cette vision ne rend pas compte de la complexité réelle de la traduction. Elle ne considère pas les étapes qui ont lieu, par exemple, en amont de la traduction comme c'est le cas d'une étape de planification que des auteurs tels que Mildred Larson (1988, p. 476) ont eu soin d'inclure dans leur vision du processus de traduction. L'idée d'une étape de préparation est conforme à celle du contrôle exercé par le traducteur sur tout le processus de traduction qui se dégage de la nature métacognitive de certains mécanismes de la traduction. L'auteur distingue deux types de préparation. Le premier fait référence aux compétences que le traducteur doit posséder avant d'accepter un mandat de traduction : une formation de traducteur.

Le second type de préparation, celui qui nous intéresse présentement, se réfère à la préparation nécessaire pour entamer un projet de traduction déterminé. Du travail de Larson, nous retenons l'idée d'une révision de la documentation complémentaire, les textes d'information générale et les textes parallèles, et la familiarisation avec les caractéristiques textuelles et discursives du TD. La troisième activité de préparation proposée par Larson, lire le texte complet à plusieurs reprises, ne semble pas une option très réaliste dans un contexte de travail professionnel. Les traducteurs n'en ont jamais le temps. L'important est l'idée d'une préparation à la traduction, car elle met en branle des processus métacognitifs

de planification, d'autoévaluation et de choix des stratégies. La planification du temps nécessaire pour effectuer le projet de traduction est normalement vue comme une tâche des plus simples. Le traducteur possède, en règle générale, une bonne connaissance de ses capacités et de ses qualités cognitives. D'une certaine manière, la capacité du traducteur à concevoir un plan d'exécution de la traduction, même dans les situations les plus informelles, implique des processus métacognitifs d'autoévaluation.

En 2002, Daniel Gouadec a proposé une description de ce qu'il appelle le « processus global de traduction ». La description de Gouadec envisage le processus de traduction d'un point de vue professionnel, tel qu'il est réalisé dans les cabinets de traduction, dans les services de traduction ou dans la pratique des traducteurs indépendants. Gouadec propose d'abord un ensemble de cinq phases qui marquent le parcours minimal d'un projet de traduction :

- A. Acquisition du texte à traduire.
- B. Préparation de la traduction ou prétraduction.
- C. Traduction proprement dite (transfert).
- D. Post-traduction (contrôles, corrections).
- E. Mise en forme et livraison.

Ces cinq phases comprennent non moins de douze étapes dont la première est l'acquisition d'un texte à traduire et la dernière phase est la livraison de la traduction.

L'intérêt que nous portons à cette proposition de Gouadec réside essentiellement dans l'inclusion des phases et des étapes propres à l'exercice de la traduction en contexte professionnel. Ces étapes mettent en évidence le constat que la traduction est devenue une activité collaborative. Le modèle proposé par Gouadec, d'ailleurs comme celui de Nord, a le mérite de souligner le caractère social de la traduction grâce à la présence dès le début du processus d'autres intervenants. Qu'il s'agisse des donneurs d'ouvrage, des réviseurs, d'autres traducteurs, des terminologues, des chercheurs, des chargés de projet, des documentalistes, etc., les traducteurs dans les services de traduction, dans les cabinets de

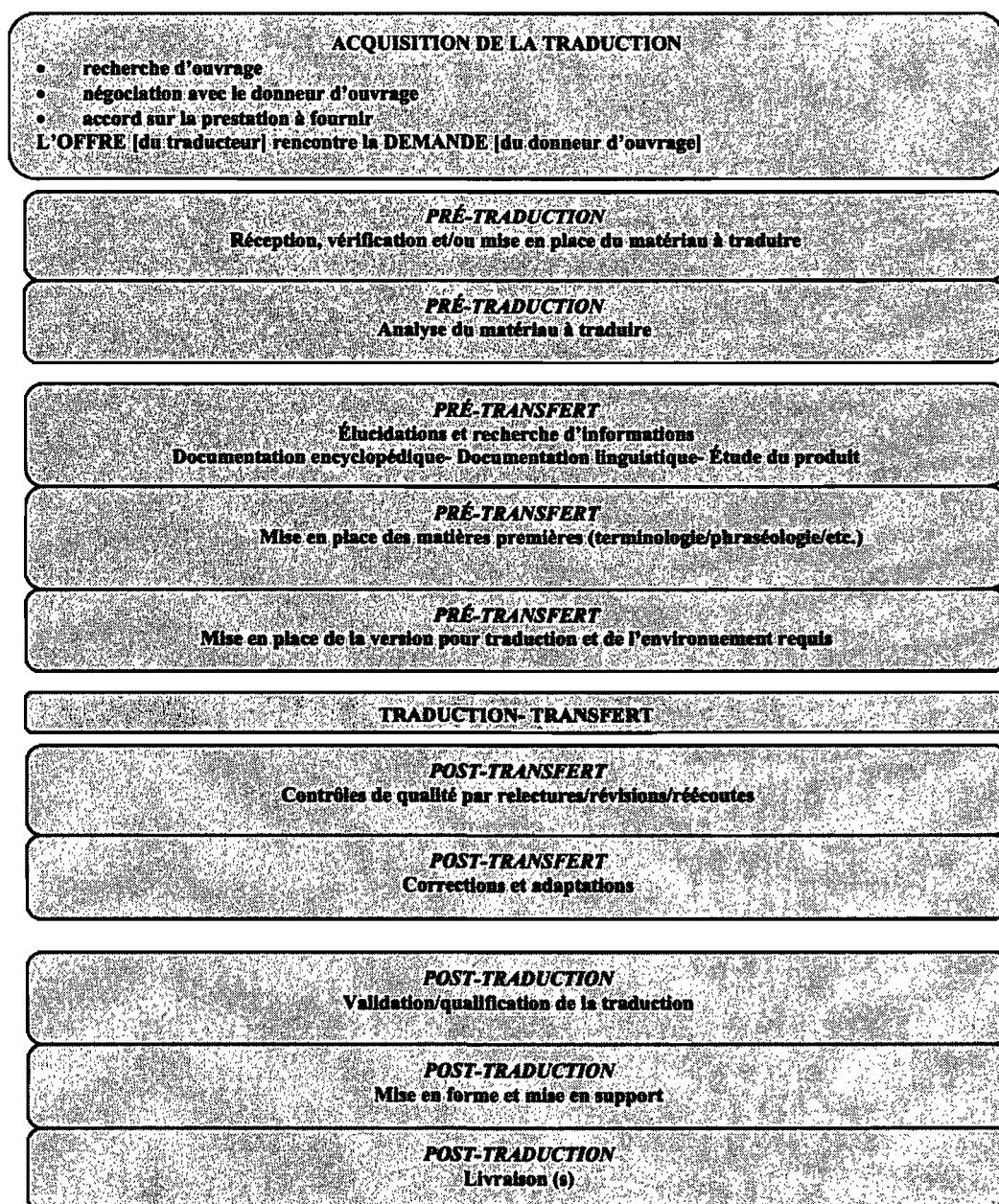
traduction ou dans les domaines de l'édition se voient dans l'obligation d'entamer des rapports sociaux avec les autres participants au processus global décrit par Gouadec.

De plus, au fur et à mesure que les fournisseurs de services de communication interlinguistique acquièrent une meilleure compréhension des enjeux de la traduction, ils établissent des critères de qualité qui incluent, au niveau le plus élémentaire, la participation d'une troisième personne dans l'exécution d'un projet de traduction. En général et indépendamment du contexte de traduction, un projet de traduction implique un rapport entre au moins deux personnes, un traducteur et un donneur d'ouvrage, qui peut être un client, un responsable de projet ou un autre collègue qui, à cause des caractéristiques du projet, éprouve le besoin de le partager. Aujourd'hui, il est normal que même le plus petit des projets de traduction implique le triangle : donneur d'ouvrage, traducteur, réviseur. Certes, tout traducteur doit être en mesure de réviser son propre travail. Mais comme l'affirment Horguelin et Brunette (1998, p. 67) « [...] nous avons tous nos petites lacunes et quelques mauvaises habitudes langagières, qui ne peuvent être corrigées que si quelqu'un nous les signale. » La participation d'une tierce personne dans le rôle de réviseur devient la norme minimale d'assurance de la qualité en traduction.

Ce caractère social/coopératif de la traduction exige des traducteurs qu'ils soient capables de porter un jugement métacognitif sur l'état de leurs connaissances. Quand le traducteur devient membre d'une équipe, il n'a de contrôle que sur une partie du projet de traduction. Le succès du projet, cependant, est conditionné par le travail accompli par chacun des membres. Dans un contexte de travail d'équipe, il n'est pas suffisant que le traducteur, le réviseur ou tout autre participant ait une idée claire de l'état de ses propres connaissances.

Dans une situation réelle de travail, le plus important est la capacité d'utiliser les connaissances acquises pour répondre de manière efficace aux difficultés particulières de chaque situation de travail. Autrement dit, les connaissances avancées d'une langue, les connaissances encyclopédiques et la maîtrise d'un domaine de spécialité ne sont d'aucune utilité si le traducteur n'est pas capable de remettre son texte traduit ou sa révision d'une

Figure 4. Le processus global d'un projet de traduction (Gouadec, 2002, p. 19)



traduction aux échéances établies dans le calendrier de réalisation d'un projet de traduction. Bref, un traducteur doit être capable d'évaluer non seulement ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, mais aussi sa capacité à fonctionner selon les contraintes du métier. Connaître sa capacité à fonctionner selon les pressions propres du métier de traducteur professionnel est

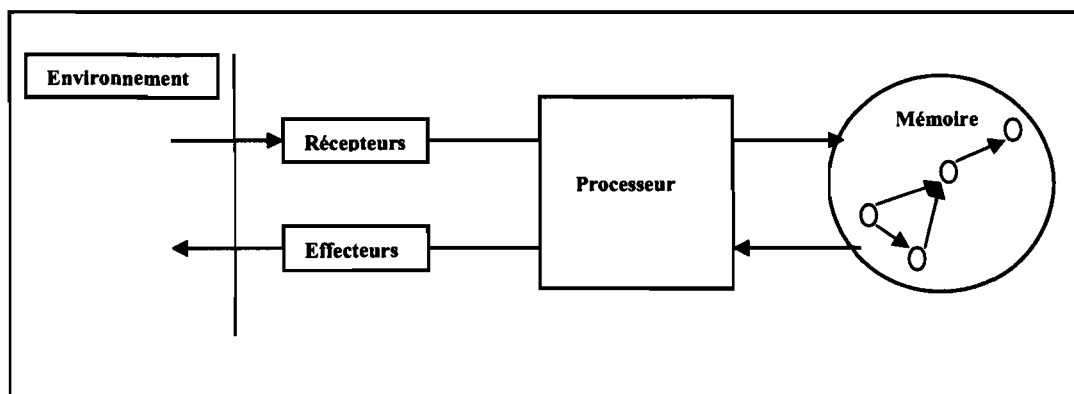
aussi un type de connaissance métacognitive. Compte tenu de ce qui précède, le processus de traduction, activité cognitive de traitement de l'information, est une succession d'épisodes de traduction durant lesquels le traducteur réalise son travail de transfert de manière fluide, presque inconsciente, automatique ou subliminale et d'autres types d'épisodes durant lesquels il doit procéder de manière consciente, planifiée, stratégique pour résoudre les difficultés de compréhension ou de réexpression que lui pose une unité de traduction déterminée. Au moment où le traducteur passe d'un épisode de traduction inconsciente à un épisode de traduction consciente s'activent des processus métacognitifs qui lui permettent soit de chercher dans sa mémoire une solution à la difficulté ou à déterminer qu'il ne connaît pas la solution et qu'il devra chercher, ailleurs que dans sa mémoire (bagage cognitif chez Delisle).

En résumé, le processus de traduction, dans une optique de pratique professionnelle, exige que même les traducteurs les plus chevronnés composent avec le caractère intermittent des unités de traduction qui se laissent transposer facilement dans la langue d'arrivée et d'autres pour lesquelles il devra prendre du recul et procéder de manière consciente ou même parfaire ses connaissances pour arriver à proposer une solution. La qualité des bons traducteurs ne se mesurerait pas seulement par le nombre de mots traduits durant une journée de travail, ni par les solutions archétypiques qu'ils peuvent proposer de temps à autre pour une difficulté de traduction récurrente. *La qualité d'un bon traducteur se mesure certes à ses connaissances, mais aussi à sa capacité à exercer un contrôle continu des processus cognitifs qui entrent en jeu pendant le processus de traduction et par sa capacité à fonctionner adéquatement dans un contexte de traduction professionnelle.* Le contrôle que le traducteur peut exercer sur ses propres processus cognitifs relève tant des connaissances propres aux traducteurs que de leur capacité à planifier, à réguler, à vérifier et à évaluer son propre travail, c'est-à-dire, de la métacognition.

4.2.2 Traduction et résolution de problèmes

Indépendamment de son expérience ou de sa connaissance de la matière qu'il traduit, le travail du traducteur sera toujours une activité de résolution de problèmes. Dans les sciences cognitives (selon Politis, 2007, la traductologie en est une), qui conçoivent l'être humain comme un organisme capable de décoder des symboles, la notion de problème occupe une place centrale. Dans un environnement naturel et ouvert, l'organisme ne peut pas posséder en mémoire des représentations lui facilitant le traitement de tous les stimuli auxquels il peut être exposé. Pour interagir avec l'environnement, toujours changeant, l'être humain devra sans cesse avoir recours à sa capacité d'adaptation qui dépend de ses capacités de résolution de problèmes.

Figure 5. Structure d'un système de traitement de l'information



Newell et Simon (1972), dont les travaux ont profondément marqué le domaine de l'intelligence artificielle, affirment que les êtres humains fonctionnent comme un système de traitement de l'information (STI). (Newell et Simon, 1972, p. 19) Selon ces auteurs, un STI est composé *des récepteurs, des processeurs, des mémoires et d'effecteurs* qui se chargent de traiter l'information provenant d'un *environnement*. Les effecteurs sont la partie du système qui se charge de l'exécution physique des signaux qu'ils reçoivent des processeurs.

Du point de vue des sciences cognitives, l'être humain est un organisme capable de traiter l'information qu'il capte d'un environnement de la même manière qu'un ordinateur peut manipuler des données qu'il reconnaît dans la mesure où il peut les faire correspondre à des représentations symboliques enregistrées dans sa mémoire. Newell et Simon se sont surtout occupés des problèmes dans lesquels il était possible de répertorier les actions que doit exécuter un STI pour arriver à une solution satisfaisante d'un problème. Dans le cas de la démonstration d'un théorème, par exemple, le STI doit posséder une liste de toutes les conditions et les opérations nécessaires pour arriver à la démonstration. Ainsi, le principal ouvrage de ces auteurs *Human Problem Solving* (1972) porte sur la résolution de problèmes dans les domaines du jeu d'échecs, la logique symbolique et la cryptarithmétique (problèmes d'algèbre). Tous les problèmes, indépendamment du domaine et du degré de complexité, contiennent trois caractéristiques essentielles : ce qui est connu (*givens*), un but (*goal*) et des obstacles. Ce qui est *connu*, ce sont les éléments, les relations et les conditions qui aident à déterminer l'état initial de la situation problématique. Autrement dit, la définition du problème. *Le but* est la solution désirée. Les obstacles sont les caractéristiques tant du sujet que de la situation problématique qui rendent difficile la solution du problème. (Davidson et coll., 1994, p. 208)

Les connaissances ou données demandées par ces STI sont des connaissances dites limitées. Elles sont limitées dans le sens où il est possible de répertorier toutes les connaissances qui peuvent amener le STI à la solution du problème. Par conséquent, les STI proposés par Newell et Simon ne peuvent résoudre que des problèmes sur lesquels ils possèdent toutes les données. Lorsqu'il y a des modifications dans un système de connaissances, quand de nouvelles connaissances sont ajoutées, si le STI ne possède pas cette nouvelle information en mémoire, le traitement de l'information ne peut avoir lieu et le STI « se paralyse », littéralement. Les systèmes de traitement de l'information dont parlent Newell et Simon sont donc capables de résoudre des problèmes du type : comment jouer aux échecs, comment démontrer un théorème ou comment résoudre un Sudoku.

Les auteurs partent du principe que lorsqu'une personne ou animal doit résoudre un problème pour atteindre un objectif, le comportement qu'elle adopte est *adaptatif* ou *rationnel*. Un comportement est adaptatif quand, dans une nouvelle situation et face à un nouveau type de problème, la personne doit adapter son comportement. Un comportement est rationnel quand il est adéquat pour l'atteinte de l'objectif selon le contexte dans lequel se pose le problème. Les STI dont parlent les auteurs sont rationnels parce qu'ils suivent un parcours adéquat qui a été prédéterminé pour arriver à la solution. Pour établir la pertinence du chemin que doit suivre un STI, les chercheurs étudient la façon de procéder des experts dans un domaine spécifique lorsqu'ils font face à une difficulté. Les auteurs ont postulé qu'en observant le comportement d'un maître d'échecs, il serait possible d'arriver à décrire non seulement les comportements observables, mais aussi les comportements non observables, y compris ceux qui ne correspondent pas à des actions qui lui permettent de résoudre les problèmes spécifiques du jeu. (Newell et Simon, 1972, p. 59) Bref, l'analyse des comportements observables et non observables des experts permet d'arriver à une description de leurs stratégies de résolution de problèmes. Les systèmes créés par Newell et Simon ne sont adaptatifs que dans le domaine spécifique pour lequel ils ont été créés. La liste de symboles enregistrée dans leurs mémoires ne s'applique qu'à un type de problème. Pour Newell et Simon, « A system that is not flexible enough to meet the demands of its environment is not adaptive. » (Newell and Simon, 1972, p. 789) Autrement dit, un STI qui résout des problèmes du jeu d'échecs est incapable de résoudre des problèmes propres au poker ou de faire la démonstration d'un théorème. Il faut un STI différent pour chaque type de problème.

Dans le cas de la traduction, les problèmes dont parlent Newell et Simon seraient présentés de la manière suivante : traduire un livre de recettes de cuisine, traduire un brevet d'invention, traduire des bulletins météorologiques, traduire un contrat de vente, sous-titrer un film, doubler un jeu vidéo, etc. D'une certaine manière, bon nombre de cours dans les programmes de formation des traducteurs répondent au principe des STI. Dans un cours de traduction technique, par exemple, l'instructeur s'efforce de fournir le plus de conditions et d'opérations nécessaires possibles pour arriver à traduire des textes dits techniques. La

première question que doit se poser quelqu'un qui veut apprendre à traduire une recette de cuisine est précisément : « comment traduire une recette de cuisine ? » Son objectif d'apprentissage sera donc d'arriver à maîtriser toutes les fonctions et les formes (Shreve, 1997, p. 126) de ce type de traduction. Dans un contexte de formation, la réponse à la question « comment traduire une recette de cuisine ? » implique une approche de résolution de problèmes différente de celle que doit adopter un apprenant à qui on donne la consigne : « Lisez et traduisez la recette de cuisine suivante ». Les situations dans lesquelles les apprenants doivent trouver une réponse (solution) à la question « comment traduire une recette de cuisine ? » correspondent aux situations-problèmes utilisées dans les sciences de l'éducation.

Selon Legendre (2005), les situations-problèmes sont les tâches ou les projets complexes qui représentent un défi important pour les apprenants de telle manière qu'elles exigent la mobilisation de toutes leurs ressources cognitives et métacognitives. L'utilisation des situations-problèmes est très répandue dans l'enseignement des mathématiques, à tous les niveaux éducatifs (primaire, secondaire, universitaire). Aux exercices pratiques dans lesquels l'apprenant doit appliquer des règles de manière presque mécanique vu qu'ils sont présentés en dehors de tout contexte ($5 + 5 = ?$; $238 \times 4 = ?$) s'opposent des situations-problèmes qui offrent aux apprenants la possibilité d'associer ce qu'ils doivent apprendre à des situations qu'ils risquent de rencontrer dans la vie réelle. En plus de se rendre compte de la pertinence de ce qu'ils sont en train d'apprendre, les apprenants sont portés à voir dans les situations-problèmes des activités signifiantes, car elles sont proposées dans un contexte qui est proche de leur propre réalité. Tardif (1997, p. 228) propose l'exemple suivant d'un problème de mathématique pour des élèves de quatrième année :

Chaque semaine, un enfant reçoit de ses parents la somme de 4,50 \$. Il doit remettre à sa mère 18,25 \$ qu'il lui a empruntés pour s'acheter des livres. Combien d'argent cet enfant pourra-t-il dépenser à la fin de l'étape, si cette étape contient 9 semaines?

L'idée sous-jacente aux activités de résolution de problèmes est que la présentation dans un contexte « réel » de ce qui doit être appris entraîne l'utilisation réfléchie, non

mécanique des connaissances. Au lieu d'offrir une acquisition des connaissances dans l'abstraction, les situations-problèmes favorisent une approche par laquelle l'apprenant est amené à utiliser sa capacité de raisonnement. Ce type de problème implique aussi que l'élève a plus de possibilités de collaborer avec ses pairs pour arriver à une solution du problème mathématique, mais aussi à suivre tout le processus de raisonnement que les autres participants ont effectué pour arriver à la compréhension et solution finale du problème.

Ainsi, par l'interaction sociale, l'apprenant enrichit son répertoire de stratégies, peut évaluer la pertinence de ses propres stratégies et peut exercer une autoévaluation de sa performance par rapport à son succès dans l'opération mathématique, mais aussi par rapport à ses pairs. Les avantages des situations-problèmes pour faciliter un apprentissage significatif et en profondeur sont tellement prouvés dans les sciences de l'éducation qu'un auteur comme Jacques Tardif peut affirmer : « [...] il est de loin préférable que les tâches demandées à l'élève dans les différents champs de connaissances constituent de véritables problèmes à résoudre. » (Tardif, 1997, p. 219)

Une situation-problème de traduction conçue dans cette perspective implique que le traducteur ait une information préalable présentée sous la forme de *consignes* ou d'un cahier des charges de traduction. Les consignes doivent spécifier le mandat du traducteur et dans quelles conditions il doit réaliser et présenter le produit de son travail. Par exemple :

Sous-titrer à l'aide du logiciel X fourni, du français en espagnol, un documentaire produit au Sénégal. Le film qui raconte la vie quotidienne d'une famille dans un camp de réfugiés au Darfour a une durée de 150 minutes. Le documentaire sous-titré en espagnol doit être prêt dans une semaine. Le documentaire est destiné à un public sud-américain.

Plusieurs cas de figure peuvent se présenter. Au contraire des STI de Newell and Simon, le traducteur peut décider d'accepter ou de refuser de s'engager dans un projet quelconque. Selon Schœnfeld (1989), la résolution de problèmes comme celui ci-dessus exige du

traducteur qu'il parcourt normalement les phases suivantes : 1. lecture du problème; 2. analyse du problème; 3. exploration des solutions possibles; 4. planification des stratégies de résolution; 5. application de la solution; 6. vérification de la solution d'après les consignes initiales. Dans cette perspective, un problème est une situation authentique, au sens où elle peut se présenter dans la vie réelle, à laquelle le sujet est exposé pour la première fois et pour laquelle il n'a pas une réponse immédiate ou ne sait pas encore comment s'y prendre pour le résoudre. (Maier, 1970; Tardif, 1997) Selon Tardif (1997, p. 236), « Un problème existe parce qu'une personne, étant donné la base des connaissances dans sa mémoire à long terme, ne peut immédiatement trouver la suite d'opérateurs pour parvenir à l'état désiré en tenant compte des contraintes et des données initiales. » L'adoption des situations-problèmes dans la conception d'exercices pratiques de traduction peut introduire des innovations intéressantes dans les activités et les interactions qui ont lieu à l'intérieur, et surtout, à l'extérieur des salles de classe. Pour le moment, il convient de voir quelle est la place de la notion de problème dans la bibliographie traductologique.

La traduction est donc un processus où se succèdent des unités qui se laissent facilement transposer et des unités considérées comme problématiques; par conséquent, le travail des traducteurs dépend largement de leur capacité à résoudre des problèmes qui ne sont pas de la même nature que ceux sur lesquels portent les travaux de Newell et Simon. En traduction, un inventaire de toutes les difficultés potentielles auxquelles peut faire face un traducteur est une utopie. Les manuels de traduction qui suivent le format d'un répertoire de problèmes/difficultés de traduction, si utiles soient-ils, ne seront jamais complets. De plus, ils suivent le même destin que d'autres ouvrages de référence tels que les dictionnaires : ils vieillissent rapidement.

Un des traductologues à s'inquiéter d'une meilleure compréhension du concept de problème en traduction est Wilss. En 1982, Wilss, dans une discussion à propos des *difficultés de traduction*, proposait une ébauche de définition de difficulté de traduction. Pour lui, une difficulté de traduction se présente chaque fois qu'une correspondance

parfaite ne peut pas être établie aux niveaux syntaxique ou lexical entre l'unité de traduction en LD et l'unité de traduction en LA, parce qu'une traduction littérale produirait un transfert négatif. (Wilss, 1982, p. 164) Limiter les problèmes aux questions syntaxiques et lexicales réduit la traduction à des considérations purement linguistiques. Une douzaine d'années plus tard (1994), Wilss revient sur la même problématique, mais il souligne l'importance de la capacité de la résolution de problèmes pour assurer la qualité des traductions. Il se réfère essentiellement à la capacité des traducteurs d'appliquer une méthode descriptive et systématique pour arriver à une solution adéquate. À cette époque, Wilss manifeste son inquiétude pour le manque d'intérêt que les traductologues ont porté au sujet de la résolution des problèmes ainsi que l'oubli dans lequel est tombé l'intérêt d'établir une différence entre problème de traduction et difficulté de traduction comme l'avait proposé Nord en 1991. (Wilss, 1994, p. 47)

En effet, Nord compte parmi les traductologues qui ont essayé d'établir une différence entre la notion de *problème* et la notion de *difficulté*. Selon les définitions proposées par Nord (1991, p. 151), « A translation problem is an objective problem which every translator (irrespective of his level of competence and of the technical conditions of his work) has to solve during a particular translation task. ». De leur côté, « translation difficulties, [...] are subjective and have to do with the translator himself and his specific working conditions ». Cela veut dire qu'un problème de traduction est un problème objectif parce qu'il est commun à tous les traducteurs et qu'une difficulté est un problème subjectif puisqu'elle est propre au sujet traducteur et aux conditions de travail. Vu de cette manière, il n'y aurait que deux types de problèmes de traduction : objectifs et subjectifs. Le manque de clarté des définitions proposées par Nord est peut-être un indice des raisons qui ont amené les traductologues à laisser de côté ce projet de clarification conceptuelle. Dire qu'un problème est un problème est tautologique. Ensuite dire qu'un problème est objectif et qu'une difficulté est subjective, comme l'a compris Hurtado (2004, p. 282), ne fait qu'augmenter l'ambiguïté.

Nous partageons la vision de Nord selon laquelle il y aurait deux grandes catégories de problèmes de traduction à partir du moment où le traducteur prend connaissance d'un projet de traduction jusqu'au moment où il remet son travail. Toutefois, dans une approche qui tente de mettre le sujet (traducteur ou apprenant) au centre de la situation, il serait plus cohérent de voir les types de problèmes du point de vue du Sujet. Ainsi, et comme le dit Nord, il y a des problèmes qui sont externes au Sujet. En psychologie et en médecine, on les appelle des problèmes exogènes. Ils prennent naissance à l'extérieur de l'organisme, c'est-à-dire des problèmes provoqués par des facteurs qui n'ont rien à voir avec la compétence traductionnelle du sujet, compétence selon la définition proposée par Hurtado²⁵ (2004, p. 394). Les problèmes que l'on peut inclure dans cette catégorie sont, par exemple, des problèmes de rédaction qui rendent la compréhension du TD impossible, un TD incomplet, un TD numérisé dont la mauvaise qualité rend impossible sa lecture, l'incompatibilité de fichiers électroniques, le manque d'outils de référence, le manque d'accès aux banques de données électroniques.

Le deuxième type de problème correspond aux situations dans lesquelles le Sujet n'a pas une réponse immédiate et adéquate parce que le niveau de ses connaissances ou sa compétence traductionnelle, au moment précis où l'obstacle apparaît, s'avère insuffisant. Le traducteur, au contraire des STI de Newell et Simon, a la possibilité de se servir de ses capacités adaptatives et de ses compétences de documentation et de recherche pour essayer de rétablir l'équilibre entre ses connaissances et les contenus du texte à traduire. D'un autre côté, quand la recherche et la documentation s'avèrent insuffisantes, il devra mettre en application ses capacités de raisonnement logique (Delisle, 2003, p. 124), voire sa créativité. Ce sont des problèmes qui prennent naissance à l'intérieur du Sujet. Autrement dit, des problèmes endogènes.

Les types de problème que l'on peut classer dans ces deux catégories, exogènes et endogènes, peuvent à leur tour être divisés dans deux sous-catégories. Sans aucune

²⁵ La compétence traductionnelle, selon Hurtado, est le système sous-jacent des connaissances, habiletés, aptitudes et attitudes nécessaires à l'exercice de la traduction.

prétention de réductionnisme ni de minimalisme, nous plaçons dans une première catégorie les problèmes cognitifs dus à un manque de connaissances surtout de type factuel. Ce sont des problèmes pour lesquels le traducteur peut trouver une solution en peu de temps, quelques minutes au maximum, en consultant un dictionnaire, une grammaire, un manuel de style, une encyclopédie, une base de données, un glossaire, un lexique, en posant une requête sur Google; en téléphonant un collègue, en posant une question sur Lantra, en consultant un manuel, en téléphonant au donneur d'ouvrage.

Dans une deuxième catégorie, il y a des problèmes plus difficiles à résoudre qui demandent un effort considérable d'intelligence et de créativité. Ou comme le décrit Maier (1970, p. 4), un problème est difficile quand sa solution demande des solutions différentes des plus courantes ou quand elle ne peut pas être associée à des solutions antérieures. Encore une fois, Delisle a bien saisi ces types de difficultés dans le cas de la traduction. Quand un traducteur fait face à des « pierres et des souches », citant Martin Luther, il doit procéder à des créations discursives : des formulations non répertoriées, c'est-à-dire, qui ne sont ni consignées dans les répertoires lexicographiques ni couramment utilisées par les usagers. En d'autres termes, des situations dans lesquelles le traducteur doit appliquer tout son talent créatif (Delisle, 2003, p. 168) et toute sa compétence métacognitive.

En parlant de « pierres et de souches », Delisle touche un aspect primordial du travail du traducteur. La traduction est, dans bien de cas, l'outil qui permet le transfert des connaissances entre des communautés linguistiques différentes. Il y a de fortes chances que le traducteur soit le premier membre de sa communauté linguistique à entrer en contact avec de nouveaux concepts et de nouveaux termes qui ne sont pas encore consignés ni dans les répertoires terminologiques ni dans les répertoires lexicographiques et encore moins dans les encyclopédies. Dans de pareils cas, le traducteur doit se servir des connaissances acquises, mais aussi de sa capacité à porter un jugement sur la pertinence de la solution qu'il propose.

Au contraire de Nord (1991), nous considérons que les problèmes de traduction sont relatifs au Sujet. La difficulté à traduire ou à comprendre un texte est fonction des

compétences du traducteur. Comme nous l'avons dit ci-dessus en parlant de la définition de la notion de problème proposée par Nord, les problèmes qui se présentent au traducteur quand il est en train de traduire ne peuvent pas se poser de manière objective. Encore une fois, selon Tardif (1997, p. 236) : « Un problème existe parce qu'une personne, étant donné la base de connaissances dans sa mémoire à long terme, ne peut immédiatement trouver la suite d'opérateurs pour parvenir à l'état désiré en tenant compte des contraintes et des données initiales. » Newell et Simon se sont prononcés quant à la relativité des problèmes et leur degré de difficulté :

[...] no matter what measures are used, problem difficulty will be determined by the interaction between the task environment and the program of the IPS. As just described, this program is a set of methods together with an executive structure for selecting and applying them. (Newell et Simon, 1972, p. 92)

En d'autres termes, pour résoudre un problème un être humain doit soit posséder les connaissances demandées, soit les compétences qui lui permettront d'acquérir ces connaissances. Le meilleur exemple du caractère relatif des problèmes de traduction est l'existence d'une bonne panoplie de répertoires de difficultés de traduction. Les difficultés répertoriées par Delisle (1980, 1993, 2003) ne sont pas nécessairement les mêmes que présentent Buisseret (1975), Lavallée (2005) ou Meertens (2006). Certes, il peut y avoir des difficultés communes, mais le fait que plusieurs auteurs dressent des listes de difficultés de traduction différentes confirme le caractère relatif des problèmes de traduction. Cependant, c'est dans les différences entre les experts et les novices que ce caractère relatif des problèmes de traduction est le plus évident.

En traduction, les différences entre les experts et les novices sont normalement évaluées selon le critère de vitesse, nombre de mots traduits à l'heure (Robinson, 2003) ou d'automatisation (Kiraly, 1995). Grâce à son expérience et à ses connaissances des domaines dans lesquels il traduit, l'expert peut traiter l'information que lui fournit l'environnement avec plus d'aisance. Cela lui permet d'augmenter les épisodes de traduction fluide. Chez le novice, c'est tout le contraire. Puisqu'il ne possède ni

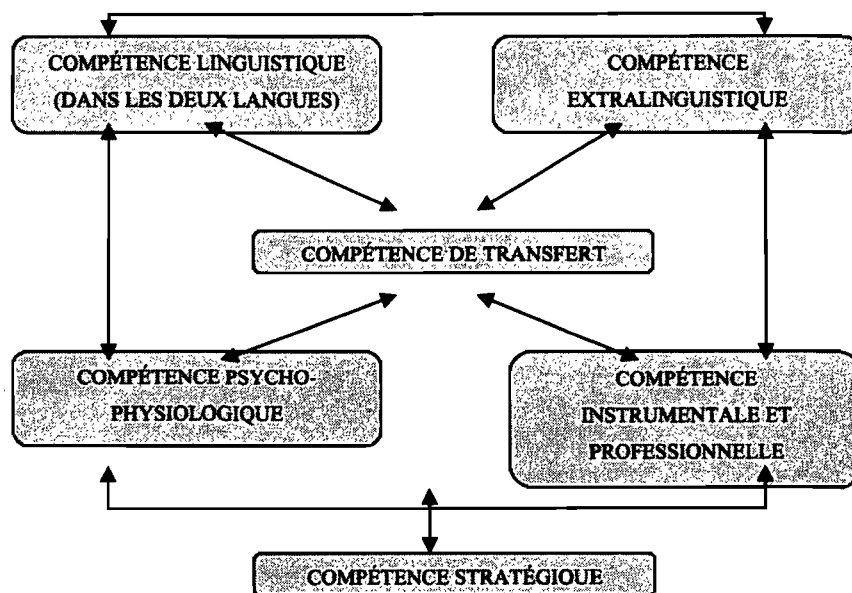
l'expérience propre au métier ni la connaissance du domaine de traduction, il est probable que l'information à traiter ne trouve pas dans sa mémoire les représentations nécessaires pour lui permettre de traduire avec plus d'aisance.

La capacité de résolution de problèmes en traduction est celle du Sujet traduisant et elle est proportionnelle à sa compétence traductionnelle. Il n'y a rien de nouveau ni de surprenant dans cette affirmation, mais, dans le contexte de la formation des traducteurs et dans l'intégration des nouveaux diplômés au marché du travail, il est important de tenir compte de cet axiome et de ne pas oublier que tout apprentissage se fait de manière progressive. L'apprentissage n'est pas un état ni une entité fixe. Dans des conditions considérées normales, le travail de traduction d'un apprenant de traduction ne devrait pas être de la même qualité que celui d'un traducteur chevronné. C'est un axiome que bon nombre d'instructeurs de traduction semblent fréquemment négliger.

Une catégorisation rudimentaire des problèmes de traduction pour établir la relation directe entre les épisodes de traduction problématique, les épisodes de traduction non problématique et la compétence traductionnelle permet de constater le caractère relatif des problèmes de traduction. Le modèle holistique proposé par le groupe PACTE, à notre avis le modèle de la compétence traductionnelle le plus complet, sera utilisé pour établir une correspondance entre les cinq sous-compétences qu'ils ont identifiées et les types de problèmes que peut rencontrer un sujet (professionnel ou apprenant) lorsqu'il s'engage dans des activités de traduction. (Hurtado, 2004, p. 394-398)

Tout d'abord, les problèmes linguistiques que le sujet peut rencontrer lorsqu'il traduit se présentent tant dans la phase de compréhension que dans la phase de rédaction. La présence d'un problème de ce type peut être associée à une déficience dans son système de : a. connaissances grammaticales (code linguistique, syntaxe, lexique, sémantique, orthographe); b. connaissances sur les types de textes selon les genres; c. connaissances illocutoires qui seront mises à l'épreuve selon les fonctions des textes; d. connaissances sociolinguistiques pour rendre compte des différences qui peuvent surgir dans les textes produits dans différentes situations sociales ou culturelles.

Figure 6. Modèle holistique de compétence traductionnelle (Hurtado, 2004, p. 397)



Ces problèmes, comme d'ailleurs tous les autres, peuvent être associés directement à un manque de connaissances. Il peut arriver aussi que la source du problème ne soit pas un manque de connaissance, mais un manque d'attention, une concentration déficiente ou un état psychophysiologique inadéquat. Autrement dit, le sujet est fatigué, malade, extrêmement euphorique ou déprimé ou, tout simplement, il n'aime pas le travail qu'il fait, il manque de motivation.

Les problèmes de type extralinguistique peuvent se présenter lorsque les connaissances que le sujet possède sur : a. la traduction (en tant que discipline universitaire, activité professionnelle, processus mental et type textuel); b. les cultures respectives des deux langues en contact; c. le monde en général (connaissance encyclopédique); d. les connaissances thématiques s'avèrent insuffisantes pour proposer promptement une traduction adéquate.

Les problèmes de type instrumental et professionnel que rencontre un sujet (traducteur ou apprenant) peuvent être provoqués par l'absence de connaissances factuelles à propos : a. des outils documentaires essentiels à l'exercice de sa profession ou de sa

future profession; b. des nouvelles technologies et de leur utilisation; c. du marché du travail et du code de déontologie du traducteur professionnel.

Les problèmes de type psychophysiologiques auxquels peut se heurter le sujet dans une activité de traduction peuvent être expliqués par un manque de contrôle sur des mécanismes psychomoteurs, cognitifs et attitudeux liés à la traduction. Parmi les types de problèmes qui se rapportent à cette compétence on trouve : a. des problèmes de mémoire et d'attention; b. des problèmes liés à l'absence de curiosité intellectuelle, manque de persévérance, absence de rigueur, absence d'un esprit critique, méconnaissance de ses propres capacités; incapacité à distinguer ses propres limites; c. des problèmes qui résultent de l'incapacité à développer la créativité, le raisonnement logique, l'analyse et la synthèse.

À ce point, il est important de souligner qu'en général, d'après la bibliographie traductologique, cette dernière compétence, la compétence psychophysiologique, est la plus négligée dans les programmes de formation des traducteurs. Un élément aussi crucial pour l'exercice de la traduction que l'attention n'a pas suscité de la part des traductologues l'intérêt qu'il mérite compte tenu de son importance dans le travail du traducteur. Il est de plus en plus courant que les offres d'emploi pour les postes de traducteurs incluent la demande spécifique du « souci du détail ». Il est bien connu qu'il s'agit d'une compétence transversale²⁶ importante dans tous les domaines d'activité. Les instructeurs de traduction en sont bien conscients. Mais à notre connaissance, personne ne s'est encore intéressé à concevoir des mécanismes capables d'aider les apprenants à acquérir cette compétence essentielle au travail des langagiers.

Finalement, au centre du modèle holistique du groupe PACTE se trouve la compétence de transfert. Cette compétence correspond à celle que Wilss (1982) appelait *supercompétence*. Elle est la « pierre angulaire » du traducteur professionnel parce qu'elle intègre toutes les autres compétences. Elle désigne la capacité du sujet à exécuter le

²⁶ Selon François Lasnier (2000, p. 42), « [u]ne compétence est dite transversale lorsqu'elle permet d'agir efficacement dans une large variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses ».

processus de traduction dès la phase de compréhension jusqu'à la phase de réexpression et de révision selon la finalité de la traduction et les caractéristiques du destinataire. (Hurtado, 2004, p. 395) Si les problèmes relèvent du Sujet, les difficultés associées à la compétence de transfert peuvent être vues comme une incapacité momentanée du Sujet à arriver spontanément à la proposition d'une traduction adéquate. C'est-à-dire que les problèmes de transfert peuvent être de nature linguistique, extralinguistique, physico physiologique, instrumentale-professionnelle ou stratégique. Du point de vue de la formation des professionnels de la traduction, les responsables de la formation ont intérêt à considérer les problèmes de traduction comme relatifs au Sujet. De cette manière, tant les instructeurs que les apprenants pourront développer une conception de la compétence traductionnelle comme une entité malléable qui se transforme avec la formation et l'apprentissage à vie.

C'est aussi au niveau de la compétence de transfert que la composante métacognitive de la traduction se révèle essentielle. Premièrement, aucun transfert n'aura lieu tant que le traducteur ne sera pas sûr d'avoir compris le message véhiculé par TD. Ce n'est que quand il en est sûr qu'il tente de proposer une solution au problème. Ensuite, la solution ne sera prise en compte que dans la mesure où le traducteur possède un degré raisonnable de certitude que la solution qu'il est en train de proposer est potentiellement adéquate. Le jugement que le Sujet porte sur la pertinence d'une solution est un mécanisme de contrôle métacognitif. Dans sa métaphore des cinq démons, Bell (1991, p. 239) conférait cette capacité de supervision au démon²⁷ superviseur. D'après Bell : « It is the supervisor who [...], constantly draws on prior knowledge and experience stored in the LTM in order to resolve problems of analysis and to speed up solutions. He is, in the terms of our earlier discussion on the components of the working memory, the central executive. »

La nature métacognitive de la compétence de transfert du traducteur se manifeste également quand la solution à un problème de traduction est trouvée sur la base des

²⁷ Bell utilise la métaphore du démon en référence à l'idée du physicien James Clerk Maxwell (1831- 1879) qui a lancé l'idée de l'existence d'un petit démon qui permettait le passage des molécules d'un récipient à l'autre comme une explication hypothétique à la violation d'une loi thermodynamique.

décisions de traduction antérieures. La capacité à prendre des décisions sur la base de décisions antérieures démontre qu'il ne faut pas confondre les épisodes de traduction fluide avec une manière de procéder automatique ou subliminale. Pour garantir la cohérence générale du texte qu'il est en train de traduire, le traducteur doit non seulement se concentrer sur l'unité de traduction qu'il a sous les yeux. Il doit, en même temps, garder en mémoire les solutions de traduction proposées pour les unités de traduction en amont et des unités de traduction en aval. Comme l'affirment Davidson et coll. (1994, p. 218) à propos de l'importance de la métacognition dans les processus de résolution de problèmes, quand un individu essaie de résoudre un problème, il doit tenir compte simultanément de ce qu'il a déjà fait, de ce qu'il est en train de faire et de ce qu'il devra encore faire. Par conséquent, si la compétence de transfert est responsable de contrôler, de réguler et d'évaluer toutes les autres compétences du traducteur, elle doit être métacognitive. Ce qui confirme que la traduction est aussi une activité métacognitive.

4.3 Conclusion

Au chapitre trois, en discutant des limites de l'approche par objectifs, nous avons affirmé qu'en règle générale, l'éducation s'est toujours concentrée sur les deux niveaux les plus élémentaires de la taxonomie de Bloom : l'acquisition des connaissances et la compréhension. L'une des conséquences les plus palpables de cette situation pourrait être l'incapacité de certains apprenants de transférer les connaissances acquises dans un contexte précis pour les appliquer dans des contextes similaires ou différents et le fait que nombre d'apprenants ne peuvent pas rendre compte d'une bonne partie des contenus étudiés en classe après leur évaluation. Dans la formation des professionnels de la traduction s'impose l'idée que l'enseignement consiste à l'identification des unités qui posent problème à l'apprentissage, à la conception d'activités visant la pratique sur ces unités problématiques et à l'évaluation de l'apprentissage par l'identification des comportements observables. Cette conception de l'apprentissage a réduit l'enseignement à la réalisation routinière d'exercices qui, au fur et à mesure que l'apprenant les réalise, demandent de moins en moins de processus conscients; « la pratique fait le maître »

pensait-on. Il y a une ressemblance entre cette manière de procéder et les postulats des sciences cognitives quant à la manière dont le cerveau humain et les machines réalisent le traitement des données.

Grâce aux progrès informatiques, surtout en ce qui concerne la conception de systèmes capables de traiter des données sous la forme de résolution de problèmes, les sciences cognitives ont pris un nouvel élan et leur influence sur les théories de l'enseignement n'a pas tardé à se faire sentir. L'apprentissage est devenu une question de *input* et *output*, puisque le système de traitement de données (humain ou machine) ne peut traiter que les symboles qu'il possède dans ses mémoires; on s'attend à ce qu'en exposant les apprenants à certains stimuli, ils soient capables de les reproduire au moment voulu. Pourtant, au contraire des ordinateurs, l'être humain est chaque jour confronté à de nouveaux problèmes. Les données qu'il a assimilées sont sans aucun doute essentielles, mais il faut qu'il sache les réguler pour s'adapter à des réalités changeantes et qu'il sache acquérir de nouvelles informations sur la base des connaissances déjà acquises. L'étude de la manière dont les experts, en mathématiques ou dans le jeu d'échecs, par exemple, résolvent les problèmes a permis de constater que la différence entre ces experts et les novices se situait surtout au niveau du contrôle que les premiers exerçaient sur tout le processus. C'est justement l'idée d'exercer un contrôle sur les processus cognitifs qui se présente comme un des principaux intérêts des études sur la métacognition.

Le développement de la métacognition comprise comme *la connaissance qu'une personne possède de l'état de ses propres connaissances et de ses capacités cognitives ainsi qu'au contrôle que cette même personne peut exercer sur ces processus cognitifs du point de vue social, affectif et motivationnel* est à la base d'un apprentissage qui met l'apprenant au centre de la situation pédagogique en lui permettant une meilleure compréhension de la manière dont il apprend. Dans ce sens, la métacognition est un élément fondamental pour que l'apprenant apprenne à apprendre et à penser de manière critique.

La traduction en tant qu'activité mentale est un enchaînement d'épisodes de traduction fluide (cognitifs) et d'épisodes de traduction réfléchi (métacognitifs), les premiers sont exécutés grâce à la compétence traductionnelle du traducteur, les deuxièmes mettent à l'épreuve la créativité et la capacité du traducteur à trouver l'équilibration, en termes piagétiens, entre l'état de ses connaissances et les demandes cognitives de la tâche qu'il doit réaliser. Cette équilibration est le produit des processus métacognitifs que le traducteur doit mettre en branle afin de garantir qu'il contrôle tous les aspects pouvant intervenir lors de la réalisation d'un projet de traduction, et cela, depuis le moment où il prend connaissance d'un projet de traduction jusqu'au moment où il doit remettre le résultat de son travail au donneur d'ouvrage.

La traduction, activité cognitive, comporte une dimension métacognitive jusqu'à présent peu étudiée par les traductologues. En tant que service professionnel de communication interlinguistique et interculturelle, la traduction postule les mêmes phases que Brown (1987) a identifiées comme propres à la métacognition : *la planification, la vérification, la régulation et l'évaluation*. Nous considérons que l'étude de la traduction sous le prisme de la métacognition offre à la traductologie, d'une part, la possibilité de bénéficier d'une riche tradition de recherche et, partant, de méthodes et d'outils de travail déjà établis. D'autre part, l'introduction de la métacognition comme domaine d'étude de la traductologie offre une autre possibilité d'explication du processus de traduction en tant que suite d'actes cognitifs qui exigent un effort intellectuel minimal et des actes métacognitifs qui exigent un effort intellectuel maximal parce qu'ils agissent sur des unités de traduction qui demandent la mise en pratique de la capacité du traducteur à résoudre des problèmes. Problème défini comme l'impossibilité du traducteur de trouver immédiatement dans sa mémoire à long ou à court terme une traduction adéquate dans la LA pour une unité de la LD. De cette manière, la compétence traductionnelle ne serait pas seulement mesurée par la quantité de connaissances factuelles dont le traducteur peut rendre compte ou par le nombre de mots qu'il peut traduire durant journée de travail. La compétence traductionnelle devrait aussi se mesurer par la sa capacité du traducteur à contrôler le processus de traduction en vue d'offrir un service de communication interlinguistique et interculturelle de qualité selon

les normes d'adéquation et les standards de rendement propres à son contexte de travail immédiat. À notre avis, les avantages de l'introduction de la métacognition comme domaine d'étude de la traductologie sont plus évidents dans le domaine de la formation des futurs professionnels de la traduction.

Chapitre 5

La métacognition dans la formation des professionnels de la traduction

Au cours des 25 dernières années, les experts en sciences de l'éducation se sont efforcés de mettre le Sujet apprenant au centre de la situation pédagogique. Toutefois, si l'on en croit Jones et Idol (1990, p. 2), les grandes reformes de l'éducation se produisent rarement dans les laboratoires de recherche des universités, mais sont motivées par l'ensemble de la société et, notamment, par les modèles économiques dominants. Ainsi, l'éducation programmée et l'approche d'apprentissage par objectifs sont propres à la société de la moitié du siècle dernier, une époque marquée par la Deuxième Guerre mondiale. À cette époque, il fallait former rapidement un individu pour répondre aux besoins de la guerre. L'armée se tourne vers les psychologues qui observent les professionnels au travail et conçoivent une liste de comportements qui doivent être appris par les gens en formation. Les tâches complexes sont divisées en tâches simples et l'ensemble des tâches simples doit mener à la solution des tâches complexes. L'apprentissage était donc synonyme de performance. Être capable d'exécuter une tâche, même si le Sujet n'était pas capable de rendre compte de la démarche suivie pour arriver à un résultat, représentait le type de connaissance dont la société avait besoin à cette époque. Le système éducatif devait donc former les gens pour répondre aux demandes d'une société surtout de type manufacturière. (Jones et Idol, 1990)

Avec le passage de la société productrice de biens de consommation à une société dans laquelle le traitement de l'information et l'offre de services dominant, le système d'éducation fondé sur le principe de la fragmentation des tâches et des comportements observables s'adapte moins bien aux besoins de l'économie du savoir actuelle. L'acquisition de connaissances reste la pierre angulaire de la formation, mais elle doit être accompagnée d'une capacité à mobiliser ces connaissances dans des contextes authentiques

et diversifiés. Aujourd'hui, il est essentiel d'acquérir, de traiter et de mobiliser des connaissances de plus en plus complexes dans des circonstances de plus en plus variées. De plus, l'explosion de l'information oblige à localiser, à communiquer et à produire de l'information efficacement afin de résoudre des problèmes dans des délais de plus en plus courts.

En mettant l'apprenant au centre des efforts de formation, les experts en sciences de l'éducation cherchent, depuis 25 ans, une stratégie de formation pour faire face à la problématique de la vitesse de production des connaissances et de l'information qui rendent caduques les connaissances acquises plus rapidement qu'avant. Les programmes de formation ne pouvant se renouveler à la même vitesse que les connaissances, il devient essentiel d'outiller les apprenants pour qu'ils soient en mesure de se responsabiliser de leur formation qui doit prendre la forme, une fois sortie des institutions éducatives, d'un apprentissage autonome et à vie. En plus d'acquérir les connaissances disciplinaires essentielles à leurs futures professions, les apprenants doivent apprendre à apprendre. Cependant, pour que les individus soient capables de se prendre en charge, il est primordial qu'ils arrivent à se connaître en tant qu'apprenants et qu'ils soient mieux informés des différentes formes que peut prendre l'apprentissage.

Afin de toucher les niveaux supérieurs de la typologie de Bloom - application, analyse, synthèse et évaluation qui demandent la mise en pratique de la capacité de réflexion des sujets - les sciences de l'éducation se penchent davantage sur une conception de l'apprentissage et de l'enseignement qui favorise la pensée critique, soit *la capacité à adopter une attitude raisonnée et réfléchie pour décider ce qu'on doit faire ou penser*. Pour apprendre à apprendre, le sujet doit d'abord apprendre à penser.

5.1 Métacognition et apprentissage : considérations générales

Au milieu des années quatre-vingt, aux États-Unis, la *Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD) s'est donné comme objectif la réforme du système

éducatif (pour relever les défis de la société contemporaine) et a conçu un cadre théorique destiné à provoquer un virage vers un système éducatif plus centré sur la capacité à penser des apprenants.²⁸ Le cadre théorique proposé par l'ASCD est composé de 6 dimensions (Jones et Idol, 1990, p. 6) :

1. La métacognition
2. Les processus cognitifs (conceptualisation, formation des principes, compréhension, composition, discours oral, recherche scientifique, résolution de problèmes et prise de décisions)
3. Les habiletés intellectuelles centrales (représentation, synthèse et élaboration)
4. La pensée critique
5. La pensée créative
6. Le rôle des connaissances

Ces dimensions sont intimement liées; elles ne doivent pas être comprises comme des entités individuelles. Bien que notre intérêt se confine à la métacognition et à la contribution de ce construit psychologique à la formation des professionnels de la traduction, nous ne négligerons pas les cinq autres dimensions de la pensée critique.

Il importe de comprendre comment la métacognition peut contribuer à développer la pensée critique et à donner une place prépondérante aux apprenants dans la situation d'apprentissage. Paris et Winograd (1990, p. 180) ont identifié cinq vertus de la métacognition dans le contexte éducatif. La première vertu fait référence à la capacité de centrer toute l'attention sur la nature consciente et le contrôle exécutif des activités cognitives. Au lieu de recevoir passivement l'information qu'ils obtiennent de leurs instructeurs ou de l'environnement, les apprenants peuvent devenir agents actifs de leur propre formation. Grâce au développement de leurs connaissances métacognitives, les apprenants acquièrent une conscience de ce qu'ils doivent faire pour réussir dans leur projet de formation. Cette vertu de la métacognition, permettre à l'apprenant de participer

²⁸ Au Québec, depuis le début des années quatre-vingt-dix, le Conseil supérieur de l'éducation met l'accent dans ses recommandations sur des méthodes d'enseignement qui favorisent la *pensée critique* (Rapport du conseil supérieur de l'éducation 1992, p. 31)

activement à la construction de ses propres connaissances, relève d'une conception constructiviste de l'apprentissage et du développement. Par construction de connaissances, il faut entendre la capacité des apprenants à construire de nouvelles connaissances à partir des connaissances déjà acquises grâce à leur action directe sur les contenus à apprendre et à l'interaction avec les autres participants dans la situation d'apprentissage.

La seconde vertu de la métacognition est de favoriser la prise en compte des différences individuelles dans les situations formelles d'apprentissage. Ainsi, la formation tient davantage compte de l'autoévaluation et de l'autorégulation, ce qui permet aux apprenants de centrer leurs efforts de formation sur des activités qui favorisent l'apprentissage en profondeur plutôt que sur des activités qui encouragent la performance immédiate. L'autoévaluation permet aussi aux apprenants de valoriser leurs progrès même si les jugements qu'ils portent sur leur apprentissage ne coïncident pas avec l'évaluation qu'ils reçoivent des autres, instructeurs ou collègues de classe.

La troisième vertu de la métacognition est son rapport étroit avec le développement cognitif. Elle est en même temps un produit du développement cognitif et elle est productrice de développement cognitif en ce qu'elle amène le Sujet à se faire une idée plus claire du type de connaissances qu'il possède ou qu'il doit acquérir grâce à l'expérience et à la scolarité. La quatrième vertu de la métacognition tient au fait qu'elle peut être enseignée. Il est en effet possible d'aider les apprenants à devenir plus critiques, plus constructifs et plus stratégiques par rapport à leur propre apprentissage. Les méthodes d'enseignement traditionnelles laissent toute la responsabilité de l'évaluation et de la critique aux instructeurs. Les apprenants ont été amenés à concevoir l'évaluation comme une activité qui leur est étrangère parce qu'elle est propre aux instructeurs. Or, il ne faut pas confondre évaluation et notation.

L'autoévaluation doit être comprise comme un jugement personnel que l'apprenant porte sur son état de connaissances, sur ses progrès, sur sa manière d'aborder une tâche, sur les problèmes qu'il a rencontrés dans la réalisation d'une tâche, sur l'efficacité de sa démarche et sur la pertinence du résultat obtenu. L'autoévaluation ne se fait pas à la fin

d'un trimestre, ni après un examen, elle se fait en permanence. Il incombe à l'apprenant de la pratiquer régulièrement. Le rôle de l'instructeur devient donc celui de fournir à l'apprenant les outils nécessaires pour qu'il soit capable de s'autoévaluer.

La cinquième vertu de la métacognition réside dans le fait que l'autoévaluation et l'autocontrôle suscitent des explications à propos du fonctionnement cognitif et motivationnel. L'apprenant est porté à prendre en compte les facteurs qui facilitent son acquisition de connaissances comme c'est le cas des habiletés et des capacités ainsi que de sa motivation. Le contrôle métacognitif lui permet de déterminer les aspects qui rendent difficile son apprentissage par rapport à la complexité des contenus, mais aussi par rapport aux facteurs externes qui peuvent empêcher l'atteinte de ses objectifs personnels. Il peut s'agir des attitudes à l'égard des instructeurs, des camarades de classe, du contexte social de l'institution éducative.

Ces cinq vertus de la métacognition ne peuvent être mises à profit que dans des contextes où il existe une véritable ouverture à des conceptions de l'éducation favorisant un vrai changement des rôles des instructeurs et des apprenants dans des situations d'apprentissage qui encouragent l'échange des connaissances. L'introduction de la composante métacognitive de l'apprentissage dans les cours pratiques de traduction ne veut pas dire que la métacognition doit faire partie du contenu de la matière à apprendre. Elle n'est pas une unité de contenu disciplinaire en elle-même. Il serait inconcevable qu'un instructeur annonce la métacognition comme contenu d'un cours. De plus, comme l'indiquent Costa et Lowery (1989, p. 66), l'enseignement direct de la métacognition ne semble pas profiter aux apprenants. D'après Costa et Lowery, les apprenants ont recours à la métacognition quand ils doivent faire face à un problème. Si les stratégies de solution du problème leur sont imposées par les instructeurs, la performance des apprenants en souffre dans la mesure où ils doivent répondre à une double exigence : la tâche en elle-même et l'application des stratégies imposées ou proposées par l'instructeur. Les stratégies de solution de problèmes ou les stratégies d'apprentissage doivent être générées ou choisies par les apprenants et non imposées par les instructeurs. L'introduction de la dimension

métacognitive de l'apprentissage et de l'enseignement trouvera un terrain propice dans les contextes où l'interaction sociale entre les apprenants et les instructeurs, d'une part, et entre les apprenants, de l'autre, est riche et authentique.

Dans les situations d'apprentissage, il est important de profiter des occasions riches en échanges métacognitifs. Il y a trois contextes propres aux situations d'apprentissage qui encouragent les apprenants à réfléchir à propos de leurs capacités intellectuelles. (Paris et Winograd, 1990, p. 22) La première situation est l'étape de l'acquisition de nouvelles connaissances et habiletés. En plus de présenter le contenu à acquérir, l'instructeur peut en profiter pour amener les apprenants à mieux comprendre leur manière de penser et leur apprentissage. Au moment d'introduire un nouveau concept, l'instructeur peut, par exemple, demander aux apprenants de verbaliser les stratégies qu'ils utilisent pour intégrer efficacement les nouvelles connaissances. Il peut aussi leur demander de réfléchir aux facteurs qui facilitent ou rendent difficile la compréhension d'un concept ou qui rendent difficile la traduction d'un passage dans un texte. En plus de demander aux apprenants d'intégrer les nouvelles connaissances, l'instructeur les incite à se rappeler ce qu'ils savent déjà, contribuant ainsi à rendre conscientes leurs stratégies d'apprentissage. Le fait d'encourager ce type de dialogue dans un contexte social, pour l'ensemble de la classe ou dans des équipes de travail, présente un avantage supplémentaire. En effet, en plus de prendre conscience de la manière dont ils traitent ou tentent de traiter les données, les apprenants assimilent ce que leurs collègues et les instructeurs font dans des situations semblables. Ils peuvent, de cette manière, se faire une idée de la pertinence ou de l'inefficacité de leur manière de gérer leurs connaissances. Le moment de présentation des nouveaux contenus est un moment propice à l'introduction de la composante métacognitive de l'apprentissage parce que le désir d'apprendre quelque chose de neuf rend les apprenants plus sensibles à l'intervention extérieure des instructeurs et de leurs condisciples.

Une deuxième situation propice à la mise en pratique de la métacognition dans la salle de classe se présente chaque fois qu'un problème est identifié. Lorsque les apprenants

sont aux prises avec un problème de traduction, l'instructeur peut en profiter pour les aider, par exemple :

1. À une meilleure conception de leur démarche de recherche : il est normal aujourd'hui que les élèves se lancent dans des recherches sur l'Internet sans être même sûrs de ce qu'ils cherchent et ils finissent par se perdre dans le cyberspace. L'instructeur peut donc leur proposer, selon les circonstances, de changer de méthode de recherche. De la sorte, si une recherche par interrogation (moteur de recherche) s'avère inefficace, l'instructeur peut, par exemple, suggérer une recherche par navigation (répertoire).
2. À une définition du problème : l'instructeur peut aider l'apprenant à identifier la vraie nature du problème qu'il rencontre afin qu'il soit capable de concevoir un plan d'action qui puisse l'amener à la solution. L'apprenant peut, par exemple, arriver à la conclusion qu'il y a des problèmes de rédaction dans le TD quand, en réalité, il s'agit soit d'un problème de méconnaissance de la syntaxe, de non prise en compte des informations extralinguistiques ou tout simplement d'un problème de concentration ou d'attention pendant le processus de lecture.
3. À la validation des solutions proposées : il arrive assez souvent que, par manque d'expérience ou de connaissances, les apprenants ne soient pas sûrs de la pertinence des solutions qu'ils proposent. Dans certaines situations authentiques, il peut arriver que l'instructeur lui-même ne connaisse pas la solution au problème, ce qui d'ailleurs ne devrait surprendre personne. L'instructeur peut donc suggérer des stratégies de validation d'une solution à l'aide d'Internet, de ressources bibliographiques ou de spécialistes. Savoir à quel moment il faut demander de l'aide devient ainsi une connaissance métacognitive.

La troisième situation qui peut encourager la socialisation des connaissances sur la cognition est la description d'une nouvelle habileté et les étapes requises pour la maîtriser. La révision est une habileté essentielle au travail des traducteurs, qui d'ailleurs devrait être enseignée dès le début de la formation étant donné qu'elle constitue une compétence transversale. Il s'agit de la capacité à réviser son propre travail et celui des autres. Dans le

cas particulier des apprenants débutants, il arrive qu'ils commencent leur formation avec leur propre idée du processus de révision. Ils possèdent certes une expérience de la révision. Cependant, il s'agit surtout de la révision de travaux scolaires caractérisés par l'absence d'un public cible. Leurs travaux, dans la plupart de cas, ne sont lus que par leurs instructeurs. Pendant les premiers mois de leur formation universitaire, cette conception de la révision persiste chez les apprenants. Toutefois, au contraire des travaux scolaires, les traductions faites par les apprenants seront lues par le grand public, du moins fictivement. Le concept personnel que les apprenants possèdent de la révision doit évoluer pour répondre à cette nouvelle réalité. C'est dans ce sens que la révision devient une nouvelle habileté.

L'instructeur peut entamer le dialogue métacognitif en demandant aux apprenants de décrire leur propre processus de révision. Le fait de verbaliser leur processus de révision aide les apprenants à le rendre conscient. Cette prise de conscience permet aux apprenants de repérer, par comparaison avec les autres participants, les points forts et les faiblesses de leur démarche de révision. Ensuite, l'instructeur peut, d'une manière très succincte, décrire sa propre méthode de révision. Étant donné que le point de vue de l'instructeur est celui d'un expert, les apprenants comparent leur propre processus de révision avec celui de l'instructeur et peuvent apporter des corrections en conséquence.

La considération de ces trois types de situation, riches en expériences métacognitives, met en évidence le fait que la composante métacognitive de l'apprentissage et de l'enseignement est favorisée par la mise en application de méthodes d'enseignement qui valorisent les échanges authentiques entre les différentes parties prenantes de la situation pédagogique. Comme l'expliquent Paris et Winograd (1990, p. 22), « [...] metacognition should not be regarded as a final objective for learning or instruction. It is embedded in ongoing thinking and problem solving and is an intermediate step to proficiency ».

5.2 Métacognition et formation des professionnels de la traduction

La question à se poser maintenant est comment introduire plus concrètement la composante métacognitive de l'apprentissage dans l'enseignement de la traduction, particulièrement dans les cours pratiques de traduction. Puisque l'activité intellectuelle qu'un individu réalise dans un domaine du savoir n'a jamais lieu dans l'abstrait ou dans le vide, il devient indispensable de définir la meilleure manière, dans une situation d'éducation formelle, d'aider quelqu'un à mieux se connaître en tant qu'apprenant et à mieux gérer les processus qui facilitent son apprentissage. Depuis que la métacognition a été reconnue comme un aspect essentiel de l'apprentissage et de l'enseignement (Jones et Idol, 1990), les experts se sont mis d'accord pour affirmer que l'introduction de la métacognition, en tant que dimension de la pensée critique, devait se faire suivant une stratégie d'intégration ou une approche d'infusion (*infusion approach*). Par approche d'infusion on entend l'intégration de la métacognition aux contenus disciplinaires pour faciliter le développement des habiletés cognitives qui permettent au Sujet de déployer sa pensée critique. Il s'agit donc de présenter les contenus des cours dans des situations qui reproduisent ou imitent les contextes auxquels les apprenants se verront confrontés dans leur future carrière.

De nos jours, les traductologues savent très bien ce qu'un traducteur doit savoir pour bien fonctionner sur le marché du travail. Les nombreux manuels de traduction existants en donnent un bon témoignage. Les connaissances à propos des compétences exigées des traducteurs professionnels sont d'ores et déjà bien répertoriées. Bref, en ce qui concerne la description des connaissances essentielles à l'exercice professionnel de la traduction, les traductologues ont fait leurs devoirs. Toutefois, c'est dans la manière de former les traducteurs que le travail reste à faire. Un fossé pédagogique de plus d'un demi-siècle comme le confirment (Kiraly, 1995, 2000; Cronin, 2005; Kelly, 2005). La formation universitaire, en général, est actuellement dans une phase de transition d'un système éducatif centré sur l'enseignement (ce que les enseignants doivent ou peuvent enseigner)

vers un système éducatif centré sur l'apprentissage (ce que les apprenants doivent apprendre). Cette transition oblige ceux qui s'intéressent aux questions pédagogiques à adapter leurs pratiques de formation suivant une vision qui met de l'avant l'apprentissage et non l'enseignement.

Pour que la métacognition soit accueillie favorablement dans les cours pratiques de traduction, les formules pédagogiques utilisées dans les salles de classe doivent favoriser l'interaction sociale de tous les participants (instructeurs et apprenants) aux situations d'apprentissage. Si l'on tient compte qu'en règle générale les groupes d'apprenants inscrits dans les cours pratiques de traduction oscillent entre 20 et 40 apprenants, on peut s'attendre à ce que l'interaction sociale au moyen du travail coopératif et collaboratif soit relativement facilitée. Trois approches d'enseignement favorisent les échanges sociaux à l'intérieur des salles de classe : l'échafaudage, le coaching cognitif et l'apprentissage coopératif.

5.2.1 L'aide à l'apprentissage (échafaudage)

Le concept d'échafaudage (*scaffolding*) dans les sciences de l'éducation est étroitement lié au concept de « zone de développement proximal » introduit par Vygotsky (1978) (voir p. 158-159). En peu de mots, l'idée d'échafaudage correspond au degré d'assistance que l'instructeur doit fournir à l'apprenant pour que celui-ci soit capable d'exécuter une tâche dont la réalisation exige des connaissances qui excèdent son niveau cognitif. L'échafaudage s'établit au moment où l'apprenant reconnaît ses limites et se rend compte qu'il ne peut pas réaliser la tâche lui-même. Il devra par conséquent demander de l'aide en établissant un dialogue avec l'instructeur ou ses condisciples pour trouver l'assistance, l'« échafaud », qui lui permette d'accéder à un niveau supérieur de connaissances, nécessaire à l'accomplissement de la tâche. C'est à l'apprenant de provoquer ce dialogue, c'est sa responsabilité. Cette capacité de prendre l'initiative, de se montrer proactif, est une autre caractéristique de l'apprentissage actif, mais non la seule.

L'instructeur conçoit des tâches adaptées au niveau cognitif des apprenants. La complexité des tâches doit augmenter au fur et à mesure que les apprenants sont capables de rendre compte des connaissances acquises et d'exécuter des activités qui demandent la mobilisation de ces connaissances. Au moyen de la verbalisation de ce qu'ils ont appris, les apprenants expriment l'état de leurs connaissances déclaratives. Elles portent sur des faits, sur des règles, sur des principes. Quand on affirme que les apprenants ne sont pas capables de rendre compte de leurs connaissances, on fait référence expresse aux connaissances déclaratives.

Exemples de connaissances déclaratives

1. la définition des différentes acceptions du terme traduction;
2. la différence entre un terme et un mot;
3. la définition des différents types d'erreur de traduction,
4. les différents types de textes;
5. les procédés de traduction;
6. la description des phases du processus de traduction;
7. la distinction entre les deux types de recherche en l'Internet;
8. les outils de base du traducteur;
9. les étapes d'une méthode de révision;
10. les critères de fiabilité des sources documentaires.

Le dialogue qui doit s'établir entre les interlocuteurs dans une situation d'apprentissage leur permet de confirmer leurs propres connaissances et de découvrir celles des autres. L'instructeur, en sa qualité d'expert, doit promouvoir l'interaction avec les apprenants et entre ceux-ci. C'est dans l'interaction qu'il se rend compte du type d'aide qu'il devra fournir pour permettre aux apprenants d'atteindre le niveau de connaissances visé. Les échanges sociaux à l'intérieur de la salle de classe sont l'occasion pour les apprenants de démontrer et de s'assurer qu'ils sont en effet capables de réaliser une certaine tâche. Mais dans l'exercice d'une activité professionnelle, il faut plus qu'être capable de verbaliser les connaissances; c'est dans l'action que les apprenants démontrent leur capacité à mobiliser leurs connaissances.

Par sa capacité à exécuter les tâches propres aux traducteurs, l'apprenant démontre l'acquisition d'un autre type de connaissances : les connaissances procédurales. Ce type de connaissances, au contraire des connaissances déclaratives, est défini par l'action. Quand l'apprenant démontre sa capacité à exécuter une tâche de manière adéquate et raisonnée, l'instructeur conclut qu'il peut poser un autre échafaud et concevoir des activités destinées à élever le niveau cognitif des apprenants.

Exemples de connaissances procédurales

1. faire une recherche terminologique ponctuelle;
2. réviser une traduction suivant le protocole de révision d'un cabinet de traduction;
3. concevoir un emploi du temps pour un projet de traduction;
4. consulter une base de données terminologiques;
5. choisir et exploiter un texte parallèle;
6. déceler les anglicismes dans une traduction française;
7. identifier des unités de traduction problématiques;
8. se servir des outils de référence du traducteur;
9. adapter une traduction pour un public congolais;
10. introduire les sous-titres dans un film.

Selon Tardif (1997), pour aider les apprenants à développer leurs connaissances procédurales, il faut les placer dans des situations réelles, authentiques. Puisque les connaissances procédurales s'acquièrent dans l'action, l'instructeur devient un médiateur entre le savoir et l'apprenant. Il joue le rôle d'un guide (coach), d'un tuteur, d'un superviseur. La rétroaction que l'apprenant peut recevoir de la part de l'instructeur ou des collègues est aussi beaucoup plus pertinente dans la phase de réalisation de la tâche que dans celle d'évaluation. Pendant la réalisation de la tâche, l'intérêt de l'apprenant se focalise sur sa capacité à maîtriser l'action sans le stress généré par la contrainte d'une note. La rétroaction que l'apprenant obtient dans le contexte social de la salle de classe favorise le développement d'une attitude d'intégration des connaissances et non d'une attitude de démonstration d'un comportement attendu ou d'une performance. L'un de plus grands inconvénients de l'approche d'apprentissage par objectifs est précisément le fait de réduire

l'apprentissage à des comportements observables, le plus souvent déterminés au préalable, c'est-à-dire, un résultat particulier est attendu. Cette approche pousse les apprenants à performer, mais leurs connaissances restent à un niveau superficiel (elles ne sont bonnes que pour la démonstration), elles ne sont pas véritablement intégrées. (Dweck, 1999)

La pratique dans la salle de classe acquiert de cette manière une nouvelle dimension. Quand les exercices de traduction sont réalisés à l'intérieur des cours de traduction, les apprenants peuvent compter sur la collaboration de l'instructeur et de leurs condisciples pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans l'exécution d'une tâche. Les apprenants peuvent, par exemple, verbaliser leurs connaissances déclaratives à propos des bases de données terminologiques, mais ils éprouvent des difficultés au moment de s'en servir. Lorsqu'un apprenant éprouve des problèmes à consulter une base de données terminologiques, l'instructeur ou un autre apprenant peut d'abord décrire la manière de s'en servir tout en permettant à l'apprenant d'exécuter les actions. Si le problème persiste, l'instructeur peut lui-même modéliser la démarche pour montrer à l'apprenant la manière de s'y prendre. Il se peut également que les difficultés rencontrées par les apprenants soient plutôt le symptôme de déficiences de leur système de connaissances conditionnelles ou « stratégiques ».

Les connaissances conditionnelles aident les apprenants à déterminer à quel moment et de quelle façon ils doivent appliquer une stratégie plutôt qu'une autre. En sciences de l'éducation, on reconnaît ce type de connaissances comme les responsables du transfert. (Tardif, 1997, p. 52)

Exemples de connaissances conditionnelles

1. consultation du Grand dictionnaire terminologique afin de résoudre un problème terminologique;
2. application des phases de révision proposées par Brian Mossop (2006) pendant un exercice d'autorévision;

3. consultation de l'Internet au lieu d'une encyclopédie à la bibliothèque pour se documenter sur l'*IPhone*;
4. correction des fautes d'orthotypographie dans les copies de camarades de classe;
5. éviter les québécismes dans un texte adressé à des lycéens ivoiriens;
6. visiter l'hémérothèque pour se renseigner sur les caractéristiques textuelles des articles publiés dans les revues de psychologie françaises;
7. utilisation de la terminologie de la traduction pour décrire sa démarche dans la réalisation d'un travail pratique;
8. consultation de *La traduction raisonnée*, lorsque la traduction de la conjonction *as* devient problématique;
9. s'assurer qu'il ne manque pas un des signes de ponctuation doubles (ouvrants ou fermants);
10. chercher la définition d'un mot dans un dictionnaire monolingue.

Les experts et les novices se distinguent par la fréquence d'utilisation des connaissances conditionnelles. Un apprenant aura beau parler de l'importance de la révision et énumérer les différentes phases du processus de révision si, au moment de remettre ses travaux de traduction, ceux-ci sont parsemés de fautes de traduction, de solécismes ou de coquilles. Étant donné que le dialogue métacognitif, qui peut avoir lieu en situation d'apprentissage entre un apprenant et l'instructeur, met en relation un traducteur novice et un traducteur expert, l'instructeur doit faire une évaluation précise du niveau de développement cognitif des apprenants. Cette évaluation doit lui permettre d'établir les balises adéquates pour fournir une aide à l'apprentissage (échafauds) qui représente un défi pour les apprenants, tout en évitant la frustration des obstacles insurmontables. Paris et Winograd (1990, p. 36) soulignent le fait qu'une mauvaise évaluation du niveau de performance des apprenants de la part de l'instructeur provoque de la confusion et de la frustration chez les premiers. Nous l'avons déjà mentionné (voir p. 89), mais il convient de revenir sur le fait que, dans la formation des traducteurs, la différence entre la performance attendue d'un apprenant débutant et celle d'un finissant n'est pas bien définie. Les méthodes traditionnelles, utilisées dans les cours pratiques de traduction, ont conduit à une

situation dans laquelle les pratiques de traduction tant des apprenants qui traduisent pour la première fois que ceux qui ont déjà une certaine expérience doivent performer au niveau de l'instructeurs, dans le meilleur de cas, au niveau d'un traducteur expert. (Durieux, 1995; Bernardini, 2004)

Il va sans dire que l'application d'une approche pédagogique comme « l'aide à l'apprentissage » ne s'adapte pas à tous les styles d'enseignement. L'instructeur qui souhaite adopter cette approche dans la salle de classe de traduction doit être une personne empathique et capable d'engager les apprenants dans des dialogues métacognitifs. C'est en même temps une approche qui exige une organisation différente de l'espace physique de la salle de classe (tables pour le travail en équipe) et une organisation particulière des activités d'apprentissage. Pour être en mesure d'établir une interaction authentique avec les apprenants, l'instructeur doit renoncer, en quelque sorte, à être le commencement et la fin de tout ce qui se passe dans la salle de classe. Les apprenants sont organisés en petites équipes et l'instructeur se déplace entre les équipes pour surveiller le déroulement des activités tout en identifiant les situations qui demandent son intervention. C'est une manière d'assurer qu'un vrai dialogue peut s'établir dans la salle de classe. En plus de planifier ce qu'il va faire dans la salle de classe, l'instructeur doit aussi prévoir les activités que les apprenants devront exécuter.

L'aide à l'apprentissage est en même temps un type d'enseignement raisonné qui exige : planification, supervision, révision et évaluation (activités métacognitives). Puisque l'aide à l'apprentissage ne vient pas seulement de l'instructeur, les activités dans la salle de classe se font surtout en équipes. L'instructeur descend de son estrade, métaphoriquement et littéralement, afin de s'investir dans des dialogues authentiques avec les différentes équipes et fournir une aide à l'apprentissage qui répond aux besoins particuliers de chaque apprenant. L'aide à l'apprentissage est avant tout une manière de partager et de socialiser les connaissances, et offre un environnement d'interaction sociale authentique pour l'exploration des idées reçues et des connaissances à propos de l'apprentissage.

5.2.2 Coaching cognitif

Le coaching cognitif s'intègre dans le virage épistémologique qui veut diriger tous les efforts vers l'apprentissage aux dépens d'une tradition qui se préoccupe davantage de l'enseignement. Dans le but d'aider les apprenants à gérer leur apprentissage, la première action à entreprendre doit normalement être celle d'amener le sujet à se connaître en tant qu'organisme doté de cognition et de métacognition. Plus un individu est conscient de ses propres capacités et processus cognitifs, mieux il est placé pour prendre le contrôle de son apprentissage et finalement de sa propre formation. (Paris et Winograd, 1990, p. 39) Le coaching cognitif permet aux personnes de se modifier elles-mêmes.

Dans une perspective d'apprentissage, il est essentiel que les apprenants soient capables de rendre compte des processus cognitifs qui leur ont permis de résoudre un problème, d'exécuter une tâche ou de proposer une traduction adéquate. Être capable d'expliquer le cheminement suivi pour arriver à la solution d'un problème est, en principe, une garantie que l'apprenant aura des repères pour parcourir le même chemin à nouveau afin de résoudre le même type de problème ultérieurement. Le coaching cognitif favorise l'introduction de la métacognition dans la salle de classe par le fait qu'il implique un dialogue entre les apprenants et l'instructeur en vue de réaliser une tâche commune. Ainsi, une pratique de traduction authentique dans la salle de classe met l'apprenant et l'instructeur sur un pied d'égalité par rapport à la tâche à exécuter. La différence réside dans la présence d'un expert (l'instructeur) et d'un novice (l'apprenant) qui travaillent ensemble à la réalisation d'une traduction. Plutôt qu'un juge qui détermine la pertinence ou l'inadéquation d'une solution de traduction, tel qu'on le fait traditionnellement en *performance magistrale*, l'instructeur devient un modèle.

Parmi toutes les techniques d'instruction, la modélisation (exécution d'une tâche en présence de l'apprenant, enseigner par la démonstration) est celle qui a le plus de chances de favoriser l'apprentissage. (Costa et Lowery, 1998, p. 72) Le concept de zone de développement proximale (Vygotsky, 1978) s'appuie sur le rôle primordial que l'imitation

des personnes considérées comme plus expérimentées ou des experts joue dans l'apprentissage. De la même manière que les enfants apprennent par l'imitation de leurs parents, les apprentis apprennent par l'imitation des gestes posés par leurs maîtres. Les apprenants de traduction peuvent donc apprendre par l'imitation de leurs instructeurs. En traduction, la modélisation représente une excellente occasion d'introduire la dimension métacognitive dans la salle de classe.

La plupart des responsables de programmes de formation de traducteurs confient les cours pratiques de traduction, surtout au niveau débutant, à des traducteurs de métier, c'est-à-dire à des experts. Ces professionnels de la traduction devenus instructeurs, dans bon nombre de cas, mettent en application les bonnes vieilles méthodes utilisées par leurs maîtres lorsqu'ils étaient apprenants. En toute logique, ils se servent des méthodes traditionnelles (traductions collectives, performance magistrale ou la méthode du « lisez et traduisez »). Dans bon nombre de cas, les activités d'enseignement de ces instructeurs tournent autour des succès et des échecs des apprenants à proposer des traductions adéquates, ce qui pourrait faire penser aux apprenants que la tâche de l'instructeur est de leur indiquer quels aspects de leur performance les distancient du niveau de performance d'un professionnel. Au lieu de faire ressortir l'insuffisance de la capacité à traduire des apprenants, l'instructeur, traducteur professionnel, peut proposer des exercices de traduction en classe afin de modéliser sa propre méthode de traduction. En verbalisant à haute voix les différentes étapes ou procédures qu'il suit dans la réalisation d'un projet de traduction, l'instructeur permet aux apprenants de voir un professionnel en action.

Pour que ce type de modélisation ait un effet positif, il faut que tous les intervenants (instructeur et apprenants) soient sur un pied d'égalité par rapport au degré de familiarité avec le texte à traduire. Dans les méthodes traditionnelles, les exercices de traduction portent sur des textes que, la plupart du temps, l'instructeur a préparés à l'avance. Dans bien des cas, l'instructeur les a déjà traduits et cela lui a permis d'identifier les unités problématiques. Dans d'autres cas, il s'agit de textes que l'instructeur utilise depuis un certain temps dans ses cours et il s'est fait une idée des unités de traduction qui peuvent être

problématiques pour les apprenants. Souvent aussi les textes à traduire sont choisis parce qu'ils peuvent faire ressortir certains types de problèmes. Cela donne un avantage à l'instructeur par rapport aux apprenants et bien souvent les apprenants se sentent frustrés parce que leurs propositions de traduction ne coïncident pas avec celles que l'instructeur a trouvées en préparant le cours. (Kiraly, 1995, p. 7)

Pour un exercice de modélisation en classe, le choix du texte à traduire peut être fait par la classe au complet. L'instructeur peut demander à chaque membre de la classe de choisir un texte qu'il aimerait voir traduit. Selon le nombre d'apprenants, le choix peut aussi se faire par équipes ou par pairs. La longueur et le sujet du texte peuvent être déterminés à l'avance afin de pouvoir réaliser l'exercice dans la période de classe. Les apprenants devraient en même temps concevoir les consignes pour la traduction selon leurs besoins ou leurs intérêts comme clients « fictifs ». Vu que l'objectif de l'instructeur est de modéliser sa propre méthode de traduction dans le but d'encourager la métacognition chez les apprenants, l'instructeur doit verbaliser à haute voix les différentes étapes de sa méthode de travail.

La modélisation du travail de traducteur de la part de l'instructeur est surtout une stratégie de partage des connaissances. L'exercice de modélisation sera métacognitivement riche si l'instructeur partage sa planification de la tâche en décrivant ses buts et en expliquant ses actions. En même temps, l'exercice de modélisation *in situ*, dans la salle de classe, implique l'imminence des erreurs. L'existence des problèmes de traduction est inévitable pour l'instructeur même. Mais ce sont l'identification de ces problèmes et les solutions qui permettent à l'instructeur de rendre la nature métacognitive du contrôle continu du processus de traduction évidente aux yeux des apprenants. En fait, c'est l'existence d'un problème qui va permettre à l'instructeur de mobiliser ses connaissances et d'exposer ses propres stratégies de résolution de problèmes afin de les rendre évidentes aux yeux des apprenants. La modélisation en salle de classe permet aux apprenants de constater que même l'instructeur, dans sa condition d'expert, n'a pas la solution à tous les problèmes de traduction. Les problèmes rencontrés par l'instructeur, ou par les apprenants,

représentent d'excellentes occasions pour rendre conscientes les procédures de résolution de problèmes : identification, définition, proposition de pistes de solution, conception d'un plan d'action, proposition des solutions possibles, choix et validation d'une solution de traduction.

Il est entendu que les traducteurs experts, même s'ils suivent toutes ces étapes de résolution de problèmes, les réalisent presque de manière inconsciente. De plus, ils peuvent se passer de plusieurs d'entre elles. Néanmoins, certaines étapes seront toujours présentes, telles que l'identification du problème, la proposition de pistes de solution et la validation des solutions proposées. L'instructeur cherche à ce que les apprenants, dans le but d'arriver à maîtriser la démarche de traduction, accomplissent consciemment toutes les étapes du processus. Une fois le processus maîtrisé, quelques-unes des étapes deviennent moins conscientes.

Le caractère social du coaching cognitif se manifeste aussi dans la rétroaction et l'évaluation apportées par les autres participants à la situation d'apprentissage. En effet, ceux-ci peuvent eux aussi se prêter à l'exercice de modélisation et ainsi offrir plusieurs autres points de vue et, partant, des interprétations différentes de la même unité de traduction. Si les dynamiques sociales à l'intérieur de la salle de classe permettent aux apprenants de se sentir en confiance pour porter un regard critique sur le travail que l'instructeur est en train de réaliser, ils peuvent apporter d'autres solutions, émettre des jugements sur la pertinence d'une solution de traduction, proposer des stratégies qu'ils considèrent plus adéquates et même proposer d'autres solutions de traduction tout en les justifiant. De cette manière, porter un jugement sur le travail des autres favorise la capacité à évaluer son propre travail et l'état des connaissances sur le sujet en question.

La modélisation du processus de traduction à l'intérieur de la salle de classe met en évidence les points forts et les points faibles de celui qui réalise la traduction. Puisque l'instructeur n'a pas l'avantage d'une préparation du texte, il peut profiter de l'occasion pour partager avec les élèves ses stratégies compensatoires. Ainsi, si le sujet de la traduction n'est pas une de ses spécialités, l'instructeur montrera aux apprenants ses

stratégies de documentation, les outils de documentation dont il se sert, ses critères de sélection des sources documentaires, ses critères pour évaluer la qualité d'une source, etc. Il peut ainsi partager avec les élèves les stratégies de résolution de problèmes qu'il utilise.

Finalement, les participants à ce type d'exercices doivent faire preuve de compréhension et d'empathie. Ils doivent démontrer une grande capacité d'écoute et savoir exprimer clairement leurs idées. La modélisation demande un contexte de classe dans lequel l'instructeur est capable de s'ouvrir aux élèves sans risquer de perdre le respect ni sa crédibilité. S'il n'y a pas d'empathie entre l'instructeur et les apprenants, la modélisation telle que nous la concevons ne peut avoir lieu. Avant de se lancer dans les pratiques de partage des connaissances, l'instructeur en tant que chargé des activités de classe doit instaurer une ambiance propice à l'apprentissage coopératif.

5.2.3 Apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est une approche d'apprentissage interactive dont le travail en équipe constitue la formule pédagogique par excellence. Par sa nature sociale, l'apprentissage coopératif met en valeur le contexte social des institutions de formation, les universités, et plus particulièrement le contexte de la salle de classe. Tout type d'interaction au moyen des technologies de l'information constitue aussi une interaction sociale. L'apprentissage coopératif cherche à développer les compétences sociales des apprenants.

Au contraire des approches traditionnelles d'enseignement de la traduction dans lesquelles le rôle des apprenants consiste à proposer de temps à autre une solution de traduction, dans une approche coopérative les apprenants travaillent en petits groupes ou en équipes à l'exécution d'une tâche ou d'un projet de traduction. Dans les méthodes traditionnelles, les interactions dans la salle de classe s'établissent exclusivement entre l'instructeur et les apprenants et font peu de place aux interactions entre les apprenants. La dimension métacognitive de l'apprentissage et de la traduction sera mise en relief si elle passe par une connaissance sociale partagée. C'est dans ce sens que l'apprentissage

coopératif devient propice pour le développement des capacités métacognitives des futurs professionnels de la traduction.

L'aide est un concept qui occupe une place prépondérante dans l'apprentissage coopératif. Aider autrui dans une tâche d'apprentissage est une possibilité de démontrer qu'on possède certaines connaissances, mais en même temps, la possibilité d'évaluer notre propre compréhension de ce qui doit être appris. Dans les pratiques d'enseignement où toute l'aide que les apprenants peuvent recevoir provient de l'instructeur, les épisodes d'aide vont dépendre du nombre d'apprenants. La quantité et la qualité d'aide individualisée qu'un apprenant peut recevoir de son instructeur sont ainsi déterminées par la quantité de temps que l'instructeur peut consacrer à chacun des apprenants. Déjà en 1968, Skinner faisait le constat que le renforcement que reçoit l'apprenant lui vient la plupart du temps de l'enseignant. Ainsi, à mesure que le nombre d'apprenants augmente, les possibilités de recevoir de la rétroaction de la part de l'instructeur diminuent.

Dans l'apprentissage coopératif, par contre, l'apprenant peut recevoir de l'aide tant de ses pairs que de l'instructeur. Étant donné que la formation en traduction vise des adultes avec un bagage cognitif important, on peut s'attendre à ce que l'interdépendance positive entre les membres des équipes pour le travail à l'intérieur des salles de classe donne lieu à des épisodes d'aide plus nombreux et plus diversifiés. De plus, et comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre deux (voir p. 65), un nombre important d'apprenants inscrits dans les programmes de traduction sont des personnes qui retournent à l'université afin de faire un changement de carrière et, dans d'autres cas, il s'agit de personnes proches de l'âge de la retraite qui voient dans la traduction une possibilité de se maintenir actifs sur le marché du travail. Cette hétérogénéité, par la richesse cognitive qu'apporte la diversité d'âges et d'expériences, fait des cours pratiques un contexte idéal pour l'apprentissage coopératif et, partant, pour la métacognition.

La possibilité de comparer et de se comparer avec d'autres personnes est essentielle au développement de la métacognition. C'est la raison pour laquelle le travail coopératif a fait une entrée remarquée dans le système éducatif français pendant les années 1930 avec

les travaux de Célestin Freinet dont la pédagogie se fondait sur le besoin de chacun de s'exprimer, de coopérer, d'apprendre et de s'organiser. Parce que l'apprentissage est facilité par l'aide de quelqu'un de plus avancé et par le partage avec des personnes de même niveau, les enseignants ont tout intérêt à encourager la coopération dans les salles de classe ou entre les apprenants. (Audet, 2004) Contrairement à la compétition, la coopération a l'avantage de permettre la comparaison qui est une stratégie d'autoévaluation constante.

En ce qui concerne le développement cognitif, le travail coopératif peut être qualifié de conflictuel puisqu'il mène à la discussion et à la critique. Sur le plan métacognitif, le travail coopératif permet aux apprenants de comparer leurs façons d'aborder les tâches intellectuelles. Même si un apprenant n'adopte pas la manière dont un condisciple planifie, supervise et évalue ses processus, il a la possibilité de voir qu'il y a d'autres manières de procéder. Les rapports sociaux, inhérents au travail coopératif, augmentent la connaissance des apprenants sur le fonctionnement de la pensée, leur permettent de se distinguer les uns des autres dans leurs manières d'aborder une tâche et offrent à chacun la possibilité d'évaluer l'efficacité de ses stratégies métacognitives.

En matière de formation des traducteurs, Kiraly (2000) est peut-être l'auteur qui a le plus insisté sur les avantages du travail coopératif. Ce qu'il y a de particulier dans la proposition de Kiraly, c'est sa position à l'égard de la responsabilisation des apprenants quant au travail en équipe. Selon Kiraly, le travail en équipe, dans le milieu éducatif, est largement influencé par l'ouvrage de Johnson et Johnson (1991), *Learning Together and Learning Alone*. Les travaux de ces auteurs constituent une référence incontournable en ce qui concerne le travail coopératif parce qu'ils ont l'avantage de pouvoir être adaptés à bon nombre de contextes et à des apprenants de tous les âges. Cependant, Kiraly (2000, p. 38) s'oppose au caractère extrêmement directif de la proposition de Johnson et Johnson où tout le contrôle incombe encore une fois à l'instructeur. Or, en plus de promouvoir la participation active des apprenants à l'acquisition des connaissances, l'apprentissage coopératif doit être l'occasion pour les apprenants de se prendre en charge en assumant personnellement des rôles spécifiques à l'intérieur des équipes de travail et en décidant eux-

mêmes la façon d'aborder les tâches. Dans des situations d'apprentissage authentiques, les apprenants doivent être conscients (métacognition) de la manière dont ils peuvent contribuer au succès des tâches. Finalement, puisque la traduction est une activité investie d'une forte composante métacognitive, il devient logique de proposer que la formation des professionnels de la traduction se réalise suivant des méthodes d'enseignement qui favorisent le développement métacognitif des apprenants.

Les trois approches que nous venons de décrire, l'aide à l'apprentissage (échafaudage), le coaching cognitif et l'apprentissage coopératif, constituent trois piliers conceptuels sur lesquels peut reposer le renouveau des interactions dans la salle de classe pour passer de la tradition (*traductions collectives, performance magistrale et lisez et traduisez*) à la proposition d'une option plus conforme aux conceptions théoriques contemporaines. L'évolution de la didactique de la traduction montre bien le passage d'une conception de la traduction comme activité de restitution/reproduction d'un sens unique (le TD) à une conception de la traduction comme exercice de construction de sens. (Arrojo, 2005, p. 226)

Nous sommes de l'avis que la formation des traducteurs peut se faire au moyen d'approches, de méthodes et de formules pédagogiques compatibles avec l'exercice professionnel de la traduction. Si les traductologues reconnaissent que l'exercice professionnel de la traduction demande, en plus de toutes les compétences déjà décrites dans la bibliographie traductologique, une grande capacité de résolution de problèmes et de prise de décisions, il faut par conséquent proposer des méthodes d'apprentissage qui favorisent le développement de ces habiletés chez les apprenants.

5.3 L'apprenant et l'image de soi

Une conception de la pédagogie de la traduction dont le but est de placer l'apprenant au centre de la situation pédagogique par des méthodes actives doit nécessairement se fonder sur une bonne connaissance de l'apprenant, connaissance de la

part de ceux qui sont chargés de la formation, mais surtout de l'apprenant lui-même. Dans un contexte éducatif où les besoins d'apprendre à apprendre et d'apprendre pour la vie deviennent incontournables, l'acteur le plus important de la situation pédagogique est l'apprenant. En fin de compte, c'est lui seul qui a la possibilité de déterminer, par sa façon d'agir, par son engagement et par ses objectifs personnels, le succès ou l'échec de son propre projet de formation et de vie professionnelle. Pour mieux fonctionner sur le marché de la traduction, le futur traducteur doit d'abord être capable de se prendre en charge et la première tâche dans ce sens est de développer l'image de soi en tant qu'apprenant et en tant que futur professionnel de la traduction.

Dans les paragraphes qui suivent, nous nous concentrerons sur le concept de l'*image de soi* avec pour but d'étudier les variables individuelles qui se rapportent à la métacognition et l'importance de ce concept dans la formation des traducteurs.

Le Grand dictionnaire terminologique²⁹ propose la définition suivante pour le concept d'image de soi dans le domaine psychologique :

Idée composite que chacun se fait de son identité psychologique et sociale, et qui peut en retour influencer sur son comportement. Cette idée comprend : la conscience de son propre corps et de la manière dont il répond ou non aux besoins de la personne; la conscience de ce que l'on veut et de ce que l'on peut, de ce qui plaît ou déplaît; et la conscience de la manière dont on établit le rapport avec autrui et dont autrui vous perçoit.

Il s'agit évidemment d'une définition large d'un construit psychologique qui a une très grande influence sur le fonctionnement de la personne en tant qu'être social. Il faut observer que la définition parle d'une identité psychologique et sociale créée par l'individu même comme résultat de son expérience et surtout de l'image que les autres se font de lui.

Dans *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, Raynal et Rieunier (2005) proposent la définition suivante pour le concept d'image de soi ou concept de soi tel qu'il

²⁹ Consulté le 2 novembre 2007.

est employé en pédagogie :

Image de soi, concept de soi : représentation qu'un individu a de lui-même et de ses capacités à aborder le monde extérieur. C'est un concept qui se construit progressivement grâce aux expériences de la vie sociale, et scolaire, qui façonnent progressivement l'individu.

Selon Raynal et Rieunier, l'image de soi n'est pas innée chez l'être humain. Elle se construit tout au long de la vie parallèlement au développement biologique et cognitif, sous l'influence du contexte familial, du contexte scolaire et de la vie en société. Il ne s'agit donc pas de quelque chose de figé, d'invariable; s'il le veut ou s'il est amené à le faire, l'individu a la possibilité de modifier son image de soi.

Dans *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, Kiraly adapte la définition du concept de soi/image de soi à la formation des traducteurs. La définition qu'il propose est la suivante : « This self-concept is the psychological identity that the translator creates through learning and experience with translation activities, the individual's understanding of him- or herself as a translational information processor. » (Kiraly, 2000, p. 3)

Le concept de soi a, en psychologie, un champ de signification large qui inclut un aspect de culture somatique lié à l'apparence physique. Il est vrai aussi que l'image de soi en termes psychologiques peut avoir une influence indirecte sur l'image de soi des traducteurs. Personne ne devrait se surprendre si des études expérimentales arrivent un jour à démontrer que bien des candidats choisissent la profession de traducteur parce qu'ils croient qu'il s'agit encore d'un travail solitaire dans lequel ils pourront s'épanouir sans mettre en évidence leur nature introvertie. Les définitions proposées par Raynal et Rieunier et par Kiraly soulignent également le fait que l'image de soi est le produit des expériences vécues par le sujet au cours de sa vie.

L'environnement a sans aucun doute une importance capitale dans la formation de l'image que chaque personne construit d'elle-même. Compte tenu de ce principe, tout

système d'enseignement devrait se donner comme objectif, parmi d'autres, d'exercer une influence sur la formation de l'image de soi chez les apprenants. Si l'on considère le caractère passif de la formation des traducteurs au cours des 50 dernières années, il est tout à fait logique que les employeurs des nouveaux diplômés de traduction considèrent que ces derniers sont passifs, dépendants et incapables à prendre des décisions autonomes (Mauriello, 1999 et RSICT, 1999). L'image de soi de ces nouveaux diplômés doit être, au moins en partie, le produit des expériences vécues au cours de leur formation. Également, il est compréhensible que l'adoption des méthodes passives, les méthodes traditionnelles d'enseignement de la traduction, par exemple, donne comme résultat des professionnels passifs, dépendants et dubitatifs. Ce jugement est, encore une fois, spéculatif, faute d'études et de données empiriques pour le confirmer. Cependant, compte tenu des compétences demandées aux nouveaux diplômés dans les offres d'emploi du secteur de l'industrie de la langue (Bowker, 2004), les méthodes traditionnelles ne seraient pas ou plus adéquates, au moins en théorie, pour former le type de professionnels demandés par la société d'aujourd'hui.

La métacognition possède une dimension individuelle et subjective très importante. L'image qu'un apprenant ou un traducteur construit de lui-même est en effet le résultat d'une évaluation métacognitive. Être conscient de ses forces et de ses faiblesses en tant que traducteur, être conscient de ses limites cognitives et physiques, savoir dans quels domaines on est le plus performant, reconnaître les environnements de travail dans lesquels on ne pourra pas s'épanouir personnellement, savoir si on est prêt ou non à fonctionner selon les contraintes et les défis du marché du travail, connaître son rythme de travail, savoir quels aspects de sa personnalité facilitent ou rendent difficile l'intégration à la communauté de pratique professionnelle sont toutes des considérations de nature métacognitive étroitement associées à l'image de soi.

Dans le but d'aider les apprenants à se faire une image d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, il importe d'analyser deux variables qui peuvent avoir une influence directe sur la métacognition et, partant, sur la formation du concept de soi. Premièrement, le style

d'apprentissage, de loin la variable qui exerce l'influence la plus forte sur la construction de l'image de soi chez les apprenants. Deuxièmement, l'ensemble des facteurs affectifs qui peuvent avoir une influence directe sur les processus cognitifs des apprenants : le site de contrôle ou l'origine du pouvoir, la motivation d'accomplissement et la conformité sociale.

5.3.1 Style d'apprentissage

Le style d'apprentissage se réfère à la forme de traitement de l'information dominante chez chaque individu. Il s'agit d'une préférence stable dans la façon de percevoir, de traiter et d'exécuter une tâche intellectuelle. Tel que l'explique Kolb (1984), depuis l'Antiquité, l'homme s'est intéressé à la description des différences individuelles. Il mentionne le cas des philosophes gnostiques du II^e siècle qui classaient les êtres humains en trois catégories : les *pneumatici* (orientés vers la pensée), les *pyshici* (orientés vers les sentiments) et les *hylici* (orientés vers les sensations). Ensuite, Kolb revient sur le cas du philosophe Fredrich Schiller qui, au XVIII^e siècle, classifiait les personnes d'un côté, en naïves ou sentimentales, et de l'autre, réalistes et idéalistes. Un siècle après, Nietzsche fait revivre la dichotomie classique entre *apolloniens* et *dionysiens*. Pour Nietzsche, les apolloniens représentent les êtres qui sont amenés par la culture à contrôler leurs instincts et à apprécier l'art selon des formes inventées et produites par un idéal partagé. Les dionysiens sont tout le contraire : ils agissent selon la force de l'instinct en repoussant toute forme de contrôle par la raison. Kolb termine son parcours historique en soulignant l'importance des travaux de Carl Jung sur le sujet. Dans ces travaux, Jung s'est intéressé aux styles psychologiques qu'il classait en deux grandes catégories : les extrovertis et les introvertis.

Malgré la reconnaissance générale des différences relatives à la manière d'aborder les tâches cognitives, les études sur les styles d'apprentissage ont toujours été fortement critiquées à cause des stéréotypes qu'elles produisent. Ces stéréotypes ont comme conséquence la banalisation du construit dont l'objectif est de valoriser l'individualité des êtres humains. S'il est vrai qu'une bonne partie de nos comportements et de nos

personnalités nous est imposée par la société, il est aussi vrai que des différences individuelles persistent.

Le concept de style d'apprentissage n'est pas étranger à la traductologie. Dans son ouvrage de 1997 réédité en 2003, *Becoming a Translator : An Introduction to the Theory and Practice of Translation*, Douglas Robinson puise dans les sciences de l'éducation, plus particulièrement dans la psychologie cognitive, des fondements théoriques pour la formation des traducteurs. Le chapitre trois de son ouvrage, *The Translator as a Learner*, est consacré au caractère individuel de l'apprentissage selon les différents styles d'apprentissage. Cette application du concept de styles d'apprentissage à la formation des traducteurs constitue une première dans la formation des traducteurs. Robinson s'est inspiré de l'ouvrage d'Eric Jensen, *Brain Based Learning and Teaching*. Jensen propose quatre facteurs qui déterminent le style d'apprentissage : le contexte, les canaux sensoriels de perception (input), le traitement de l'information et la réponse. Chacun peut développer tous les styles d'apprentissage proposés par Jensen. Quelques styles seront plus manifestes que d'autres selon l'histoire familiale, sociale et scolaire de chacun. Les paragraphes suivants offrent une brève description des différents facteurs proposés par Jensen. Après cette description, nous porterons un œil critique sur le travail d'adaptation de Douglas Robinson.

Le premier facteur défini par Jensen, celui du contexte, se rapporte à l'influence que le **contexte** ou le **champ d'action** immédiat a dans toute action d'apprentissage. Une première dichotomie distingue les *apprenants dépendants* et *indépendants* du contexte. Les apprenants dépendants du contexte sont ceux qui auraient plus de possibilités de réussir dans des situations pédagogiques qui essaient de reproduire le contexte naturel d'application des connaissances acquises. Ils apprennent par l'action dans des situations authentiques. De leur côté, les apprenants indépendants du contexte sont ceux qui réussissent mieux dans des contextes artificiels comme celui des salles de classe. Ils préfèrent apprendre en prenant leurs distances par rapport à l'objet d'apprentissage sans le

manipuler. D'un point de vue cognitif, on pourrait dire que les apprenants indépendants du contexte favorisent les connaissances déclaratives.

Les apprenants qui profitent des *contextes flexibles* et ceux qui s'épanouissent mieux dans des *contextes structurés* constituent une deuxième catégorie par rapport au contexte. Les premiers ont plus de possibilités de succès dans des contextes d'apprentissage variables : différents espaces physiques (salles de classe, laboratoires, bibliothèques, jardin botanique, salles de conférence, groupes d'études, etc.), différentes activités de classe (travail individuel, travail en paires, travail en équipe, exposés magistraux), et une variété d'outils d'aide à l'apprentissage comme les technologies de l'information et de la communication. Les apprenants qui s'adaptent mieux aux contextes structurés donnent une grande importance à l'existence de certaines conditions qu'ils considèrent comme indispensables : un certain type d'instructeur, une ambiance de classe déterminée et constante, le silence absolu, une routine à suivre quotidiennement.

Selon le type de rapports que les apprenants établissent avec les personnes qu'ils côtoient, Jensen distingue trois types : les *dépendants*, les *indépendants* et les *interdépendants*. Les dépendants se distinguent par leur capacité à travailler au sein d'une équipe même s'ils sont capables de fonctionner individuellement quand les circonstances l'exigent. Cependant, ils sont beaucoup plus efficaces lorsqu'ils travaillent de manière collective. Les apprenants indépendants tirent le plus de profit de leurs capacités dans des contextes qui favorisent le travail individuel. Ils s'adaptent au travail coopératif, mais ils n'arrivent pas à tirer le meilleur d'eux-mêmes en présence de la performance d'autrui. Les apprenants interdépendants, de leur côté, peuvent s'épanouir pleinement tant dans des contextes qui favorisent le travail coopératif que dans des contextes où le travail individuel est la norme.

La troisième et dernière différence que Jensen établit par rapport au contexte est celle entre des apprenants *centrés sur les personnes* et les apprenants *centrés sur le contenu*. Les premiers apprennent mieux lorsqu'ils font confiance aux autres participants à la situation pédagogique, surtout aux instructeurs. Si pour une raison quelconque (empathie,

difficultés de communication, préjugés, manque d'autorité ou d'expérience, etc.), l'apprenant ne fait pas confiance aux gens qui lui présentent l'information, l'efficacité de son apprentissage peut diminuer. Les apprenants centrés sur les personnes donnent beaucoup plus d'importance à la source humaine de l'information qu'à son contenu. Pour leur part, les apprenants centrés sur le contenu ont tendance à favoriser ce que quelqu'un veut communiquer. Pour eux, la matière à apprendre est beaucoup plus importante que la personne qui la présente. Pour les apprenants centrés sur le contenu, les instructeurs ne représentent qu'un moyen de plus d'accéder à l'information.

Le deuxième facteur qui détermine le style d'apprentissage, de loin le mieux connu, renvoie au **canal sensoriel** dominant chez un individu déterminé. Suivant le canal sensoriel dominant, les apprenants sont classés en *visuels*, *auditifs* et *kinesthésiques*. Les apprenants visuels voient leurs efforts d'apprentissage favorisés quand ils peuvent avoir une représentation visuelle de l'information à intégrer. De la même manière, ils doivent se faire une image de ce qu'ils apprennent pour mieux l'intégrer à leur système de connaissances. Ils dessinent des tableaux, des grilles, des graphiques pour mieux traiter l'information. Jensen fait une distinction entre les apprenants visuels externes et les apprenants visuels mentaux. Les premiers fonctionnent mieux à l'aide de photos, de diaporamas PowerPoint, de films. Ils affectionnent les instructeurs qui aiment remplir les tableaux de notes, de formules, de dessins. Ils peuvent se souvenir d'un mot ou d'une information par la place que celui-ci ou celle-ci occupait sur le tableau noir, le livre, la grille, etc. Les apprenants visuels mentaux, quant à eux, préfèrent créer des images mentales des informations qu'ils doivent retenir. Ils créent des associations mentales pour rendre plus facile le traitement des données dans des situations futures. Les mots, les chiffres, les dates, les équivalents de traduction sont ainsi associés à des lieux, des personnes, des couleurs, des événements.

Les apprenants auditifs ont plus de possibilités de succès dans des situations qui leur permettent de percevoir les données en écoutant. Ils voient leur apprentissage favorisé lorsqu'ils peuvent écouter d'autres personnes ou eux-mêmes. Encore une fois, Jensen distingue les apprenants auditifs externes des apprenants auditifs mentaux. Les apprenants

auditifs externes sont les apprenants qui apprennent plus facilement dans les cours magistraux, en écoutant la radio ou par le truchement d'enregistrements de conférences, de cours ou d'événements similaires. C'est le type d'apprenant qui va demander à quelqu'un d'autre de lui expliquer des consignes, une grille ou un tableau, etc. Au contraire, les apprenants auditifs mentaux ont une tendance à s'engager dans des dialogues internes. Ils traitent l'information plus facilement lorsqu'ils sont capables de construire un dialogue interne avec eux-mêmes.

Le troisième et dernier groupe considéré par Jensen selon le canal sensoriel privilégié est celui des apprenants kinesthésiques. Ce type d'apprenants apprend mieux dans des situations qui exigent l'activité physique. Un apprenant kinesthésique apprend mieux en faisant. Appliquée aux apprenants de traduction, la méthode du 'lisez et traduisez' convient parfaitement aux personnes chez qui ce style d'apprentissage est plus développé. C'est le type d'apprenant qui apprend en traduisant. Ce type d'apprenants est à l'aise dans des contextes d'apprentissage qui favorisent sa participation active et dans lesquels il est physiquement impliqué. Les apprenants kinesthésiques apprécient mieux les présentations, les démonstrations, les activités de jeux de rôles. Chez les apprenants kinesthésiques, on distingue des apprenants kinesthésiques tactiles et des apprenants kinesthésiques mentaux. Les premiers préfèrent le toucher à la visualisation ou à l'écoute. C'est le type d'apprenant qui va mieux profiter des cours d'outils informatiques d'aide à la traduction ou des cours de traduction cinématographique dans lesquels la manipulation directe de logiciels leur donne la chance de mettre à profit ce style d'apprentissage. Les apprenants considérés comme kinesthésiques mentaux sont capables de construire des représentations internes des mouvements qu'ils doivent exécuter. C'est le type d'apprenant qui est capable de copier les gestes physiques d'un expert par l'observation, même si l'apprenant n'a pas la possibilité de reproduire le geste physique en même temps qu'il le perçoit visuellement.

Le troisième facteur de la classification de Jensen qui détermine le style d'apprentissage correspond à une manière prédominante chez l'apprenant d'effectuer le **traitement de l'information**. Jensen distingue quatre styles : *contextuel global*, *séquentiel*

détaillé/linéaire, conceptuel et concret. Les apprenants qui ont développé un style de traitement de l'information contextuel global fonctionnent de manière déductive. Ils ont tendance à agir sur les données qu'ils captent de l'environnement en tenant compte d'abord des aspects généraux pour arriver finalement aux détails. En ce qui concerne la compréhension de lecture, ces apprenants vont privilégier un traitement de l'information qui se réduit aux idées principales. Ils peuvent se faire facilement une idée générale du texte après la lecture de la table des matières, de l'introduction ou du résumé d'un ouvrage, par exemple. Les apprenants qui se penchent vers un traitement de l'information détaillé ou linéaire, par contre, vont traiter l'information de manière systématique. Ils aiment se faire un plan d'action au préalable et le suivre méthodiquement pour atteindre leurs objectifs. Avant de se lancer dans l'exécution d'une tâche quelconque, les apprenants qui favorisent un traitement de l'information détaillé aiment connaître les étapes qu'ils doivent suivre. Autrement dit, ils préfèrent que le chemin soit tracé avant de commencer leur voyage. C'est le type d'apprenant qui peut facilement concevoir un plan pour la rédaction d'un travail écrit et qui organise ses activités en dressant une liste des choses à faire.

Une deuxième dichotomie distingue les apprenants qui démontrent une tendance à traiter les données de manière *conceptuelle* (en abstraction) et ceux qui tendent à traiter l'information de manière *concrète* (dans la pratique). Le premier groupe procède au traitement de l'information dans l'abstraction des idées et s'inquiète peu de leur application pratique. Le deuxième groupe est tout le contraire. Il évite le traitement conceptuel des données pour se concentrer sur l'application pratique de ce qu'il est en train d'apprendre.

Le dernier facteur pour aider à définir le style d'apprentissage des apprenants proposé par Jensen est la **réponse** ou la manière dont les apprenants agissent par rapport à l'information qu'ils ont acquise ou traitée. Selon le type de réponse, Jensen classe les apprenants en trois paires dichotomiques. Jensen établit une première dichotomie selon la source de conditionnement des réponses. On dira que les réponses des apprenants sont *conditionnées de l'extérieur* quand elles tiennent compte des facteurs extérieurs aux considérations personnelles des apprenants. Leurs réponses obéissent aux attentes d'autres

personnes (instructeurs, camarades) ou s'accommodent à une norme sociale à laquelle l'apprenant essaie de s'ajuster. D'un autre côté, les réponses seront *conditionnées de l'intérieur* quand elles répondent à un système de valeurs propre à l'apprenant. Les réponses sont prises selon les critères personnels des individus d'après leurs connaissances ou leur expérience. En d'autres termes, l'apprenant répond d'une certaine manière parce qu'il considère que c'est la réponse correcte et non parce qu'il considère qu'en répondant autrement il satisfait les attentes d'autrui.

La deuxième dichotomie relative au type de réponse oppose les apprenants *associatifs* aux *dissociatifs* [*matchers/mismatchers*]. Les premiers répondent mieux aux similitudes, à tout ce qui est semblable. Ils sont très productifs dans des activités de classe répétitives. Ils démontrent une tendance à rejeter ce qui semble hors du commun et ont de la difficulté avec les exercices qui n'entrent pas dans un moule. Ils manifestent une tendance à mieux s'ajuster à ce qui est conçu comme une norme acceptée. De l'autre côté de cette dichotomie se trouvent les *dissociatifs*, qui répondent mieux aux différences. Ils essaient de se démarquer par des réponses qui mettent en lumière leurs traits personnels.

Finalement, les apprenants peuvent aussi se distinguer les uns des autres quand ils répondent de manière *impulsive/expérientielle* ou de manière *analytique/réfléchie*. Les impulsifs/expérientiels s'aventurent dans une réponse sans se donner beaucoup de temps pour la planification. Ils procèdent surtout par essais et erreurs et n'ont pas peur de se tromper. Dans leur système de valeurs, l'erreur fait partie de l'apprentissage. Les apprenants qui peuvent être classés dans cette catégorie, de par leur conception de l'erreur, déploient une forte tolérance à l'ambiguïté. Ils ont une bonne disposition pour la recherche continue et constante de la bonne réponse. Leur style d'apprentissage n'est pas favorisé dans des contextes de pratique répétitive. De leur côté, les analytiques/réfléchissants préfèrent analyser avant d'agir. Ils mobilisent leurs connaissances et leurs expériences de manière consciente pour anticiper les conséquences de leurs décisions. Ils doivent être absolument sûrs de leurs réponses avant de les communiquer.

Ces descriptions des différents styles d'apprentissages sont plutôt schématiques. La grande contribution des études sur les styles d'apprentissage n'est pas de pouvoir mettre une étiquette sur les personnes comme dans un catalogue. Dans le cas de la formation de l'image de soi, la contribution la plus significative des études sur le style d'apprentissage est de permettre aux apprenants, d'une part, de mieux se connaître et, d'autre part, de s'informer sur toutes les autres possibilités. Ils peuvent ainsi déterminer si les styles d'apprentissage qu'ils déploient sont en effet un choix personnel ou une option qui leur a été imposée par le contexte culturel dans lequel ils devaient s'ajuster à certaines normes.

C'est sur ce point que nous prenons nos distances par rapport aux travaux de Douglas Robinson. L'auteur est malheureusement tombé dans le piège d'une classification impressionniste tant des apprenants que des théoriciens de la traduction dans des catégories *ad hoc*, sans aucune autre donnée que sa propre opinion. Sa classification est en fait une banalisation grossière du concept de styles d'apprentissage. Sa tentative de classification s'apparente beaucoup à celle des astrologues qui déterminent les traits psychologiques des gens d'après leur date de naissance. Pour utiliser la terminologie si chère à Robinson, nous considérons que sa classification est un exemple éloquent du concept d'abduction qu'il a emprunté à Charles Sanders Peirce, l'abduction étant l'acte inductif à partir de données inexplicables pour arriver à une hypothèse. On peut en effet reprocher à l'auteur sa classification des traducteurs, des interprètes et des autres langagiers professionnels de la traduction dans des catégories arbitraires vu qu'elles ne sont le résultat d'aucune étude sérieuse dans le domaine. Robinson affirme, par exemple, que les apprenants dont le style d'apprentissage est déterminé par leur dépendance ou indépendance du contexte dans lequel ils apprennent vont mieux s'épanouir dans un environnement holistique qui favorise la pratique et le travail actif. (Robinson, 2003, p. 60) Ce type d'affirmation est gratuit dans la mesure où ces styles d'apprentissage ne sont pas fixes. Les études sur les styles d'apprentissage sont d'une importance capitale dans la formation des futurs traducteurs, mais on ne peut leur attribuer la valeur divinatoire qui leur confère Robinson.

Sans crainte du ridicule, Robinson va même jusqu'à classer les traductologues. « When contextual-global translators and interpreters become theorists, they tend to build loosely knit, highly intuitive theories based on the translator's subjectivity [...] and/or activity as guided by target-cultural purpose. » (Robinson, 2003, p. 69) Dans ce groupe de théoriciens dépendant/indépendant du contexte, Robinson classe, entre autres, Anthony Pym, Katharina Reiss, Hans P. Vermeer, Justa Holz-Mänttari et lui-même. Robinson a certainement le mérite de récupérer le concept de style d'apprentissage pour la formation des traducteurs, mais ses classifications abusives et le ton divinatoire de ses propos ne peuvent avoir que des effets nuisibles sur l'examen sérieux du sujet dans la formation des professionnels de la traduction.

Les études sur les styles d'apprentissage sont un vaste domaine auquel collaborent, entre autres, des psychologues et des instructeurs. Un auteur aussi influent dans les sciences de l'éducation que David A. Kolb, très connu pour ses travaux sur l'apprentissage expérientiel, a étudié le concept de style d'apprentissage, mais l'a présenté sous un prisme beaucoup plus « universitaire » et scientifique que Robinson. Si l'on compare le chapitre quatre de l'ouvrage de Kolb *Individuality in Learning and the Concept of Learning Styles* (1984, p. 61-98) au chapitre trois du manuel de Robinson, on peut voir qu'en effet la façon dont Robinson présente la problématique des styles d'apprentissage frôle la fumisterie. Aux classifications « abductives » et subjectives de Robinson s'opposent des études empiriques réalisées auprès de groupes de personnes appartenant à des professions spécifiques. Ces études sur les styles d'apprentissage chez les praticiens d'une profession déterminée sont importantes dans le sens où elles aident à déterminer le style d'apprentissage qui prédomine chez les personnes qui choisissent une profession spécifique. Par conséquent, les responsables des programmes de formation ont à leur disposition des renseignements qui leur permettent de déterminer les meilleures approches pédagogiques selon les caractéristiques cognitives des personnes qui se ont choisi la profession en question. Les formules pédagogiques sont choisies selon les caractéristiques des apprenants et non de ce que les instructeurs peuvent offrir.

L'ouvrage de Robinson est reconnu dans le contexte de la formation des traducteurs parce qu'il met l'apprentissage de la traduction dans une perspective qui ne réduit pas les possibilités de formation au contexte des universités, ni aux salles de classe, ni à la prééminence des instructeurs. L'ouvrage vise surtout un public de traducteurs autonomes qui se sont formés à la traduction sur le tas. Dans ce sens, le public visé par l'ouvrage de Robinson est principalement un public autodidacte. *Becoming a Translator* est le fruit des réflexions d'un universitaire cultivé sur son propre travail de traducteur. L'idée de formation à la traduction que Robinson propose est celle du chemin qu'il a lui-même parcouru, c'est-à-dire, en traduisant. Le manuel de Robinson s'avère beaucoup moins pertinent pour la formation des jeunes apprenants qui font de la traduction leur premier choix professionnel. Cet ouvrage de Robinson pourrait toutefois trouver une certaine utilité dans les cours théoriques de traductologie.

Les études sur les styles d'apprentissage aident à comprendre que le processus d'apprentissage ne prend pas la même forme chez tous les apprenants. Chaque personne développe, grâce à un processus adaptatif, sa propre manière d'apprendre et sa propre image de soi. Toutefois, une connaissance fonctionnelle des styles d'apprentissage permet aux apprenants et aux instructeurs d'enrichir leur conception de l'apprentissage. (Kolb, 1984, p. 62) Nous ne partageons pas l'avis d'auteurs comme Robinson et Pym (Pym, 1993, p. 100) qui affirment que, dans la formation des traducteurs, on doit procéder de manière inductive parce qu'il n'y a pas de substitut à l'expérience pratique, c'est-à-dire, qu'on ne peut devenir traducteur qu'en traduisant. Il est vrai que la pratique est essentielle à la formation, mais les approches pédagogiques du type « Traduisez! Je vous dirai après quelles sont vos erreurs » sont un signe du mépris des questions pédagogiques dans la formation des traducteurs. Ces conceptions de l'enseignement nous renvoient encore une fois à l'idée de la traduction naturelle et à la confusion entre compétence bilingue et compétence traductionnelle.

5.3.2 Facteurs affectifs

Tout effort éducatif qui se donne comme but de faire des apprenants les principaux acteurs de leur formation doit tenir compte de l'existence des facteurs affectifs qui peuvent jouer un rôle capital dans les processus d'apprentissage. Le système d'éducation supérieure a la particularité d'être axé sur le contenu, ce qui explique qu'à l'université, le cours magistral est de loin la formule pédagogique la plus répandue. L'instructeur présente sa matière et les apprenants essaient d'intégrer le plus de contenu possible pour le restituer durant les activités d'évaluation. Le succès ou l'échec de l'apprentissage découle de la capacité des apprenants à rendre compte de l'information vers laquelle l'instructeur les a dirigées. En règle générale, l'image que l'instructeur se fait des apprenants correspond à ce qu'ils sont capables d'écrire dans leurs cahiers d'examen. Peu importe les théories personnelles que l'apprenant a acquises sur la formation, la matière, l'instructeur ou sur la pertinence des activités de cours. En fin de compte, c'est la capacité de l'apprenant à démontrer l'acquisition de certaines données qui est considérée comme la preuve qu'un apprentissage à eu lieu. Le cours magistral fait fi de concepts tels que le *lieu des causes* et la *motivation*, deux facteurs qui ont une incidence directe sur la conception des théories personnelles chez les apprenants ainsi que sur leur motivation scolaire.

5.3.2.1 Le lieu des causes

Le lieu des causes (*Locus of control*) (Skinner, 1996) fait référence à l'entité ou à l'événement qui exerce le contrôle sur les résultats des opérations d'apprentissage. Autrement dit, où est la source de contrôle? Qui ou qu'est-ce qui est responsable de la qualité des apprentissages? Quand l'apprenant estime que la réussite est la conséquence normale de l'efficacité de ses efforts, on dit que le lieu des causes est le Sujet lui-même, le lieu des causes est intérieur. Par contre, le lieu des causes sera placé à l'extérieur du Sujet dans les situations où l'apprenant considère que, malgré tous ses efforts, la réussite de la tâche est déterminée par des facteurs externes, traditionnellement l'instructeur ou le hasard. Les cours pratiques de traduction devraient favoriser l'interaction entre les apprenants et les

instructeurs. Cependant, les méthodes traditionnelles concèdent le contrôle absolu de la situation pédagogique aux instructeurs et font que les apprenants développent des attitudes qui placent le lieu des causes dans des facteurs externes au Sujet.

Le fait de placer le lieu des causes à l'intérieur ou à l'extérieur de soi peut avoir des conséquences importantes sur la manière de concevoir l'apprentissage. Un apprenant qui place le lieu des causes à l'intérieur de lui-même a plus de possibilités de développer une attitude positive face à l'apprentissage et à construire une image positive de soi. (Dweck, 1999) Quand l'évaluation du travail de traduction réalisé correspond à un concept d'acceptabilité que l'apprenant a appris et intériorisé, il place le lieu des causes en lui. Dans le cas de la traduction, si le concept d'acceptabilité que l'apprenant possède s'apparente à celui des experts, représentés par l'instructeur, l'apprenant construit une image positive de soi en tant que traducteur. Par contre, lorsqu'un apprenant place le lieu des causes à l'extérieur, il a plus de chances d'adopter des attitudes négatives à l'égard de l'apprentissage et éprouve plus de difficultés à construire une image stable et positive de soi comme traducteur. Le manque d'études empiriques sur la motivation chez les apprenants de traduction fait que les perceptions que les apprenants ont de la formation sont pratiquement absentes de la bibliographie traductologique. Comme il en sera question dans les paragraphes suivants, les méthodes traditionnelles utilisées dans la formation des traducteurs entraînent les apprenants à placer le lieu des causes à l'extérieur et très souvent chez les instructeurs.

Paul Kussmaul (1995, p. 32) affirme que l'image de soi des apprenants de traduction est plus souvent minée qu'encouragée : « there is the 'my-version-runs-as-follows' type of teacher, who listens to two or three students' translations and then, without much comment, reads out his own version. » Bon nombre d'apprenants, surtout les débutants, peuvent se sentir désorientés par ce type d'attitude dans la mesure où ils n'ont pas encore acquis un concept clair des exigences et des normes d'acceptabilité propres à la traduction.

Dans *Pathways to Translation*, Kiraly (1995, p. 7) cite la description qu'Esther Enns-Conolly (1985) fait des cours de traduction dans une université canadienne :

These classes involved professors asking students for their renditions of particular sentences, and then pointing out the divergences from their own master copies. This was a rather frustrating experience inasmuch as my translation could be classified as inadequate on the grounds that it did not match the definite criteria for rightness or wrongness, and my task as a student was to approach rightness as much as possible. Under those circumstances it was difficult for any student whose translation differed from the master version to gain confidence in their own work. [...]

Cette description d'Enns-Conolly met en lumière le même constat que Delisle faisait en 1980. Les formules pédagogiques comme les traductions collectives et les exercices de correction des traductions en groupe dans lesquelles les instructeurs agissent comme ceux décrits par Enns-Conolly ne peuvent qu'avoir des effets négatifs sur la motivation des apprenants. (Delisle, 1980, p. 14)

Chez les instructeurs de traduction, il est généralement accepté que l'instructeur ne devrait imposer ni ses décisions de traduction, ni son style, ni sa méthode aux apprenants. En effet, cet *a priori* amène l'instructeur à juger de la pertinence des propositions de traduction des apprenants par rapport à l'idéal de traduction qu'il s'est construit et non par rapport à une norme d'acceptabilité établie en avance par la communauté de pratique qui est la classe ou aux normes d'acceptabilité partagées « implicitement » par la communauté des traducteurs professionnels. L'incapacité à égaler la performance de l'instructeur peut provoquer chez les apprenants un sentiment de frustration qui mine leur motivation. Ils peuvent considérer que les facteurs qui déterminent le succès de leur tâche échappent à leur contrôle.

La motivation est un aspect affectif de l'apprentissage auquel les instructeurs de traducteurs ont accordé peu d'attention. Les instructeurs doivent savoir, par exemple, que demander aux apprenants de s'engager dans des tâches pour lesquelles ils n'ont aucune chance raisonnable de réussite affaiblit leur motivation et leur image de soi. Comme

l'affirme Kuhl (1987, p. 218), il a été théoriquement établi et empiriquement démontré que les apprenants qui sont constamment exposés à l'échec et qui se sentent impuissants à renverser la situation éprouvent une diminution de leur désir d'accomplissement, autrement dit de leur motivation.

5.3.2.2 La motivation

Une conception très répandue dans le contexte éducatif confine la motivation à la division classique entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque trouve son origine à « l'intérieur de la personne ». Elle s'explique par un engagement dans des actions qui obéissent à des tendances et à des goûts personnels. La motivation extrinsèque prend sa source à « l'extérieur de la personne ». Elle correspond à des récompenses, des rétroactions ou même des renforcements que la personne reçoit de la part d'autres agents (l'instructeur, les camarades de classe, le système éducatif) en reconnaissance de son engagement ou de sa performance.

D'après Weinert (1987, p. 11), des concepts tels que la perception, les habiletés propres, les attentes de succès ou d'échec, les explications causales de succès/échec et le processus d'autoévaluation sont étroitement associés à la motivation. En plus d'être fortement associée à l'idée du concept de soi, la motivation des apprenants fait partie intégrante de leur système métacognitif. (Tardif, 1997, p. 87) Dans sa taxonomie de la métacognition, Flavell affirme que les expériences métacognitives des apprenants rendent compte de leurs sentiments de succès ou d'échec dans la réalisation d'une tâche. Le confinement de la motivation scolaire aux facteurs intrinsèques et extrinsèques est une vision réductrice d'un aspect aussi important de la formation.

En plus de concevoir la motivation par rapport à son caractère endogène ou exogène, les responsables de la formation des traducteurs ont donc intérêt à concevoir la motivation scolaire en termes d'engagement initial, de participation et de persistance des apprenants dans une tâche, ainsi que du désir des apprenants de s'engager dans des activités d'autoévaluation. Partant des travaux de Borkowski et coll. (1990), de Dweck (1989) et

McCombs (1988), Tardif propose un modèle de la motivation scolaire composé de deux systèmes de conception et trois systèmes de perception. Les deux systèmes de conception correspondent aux conceptions que les apprenants se font, d'une part, des buts poursuivis par les responsables de la formation (institutions, enseignants) et, d'autre part, la conception qu'ils se font de l'intelligence. Les trois systèmes de perception correspondent aux idées que l'apprenant se fait de la valeur, des exigences et de la contrôlabilité de la tâche.

5.3.2.2.1 Systèmes de conception

Conceptions des buts poursuivis par les responsables de la formation. Carol Dweck (1999) s'est particulièrement intéressée à ce sujet. Dans ses recherches, elle a pu identifier deux conceptions dominantes chez les apprenants en ce qui concerne les buts poursuivis par les responsables de la formation : des buts d'apprentissage et des buts de performance. Les apprenants qui pensent que les responsables de la formation poursuivent des buts d'apprentissage se montrent plus motivés à augmenter leurs compétences. Ils manifestent leur désir d'acquérir de nouvelles habilités, persistent dans leurs projets de maîtriser de nouvelles tâches et déploient des efforts supplémentaires pour comprendre mieux ce qui leur est présenté. En d'autres termes, ils veulent apprendre davantage. Quant aux apprenants qui pensent que les responsables de la formation poursuivent des buts de performance sont plus intéressés à recevoir des commentaires positifs à propos des compétences acquises. Ils sont plus inquiets de leur niveau de compétence cognitive que des progrès qu'ils peuvent faire.

L'apprenti traducteur peut, par exemple, voir dans les commentaires de l'instructeur à propos de son travail une mise en évidence de la distance existante entre son niveau cognitif actuel et celui de l'instructeur. Par conséquent, la motivation des apprenants devient, non pas d'apprendre, mais plutôt de satisfaire les demandes des instructeurs en ce qui concerne la performance même si le système de connaissances reste inchangé. De toute

évidence, les effets de ces méthodes traditionnelles d'enseignement de la traduction sont contraires à l'idée d'apprendre à apprendre et d'apprendre à vie.

Quand les apprenants conçoivent la formation en tant que performance, ils adoptent des comportements adaptatifs qui répondent à une telle conception. Les apprenants appliquent leur conception des buts poursuivis par les responsables de la formation à d'autres aspects clés de la formation comme les critères de réussite, le choix des activités, le pouvoir de réalisation des tâches, le degré de participation aux tâches et les causes qui déterminent la performance. (Tardif, 1997, p. 98-109) À titre d'exemple et par rapport aux critères de réussite, quand l'apprenant perçoit la formation comme performance, il favorise les critères de réussite qui lui sont imposés de l'extérieur par le contexte social ou par son instructeur aux dépens de ses propres critères de réussite qui normalement doivent obéir à ses objectifs personnels et professionnels. C'est le cas des apprenants de traduction qui considèrent qu'ils possèdent tous les atouts pour s'intégrer à la communauté de pratique professionnelle des traducteurs. Un bon nombre de personnes bilingues considèrent que tout ce qu'il leur faut pour être reconnus comme traducteurs est un diplôme. Le diplôme devient la motivation des apprenants aux dépens de la formation requise. La formation ainsi conçue ne serait qu'une validation des acquis.

Quant aux causes qui déterminent le niveau de performance, c'est-à-dire le succès ou l'échec, les apprenants peuvent les attribuer à des facteurs internes qui se rapportent à leur système de connaissances. L'apprenant peut invoquer comme causes de son échec, par exemple :

1. le manque de compréhension des tâches et des objectifs visés;
2. le peu de temps consacré à la tâche;
3. la faiblesse de certaines compétences (il reconnaît que sa compétence grammaticale est insuffisante, que sa compréhension de lecture en anglais est lacunaire, qu'il est encore incapable de faire une autorévision adéquate de son travail, que ses stratégies de documentation ne sont pas efficaces, etc.);

4. il estime que la tâche n'est pas pertinente (il ne voit pas la valeur de la tâche qui lui est proposée ou imposée dans son apprentissage ou sa vie professionnelle);
5. il n'est pas motivé;
6. il n'était pas assez concentré, etc.

D'autre part, l'apprenant peut juger que la cause de son échec ou de son succès est externe. Parmi les causes externes, l'apprenant peut estimer que son succès ou son échec est une question de chance ou de malchance, il est incapable d'égaliser le niveau de performance de son instructeur ou de se rapprocher de la traduction idéale que l'instructeur a déjà en tête ou, tout simplement, il est incapable de déterminer ce que l'instructeur attend de lui.

L'image que le futur traducteur construit de lui-même est déterminée par sa capacité à contrôler sa performance. Le sentiment de savoir qu'il a peu de contrôle sur le résultat final de son travail peut miner sa confiance. Dans les exercices de traduction collective où l'instructeur juge de l'acceptabilité des solutions de traduction proposées par les apprenants, le contrôle que les apprenants peuvent exercer sur leur performance est minime. Même dans les cas où un public cible fictif est déterminé, l'adéquation ou l'inadéquation des solutions proposées est décidée par l'instructeur. De la même manière que les instructeurs ont une influence sur l'acquisition des connaissances, ils sont déterminants, directement ou indirectement, dans la motivation des apprenants. Les compétences pédagogiques des instructeurs comptent pour beaucoup dans la motivation des apprenants.

Conceptions de l'intelligence. Parallèlement à la conception des buts poursuivis par les responsables de la formation, les apprenants développent des conceptions de l'intelligence qui déterminent leurs motivations dans leur projet de formation. Dweck (1999, p. 3) affirme que les apprenants peuvent développer deux conceptions différentes de l'intelligence. La première se rapporte à une idée de l'intelligence comme quelque chose de fixe, impossible à modifier. La deuxième conception est l'idée que l'intelligence est quelque chose de malléable qui peut être augmentée et modifiée grâce à l'apprentissage. La conception que les apprenants se font de l'intelligence est tributaire de l'idée qu'ils se font des buts poursuivis par les instructeurs.

Pour éviter que la motivation des apprenants n'aboutisse à une conception fixe de l'intelligence, les instructeurs ont intérêt à susciter la construction de l'image de soi du futur traducteur par la mise en application de formules pédagogiques qui développent chez les apprenants une image du processus d'apprentissage en tant que transformation progressive. Lorsque les apprenants considèrent que les pratiques de classe et les buts des cours se réduisent à une évaluation de leur capacité à traduire, leur motivation se restreint à la satisfaction immédiate des demandes en termes de performance. Les apprenants subissent les conséquences de leur conception de l'intelligence comme quelque chose de stable lorsque la difficulté des tâches dépasse leur niveau cognitif. Ces apprenants ne possèdent pas les stratégies nécessaires pour surmonter l'écueil. Dweck (1990, p. 36) rapporte que, pendant une étude réalisée avec des apprenants de l'université de Californie à Berkeley, l'apprenant qui développe une conception de l'intelligence comme une entité fixe renonce plus facilement aux tâches difficiles que celui qui conçoit l'intelligence comme quelque chose qu'il peut modifier par l'apprentissage. De toute évidence, cette attitude de renoncement n'est pas le type d'attitude qui doit caractériser un futur traducteur étant donné que le traducteur est toujours confronté à des problèmes qui mettent en évidence les limites de ses connaissances.

5.3.2.2.2 Systèmes de perception

Au moment où les apprenants universitaires commencent leurs études professionnelles, ils possèdent une expérience du système éducatif de plus de dix ans. Ils ont déjà développé des attitudes envers l'apprentissage que leurs pratiques d'apprentissage rendent évidentes. Selon Tardif (1997, p. 117), la perception qu'ont les apprenants de leur capacité à réaliser une tâche a beaucoup plus d'incidence sur leur motivation que leur capacité proprement dite à l'accomplir. Dans le cas des apprenants bilingues inscrits dans les programmes de formation à la traduction professionnelle, il se peut que, dès un très jeune âge, ils aient intégré le concept de traduction naturelle. (Harris, 1977) Bon nombre d'entre eux peuvent avoir des perceptions irréalistes des exigences de la pratique professionnelle de la traduction qu'ils vont manifester dans les salles de classe. La plus

commune de ces perceptions est de considérer que la traduction est une transposition de mots effectuée par les traducteurs grâce à leur compétence bilingue. La motivation des apprenants qui manifestent cette perception n'est pas d'augmenter leurs connaissances ni de devenir de vrais professionnels de la traduction, mais de chercher la validation extérieure des aptitudes qu'ils possèdent déjà. Du moment où les apprenants entrent en contact avec les activités de formation, leur motivation peut se voir perturbée par le conflit qui s'établit entre l'image qu'ils ont construite d'eux-mêmes, leurs jugements métacognitifs à propos de l'intelligence et de l'apprentissage et leur capacité à faire correspondre leurs efforts et la valeur qu'ils confèrent à leur bilinguisme avec les résultats obtenus.

Les systèmes de perception proposés par Tardif (1997) qui affectent la motivation des apprenants s'inspirent du concept des actions motivées proposé par Ellen Skinner, Michael Chapman et Paul B. Baltes en 1988. D'après les travaux de ces trois auteurs, l'être humain démontre une disposition à agir : 1. lorsqu'il est capable de déterminer les bénéfices qu'il pourra tirer des activités; 2. quand il est capable de déterminer les moyens qu'il doit mobiliser pour accomplir la tâche à laquelle il est confronté, 3. lorsqu'il a une idée claire de ses possibilités de réussite. Ces trois aspects correspondent aux trois systèmes de perception qui déterminent la motivation des apprenants : la valeur de la tâche, les exigences de la tâche et le degré de contrôle de la tâche. (Tardif, 1997, p. 116-132)

Valeur de la tâche. La perception de la valeur de la tâche se rapporte aux bénéfices que l'apprenant estime pouvoir tirer de son engagement à exécuter des activités qui lui sont proposées. Lorsque l'instructeur propose la réalisation d'une activité d'apprentissage (une traduction, la solution à un problème de traduction, une recherche terminologique, etc.), l'apprenant analyse les bénéfices qu'il tirera de son engagement. Le discours sur la formation des traducteurs est empreint de la présupposition que l'acquisition de la compétence traductionnelle est favorisée par la pratique constante de la traduction : après tout « c'est en traduisant qu'on devient traducteur ». La motivation des apprenants ne se voit donc pas le moins affectée par la proposition d'exercices de traduction, à moins qu'ils ne soient longs ou difficiles. En fin de compte, tout ce que les apprenants désirent est de

traduire. Si dès la première semaine de cours, un instructeur demande de traduire un texte, c'est parce qu'il croit que les apprenants ont une prédisposition naturelle à la traduction et que son rôle est de parfaire cet acquis.

Cependant, quand les apprenants poursuivent des buts d'apprentissage et non de performance, la valeur qu'ils confèrent à la pratique de traduction peut affecter négativement leur motivation. Les apprenants peuvent, par exemple, se poser des questions quant au rapport entre la tâche qui leur est proposée et le savoir agir des traducteurs professionnels. Le cas le plus typique se présente chez les débutants qui doivent se familiariser avec la terminologie propre aux traducteurs. À première vue, ils ne voient pas l'intérêt de s'approprier des concepts tels que : étoffement, hyponyme, idiolecte, modulation, mot plein, mot vide, déictique. (Delisle et coll., 1999) Ils seront peu motivés à s'engager dans des tâches de lecture, de mémorisation et d'appropriation de ces termes. Une situation similaire peut se présenter lorsqu'un instructeur demande aux apprenants d'accompagner leurs exercices de traduction d'une description de leur démarche dans laquelle ils doivent justifier leurs décisions de traduction. Étant donné qu'ils ne connaissent pas encore la réalité de la profession, ils ne donnent aucune valeur formative ou professionnalisante à ce type d'exercices.

La tâche des instructeurs consiste donc à mettre en évidence la valeur des tâches qui n'ont certainement pas pour but de parfaire leur capacité à traduire, mais de leur permettre de développer une image de soi par rapport à la communauté de pratique professionnelle. Ainsi, la première activité, l'appropriation de la terminologie, garantit aux apprenants qu'ils seront capables d'évoluer dans la communauté de pratique professionnelle puisqu'ils seront en mesure de parler le langage des traducteurs.

Dans le deuxième cas, accompagner les traductions d'une description de la démarche suivie, il s'agit d'une activité qui leur permettra de développer une compétence indispensable sur le marché du travail. Puisque leurs travaux de traduction seront la plupart du temps révisés par quelqu'un d'autre, ils devront, d'une part, être en mesure de justifier ou d'expliquer leurs décisions à leurs collègues, à leurs supérieurs ou à leurs clients, et

d'autre part, ils devront apprendre à interagir avec leurs collègues dans des situations qui exigent une capacité de négociation quant à la pertinence des solutions de traduction proposées. Dans ces négociations, le traducteur doit être muni de renseignements qui lui permettront de démontrer la pertinence de son travail. Ces deux compétences, être capable d'évoluer dans la communauté de pratique professionnelle grâce au maniement de la terminologie propre des traducteurs et la capacité à expliquer et à défendre ses décisions de traduction, sont deux compétences transversales des traducteurs professionnels que les apprenants ne vont pas acquérir en traduisant.

En plus de juger la fonction de la tâche et ses retombées professionnelles, les apprenants vont aussi jauger les conséquences personnelles et sociales des tâches proposées. Pendant les séances de révision collective en classe, les apprenants peuvent se sentir peu motivés à soumettre leurs propositions de traduction à la considération de la classe par crainte des critiques des camarades ou de l'instructeur. Il s'ensuit que les commentaires, les critiques ou les corrections à propos de leur travail peuvent avoir des coûts personnels très élevés vu que la participation à ces exercices de révision peut nuire à leur image de soi. Il revient aux instructeurs d'aider les apprenants à identifier la valeur des tâches d'apprentissage et de rassurer les apprenants pour qu'ils soient motivés à s'y engager.

Exigences de la tâche. Avant de s'engager dans la réalisation d'une tâche, les apprenants font une évaluation des exigences cognitives de la tâche. Quand il a connaissance de la tâche, l'apprenant porte un jugement sur l'état de ses connaissances et les mesure par rapport à la difficulté de ce qu'il doit accomplir. Si l'apprenant perçoit la tâche comme un défi que l'état de ses connaissances lui permet de relever et que, s'il s'y applique, il peut réussir, sa motivation a de fortes chances d'être élevée. Au contraire, s'il considère que ses connaissances ne sont pas suffisantes et qu'il n'est pas en mesure de la réaliser ou que ses chances de réussite sont minimales, sa motivation ne sera pas très forte.

La motivation à s'impliquer dans la réalisation d'une tâche sera d'autant plus grande que, après avoir évalué l'état de ses connaissances, l'apprenant se sent capable d'envisager

les stratégies et les outils à mobiliser afin de relever le défi. Finalement, si l'apprenant est capable d'envisager les différentes étapes du processus qui lui permettra d'exécuter la tâche au complet, il sera plus disposé à s'y impliquer. Il faut remarquer qu'en règle générale cette démarche décrit aussi la manière de procéder des traducteurs. Ce n'est donc pas par hasard si cette même démarche révèle la nature métacognitive du processus dans lequel s'engage tant le traducteur que l'apprenant.

Le cas d'un exercice de traduction dans un cours de traduction spécialisée constitue un bon exemple. Dans ce genre de cours, les apprenants sont confrontés à des discours et à des terminologies qu'ils ne maîtrisent pas. Au moment où ils prennent connaissance du texte à traduire, ils se font une idée du degré de spécialisation du texte. Après avoir parcouru le texte, ils se rendent compte qu'ils ne possèdent ni les connaissances thématiques, ni la terminologie ni la phraséologie propres au domaine de spécialité. Ils savent qu'ils devront se documenter. Ils décident qu'ils vont commencer leurs recherches dans l'Internet et dans les bases de données terminologiques et documentaires que l'université met à leur disposition. Au cas où les ressources électroniques s'avèreraient insuffisantes, ils prévoient une visite à la bibliothèque. Ils peuvent même envisager de demander à un expert ou à un camarade de lire leur traduction pour la valider. L'apprenant comprend que le défi est de taille, mais il sait qu'il peut mobiliser ses compétences et ses connaissances pour le relever. Le rôle de l'instructeur est d'amener les apprenants à s'approprier une méthode de travail qu'ils devront suivre selon la difficulté et les contraintes de la tâche. La maîtrise de la méthode leur garantit que, face aux problèmes, ils sauront au moins comment s'y prendre. Encore une fois, cela ne s'apprend pas en traduisant.

Contrôle de la tâche. Depuis que les spécialistes en sciences de l'éducation proposent de passer des approches centrées sur l'enseignement à des approches centrées sur l'apprentissage, le concept de contrôle est devenu décisif. Ce nouvel élan de la notion de contrôle dans les contextes éducatifs est le produit de nombreuses années de recherche en psychologie et en sociologie. Comme le confirme Ellen Skinner (1996, p. 549) :

Both experimental and correlational studies have shown that across the life span, from earliest infancy to oldest age, individual differences in perceived control are related to a variety of positive outcomes, including health, achievement, optimism, persistence, motivation, coping, self-esteem, personal adjustment, and success and failure in a variety of life domains.

Dans son article, « A Guide to Constructs of Control » (1996), Skinner met en relief l'importance que ce concept revêt en psychologie et dans les sciences de l'éducation. Dans le cas qui nous intéresse, la perception de contrôle se réfère au sentiment qu'éprouvent les apprenants d'avoir le contrôle sur l'exécution et sur les résultats attendus d'une tâche. Autrement dit, la motivation de l'apprenant est favorisée dans les situations où il a la certitude qu'en mobilisant ses connaissances et ses habiletés, il pourra atteindre les résultats escomptés.

Comme le confirme la citation d'Enns-Conolly (voir p. 257), les méthodes traditionnelles d'enseignement de la traduction créent chez les apprenants un sentiment d'impuissance face au contrôle qu'ils peuvent exercer sur le résultat final de leurs travaux de traduction. De plus, les formules pédagogiques comme la performance magistrale et les traductions collectives donnent aux instructeurs le pouvoir de sanctionner la pertinence ou l'inexactitude des traductions proposées par les apprenants. Pour ceux qui suivent une formation quelconque, il est frustrant de constater que les possibilités de réussite ne sont pas déterminées par les connaissances acquises ni par l'effort consacré à la réalisation d'une tâche sinon par un agent externe sur lequel on n'a aucun contrôle, d'où ce que nous appelons le « syndrome du brouillon ».

Le « syndrome du brouillon » fait référence à l'attitude que développent certains apprenants de traduction de ne pas s'impliquer à fond dans leurs exercices, car ils savent que leurs traductions sont d'emblée vouées à l'échec. Ils considèrent, comme Enns-Conolly, qu'ils sont incapables d'atteindre le niveau de performance experte qui est celui de l'instructeur. Ils décident donc de satisfaire l'exigence de se présenter en cours avec un brouillon de traduction qu'ils peaufineront suivant les corrections apportées par

l'instructeur aux traductions proposées par l'ensemble de la classe lors de séances de traductions collectives.

La conséquence la plus grave du « syndrome du brouillon » est que les apprentis traducteurs adoptent très tard dans leur processus de formation la norme d'adéquation à laquelle faisait référence Chesterman. Souvent même, ils entrent sur le marché du travail sans être capables de porter un jugement sur la qualité de leurs traductions et celles des autres. Comme le confirment l'étude de Mauriello et l'enquête du RSICT, les nouveaux diplômés de traduction sont incapables de prendre des décisions autonomes, d'organiser leurs activités de manière autonome et d'autoréviser leurs travaux. La formation des traducteurs est conçue de telle manière que les tâches d'évaluation sont du domaine exclusif des instructeurs.

Être en mesure de contrôler les tâches et le produit de leurs traductions est un but clé pour les apprenants. Le contrôle se présente ainsi comme un concept clé du système motivationnel développé par les apprenants au long du parcours de leur vie scolaire. De l'avis de Tardif (1997, p. 126),

La contrôlabilité est cependant la dimension la plus fondamentale qui constitue la pierre angulaire des attributions causales selon l'optique de la perception de la contrôlabilité de la tâche. Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage, c'est la dimension dont l'enseignant doit sans cesse tenir compte; c'est celle sur laquelle il doit agir continuellement.

L'ubiquité du concept de traduction naturelle est beaucoup plus réelle dans les pratiques traditionnelles de formation des traducteurs que les traductologues ne veulent bien l'admettre. Lorsqu'un instructeur demande à un apprenant de traduction débutant de faire une traduction, il estime, de manière implicite, que l'apprenant possède ce qu'il faut pour réaliser la tâche. Quand l'apprenant reçoit sa copie remplie de corrections, il ne peut que conclure qu'il a perdu son temps et que les efforts qu'il a consacrés à la tâche se sont avérés inutiles. Le progrès de l'apprenant dans son processus d'apprentissage est donc subordonné à la richesse et à la clarté de la rétroaction reçue de son instructeur sous la

forme de corrections apportées à son travail. C'est là que nous touchons un autre 'trou noir' de la pédagogie de la traduction : les techniques de rétroaction. L'examen de ce seul sujet demanderait une autre thèse, aussi nous nous contenterons, pour le moment, de le présenter.

La problématique du contrôle en pédagogie de la traduction est la conséquence de l'absence, dans la formation des traducteurs, de balises spécifiques pour déterminer le niveau de développement attendu des apprenants aux différentes étapes du processus de formation (fin de la première année, fin de la deuxième année, fin du baccalauréat, etc.). Ces balises permettraient aux apprenants d'évaluer leur progrès et aux instructeurs de s'appuyer sur des critères de progression préétablis. Autrement dit, un système de référence propre à la formation des traducteurs semblable aux étapes de développement cognitif de la psychologie piagétienne. Tant que les instructeurs de traduction ne feront pas une distinction nette entre le niveau de performance attendu des apprenants au début de leur formation et le niveau de performance demandé à la fin des études, la contrôlabilité de la tâche restera dans le champ des instructeurs et les apprenants auront comme seule motivation celle de tenter de s'approcher, en suivant la méthode d'essais et d'erreurs (propre aux animaux de laboratoire de Thorndike, Pavlov, Watson, Skinner et tous les autres behavioristes), du niveau de performance experte de leurs instructeurs/évaluateurs. L'auteur de la *Traduction raisonnée* avait raison quand il déclarait :

Apprendre à traduire c'est apprendre à aborder un texte de manière « raisonnée », c'est découvrir progressivement tout ce qu'exige le transfert du sens d'un texte d'une langue dans une autre, opération plus difficile qu'il n'y paraît à première vue. (Delisle, 2003, p. 17)

Les rapports étroits que la motivation entretient avec la métacognition et son rôle dans la formation de l'image de soi des apprentis traducteurs sont deux arguments suffisamment valables pour que les chargés de la formation s'intéressent davantage à la dimension motivationnelle de l'apprentissage. Il s'agit d'une connaissance qu'ils pourraient facilement acquérir grâce à une formation de base sur quelques concepts clés des sciences de l'éducation.

5.4 Conclusion

La métacognition est la conscience de ce qu'on fait lorsqu'on exécute une activité quelconque et la capacité à utiliser cette conscience pour contrôler ce qu'on est en train de faire. Quand un traducteur fait son travail et qu'il s'arrête pour juger de l'adéquation des solutions provisoires qu'il trouve aux problèmes de traduction, il démontre qu'il est en train de contrôler le processus. L'introduction de la métacognition dans les discussions à l'intérieur des salles de classe doit avoir comme premier objectif de familiariser les apprenants avec le concept et, ensuite, de les munir des connaissances qui vont leur permettre de prendre le contrôle de leur propre projet de formation.

Nous croyons que l'idée de faire des apprenants les principaux piliers de leur formation se fonde sur l'idée que l'apprenant doit d'abord développer le concept de soi en tant qu'apprenant. Le premier pas dans ce sens est celui de se connaître en tant qu'apprenant. Se connaître en tant qu'apprenant suppose une connaissance des différentes formes que peut prendre l'apprentissage dans le but d'améliorer la qualité de l'apprentissage. Vue de cette manière, la métacognition n'est pas un but en soi. Elle est un outil dont les apprenants doivent exploiter le potentiel. Autrement dit, la métacognition ne fait pas partie du contenu d'un cours. Les apprenants se familiarisent avec la métacognition dans des situations d'apprentissage riches en interactions sociales authentiques entre les différents participants. Les trois approches d'enseignement dont nous avons discuté dans ce chapitre (l'échafaudage, le coaching cognitif et l'apprentissage coopératif) visent la promotion des échanges sociaux authentiques à l'intérieur des salles de classe. Il va sans dire que ces trois approches ont plus de possibilités de réussir dans des contextes où le travail en équipe est privilégié. L'instructeur introduit la métacognition dans les discussions en classe soit de manière directe (explication informelle du concept), soit de manière indirecte en invitant les apprenants à réfléchir sur les aspects métacognitifs de l'apprentissage spécialement en ce qui concerne la planification, la régulation, la vérification et l'évaluation des apprentissages et bien sûr des pratiques de traduction.

Nous avons également discuté de quelques facteurs affectifs qui peuvent avoir une influence sur l'apprentissage. Pour les instructeurs, la prise en compte de la dimension affective de l'apprentissage leur permet de se faire une idée des perceptions que les apprenants ont des formules pédagogiques appliquées dans les salles de classe. Pour les apprenants, connaître l'existence de ces facteurs signifie qu'ils ont la possibilité d'avoir un meilleur contrôle sur ces facteurs. En d'autres termes, s'ils sont en mesure de reconnaître les sentiments que ces facteurs provoquent, les apprenants sont préparés à les gérer et à veiller à ce que ces sentiments n'entravent pas leur apprentissage. Ainsi, lorsqu'un apprenant perçoit qu'un instructeur conçoit l'enseignement comme une mise en évidence constante de l'état des connaissances, l'apprenant peut faire en sorte que le sentiment inspiré par la manière de procéder de son instructeur n'ait pas une influence négative sur son projet personnel de formation.

Un concept largement étudié dans les sciences de l'éducation tel que la motivation n'a pas reçu une attention suffisante dans la formation des traducteurs. Aujourd'hui, on ne possède pas une idée assez claire des raisons qui motivent les apprenants à envisager une formation dans les professions associées à l'industrie de la langue. On ne connaît pas non plus les raisons qui motivent certains apprenants à abandonner leurs études en traduction. Tout comme une meilleure connaissance des styles d'apprentissage dominants chez les apprenants de traduction, une meilleure connaissance des raisons qui motivent les jeunes, et les moins jeunes, à s'engager dans une carrière en traduction peut offrir des données fort importantes pour la formation des traducteurs. Dans une perspective d'amélioration constante de la formation des traducteurs, nous voyons dans la prise en compte des facteurs non cognitifs de la formation des traducteurs et de la traduction même la possibilité d'élargir l'horizon de la traductologie.

Les deux derniers chapitres de notre thèse présentent la conception et les résultats, respectivement, d'une recherche de type exploratoire sur les facteurs non cognitifs qui favorisent l'intégration des apprenants au marché du travail. Une analyse de contenu des rapports de stage des 13 apprenants nous permettra de proposer l'hypothèse que la

présumée supériorité des stages de formation professionnelle, en tant que formule d'apprentissage, est due, au moins en partie, au fait que certains facteurs non cognitifs de la traduction se manifestent davantage dans le contexte des stages que dans le contexte des salles de classe.

Chapitre 6

Facteurs non cognitifs d'intégration au marché : étude exploratoire

La traductologie a réussi à répertorier, à décrire et à analyser les aspects cognitifs (ensemble de connaissances) qui entrent en jeu dans la formation des professionnels de la traduction. Néanmoins, les aspects autres que cognitifs qui peuvent jouer un rôle dans l'intégration des nouveaux diplômés au marché de la traduction n'ont pas éveillé un intérêt considérable de la part des traductologues. Dans ce sixième chapitre, nous essaierons de faire un premier pas vers l'identification et la description de ces facteurs non cognitifs dans l'espoir de jeter les bases de futures recherches.

Par aspects cognitifs de la formation, nous entendons spécifiquement l'ensemble des connaissances nécessaires à l'exercice professionnel de la traduction. Les traductologues chargés de la formation des futurs professionnels ont une très bonne idée de ce que les nouveaux diplômés doivent posséder, voire savoir, en termes de connaissances au moment de s'intégrer au marché du travail, pour preuve, les travaux du groupe PACTE sur la compétence traductionnelle et les définitions de la compétence traductionnelle déjà abordées au premier chapitre.

Néanmoins, plusieurs études sur l'intégration des nouveaux diplômés au marché du travail et sur les offres d'emploi en traduction (RSIDTC, 1999; Mauriello, 1999 et Bowker, 2004) mettent en évidence que, de nos jours, l'exercice professionnel de la traduction exige plus que des connaissances linguistiques, culturelles et techniques et la manipulation d'outils technologiques. À cette compétence traductionnelle cognitive s'est ajouté un ensemble de compétences non cognitives qui, à la lumière des rapports de stage analysés, sont essentielles à l'intégration des nouveaux diplômés à la communauté de pratique professionnelle des traducteurs.

De la même manière que tout médecin doit connaître la physiologie humaine et tout ingénieur le calcul, tout traducteur doit connaître ses langues de travail et les cultures qu'il met en contact. La primauté et la prééminence des connaissances linguistiques, culturelles, techniques et technologiques sur n'importe quel autre type de connaissances dans l'exercice professionnel de la traduction sont sans conteste. En fait, c'est grâce à l'excellent travail des traductologues dans ce domaine que les nouveaux diplômés possèdent tout ce qu'il faut pour devenir des bons professionnels. Toutefois, pour s'intégrer au marché du travail ils devront, comme l'exprime Kiraly (2000, p. 14), développer la compétence du traducteur, c'est-à-dire :

[...] knowing how to work co-operatively within various overlapping communities of translators and subject matter experts to accomplish work collaboratively; to appropriate knowledge, norms and conventions; and to contribute to the evolving conversation that constitutes those communities.

6.1 Objectif de l'étude

L'objectif de ce chapitre, est de *déceler* et de *décrire* les facteurs non cognitifs qui favorisent l'intégration des apprenants du Baccalauréat spécialisé en traduction – orientation COOP – de l'Université de Montréal à leurs lieux d'apprentissage/travail durant leurs stages professionnels, au moyen d'une étude exploratoire/descriptive suivant la méthode de l'analyse de contenu.

L'utilisation de l'adjectif *non cognitif* est une conséquence de la nature inductive du type d'étude que nous avons entreprise. En effet, ce sont les données mêmes qui nous ont obligé à préférer le terme non cognitif à celui de métacognitif que nous avons largement discuté antérieurement dans ce travail. Les résultats de notre analyse ont fait ressortir l'importance de 10 facteurs principaux, appelés non cognitifs plutôt que métacognitifs étant donné que l'un d'entre eux, *l'authenticité*, peut difficilement être considéré comme métacognitif. Il n'empêche que les aspects métacognitifs de la traduction et de l'apprentissage dont nous avons parlé dans les chapitres antérieurs se rangent parmi les facteurs que nous classifions dans la catégorie des non cognitifs.

Notre étude est de nature qualitative, à la fois exploratoire et descriptive, suivant la méthode d'analyse de contenu. Le but d'une étude exploratoire est de découvrir un phénomène méconnu ou peu étudié. Elle implique une intervention minimale de la part du chercheur qui n'a généralement pas besoin de travailler sur des quantités imposantes de données pour arriver à la formulation d'une hypothèse ou de prédictions. (Lamoureux, 2006, p. 58) En termes généraux, une étude exploratoire permet l'identification des phénomènes autour desquels pourraient s'organiser des recherches plus approfondies. Le but d'une étude exploratoire est d'arriver à identifier de nouveaux domaines de recherche et son produit s'exprime normalement sous la forme d'une hypothèse. Ses désavantages, outre la portée même des résultats, sont la prédominance de la subjectivité du chercheur et le fait que les résultats ne visent pas la généralisation.

Pour sa part, une étude descriptive, selon Lamoureux (2006, p. 64), vise à décrire de manière précise un aspect de la réalité et à établir des liens entre les éléments d'un phénomène. Dans notre cas, nous cherchons à identifier et à décrire les aspects non cognitifs favorisant l'intégration des apprenants aux dynamiques propres de leurs lieux d'apprentissage/travail. Nous n'essayerons donc pas d'établir des relations de causalité ou de covariance entre les différents facteurs que nous avons identifiés.

Notre décision de mener une étude exploratoire a été prise compte tenu du besoin de disposer d'un ensemble de facteurs non disciplinaires et non cognitifs afin de confirmer, dans la pratique, l'importance de ces facteurs tant dans l'exercice professionnelle de la traduction que dans la formation des apprentis traducteurs. Étant donné que jusqu'à présent les traductologues ont démontré peu intérêt pour ces facteurs nous avons procédé à leur identification afin de compléter toute notre discussion sur la place de la métacognition dans la formation des professionnels de la traduction.

Tel que nous l'avons montré au début de ce travail, les traductologues se sont surtout intéressés aux aspects cognitifs de la traduction. Il suffit de consulter les deux principales bases de données bibliographiques en ligne dans le domaine de la traductologie pour s'en rendre compte. Une recherche par le mot clé *metacognition* dans la *Translation*

Studies Bibliography, au 28 avril 2008, n'a produit que trois résultats. Pour sa part, BITRA, la *Bibliographie de la Traduction et de l'Interprétation de l'Universidad de Alicante*, pour une recherche dans tous les champs du même terme, n'a produit qu'un seul résultat à la même date. De plus, à notre connaissance, il n'existe aucune étude traductologique sur la métacognition ayant produit une quantité suffisante de données sur lesquelles fonder, par exemple, une recherche de type explicatif sur le sujet.

Le recours à une étude exploratoire obéit aussi au besoin d'arriver à une meilleure définition d'un problème, à la formulation d'hypothèses qui devront être confirmées ou infirmées dans des recherches postérieures ou à définir les facteurs à l'origine d'un phénomène ou les causes probables d'un événement. Dans le cas présent, nous cherchons à étudier les facteurs non cognitifs (autres que les connaissances disciplinaires) qui déterminent l'avantage comparatif relatif des stages professionnels sur l'option sans stage, en tant que formules de formation des professionnels de la traduction. Nous disons avantage relatif, parce que certains propos de quelques apprenants ainsi le confirment :

La formation reçue à l'université ne constitue qu'une base, puisque l'expérience de travail est vraiment la formation qui reflète la réalité. (Martine, R1, p. 15)

Même si l'on suit des cours pour devenir traducteur, ces cours ne peuvent nécessairement pas nous apprendre ce qui est pourtant essentiel : « comment cela se passe dans la vraie vie. » (Émilie, R1, p.11)

Ces quatre mois de réalité professionnelle m'ont permis de confirmer que la traduction était le domaine idéal pour moi. (Silvie, R1, p. 6)

Ces propos des apprenants ne sont pas nouveaux. Dans un article publié dans *META* en 1975, Paul Horguelin présente les résultats des discussions des participants à une table ronde sur l'enseignement de la traduction. À cette occasion, Gilles Gervais, apprenant à l'École de traduction de l'Université Montréal (aujourd'hui Département de linguistique et de traduction), tenait les propos suivants :

J'ai appris deux fois plus en six mois de stage qu'en deux années d'étude.
(Horguelin, 1975, p. 45)

Même s'il convient de relativiser ce genre de discours, il faut reconnaître qu'il n'est pas « écervelé » et qu'il témoigne d'une criante réalité : les apprenants semblent convaincus qu'ils apprennent davantage dans leur stage que dans leurs cours. Cet avantage comparatif des stages sur les cours traditionnels est pour l'essentiel expliqué, dans les rapports de stage, par des appréciations subjectives de la part des apprenants selon lesquelles c'est grâce à la pratique (au nombre de mots traduits pendant les stages) que les apprenants perçoivent les stages comme plus efficaces que la formation traditionnelle (sans stage). Nous croyons que des facteurs autres que la pratique expliquent cette perception des apprenants/stagiaires. Notre étude veut mettre en lumière ces facteurs qui déterminent le succès relatif des stages en tant que formule pédagogique et montrer la possibilité d'adapter ces facteurs aux contextes d'apprentissage traditionnels, c'est-à-dire dans les salles de classe.

Notre hypothèse principale est que si l'intégration des stagiaires et des futurs traducteurs aux contextes de travail est favorisée principalement par leur compétence traductionnelle, il existe un ensemble de facteurs de nature non cognitive qui jouent un rôle primordial dans cette intégration et que c'est grâce à ces facteurs que la formule COOP serait, du moins aux yeux des apprenants, la plus efficace.

Notre question de recherche principale est : quels sont les facteurs non cognitifs qui facilitent l'intégration des apprentis traducteurs au marché du travail?

Les autres questions de recherche sont :

1. Lesquels de ces facteurs non cognitifs sont les plus déterminants?
2. Quelle est la dynamique des facteurs non cognitifs de la traduction dans la séquence des trois stages réalisés par les apprenants en orientation COOP?
3. Comment la formation reçue par les apprenants à l'université les prépare-t-elle à répondre aux exigences de nature autre que cognitive du marché du travail?

6.2 Contexte

Comme nous venons de l'indiquer, ce chapitre correspond à une étude exploratoire/descriptive dans laquelle nous suivons la méthode d'analyse de contenu pour dépouiller les rapports de stage de 13 apprenants inscrits au programme de Baccalauréat spécialisé en traduction, cheminement coopératif, de l'Université de Montréal. Ce programme est offert au Département de linguistique et de traduction de cette université depuis l'an 2000.

6.2.1 La traduction au Canada

L'Amérique du Nord est depuis toujours une terre fertile pour la traduction. Avant l'arrivée des explorateurs français commandés par Jacques Cartier en 1534, les peuples autochtones qui occupaient cette partie du continent se servaient depuis longtemps de la traduction/interprétation pour communiquer entre eux. (Delisle et Lafond, 2007) Ainsi, au Québec, l'arrivée des Français, du point de vue du nombre de langues parlées, aurait contribué à complexifier la mosaïque linguistique de la région, une diversité linguistique qui allait encore augmenter avec l'arrivée des anglophones. Le caractère multilingue du pays et les enjeux sociolinguistiques et sociopolitiques résultant de la coexistence de populations linguistiques diverses ont fait de la traduction une profession essentielle à la survie des différentes communautés linguistiques au Canada ainsi qu'au maintien et à la défense de leur identité linguistique et culturelle respective.

Sur le plan fédéral, l'adoption, en 1969, de la Loi sur les langues officielles du Canada, qui met les deux langues officielles du pays (l'anglais et le français) sur un pied d'égalité, a donné aux professions langagières et à l'industrie de la langue l'envol qui a donné lieu à l'essor qu'on leur connaît aujourd'hui. Au Québec, l'adoption de la *Charte de la langue française* en 1977, la loi 101, qui fait du français la langue officielle de la province, représente un autre moment clé de la consolidation des professions langagières tant au Canada qu'au Québec. Comme on peut le lire dans le *Rapport final du comité*

sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction, grâce à la législation existante en matière linguistique, l'industrie canadienne de la traduction s'est placée pendant longtemps comme « la référence » dans le monde.

Dans ce contexte de diversité sociolinguistique, les universités sont appelées à jouer un rôle incontournable dans la promotion des professions langagières, dans le développement des outils d'aide à la traduction, dans l'approfondissement des connaissances sur la traduction et surtout dans la formation des professionnels capables de satisfaire les besoins de la société canadienne en matière de communication interlinguistique. Comme indiqué plus haut, c'est à l'Université d'Ottawa en 1936 que les premiers cours de traduction ont été créés au Canada. (Horguelin, 1975, p. 43) Il s'agissait de cours du soir destinés à des professionnels comme préparation aux examens de la Commission de la fonction publique. Ce modèle de formation qui menait à l'obtention d'un diplôme et non d'un grade universitaire a été adopté, à l'époque, par d'autres centres de formation tels que l'Université McGill et le Service de l'Éducation permanente de l'Université de Montréal. Les premiers programmes de traduction menant à l'obtention d'un grade universitaire en traduction au Canada ont vu le jour à l'Université de Montréal avec la création du premier programme de maîtrise et le premier programme de baccalauréat en traduction au Canada.

Toujours selon Paul Horguelin, en 1950 ont été créés les premiers cours du jour à l'Université de Montréal dans ce qui, à l'époque, s'appelait la Section de traduction. Ce programme d'études se réalisait en deux ans et finissait avec la rédaction d'une « thèse ». (Horguelin, 1975, p. 43). Le diplôme décerné était une maîtrise. Le premier programme de baccalauréat spécialisé en traduction a été aussi créé à l'Université de Montréal vers la fin des années 1960. D'après Horguelin, le nombre d'apprenants inscrits aux différents programmes de la Section de traduction, devenue École de Traduction, est passé de 10 en 1950 à 320 en 1974. Cette histoire éclair de l'enseignement de la traduction au Canada confirme l'importance du rôle joué par l'Université de Montréal dans la formation des traducteurs canadiens.

Fondée en 1878 dans la métropole francophone de l'Amérique, l'Université de Montréal et ses écoles affiliées, l'École Polytechnique et HEC Montréal, forment un complexe universitaire qui accueille, d'après les informations fournies dans le site Web de l'Université de Montréal, plus de 55 000 apprenants. Ce chiffre la place comme le plus important pôle universitaire au Québec et le deuxième au Canada.³⁰

En ce qui concerne le programme de traduction, selon les statistiques officielles de l'Université de Montréal, pour le trimestre d'automne 2006, le nombre total d'inscrits aux différents programmes du Département de linguistique et de traduction était de 604. De ces 604 apprenants, 506 étaient inscrits dans les différents programmes de traduction aux trois cycles de formation, uniquement pour la traduction écrite dans la combinaison anglais-français. Le nombre d'inscrits au programme de Baccalauréat professionnel en traduction était de 261. Ce chiffre représente plus d'un tiers du nombre total d'apprenants du Département.

Tableau 6. Nombre d'apprenants - Département de linguistique et de traduction

Département de linguistique et de traduction - Étudiants inscrits automne 2006					
	Étudiants réguliers				Total
	Temps plein		Temps partiel		
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	
B.A Linguistique	7	17	3	5	32
Majeur	5	4	3	14	26
Mineur	1	8	2	8	19
Mineur Philologie française et romane	-	-	-	2	2
B.A Traduction	63	157	4	37	261
Majeur	7	36	7	9	59
M.A. (F.E.S.) Traduction	17	20	1	-	38
M.A. (F.E.S.) Traduction	7	61	1	26	95
D.E.S.S. (F.E.S.)	5	22	-	8	35
Micro. (F.E.S.) Localisation	-	-	1	1	2
Ph.D. (F.E.S.) Linguistique	6	13	-	-	19
Ph.D. (F.E.S.) Traduction	4	11	-	1	16
TOTAL	122	349	22	111	604

Source : http://www.etudes.umontreal.ca/publications/statOfficielles/ins_aut06.pdf Consulté 14-11-07

³⁰ <http://www.umontreal.ca/infogen/index.html> (Date de consultation 22 janvier 2008)

Avec 506 apprenants inscrits dans tous ses programmes, la section de traduction du Département de linguistique et de traduction de l'Université de Montréal se place parmi les plus importants centres de formation des traducteurs dans l'hémisphère occidental, au moins du point de vue quantitatif.

La représentativité du programme de traduction dans l'hémisphère occidental peut s'établir si on compare le nombre d'inscrits dans son programme de formation de traduction et le nombre d'inscrits à l'École d'interprétation et de traduction (ETI) de l'Université de Genève qui était, dans tous les programmes de formation en traduction et en interprétation pour l'année 2006-2007, de 428 étudiants³¹. Toutefois, contrairement à l'Université de Montréal, le programme de l'ETI, qui compte parmi les centres de formation des traducteurs les plus prestigieux de la planète, décerne des diplômes dans plusieurs combinaisons de langues. En fait, l'une des exigences d'admission à ses différents programmes de traduction est la connaissance d'au moins trois langues pouvant être l'allemand, l'arabe, l'anglais, l'espagnol ou le français.

6.2.2 Programme de baccalauréat spécialisé en traduction option COOP

Depuis l'automne 2000, l'Université de Montréal offre à tous ceux qui veulent devenir des traducteurs professionnels la possibilité de suivre une formation selon la formule de formation coopérative. (Annexe I) Cette formule permet aux apprenants qui remplissent certaines conditions de suivre un cheminement dans lequel il est possible d'alterner les périodes normales de cours avec des stages pratiques en entreprise. Également, et d'après la description fournie dans le site Web du Département de linguistique et de traduction de l'Université de Montréal, moyennant certaines conditions, tous les apprenants inscrits au baccalauréat spécialisé en orientation générale ont la possibilité de réaliser, au moins, une session de pratique en milieu professionnel. Pour leur

³¹ <http://www.unige.ch/dadm/stat/chiffres0607/etudiants.html> (Date de consultation 6 février 2008).

part, les inscrits au programme de maîtrise, option traduction, ont la possibilité de réaliser un projet en milieu professionnel.³²

D'après les statistiques non officielles de la responsable du programme³³, depuis l'année 2000, 80 apprenants ont suivi le cheminement COOP. Par année, la moyenne d'apprenants placés dans un stage a été de 13,3 apprenants. Selon la responsable du programme, le nombre d'apprenants suivant le cheminement COOP est, en dépit des maints efforts de promotion du programme, relativement faible à cause, principalement, du faible nombre de demandes d'adhésion au programme. Autrement dit, le nombre de stagiaires n'est pas plus élevé parce que le nombre de demandes et le nombre d'apprenants qui répondent aux conditions d'admission ne sont pas supérieurs.

Le programme du Baccalauréat spécialisé en traduction option COOP offre une formation en alternance de trois stages de formation en entreprise entre les sessions d'études normales. Idéalement, les apprenants devraient faire un stage dans le service de traduction d'une entreprise, un autre stage dans un cabinet de traduction et un autre au Bureau de la traduction. Dans la réalité, la situation varie selon les stagiaires et il arrive qu'un même apprenant fasse deux stages au Bureau de la traduction et un stage dans un cabinet de traduction, deux stages dans le département de traduction d'une entreprise et un troisième au Bureau de la traduction, etc.

Chaque stage a une durée de 12 à 16 semaines à temps plein. Les employeurs engagent les stagiaires en leur assignant les mêmes tâches que celles des employés réguliers et désignent un membre de leur personnel afin d'assurer l'encadrement et la supervision du stagiaire. Les apprenants sont libres de chercher leurs propres stages mais pour que ces stages soient reconnus, ils doivent d'abord être approuvés par la responsable. Il est à noter que l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec

³² Toute l'information concernant les stages de traduction peut être consultée sur le site http://www.ling.umontreal.ca/stages/pdf/DirectivesTRA_6515_04-03.pdf.

³³ Communication personnelle.

(OTTIAQ) reconnaît les mois passés en stage comme autant de mois d'expérience professionnelle pour les démarches d'obtention de l'agrément.

L'évaluation des stages se fait à la fois par les employeurs, par les stagiaires et par les responsables du programme à l'Université de Montréal. À la fin du stage, l'employeur doit remplir une fiche d'évaluation (Annexe II) dans laquelle il suit les critères spécifiés pour rendre compte de la performance du stagiaire. De son côté, le stagiaire remplit une fiche d'évaluation de l'employeur (Annexe III) dont le but principal est de renseigner les responsables du programme de la capacité de l'employeur à garantir un environnement dans lequel les stagiaires arrivent à parfaire leur formation. De son côté, l'apprenant doit rédiger un rapport de stage que nous décrivons ci-après. De cette manière, le programme essaie de répondre à ses deux objectifs : offrir une formation professionnelle pertinente et enrichir la pédagogie de la traduction des réflexions et des expériences que les stagiaires peuvent rapporter de leurs premiers contacts avec le monde du travail.

La sélection des apprenants pour l'option COOP se réalise à la fin de la première année d'études et elle a comme critère principal de sélection la qualité du dossier scolaire. Les critères d'admissibilité à l'option COOP sont les suivantes :

- faire une demande d'admission (Annexe IV);
- avoir approuvé un minimum de 24 crédits et un maximum de 36 crédits au programme de baccalauréat spécialisé en traduction;
- avoir réussi les cours *Outil informatiques des langagiers* et *Traduction avancée* avant d'entreprendre le premier stage;
- avoir une moyenne cumulative d'au moins 3.0 et la maintenir tout au long du programme;

Étant donné que le cheminement en option COOP comporte des sessions de cours normaux et des stages en entreprise, le nombre d'années passées à l'université par les apprenants admis au programme COOP est supérieur à celui du baccalauréat à orientation générale. L'orientation COOP s'étale normalement sur 10 sessions, y compris les périodes de vacances. Le tableau (7) présente le calendrier type des apprenants acceptés au programme.

Tableau 7. Calendrier type de l'orientation COOP

	1 Année	2 Année	3 Année	4 Année
Automne	Études 1	Études 3	Stage 2	Études 6
Hiver	Études 2	Stage 1	Études 5	
Été	Sélection	Études 4	Stage 3	

La notation des stages est réalisée par une équipe composée de la responsable du programme et par deux professeurs désignés de la section de traduction. Cette notation se fait compte tenu de l'évaluation de la prestation du stagiaire, réalisée par l'employeur, et d'un rapport de stage rédigé par les stagiaires. Tous les stagiaires doivent soumettre, pour chaque stage, un rapport de 9 pages minimum et annexer la fiche d'évaluation de l'employeur. Comme l'indique le guide (Annexe V), le but du rapport de stage est :

[...] d'amener l'étudiant(e) à une réflexion sur son expérience de travail, à identifier ses points forts et ses faiblesses et à constater son évolution tant sur le plan professionnel que personnel. De plus, l'élaboration de ce document permettra à l'étudiant(e) de se familiariser avec les contraintes qu'exige la rédaction d'un rapport, ce qui constitue une méthode d'apprentissage en soi.

Le rapport de stage est rédigé suivant les consignes d'un guide mis à la disposition des stagiaires par la responsable du programme. Les stagiaires ont jusqu'à trente jours après la date de fin de leur stage pour remettre leur rapport accompagné de trois échantillons (textes de départ et textes d'arrivée) du travail réalisé au cours de leur stage.

Dans leur rapport de stage, les apprenants doivent rendre compte des cinq aspects suivants (Annexe V) :

1. Description du service :

- structure et organisation de leur lieu de travail;
- services offerts par leur employeur;
- cheminement des documents;
- la clientèle et ses besoins.

2. Description du travail effectué :
 - type de textes;
 - difficultés de traduction;
 - travail terminologique;
 - autres travaux.
3. Aspects professionnels de la traduction :
 - ressources offertes au stagiaire;
 - insertion du stagiaire dans l'équipe, encadrement, interaction avec les collègues, discussions avec le(s) réviseur(s);
 - rythme de travail, échéances, charge de travail.
4. Apport du stage
 - sur le plan professionnel
 - qualités et aptitudes développées par le stagiaire;
 - aspects positifs et négatifs de l'expérience de travail.
 - sur le plan personnel
 - progrès sur le plan humain;
 - points personnels à surveiller et à surveiller lors du prochain stage.
 - sur le plan des outils
 - ressources documentaires, logiciels et sites Internet.
5. Autres commentaires (Facultatif)
 - remerciements des personnes ressources;
 - suggestions à l'employeur quant à ses méthodes d'encadrement, le type de textes, etc.

6.3 Rapports de stage ou le point de vue des apprenants

Quatre raisons ont motivé notre intérêt pour les rapports de stage des apprenants du baccalauréat coopératif. La première est liée à la méthode de notre étude. Étant donné que l'objectif de recherche était de déceler les aspects non cognitifs qui favorisent l'intégration

des nouveaux diplômés des programmes de traduction au marché du travail, nous aurions pu, comme l'a fait Mauriello en 1999, nous renseigner auprès des employeurs. Nous aurions pu également suivre l'exemple de Fiola (2003) et demander aux instructeurs de répondre à un questionnaire sur le sujet. Toutefois, la bibliographie traductologique rend compte du peu d'intérêt que les traductologues ont porté jusqu'à présent à ce que les apprenants ont à dire sur leur formation. Dans ce sens, les stages de traduction en tant qu'antichambre du marché du travail s'avéraient un excellent milieu pour la réalisation de notre étude. Les rapports de stages, rédigés par les apprenants, contenaient toutes les informations dont nous avons besoin.

Comme on peut le voir dans le guide de rédaction des stages (Annexe V), un intérêt spécial est porté aux aspects autres que cognitifs. L'apprenant est invité à réfléchir sur ses difficultés à s'intégrer au contexte de travail tout en exprimant ses propres impressions sur le déroulement de ses stages. L'importance que le guide de rédaction des rapports de stage attribue aux aspects autres que cognitifs constitue la première raison qui nous a motivé à nous intéresser aux rapports de stage.

La deuxième raison est la possibilité de mettre en valeur les productions des apprenants dans des situations normales d'apprentissage. En plus des avantages évidents en termes de validité écologique (la situation de production est authentique), nous nous intéressons aux productions des apprenants (travaux pratiques, exercices de traduction, exercices de révision, comptes rendus de lecture, exposés oraux, etc.) pour insister sur le fait que la situation d'apprentissage constitue une source inestimable de données sur lesquelles il est possible de fonder une pédagogie de la traduction. Étant donné que les productions des apprenants ont comme but premier et ultime la démonstration de l'atteinte des objectifs poursuivis par chaque activité d'apprentissage, ces productions sont en même temps une source riche d'information, par exemple, sur la pertinence des gestes pédagogiques posés par les instructeurs, sur l'efficacité des méthodes de révision ou de correction employées par les instructeurs, sur les stratégies d'apprentissage ou de traduction mises en pratique par les apprenants, sur la progression des apprentissages, sur les fautes de

langue et de traduction que les apprenants ont du mal à éviter dans leurs travaux, enfin, sur les attitudes des apprenants à l'égard des méthodes adoptées par les instructeurs ou, comme dans le cas qui nous occupe actuellement, sur les aspects non cognitifs qui jouent un rôle dans l'insertion des apprenants au marché du travail. Les productions des apprenants apportent au chercheur des données produites dans des situations d'apprentissage ou d'évaluation authentiques sur lesquelles fonder une pédagogie en tant que discours scientifique de la formation des futurs professionnels de la traduction dans un contexte particulier, comme celui du Canada.

En troisième lieu, les productions des apprenants, dans ce cas, les rapports de stage, peuvent contenir des renseignements sur ce que les apprenants ont à dire de leur formation. Dans la plupart des institutions d'enseignement supérieur, l'une des rares occasions offertes aux apprenants de se prononcer sur la qualité de la formation qu'ils reçoivent est l'évaluation de l'enseignement réalisée, le plus souvent, à la fin de chaque trimestre. Il s'agit normalement d'évaluations standardisées appliquées à tous les cours offerts par les institutions universitaires. Les données fournies par ces évaluations sont rarement connues de l'ensemble de la communauté universitaire par le fait qu'elles visent l'évaluation de l'enseignement dispensé par chaque instructeur. Ces évaluations de l'enseignement établissent un rapport évaluatif entre les responsables des programmes et les instructeurs. Par conséquent, les résultats de ces évaluations, même s'ils peuvent avoir une incidence sur le travail d'un instructeur en particulier, n'envisagent pas l'amélioration de l'ensemble d'un programme universitaire ni de la formation d'un groupe spécifique de professionnels. En tant qu'adultes, les apprenants universitaires sont en mesure de porter un regard critique sur leur propre formation. Les opinions des apprenants constituent par conséquent un point de vue fort important sur la pertinence et l'efficacité de la formation des professionnels de la traduction telle qu'elle est perçue par les principaux intéressés.

Finalement, bien que les différents secteurs de la société ne cessent de bénéficier de professionnels sortis des universités, le prétendu décalage entre la formation dispensée par les universités et les exigences du marché ne disparaît pas des forums de discussion sur

l'éducation universitaire. Étant donné que les apprenants qui suivent le cheminement COOP sont à mi-chemin entre l'université et le marché du travail, ce qu'ils peuvent exprimer à propos de leurs stages nous permettrait de jeter un peu plus de lumière sur la transition entre l'université et le monde du travail dans le cas particulier des traducteurs. Le partage entre des périodes en entreprise et des périodes à l'école place les apprenants dans une situation idéale pour se prononcer sur leur capacité à fonctionner en milieu professionnel. Dans le quotidien de leur travail de traducteurs, les apprenants/stagiaires sont en mesure de porter un regard critique sur la qualité de la formation reçue par rapport aux exigences réelles du métier. Par conséquent, les rapports de stage constituent une occasion unique pour les apprenants et pour les instructeurs de se faire une idée claire de l'adéquation de leurs activités d'apprentissage aux demandes de l'industrie. Finalement, comme les concepteurs du programme de formation COOP le déclarent dans leur présentation du programme, les stages en traduction sont une source importante de données pour alimenter la pédagogie de la traduction des données qui attendent encore d'être utilisées par les traductologues.

Telles sont les raisons qui nous ont motivé à nous intéresser aux rapports de stage des apprenants : l'importance accordée par le guide de rédaction des rapports aux facteurs non cognitifs, la mise en valeur des productions des apprenants, les points de vue des apprenants par rapport à la qualité de la formation reçue et la position des apprenants quant au décalage entre l'université et l'industrie de la traduction.

6.4 Méthodologie

Notre recherche est une étude exploratoire/descriptive qui suit la méthode d'analyse de contenu. Il s'agit d'une méthode de recherche descriptive dont le but est d'étudier de manière systématique, dans notre cas, une production écrite. On reconnaît comme avantages de l'analyse de contenu la possibilité pour le chercheur de procéder à une analyse systématique des données et la possibilité d'effectuer des interprétations plus riches, vu qu'il peut, dans la plupart des cas, revenir sur ses données. Les désavantages sont liés au

temps demandé par l'organisation des données en ensembles significatifs et au risque de s'éloigner de la réalité. Nous avons analysé les rapports de stage de treize apprenants du programme de Baccalauréat spécialisé en traduction de l'orientation COOP à l'Université de Montréal. Notre recherche a commencé par une lecture exploratoire du contenu des rapports. Cette première lecture nous a confirmé la pertinence de ces documents pour notre objectif de recherche étant donné le nombre élevé de données relatives aux facteurs non cognitifs.

Au fur et à mesure que nous nous familiarisons avec les documents, il est devenu clair qu'étant donné la nature exploratoire/descriptive de notre recherche, il ne serait pas nécessaire d'analyser la totalité des rapports de stage de tous les inscrits au programme depuis l'an 2000. Nous avons donc procédé à la conception d'un échantillon du corpus comprenant entre 15 % et 20 % des rapports de stage. Cet échantillon composé de 13 dossiers (39 rapports) correspond aux rapports de stage de 9 femmes et de 4 hommes. Chaque dossier individuel est composé de trois rapports de stage, trois fiches d'évaluation de la prestation du stagiaire, de trois fiches d'évaluation de l'employeur (1 pour chaque stage) et d'échantillons du travail du stagiaire (3 pour chaque stage). Une fois l'échantillon constitué, nous avons entamé l'analyse des documents dans le but de commencer à identifier et à extraire les passages des rapports dans lesquels les apprenants rendaient compte des facteurs non cognitifs de la traduction.

Chaque passage des rapports identifié comme révélateur d'un facteur non cognitif de la traduction a été transcrit dans une grille conçue à cet effet. La transcription est fidèle à ce que les apprenants ont écrit dans leurs rapports. Notre codification des passages a obéi à des critères purement inductifs qui ont été définis au fur et à mesure que nous nous familiarisons avec les propos des stagiaires. En grande partie, nos catégories s'inspirent du discours même des apprenants, ce qui leur donne la qualité de concepts *indigènes* comme les a nommés Patton (2002, p. 454), même s'ils sont des concepts amplement reconnus. Il faut noter le caractère subjectif de notre classification. Nous ne nous attendons pas à ce que d'autres chercheurs analysant le même corpus déterminent ni les mêmes facteurs ni le

même nombre. Cela nous permet d'avancer que notre approche théorique s'inspire de l'interactionnisme symbolique et du constructivisme. C'est nous, au contact des données, qui donnons à celles-ci un sens; en somme, nous construisons le sens. Le sens ne se trouve pas dans les données en soi dans l'attente que quelqu'un le découvre.

La transcription des passages conclue, nous avons procédé à une identification préliminaire des extraits en leur attribuant une étiquette *ad hoc*. Le paragraphe a été choisi comme unité d'analyse. Cela explique que, parfois, dans un même paragraphe, nous avons pu déceler plusieurs facteurs. Cette codification préliminaire nous a permis de répertorier 56 facteurs. L'analyse et la classification postérieures de ces 56 facteurs nous ont permis de les réduire à 10. Bon nombre des 56 facteurs initiaux sont contenus dans les dix facteurs que nous avons retenus pour notre étude. Les autres ont tout simplement été éliminés parce que, quantitativement, non significatifs. Nous n'avons retenu que les facteurs pour lesquels nous avons identifié au moins 10 occurrences dans tous les rapports de stage.

À partir de ces dix facteurs, nous avons procédé à la codification des passages transcrits. Une fois ceux-ci codifiés, nous avons compté le nombre d'occurrences de chaque facteur à l'aide des fiches conçues pour chacun des stagiaires. Le but principal du comptage était d'établir un ordre d'importance des facteurs analysés. Nous avons enfin analysé les données au moyen des 10 facteurs décelés et consigné les résultats dans les fiches individuelles. Nous ferons ci-après une description détaillée des aspects les plus importants de notre recherche.

6.4.1 Choix des rapports

Pour nous familiariser avec les rapports de stage, nous avons entamé une première lecture de quelques rapports au hasard. Avec l'idée claire de ce que nous voulions analyser dans ces documents, soit des facteurs non cognitifs d'intégration au marché du travail, nous avons décidé qu'il n'était pas pertinent d'analyser tout l'ensemble des dossiers. Plusieurs raisons nous ont amené à cette décision.

Premièrement, le guide de rédaction que les stagiaires suivent pour rédiger leurs rapports constitue, d'une certaine manière, un questionnaire autoadministré à questions ouvertes. Le guide est autoadministré en ce que les stagiaires rédigent leurs rapports individuellement sans la participation d'aucun autre intervenant. Les critères proposés dans le guide deviennent également des questions ouvertes étant donné que les stagiaires répondent aux critères (questions) dans leurs propres mots, c'est-à-dire qu'aucune réponse ne leur est proposée. Le cadre relativement contraignant de ce guide de rédaction a pour conséquence que, même si chaque apprenant vit une expérience différente et répond de manière subjective à chaque critère, on observe un haut degré de répétition au fur et à mesure que progresse la lecture des rapports. Autrement dit, le guide induit les apprenants à donner des réponses semblables.

De plus, étant donné la nature descriptive de notre recherche, nous avons décidé qu'un échantillonnage aléatoire (Lamoureux, 2006, p. 173) conviendrait à notre recherche. Normalement, un échantillon aléatoire se constitue en tenant compte de la probabilité qu'un élément de l'ensemble se retrouve dans l'échantillon. Le but de ce type d'échantillonnage est d'assurer la constitution d'un échantillon représentatif de l'ensemble, dans notre cas, de tous les rapports de stage des apprenants ayant suivi l'orientation coopérative du programme de Baccalauréat spécialisé en traduction à l'Université de Montréal depuis l'an 2000. À l'automne 2007, le nombre total de dossiers était de 80. Compte tenu que chaque dossier contient 3 rapports correspondant à chacun des stages réalisés par l'apprenant, le nombre total de rapports est de 240. Bien que l'analyse de ces 240 rapports soit une entreprise envisageable, nous avons estimé, pour les raisons qui suivent, qu'un échantillon représentant de 15 % à 20 % (approximativement entre 12 et 16 dossiers) nous permettrait de dresser un portrait représentatif de l'ensemble de documents. Notre échantillon est représentatif dans le sens où il porte sur les trois milieux de travail. Des 39 rapports de stage retenus, 12 ont été réalisés dans des cabinets de traduction, 14 dans les services de traduction d'une entreprise et 13 dans les différentes divisions du Bureau de la traduction. L'échantillon représente également la moyenne annuelle d'apprenants qui réalisent un stage, soit 13, 3. De la même manière, l'échantillon

représente la proportion d'hommes et de femmes inscrits à temps plein dans le programme. Les femmes constituent approximativement deux tiers du nombre total d'inscrits.

Nous avons demandé à la responsable du Programme de formation professionnelle et coordonnatrice des stages de nous procurer le plus grand nombre possible de dossiers. Le seul critère étant la complétude du dossier. Par complet, nous entendions les dossiers qui contenaient, au moins, les trois rapports correspondant aux trois stages réalisés par les apprenants et les trois échantillons de traduction. Elle était libre de choisir les dossiers. Cela donnait un caractère aléatoire à notre échantillon. Finalement, nous avons choisi les treize dossiers pour notre étude suivant les critères de représentativité mentionnés ci-dessus.

Une dernière précision est pertinente quant à notre échantillon. Aux fins de notre étude, notre échantillon reste aléatoire. Nous faisons cette précision parce notre échantillon pourrait être aussi considéré comme un échantillon à choix raisonné. Un échantillon à choix raisonné « consiste à choisir de façon délibérée **certaines éléments** de la population [...] ». (Lamoureux, 2006, p. 178) Selon Lamoureux, deux circonstances justifient l'utilisation d'un échantillon à choix raisonné :

1. quand l'objectif n'est pas l'étude d'une population dans sa totalité, mais l'exploration d'un phénomène particulier comme les références aux aspects non cognitifs de l'intégration des apprentis traducteurs à leur lieu de travail, dans notre cas;
2. quand il est possible d'identifier des cas typiques dans la population cible.

Nous avons appris plus tard de la responsable des stages que les rapports qu'elle nous avait fournis comptaient parmi les meilleurs, soit ceux qui avaient reçu les meilleures notes de la part du comité d'évaluation. Pour le chercheur, l'échantillon demeure aléatoire, même si, en réalité, l'échantillon répond à un critère de sélection précis de la part de notre collaboratrice. Le fait qu'elle ait choisi les meilleurs dossiers était à notre avantage, car plus riches en commentaires et mieux rédigés.

Tel que nous l'avons indiqué ci-dessus, un dossier de stage est composé de :

- 3 rapports de stage,
- 3 fiches d'évaluation de la prestation des stagiaires, par les employeurs
- 3 fiches d'évaluation des employeurs, par les stagiaires
- 9 échantillons du travail des stagiaires (textes de départ – textes d'arrivée)

Notre étude a porté exclusivement sur les rapports, c'est-à-dire la partie du dossier qui répond aux critères proposés dans le guide mis à la disposition des stagiaires. Cette partie du rapport contient les commentaires des apprenants à propos de leur stage. En conséquence, dans notre étude, nous n'avons inclus aucune information tirée des échantillons de traduction fournis par les stagiaires comme complément de leur dossier. Nous n'avons pas pris en compte les échantillons de traduction parce qu'ils renseignent plutôt sur les aspects cognitifs de l'expérience des stagiaires. Par contre, nous sommes convaincus que ces échantillons constituent aussi un fond documentaire auquel les traductologues devraient porter plus d'attention, surtout les chercheurs intéressés par les pratiques de révision et de correction des traductions.

De même, nous avons laissé de côté tant les évaluations de la prestation des stagiaires que les évaluations des employeurs. Les fiches d'évaluation de la prestation des stagiaires peuvent donner une idée du niveau de satisfaction des employeurs par rapport à la capacité des stagiaires de fonctionner dans un milieu professionnel. Étant donné qu'une des motivations de la recherche était de donner la parole aux apprenants, nous avons décidé de ne nous concentrer que sur les textes produits par ces derniers. Dans le cas des évaluations des employeurs (l'évaluation que les stagiaires font de la capacité des employeurs à les encadrer), nous avons décidé de les exclure aussi de notre étude parce que les données que nous pouvions tirer de ces documents n'étaient pas significatives. Nos premières lectures nous ont vite montré que les opinions des stagiaires quant aux employeurs s'exprimaient plus clairement dans les rapports que dans les évaluations³⁴. Autrement dit, nous avons pu déceler dans les rapports des portraits beaucoup plus riches de l'environnement dans lequel les stagiaires ont évolué que dans les évaluations des

³⁴ Étant donné que la fiche est lue et signée par l'employeur, on imagine que les étudiants se sentent moins libres d'exprimer leurs opinions que dans les rapports.

employeurs. De plus, la finalité des fiches d'évaluation des employeurs est de permettre aux responsables du programme de veiller à ce que les apprenants soient bien encadrés.

6.4.2 Analyse des données

Notre échantillon constitué, nous avons procédé à une lecture des rapports dont le but principal était de nous faire une idée précise de l'ensemble de l'information que nous prétendions étudier. Dès la seconde lecture de notre corpus, nous avons commencé à nommer les facteurs non cognitifs auxquels faisaient référence les apprenants. La lecture s'est faite en parallèle avec un effort de dénomination des facteurs considérés comme pertinents. Le résultat de cet effort de désignation a été une liste préliminaire. Cette première liste, *ad hoc*, nous a permis d'identifier les 56 facteurs suivants :

- Adaptation
- Apprentissage progressif
- Attention
- Authenticité
- Autoévaluation
- Autoformation
- Autogestion
- Autonomie
- Autorégulation
- Autorévision
- Capacité de concentration
- Collaboration
- Comparaison/ par rapport aux autres participants
- Comparaisons monde universitaire/ monde du travail
- Conceptions de l'éducation
- Confiance en soi
- Connaissance de soi
- Conscience professionnelle
- Consultation – poser des questions
- Débrouillardise
- Développement des bons réflexes
- Diagnostic des difficultés
- Difficultés
- Disponibilité des personnes (collègues, encadreurs, employeurs, superviseurs, etc.)

- Diversité des tâches
- Diversité des points de vue
- Encadrement
- Établissement d'objectifs
- Évaluation des autres
- Forces et faiblesses
- Formation
- Initiative/ proactivité
- Interaction
- Interdépendance
- Jugement
- Méthodes de travail
- Motivation
- Organisation du travail
- Perfectionnement par la pratique
- Planification
- Prise de conscience
- Prise de décisions
- Relations interpersonnelles
- Responsabilité et participation
- Révision
- Sens critique
- Sens d'appartenance
- Stratégies
- Stratégies compensatoires
- Stratégies d'adaptation
- Stratégies d'apprentissage
- Textes parallèles
- Théorisations personnelles
- Travail en équipe
- Utilisation des outils technologiques, bibliographiques
- Valorisation

Malgré le caractère provisoire de la liste, et en toute connaissance du fait que certains facteurs se chevauchaient (étaient des synonymes ou pourraient être des sous-catégories d'autres facteurs), nous avons conservé la liste telle quelle pendant l'identification des facteurs pour ainsi augmenter nos chances de disposer d'un choix plus riche d'options au moment de sélectionner les catégories d'analyse définitives. Ensuite, une grille d'analyse de contenu a été conçue pour faciliter le codage des données. Cette grille

est en même temps une feuille de codage utilisée pour la transcription des unités d'analyse pertinentes.

En effet, il a été nécessaire de transcrire les unités d'analyse, soit les paragraphes, contenant les renseignements à exploiter pour cette étude. La transcription des extraits était nécessaire pour faciliter un accès rapide aux rapports et pour nous assurer de manipuler les documents sans les abîmer. Nous devons aussi garantir le caractère confidentiel des rapports de stage. Les rapports de stage ne devaient pas sortir des installations universitaires. De plus, il est interdit de faire des photocopies de ces documents. Sachant que nous devrions revenir aux documents, nous avons estimé qu'il serait plus pratique de créer un document indépendant avec toutes les unités d'analyse identifiées pour procéder au codage et au comptage, d'où l'importance de disposer d'un répertoire assez large de facteurs, du moins dans la phase préliminaire.

Les paramètres choisis pour la grille d'analyse rendent compte des renseignements suivants :

- Id. Sujet (identification du sujet) : cette colonne correspond au pseudonyme attribué aux auteurs des rapports dans le but de garantir la confidentialité de leurs données.
- Rapport : cette colonne permet l'identification du rapport de stage auquel appartient l'extrait retenu (premier, deuxième ou troisième que nous identifions dans notre système de citation par R1 (premier rapport), R2 (deuxième rapport) et R3 (troisième rapport) suivi du nombre de la page où se trouve l'extrait.
- Date : la session de l'année scolaire durant laquelle l'apprenant a fait son stage.
- Facteur : cette colonne se réfère au(x) facteur(s) non cognitif(s) identifié(s) dans l'extrait respectif.
- Employeur : le lieu (entreprise) où le stagiaire a réalisé son stage (XXX pour des questions de confidentialité).
- Notes : cette dernière colonne correspond aux extraits retenus pour l'analyse des données. Les notes contiennent la transcription littérale et la page.

Tableau 8. Modèle de grille de codage et d'analyse (analyse préliminaire)

Id Sujet	Rapport	Date	Facteur	Employeur	Notes (éléments de contenu)
Nathalie	2	XXX	Utilisation des outils	XXX	« Sur le plan matériel, de nombreuses ressources informatiques étaient à ma disposition pour les recherches terminologiques : les fiches terminologiques maison et les textes archivés sur format électronique, les mémoires de traduction pour les textes déjà traduits ou répétitifs, les bases de données terminologiques classiques (Termium et le Grand dictionnaire terminologique). » p. 9
			Rapports interpersonnels		« D'autre part, il m'a été possible de communiquer avec les clients par téléphone ou par courriel, si nécessaire. » p. 9
			Intégration		« J'ai participé aux réunions d'intérêt général et aux événements spéciaux, ce qui a beaucoup facilité mon insertion dans l'équipe. » p. 10
			Autoévaluation Prise de décisions		« Je n'ai pas rencontré de difficulté particulière à respecter les échéances fixées mais le rythme de travail sera néanmoins à améliorer pour mon prochain stage. Pour ce faire, je devrais effectuer mes recherches plus rapidement et ne pas m'attarder dans des recherches infructueuses, prendre mes décisions plus vite et ne pas passer trop de temps sur le style. » p. 10
			Travail en équipe, interdépendance		« Travailler avec des traducteurs qui n'hésitent pas à partager leur expérience est une excellente source d'apprentissage et d'enrichissement, autant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. » p. 11
			Autoévaluation Autogestion		« Je devrais améliorer ma compréhension de l'anglais, notamment de certaines expressions; passer moins de temps sur des recherches qui s'avèrent infructueuses et veiller à ne pas commettre de fautes d'attention » p. 11

Après avoir identifié tous les extraits, nous avons procédé à un dépouillement préliminaire des facteurs non cognitifs pour en réduire le nombre. Le dépouillement de la liste a permis l'identification des dix facteurs non cognitifs que nous présentons ci-dessous par ordre alphabétique. Les dix facteurs avec le plus grand nombre d'occurrences ont été conservés pour l'analyse finale. Entre parenthèses, nous présentons les abréviations utilisées pour faciliter la consignation des données dans la grille d'analyse. Ci-dessous les facteurs accompagnés de quelques sous-catégories préliminaires qui ont servi d'indices pour codifier les extraits transcrits :

1. Adaptation (Ad)

- Méthodes de travail
- Stratégies d'adaptation
- Apprentissage progressif

2. Autoévaluation (AE)

- Autorévision
- Comparaison avec les autres traducteurs
- Forces et faiblesses

- Diagnostic des difficultés

3. Autogestion (AG)

- Autorégulation
- Planification
- Établissement d'objectifs
- Organisation du travail
- Initiative
- Autoformation
- Débrouillardise
- Formation
- Autonomie
- Prise de décisions
- Perfectionnement par la pratique
- Motivation

4. Authenticité (AUT)

- Emploi d'outils : technologiques, bibliographiques
- Diversité des tâches
- Difficultés
- Textes parallèles

5. Confiance en soi (CS)

- Jugement
- Sens critique

6. Prise de conscience (PrC)

- Comparaison école – travail
- Conscience professionnelle

7. Révision (R)

8. Responsabilisation (Resp)

- Responsabilités
- Participation aux activités administratives
- Intégration au milieu de travail

9. Relations interpersonnelles (RI)

- Collaboration
- Travail en équipe
- Disponibilité des clients, des encadreurs, des collègues, des réviseurs, des employeurs, et autres.
- Interdépendance
- Encadrement
- Consultation - poser des questions
- Diversité des points de vue
- Interaction

10. Stratégies

- Stratégies compensatoires
- Stratégies d'apprentissage

6.4.2.1 Définition des facteurs

De la liste préliminaire des 56 facteurs non cognitifs, nous sommes passé à une liste définitive de dix facteurs. S'il s'agit de concepts connus dans les sciences de l'éducation, les définitions que nous en donnons s'inspirent de l'expérience du chercheur, des sources bibliographiques, spécialement du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005) de Renald Legendre et surtout des données mêmes.

1. Adaptation (AD) : ce facteur couvre tous les épisodes rapportés par les stagiaires qui rendent compte du besoin de s'ajuster aux conditions spécifiques de chaque milieu de travail. Selon John Dewey (1944, p. 47), l'adaptation ne se réduit pas à une acceptation passive des conditions imposées par le contexte. Nous entendons donc l'adaptation, dans son sens actif, comme la reconnaissance par l'apprenant des conditions propres à chaque contexte d'apprentissage ou de travail, son ajustement et les actions qu'il entreprend dans le but de modifier les conditions de l'environnement pour tirer un meilleur avantage de sa situation et des moyens qu'il a à sa disposition. L'adaptation comprend ainsi trois moments clés : a. l'identification des différences, b. l'ajustement des comportements de la part des apprenants pour agir selon les nouvelles conditions et c. les actions prises par les apprenants pour améliorer leurs conditions d'apprentissage ou de travail. Dans son

acceptation active, l'adaptation est comprise comme la recherche constante de la part du Sujet des solutions qui lui permettent d'exercer un contrôle sur son environnement pour atteindre un objectif. Dans le cas des stagiaires, cet objectif est l'intégration aux communautés de pratique professionnelle qu'ils rencontrent pendant leurs stages.

2. Autoévaluation (AE) : le concept d'autoévaluation renvoie au processus par lequel le stagiaire juge la qualité de son apprentissage, du produit de son travail, de ses actions soit par rapport à des objectifs prédéfinis (par une institution, par ses supérieurs ou par lui-même) soit par rapport à l'idée de ce qui est admis comme adéquat dans une situation donnée. Bien que la qualité de l'autoévaluation dépende de la capacité du Sujet à porter un jugement le plus objectif possible sur sa performance, notre recherche n'a pas pour objectif de déterminer ce degré d'objectivité. Autrement dit, la concordance entre l'autoévaluation que l'apprenant fait de son travail et la qualité objective du travail aux yeux d'un évaluateur externe n'est pas déterminante pour les buts de cette recherche. Ainsi, si un stagiaire affirme que la qualité linguistique de son travail s'est beaucoup améliorée, nous enregistrons l'épisode sans tenir compte de la conformité de cet énoncé avec la réalité telle qu'on pourrait la constater en révisant les échantillons de traduction fournis par le stagiaire dans son rapport. L'autoévaluation comprend les épisodes dans lesquels les apprenants rendent compte des jugements qu'ils portent sur leurs actions, leur performance, leurs compétences, leurs forces et leurs faiblesses, leur habileté à diagnostiquer les difficultés inhérentes au travail ainsi que leur habileté d'autorévision. Dans l'autoévaluation, nous avons inclus également les passages des rapports de stage qui rendent compte des jugements que les apprenants expriment quant à l'influence de leurs caractéristiques psychologiques sur leur performance.

3. Autogestion (AG) : le concept d'autogestion fait référence aux actions entreprises par le stagiaire dans la situation de travail-apprentissage pour gérer ses ressources cognitives et non cognitives ainsi que ses activités en tant qu'employé et ses buts d'apprentissage. Ce facteur inclut les passages des rapports des stagiaires dans lesquels ils révèlent les actions qu'ils ont prises afin de mieux répondre aux demandes et aux

contraintes du milieu de travail. Les mesures prises pour faire un meilleur emploi du temps, les initiatives pour exercer un contrôle sur des aspects socioaffectifs, la conception d'une méthode de travail propre et la prise de décisions quant à la priorité des tâches (échéances des projets simultanés) et des activités (révision, traduction, correction d'épreuves, etc.) sont quelques-uns des indices qui nous ont aidé à identifier les épisodes d'autogestion.

4. Authenticité (AUT) : l'authenticité se réfère aux passages des rapports des stagiaires dans lesquels ceux-ci rendent compte de l'influence que le contexte de travail joue dans leur formation. Dans ces passages, les stagiaires se réfèrent aux activités et aux caractéristiques de l'environnement de travail ainsi qu'aux comportements des professionnels qu'ils rencontrent qui le rendent conforme aux pratiques quotidiennes des traducteurs professionnels. L'authenticité permet aux stagiaires de conférer un sens aux gestes posés par les autres participants professionnels dans la situation d'apprentissage/travail où ils se retrouvent. Cette identification s'effectue grâce à des comparaisons entre les connaissances acquises dans les salles de classe et les connaissances mobilisées par les professionnels de la traduction en situation de travail.

5. Confiance en soi (CS) : ce facteur correspond aux épisodes dans lesquels les stagiaires expriment le degré de confiance en leur capacité à répondre aux exigences des tâches qui leur sont confiées. Dans ce facteur, nous incluons également les témoignages relatifs à la perception qu'ils ont du degré de confiance que leurs encadreurs, leurs collègues ou leurs patrons leur vouent verbalement ou non. Dans le cadre de notre travail, et suivant la définition proposée par Legendre (2005), la confiance en soi se réfère au besoin de valorisation de la personne par elle-même ou par les autres. Ce besoin de valorisation est associé au désir de pouvoir, de succès, de rendement adéquat, de compétence, d'autonomie. Lorsque ce désir est satisfait, on s'attend à ce que la personne améliore ou développe une meilleure confiance en elle.

6. Prise de conscience (PrC) : la prise de conscience dans sa signification la plus générale veut dire se rendre compte d'une situation, d'un phénomène ou d'un état des choses. Il peut y avoir simple conscience sans discrimination ou reconnaissance spécifique

de la portée de nos actions. La prise de conscience est le fait d'agir avec une connaissance rationnelle, non intuitive ou instinctive, de l'action posée. Dans le cas des stagiaires de traduction, la prise de conscience se réfère aux épisodes dans lesquels ils démontrent qu'ils s'approprient tant des significations que des retombées, parfois non évidentes ou immédiates, des gestes posés par les professionnels.

Un apprenti traducteur peut connaître toutes les étapes d'une recherche terminologique ponctuelle, depuis l'identification de l'unité terminologique jusqu'à la justification d'une unité terminologique équivalente dans la langue d'arrivée. Mais tant qu'il ne prendra pas conscience des enjeux sociaux, linguistiques et professionnels de la démarche, il ne fera qu'appliquer mécaniquement les connaissances déclaratives acquises pendant sa formation. Autrement dit, la prise de conscience est la valeur que le stagiaire confère aux gestes professionnels qui prennent tout leur sens dans la pratique en entreprise et qui dépassent la simple connaissance qu'il a acquise, par la formation universitaire ou autre, des faits, des méthodes, des procédures et des normes.

7. Révision (R) : la révision se réfère au travail de mise au point réalisé par quelqu'un d'autre (encadreur/réviseur/collègue) sur les travaux de traduction ou autres (terminologie, révision, correction d'épreuves, etc.) faits par l'apprenant/stagiaire. La décision de classer les épisodes de révision dans une catégorie indépendante est motivée par le rôle déterminant que les interactions entre les réviseurs et les « révisés » prennent dans l'expérience de formation des apprenants/stagiaires. Effectivement, tous les apprenants doivent soumettre leurs travaux à la considération des responsables directs (encadreur, collègues, réviseurs, employeur, etc.). De plus, les épisodes de révision sont la source la plus riche de rétroaction pour les apprenants et l'outil de mesure qui détermine leur capacité à s'intégrer au marché du travail.

8. Responsabilisation (RESP) : le concept de responsabilisation tel que nous l'entendons fait référence au fait de rendre responsable les stagiaires en les intégrant aux activités administratives de prise de décisions. Cette participation au fonctionnement du lieu de travail permet aux stagiaires non seulement de s'intégrer à l'équipe de travail, mais

aussi d'accepter les responsabilités qui leur sont attribuées afin de garantir l'interdépendance entre les différents membres au sein d'une équipe. Dans ce facteur, nous avons inclus les épisodes qui témoignent des actions visant la responsabilisation extrinsèque, motivée par quelqu'un d'autre que le stagiaire, et la responsabilisation intrinsèque. Les épisodes de responsabilisation intrinsèque rendent compte des actions entreprises par les stagiaires, de manière autonome, pour se prendre en charge ou pour se rendre responsables d'un aspect quelconque des activités d'apprentissage ou de leurs tâches sur le lieu de travail. Dans cette catégorie, nous avons inclus également les actions entreprises par les responsables de stage, les employeurs ou les collègues de travail pour valoriser la présence du stagiaire et les contributions que ce dernier peut faire au fonctionnement du lieu de travail. La responsabilisation se matérialise dans la participation aux réunions, dans l'engagement dans les activités propres du lieu de travail et dans les témoignages qui dénotent le sens d'appartenance du stagiaire. La responsabilisation devient ainsi une conséquence directe de l'intégration active des stagiaires au lieu de travail.

9. Relations interpersonnelles (RI) : le trait distinctif du concept de relation interpersonnelle en situation d'apprentissage est l'interaction. Nous entendons l'interaction comme l'action réciproque entre les membres d'un regroupement de personnes qui travaillent dans un but commun. Dans un contexte d'apprentissage/travail, l'interaction renvoie aux actions qui sont provoquées ou entamées tant par les apprenants/stagiaires que par les instructeurs/encadreurs/réviseurs ou autres collègues. En ce sens, nous avons classé dans la catégorie des relations interpersonnelles tous les passages des rapports de stage dans lesquels les stagiaires rendent compte d'une interaction avec les autres participants en situation de travail. Des mots tels que collaboration, travail en équipe, équipe, clients, collègues, disponibilité, dialogue, interaction, etc. sont considérés comme des indices des relations interpersonnelles.

10. Stratégies (S) : le concept de stratégie que nous adoptons dans le cadre de cette étude fait référence à toute action consciente prise par les stagiaires dans le but de répondre aux demandes de différentes sortes (cognitives, sociales, technologiques.), dont l'exécution

dépasse leur niveau de compétence. Les stratégies utilisées par les stagiaires et identifiées dans leurs rapports de stage peuvent être classées en cinq catégories : compensatoires, adaptatives, sociales, préparatoires et textuelles.

6.4.2.2 Grille d'analyse et de codage

La définition des facteurs a été suivie du codage des extraits retenus au moyen d'abréviations conçues à cet effet. Ce codage nous a aidé à classer les passages retenus selon une approche inductive. Les nombreuses lectures que nous avons faites des extraits retenus nous ont permis d'identifier l'ensemble des dix facteurs que nous venons de décrire. Selon Patton (2000, p. 453), l'analyse inductive implique l'identification des thèmes, des catégories dans l'ensemble de données recueillies en tant que produits de l'analyse et de l'interaction du chercheur avec ses données. Cette approche inductive s'oppose aux approches déductives dont le codage et l'analyse des données se font à partir d'un ensemble de catégories ou de thèmes préalablement déterminés.

Bien que tous les facteurs définis soient connus, ils ne font pas partie, du moins à notre connaissance, d'aucune typologie reconnue des facteurs métacognitifs de la traduction. Patton (2000, p. 458) a appelé typologies *indigènes* les typologies comme celle que nous avons construite et dont la caractéristique principale est le fait d'être créées à partir du discours des sujets étudiés. Dans les typologies indigènes les catégories sont créées par les sujets mêmes, mais c'est au chercheur de les identifier. La liste des facteurs que nous avons identifiés est le produit de notre propre interprétation du discours des stagiaires; elles sont, selon Patton, *indigènes*.

Le comptage des occurrences devait nous donner un ordre hiérarchique de l'importance de ces facteurs métacognitifs dans l'intégration des nouveaux diplômés de traduction au marché du travail. Celui apparaissant le plus grand nombre de fois étant le

Ci-après, un exemple de la grille ou feuille de codage définitive :

Tableau 9. Codage des unités d'analyse

Sujet id	Rapport	Date	Catégorie	Compagnie	Notes
François	2	Printemps 2004	RI R	XXX	« C'est XXX qui effectuait la révision de mes traductions, bien qu'elle m'ait fait comprendre que beaucoup de traductions faisaient objet d'une lecture (et parfois d'une révision) supplémentaire au niveau des services généraux à Toronto, pour être sûr que le texte reflète l' « esprit » de la Société. » (R2, p. 3)
			Pr.C		« J'ai eu, lors de mon premier mois de stage, à travailler sur deux documents en format PowerPoint assez volumineux eux aussi (2186 et 2600 mots). Je n'avais jamais vraiment travaillé sur ce format mais j'en ai vite découvert certaines subtilités et surtout les inconvénients et les limites (pour un traducteur en tout cas). Ces documents correspondaient à des présentations très importantes, il était donc important de respecter la forme et l'esprit. » (R2, p. 5)
			AD		« En ce qui concerne la traduction en elle-même, la principale difficulté consistait à bien se retrouver dans les noms de postes et les descriptions de tâches propres à XXX, ce qui n'était pas toujours facile. » (R2, p. 6)
			RI		« J'ai également eu de la difficulté à reprendre les bonnes habitudes de travail, que ce soit dans la rigueur de la traduction ou au niveau de la recherche. XXX m'a fait comprendre que je n'étais pas toujours assez concentré et que je n'étais pas assez minutieux et précis dans mes recherches et dans mes traductions. » (R2, p. 11)
			AE		« J'ai encore une fois dû faire face à ma timidité et à mon manque de communication. Certes, l'environnement de l'entreprise n'était pas le mieux adapté à ce genre de problème, du fait de la charge de travail qui semblait peser sur les épaules du personnel (et notamment sur celles de XXX). Néanmoins, il me reste encore beaucoup d'efforts à faire de ce côté pour me permettre de bénéficier que ce soit sur le plan professionnel (ne jamais hésiter à poser des questions pour faciliter la traduction) et personnel (établir des relations humaines). » (R2, p. 12)
			AE RI CS		« J'ai dû développer une certaine autonomie et j'ai acquis plus de responsabilités. Comme je travaillais souvent directement avec la personne qui demandait la traduction, cela permettait d'établir plus facilement le contact et ainsi d'être plus à l'aise pour poser des questions. » (R2, p.12)

plus important. Notre analyse des résultats procédera donc dans le même ordre en commençant par le facteur le plus important selon notre comptage.

Une fois codés tous les extraits retenus, nous avons procédé au comptage des unités d'analyse identifiées. Ce comptage, nous l'avons consigné dans des grilles individuelles pour chacun des stagiaires. Le nombre d'unités d'analyse pour chacun des stages a été enregistré afin de documenter l'évolution de la présence des facteurs non cognitifs au cours des trois stages. Nous présentons ci-dessous les résultats du comptage du nombre de fois que chacun des dix facteurs a été identifié dans les rapports de chaque stagiaire. Les résultats sont présentés sous la forme d'une grille de comptage individuelle.

Tableau 10. Brigitte

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	Brigitte				
AD		6	3	2	11
AE		5	4	4	13
AG		2	3	2	7
AUT		3	3	2	8
CS		1	1	1	3
PC		2	1	0	3
R		1	1	0	2
RESP		0	2	0	2
RI		9	5	4	18
S		3	1	2	6
Total		32	24	17	73

Tableau 11. Carole

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	Carole				
AD		4	6	2	12
AE		1	1	0	2
AG		2	1	2	5
AUT		2	4	0	6
CS		1	0	2	3
PC		1	2	0	3
R		1	2	1	4
RESP		1	0	0	1
RI		2	3	4	9
S		0	2	0	2
Total		15	21	11	47

Tableau 12. Charles

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	Charles				
AD		1	0	0	1
AE		3	2	1	6
AG		1	2	0	3
AUT		2	4	0	6
CS		1	2	1	4
PC		1	0	0	1
R		1	1	1	3
RESP		0	0	0	0
RI		5	5	2	12
S		1	1	0	2
Total		16	17	5	38

Tableau 13. Daniel

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	Daniel				
AD		7	6	0	13
AE		5	1	0	6
AG		1	2	2	5
AUT		2	1	3	6
CS		0	0	0	0
PC		0	0	2	2
R		1	3	0	4
RESP		0	0	1	1
RI		3	2	4	9
S		3	1	2	6
Total		22	16	14	52

Tableau 14. Émilie

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	Émilie				
AD		3	0	0	3
AE		4	2	2	8
AG		1	0	0	1
AUT		3	2	0	5
CS		0	0	1	1
PC		1	0	0	1
R		0	1	1	2
RESP		0	0	0	0
RI		7	2	5	14
S		1	0	0	1
Total		20	7	9	36

Tableau 15. François

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	François				
AD		1	1	3	5
AE		2	2	1	5
AG		1	1	0	2
AUT		2	2	1	5
CS		0	0	1	1
PC		2	0	1	3
R		2	2	1	5
RESP		0	0	1	1
RI		6	6	5	17
S		0	0	1	1
Total		16	14	15	45

Tableau 16. Martine

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	Martine				
AD		0	11	4	15
AE		4	2	1	7
AG		3	5	2	10
AUT		2	9	1	12
CS		2	1	1	4
PC		2	5	1	8
R		1	1	0	2
RESP		0	2	1	3
RI		3	13	8	24
S		4	4	2	10
Total		21	53	21	95

Tableau 17. Nathalie

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	Nathalie				
AD		4	8	3	15
AE		6	4	6	16
AG		4	3	2	9
AUT		2	2	4	8
CS		2	0	0	2
PC		0	2	1	3
R		0	1	3	4
RESP		2	1	0	3
RI		7	5	4	16
S		0	0	3	3
Total		27	26	26	79

Tableau 18. Ophélie

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	Ophélie				
AD		1	2	0	3
AE		2	3	3	8
AG		3	0	0	3
AUT		3	3	0	6
CS		1	4	0	5
PC		2	1	0	3
R		2	2	1	5
RESP		1	3	0	4
RI		5	5	1	11
S		3	1	1	5
Total		23	24	6	53

Tableau 19. Paul

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	Paul				
AD		7	5	2	14
AE		3	6	3	12
AG		1	1	2	4
AUT		7	7	5	19
CS		1	4	1	6
PC		3	3	0	6
R		2	2	2	6
RESP		0	1	1	2
RI		7	4	6	17
S		2	2	1	5
Total		33	35	23	91

Tableau 20. Rachel

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	Rachel				
AD		3	2	2	7
AE		5	3	1	9
AG		3	2	0	5
AUT		3	1	3	7
CS		3	1	1	5
PC		1	2	2	5
R		3	4	3	10
RESP		1	1	0	2
RI		4	8	5	17
S		1	3	1	5
Total		27	27	18	72

Tableau 21. Sandra

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	Sandra				
AD		5	3	6	14
AE		10	6	3	19
AG		4	4	3	11
AUT		7	2	2	11
CS		5	1	2	8
PC		8	3	3	14
R		3	2	1	6
RESP		2	3	1	6
RI		12	10	7	29
S		2	3	2	7
Total		58	37	30	125

Tableau 22. Silvie

Facteurs	Sujet	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total
	Silvie				
AD		3	2	0	5
AE		8	5	2	15
AG		1	0	2	3
AUT		4	0	1	5
CS		1	2	1	4
PC		0	3	0	3
R		4	0	1	5
RESP		1	2	0	3
RI		10	5	2	17
S		3	0	0	3
Total		35	19	9	63

Comme on peut le constater dans les grilles de comptage individuelles, le nombre total de facteurs identifiés dans les rapports de stage des apprenants varie entre 125 (Sandra) et 36 (Émilie). Puisque le but de notre recherche est d'identifier et de répertorier ces facteurs, nous n'avancerons aucune hypothèse quant aux explications des différences interindividuelles que l'on pourrait dégager grâce à cette analyse. Évidemment, des différences interindividuelles doivent exister puisqu'il est normal que différentes personnes accordent une importance variable aux différents facteurs. Cependant, c'est un sujet qui dépasse notre objectif de recherche, du moins, pour le moment. Notre attention portera plutôt sur le nombre de fois qu'un des facteurs a pu être décelé.

Finalement, nous avons compté le nombre de fois que chaque facteur a été identifié dans les fiches individuelles et nous avons enregistré les résultats dans le tableau que nous présentons ci-après. Ce tableau représente les résultats du comptage total des occurrences de chacun des dix facteurs dans les 39 rapports de stage des 13 stagiaires.

Tableau 23. Total d'unités d'analyse

Facteurs	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Total	%
AD	45	49	24	118	13 %
AE	58	41	27	126	14 %
AG	27	24	17	68	7,8 %
AUT	42	40	22	104	12 %
CS	18	16	12	46	5,2 %
PC	23	22	10	55	6,3 %
R	21	22	15	58	6,6 %
RESP	8	15	5	28	3,2 %
RI	80	73	51	210	24 %
S	23	16	15	56	6,4 %
	345	320	204	869	

D'après les résultats, le facteur avec le plus grand nombre d'occurrences dans notre échantillon est celui des relations interpersonnelles (RI). Dans les 39 rapports de stage analysés, nous avons identifié 210 passages dans lesquels les stagiaires font référence à des instances qui témoignent de leur interaction avec les autres intervenants sur leur lieu d'apprentissage/travail. Ces 210 occurrences correspondent à 24 % de toutes les unités identifiées et codées, soit presque un quart de tous les passages codés. Ce résultat laisse entrevoir que les relations interpersonnelles sont le facteur non cognitif le plus important dans les rapports de stage étudiés.

Par le nombre d'occurrences identifiées dans notre échantillon, l'autoévaluation (AE) occupe la deuxième place. Au total, 126 occurrences, ce qui correspond à 14 % des passages codés.

Les occurrences des passages dans lesquels les stagiaires déclarent avoir eu recours à des attitudes ou des activités adaptatives de différentes sortes se placent en troisième lieu. Nous avons identifié 118 occurrences correspondant à la catégorie adaptation (AD). Ce nombre correspond à 13 % des passages codés et analysés.

En quatrième lieu se trouvent les occurrences qui rendent compte du nombre de fois que les stagiaires font référence à l'authenticité (AUT). Au total, nous en avons identifié 104 dans lesquelles les apprenants s'expriment par rapport à l'authenticité du contexte de travail et l'influence de celle-ci sur leur performance. Les 104 occurrences de l'authenticité dans notre échantillon représentent 12 % du total des passages codés.

Le nombre de fois que nous avons identifié des références à des activités ou à des attitudes d'autogestion (AG) des apprenants est de 68 occurrences et correspond à 7,8 % du total des passages. Les cinq autres catégories ont été identifiées en nombre moins significatif dans notre échantillon révision (R) 58 occurrences correspondant à 6,6 %, stratégies (S) 56 occurrences qui équivalent à 6,4 %, prise de conscience (PrC) 55 occurrences qui représentent le 6,3 %, confiance en soi (CS) 46 fois correspondant à 5,2 % et finalement la responsabilisation (RESP) 28 occurrences ce qui constitue le 3,2 %.

Chapitre 7

Facteurs non cognitifs d'intégration au marché : Analyse et discussion des résultats

La possibilité qui s'offre au stagiaire d'agir sur des textes authentiques avec une valeur réelle pour celui qui demande la traduction lui permet d'abord d'acquérir le sens que les professionnels confèrent à cette activité et ensuite, grâce à la manipulation constante de textes et au contact permanent avec des traducteurs chevronnées, l'apprenant arrive à modifier le sens de cette activité d'après sa propre expérience. Cette interaction de l'apprenant avec des textes réels et avec des professionnels est un facteur déterminant dans l'intégration des apprentis traducteurs aux contextes d'apprentissage/travail. L'interaction et l'authenticité sont en même temps deux idées clés de l'interactionnisme symbolique. C'est pourquoi nous exposerons d'abord, dans ce chapitre, les grandes lignes de l'interactionnisme symbolique qui constitue avec le constructivisme, la perspective théorique principale de ce travail. Ensuite, nous présenterons les résultats de l'analyse des données recueillies dans l'étude exploratoire présentée au chapitre précédent.

Dans son ouvrage *Qualitative Research and Evaluation Methods* (2002), Patton dresse un portrait des principales perspectives théoriques qui alimentent le paradigme de la recherche qualitative. Parmi les seize traditions théoriques qu'il répertorie, on trouve : l'ethnographie, le constructivisme, la phénoménologie, l'enquête heuristique, l'interactionnisme symbolique, la sémiotique, l'herméneutique, la théorie de systèmes, la théorie du chaos. Les fondements théoriques de notre recherche sur les facteurs non cognitifs qui favorisent l'intégration des stagiaires à leurs lieux de travail prennent appui sur deux de ces perspectives théoriques, à savoir l'interactionnisme symbolique et le constructivisme. Au chapitre trois, à propos de l'approche socioconstructiviste de la traduction proposée par Kiraly, nous avons exposé dans les grandes lignes les principes du

constructivisme. Dans les paragraphes suivants, nous présenterons les postulats fondamentaux de l'interactionnisme symbolique.

7.1 Interactionnisme symbolique

L'interactionnisme symbolique est un courant de pensée de la psychologie sociale qui est apparu aux États-Unis dans les trois premières décennies du XX^e siècle. L'objet d'étude de la psychologie sociale réside dans les différentes phases de l'expérience sociale, du point de vue de l'expérience individuelle. La psychologie sociale essaie de déterminer l'influence que le groupe social exerce sur le comportement de ses membres. (Mead, 2006, p. 94) En ce qui concerne l'interactionnisme symbolique, les auteurs les plus représentatifs de ce courant de pensée sont Georges Herbert Mead, son créateur, et Herbert Blumer, le responsable de sa diffusion. La thèse centrale de l'interactionnisme symbolique soutient que c'est grâce à leur interaction que les êtres humains arrivent à partager le sens des objets et que leur réalité correspond aux significations qu'ils confèrent aux objets. L'interaction devient ainsi un facteur producteur de sens. Autrement dit, le sens est un produit social, une création qui prend forme grâce aux activités réalisées de manière coopérative par un groupe de personnes au fur et à mesure de leur interaction. (Blumer, 1969, p. 4-5)

D'après Mead, il existe deux niveaux d'interaction sociale : « la conversation des gestes » et « l'utilisation de symboles significatifs ». Pour Mead, le geste, notion qu'il a reprise des travaux de Wilhem Wundt, est le commencement de tout acte social ou communicatif qui ne peut avoir de signification que si les trois conditions suivantes se réalisent : 1. il indique à la personne à laquelle il est adressé ce qu'elle doit faire; 2. il indique ce que la personne qui est en train de faire le geste pense faire; et 3. le geste doit signifier l'action conjointe qui résulte des actions posées par les participants. (Blumer, 1969, p. 9) Blumer a ajouté une quatrième condition : les différents intervenants dans l'interaction doivent assumer le rôle de l'autre. Ainsi, pour indiquer à quelqu'un d'autre ce qu'il doit faire, il est essentiel de voir l'action du point de vue de celui qui doit l'exécuter.

Cet échange de rôles est l'essentiel, voire la condition sine qua non de la communication et de l'interaction symbolique efficaces.

Le terme interactionnisme symbolique a été forgé par Herbert Blumer (1969, p. 8), qui a renommé les deux niveaux d'interaction sociale identifiés par Mead « interactionnisme non symbolique » et « interactionnisme symbolique ». L'interaction non symbolique a lieu quand une personne réagit directement aux actions d'une autre personne sans une interprétation préalable de ces actions. L'interaction symbolique au contraire a lieu quand l'individu répond à cette même action après l'avoir interprétée de manière réfléchie. L'interaction non symbolique se caractérise par sa nature instinctive, imitative, alors que l'interaction symbolique se caractérise par son caractère réflexif.

Les trois postulats essentiels sur lesquels repose l'interactionnisme symbolique tels qu'ils ont été mis de l'avant par Blumer (1969, p. 2) sont :

1. Human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them.
2. The meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows.
3. These meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters.

On peut expliquer le premier postulat en disant que l'être humain s'intéresse particulièrement aux choses pour lesquelles il a développé un intérêt ou une préoccupation dans son interaction à l'intérieur d'un environnement précis. L'action de l'être humain sur les objets est déterminée par le sens qu'il confère à ces objets. Dans le cas des rapports de stage, ils devraient nous révéler le sens que les apprenants confèrent aux stages et quels sont les facteurs qui, selon eux, contribuent le plus à ce que l'expérience des stages soit significative.

Selon le deuxième postulat de l'interactionnisme symbolique, le sens qu'on confère aux objets est le résultat des interactions avec autrui. Tout acte social, et la traduction en est

un, comporte une action entreprise par un individu. Cette action suscite une réaction appropriée chez un autre individu et cette même réaction demande à son tour une réponse du premier individu. L'ajustement réciproque des interactions permet aux individus d'arriver à l'accomplissement d'une tâche. De cette manière, ils arrivent à partager un sens commun dans une situation sociale. Les rapports de stage montrent précisément cet ajustement.

En ce qui a trait au troisième postulat de l'interactionnisme symbolique, Mead soutient que le sens qu'un groupe social attribue aux objets passe d'un membre à l'autre. Mais, c'est l'action que chaque individu exerce sur les objets qui permet à celui-ci de s'approprier véritablement du sens et d'arriver à le modifier à son avantage. En milieu de travail, les actions conjointes et répétitives se produisent parce que les gens agissent envers les autres avec la conviction de savoir comment les autres vont réagir. Ils partagent une connaissance de ce qui est attendu de l'action de chacun. C'est pourquoi tous les participants sont en mesure de guider leurs comportements pour garantir l'harmonie et le succès de l'action coopérative. À partir du moment où les apprenants s'approprient du sens des pratiques des professionnels, ils entrent dans une situation sociale d'interdépendance entre les différents agents. Un réseau (entreprise, société, université, cabinet de traduction) fonctionne parce que les différents agents aux différents points du réseau font quelque chose et que ce qu'ils font est le produit de l'interprétation de la situation dans laquelle ils sont appelés à agir. Cette capacité à prévoir les attitudes des autres constitue ce que Mead a désigné comme le soi.

Le soi (*the Self*) est précisément la notion que nous voulons récupérer de l'*interactionnisme symbolique*. D'après Mead, l'être humain possède un soi, qu'il faut distinguer de l'Égo des psychanalystes, lui permettant de faire un objet de lui-même en devenant l'objet de ses propres actions. C'est l'idée de se connaître et de contrôler son comportement. Il s'agit de la capacité de l'être humain à réfléchir à ce qu'il va dire ou faire tout en prévoyant la réponse qu'il va obtenir de ses interlocuteurs. La capacité à prévoir les réponses d'autrui signifie que le sujet est devenu un membre d'un groupe social. Il a acquis

une conscience de lui-même et des comportements qu'il doit adopter pour être considéré comme un membre de la communauté à laquelle il veut s'intégrer. Le soi est donc la capacité de l'être humain à être un objet pour lui-même.

Il est donc nécessaire à l'émergence d'une conduite rationnelle que l'individu se réfléchisse soi-même selon une attitude impersonnelle et qu'il devienne un objet pour soi. (Mead, 2006, p. 208)

Pour devenir un objet pour soi-même, l'être humain doit d'abord se placer à de multiples points de vue face aux autres membres de son groupe ou se placer du point de vue général de tout le groupe. L'individu sait qu'il a adopté le point de vue de ses interlocuteurs quand il réagit à ce qu'il dit ou pense et que cette réaction détermine, du moins en partie, son comportement futur. Plus simplement, l'individu devient un objet pour lui-même quand il se parle et se répond à lui-même de la même manière que le feraient ses interlocuteurs. Cela veut dire que « Le soi, en tant qu'objet pour soi, est essentiellement une structure sociale qui émerge de l'expérience sociale. » (Mead, 2006, p. 211)

Il existe bien sûr une expérience sociale qui se rapporte à l'ensemble de la société. Mais nous vivons tous dans différents contextes sociaux qui entraînent l'émergence de plusieurs « soi ». Cette variété de soi nous permet de nous comporter d'une certaine manière dans notre contexte familial, d'une autre dans notre cercle d'amis, d'une autre encore avec nos collègues de travail. Mead a nommé chacun de ces groupes sociaux organisés « Autrui généralisé/*The generalized other* ». Pour être capable de fonctionner dans chacun de ces groupes sociaux, l'individu doit adopter les attitudes des autres membres envers lui et envers eux-mêmes dans le processus social, et faire de ce processus une partie intégrante de son expérience personnelle. Mead expliquait le phénomène de l'apparition du soi en faisant un parallèle avec le jeu réglementé. Pour s'intégrer au groupe social que constitue une équipe de baseball, l'individu doit d'abord connaître les règles du jeu, et ensuite il doit connaître son rôle et ceux des autres membres de l'équipe. La performance de l'équipe dépendra de la capacité de chacun de ses membres à agir selon ce qu'il sait de ce que chacun de ses coéquipiers va faire. Dans ce sens, l'individu doit non

seulement connaître son rôle au sein d'un groupe social, mais aussi connaître les rôles de tous les participants dans une situation sociale donnée. (Mead, 2006, p. 222) C'est ce qui fait dire à Mead :

[...] l'importation des activités générales d'une totalité sociale ou d'une société organisée dans le champ d'expérience de n'importe quel individu est la condition nécessaire de l'accomplissement de soi. C'est seulement dans la mesure où il assume les attitudes de son groupe social organisé envers l'activité coopérative qu'il développe un soi complet ou qu'il maintient le soi complet qu'il a réalisé. (Mead, 2006, p. 223)

Dans le cas qui nous intéresse, c'est la capacité des apprenants de traduction de développer un soi dans la communauté de pratique des traducteurs professionnels. En lien avec les conclusions de Mead, nous proposons l'hypothèse que l'avantage des stages sur les cours traditionnels dans la formation des traducteurs ne se trouve pas exclusivement dans la pratique quotidienne de la traduction, mais aussi dans la possibilité d'adopter les attitudes des membres de la communauté de traducteurs professionnels avec lesquels les stagiaires peuvent interagir. Cette interaction permet aux apprentis traducteurs de développer leur soi en tant que membres de cette communauté de pratique professionnelle. Bref, le stagiaire développe le soi traducteur grâce aux heures d'interaction passées avec les autres membres des équipes de travail et non seulement grâce aux milliers de mots qu'il traduit durant ses stages.

7.2 Facteurs non cognitifs et stages professionnels

Le tableau 24 montre le nombre d'occurrences de chaque facteur dans notre échantillon. L'analyse des 10 facteurs que nous avons répertoriés est en même temps la réponse à notre question de recherche principale : quels sont les facteurs non cognitifs qui facilitent l'intégration des apprentis traducteurs au marché du travail? Notre analyse commencera par le facteur pour lequel nous avons identifié le plus d'occurrences, c'est-à-dire, les relations interpersonnelles (RI) pour finir avec la responsabilisation (RESP).

Tableau 24. Total d'occurrences par facteur

Facteur	RI	AE	AD	AUT	AG	R	S	PrC	CS	RESP
Nombre d'occurrences	210	126	118	104	68	58	56	55	46	28

RI= Relations interpersonnelles

AE= Autoévaluation

AD= Adaptation

AUT= Authenticité

AG= Autogestion

R= Révision

S= Stratégies

PrC= Prise de conscience

CS= Confiance en soi

Resp = Responsabilisation

7.2.1 Relations interpersonnelles (RI) (210)

Parmi les dix facteurs répertoriés dans cette étude, celui qui compte le plus grand nombre d'occurrences, presque un quart, est celui des relations interpersonnelles. Un tel résultat confirme l'idée que la traduction est une activité qui exige la participation de plusieurs personnes dans la réalisation d'un projet (Kiraly, 2000; Gouadec, 2002; Robinson, 2003; Kelly, 2005). L'idée que la traduction est une activité collective est le plus souvent associée au fait qu'avec la numérisation des données les délais se font plus courts et les équipes de traducteurs se voient dans l'obligation de se répartir les projets de traduction. Autrement dit, on aurait une tendance à associer la nature sociale de la traduction avec une simple division du travail. En fait, comme le montrent les propos des

stagiaires, il s'agit plutôt de coopération que de collaboration. La collaboration renvoie à une simple division du travail; chacun fait sa partie et le tout est postérieurement reconstitué. La coopération, par contre, se réfère à la participation active de tous les membres d'une équipe à la réalisation d'une tâche. Il est donc inexact de réduire la nature sociale de la traduction à la seule division du travail.

Pour la formation des langagiers, ces données ont une incidence considérable si l'on tient compte du fait que les stagiaires confèrent aux relations interpersonnelles dans leur lieu de travail, entre autres, une valeur formative. Comme le confirment les propos de Nathalie, le partage des expériences est une source d'apprentissage et d'enrichissement :

Travailler avec des traducteurs qui n'hésitent pas à partager leur expérience est une excellente source d'apprentissage et d'enrichissement, autant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. (Nathalie, R2, p. 11)

Quand un groupe de personnes participe activement à la réalisation d'une tâche, il y a de fortes chances que les membres s'enrichissent des interactions au sein du groupe. Dans le cas de Nathalie, les interactions avec plusieurs traducteurs expérimentés représentent une occasion de modifier son système de connaissances. La possibilité d'arriver ensemble à la résolution des problèmes de traduction contribue à l'enrichissement de l'expérience formative des stagiaires. Comme le confirme Paul dans l'extrait suivant, en parlant des difficultés terminologiques, le travail en équipe est bien souvent la norme en contexte professionnel :

En effet, les problèmes terminologiques appellent assez souvent les échanges verbaux entre collègues, sous la forme de remue-méninges collectifs par exemple, que ce soit pour recueillir des idées de ressources documentaires à consulter, pour obtenir des avis sur l'interprétation d'une notion, pour trouver des pistes de solution dans le cadre d'une recherche ponctuelle ou pour répondre à tout autre type de questionnement. (Paul, R1, p. 9)

Paul fait allusion aux situations dans lesquelles les collègues d'une équipe de travail participent tous à la proposition d'idées pour trouver ensemble une solution à un problème

terminologique. Contrairement aux propos de Nathalie qui parle de ce que les stagiaires peuvent apprendre des collègues plus expérimentés, Paul parle des échanges entre collègues dont le niveau d'expérience ne semble pas être un facteur déterminant. Autrement dit, en contexte professionnel, les échanges ne s'établissent pas uniquement entre les traducteurs chevronnés et les moins expérimentés, mais aussi entre « semblables » ou collègues qui peuvent tous apporter « des avis sur l'interprétation d'une notion ». La source d'enrichissement ne réside donc pas seulement dans la présence physique des membres d'une équipe, mais dans la possibilité de voir le même problème selon des points de vue différents, c'est-à-dire, dans l'action, dans l'interaction.

Dans leurs rapports, les stagiaires font souvent référence à leurs collègues en tant que ressources. C'est notamment le cas de Sandra qui déclare dans chacun de ses trois rapports :

Afin de surmonter les difficultés de traduction, j'avais plusieurs ressources à ma portée. Une de ces premières ressources était, bien entendu, mes collègues. (Sandra, R1, p. 5)

En plus de l'excellente source d'information que représentaient mes collègues, il y avait une foule d'outils à ma disposition. (Sandra, R2, p. 6)

Finalement, mes ressources les plus précieuses étaient, sans aucun doute, mes collègues, c'est-à-dire les traducteurs, les réviseurs, les adjointes, la bibliothécaire, les avocats et autres membres du personnel. (Sandra, R3, p. 7)

Le fait de voir dans ses collègues la principale source d'information ne devrait pas surprendre ceux qui ont pratiqué la traduction professionnelle; ils savent que la consultation des collègues, en plus d'être une ressource, est une espèce d'instinct que doit développer tout professionnel de la traduction. Très souvent, le temps nécessaire à la solution d'un problème de traduction est considérablement réduit par la consultation des collègues qui vivent à peu près les mêmes expériences et qui ont dû, à un moment ou l'autre, faire face au

même type de difficultés. Dans le cas de Sandra³⁵, on pourrait penser qu'elle a déjà développé cet instinct parce que, comme elle le confirme dès son premier rapport de stage, elle s'est rendu compte que ses collègues sont une des premières ressources à consulter.

Il serait impossible de commenter chacun des extraits des rapports de stage qui se réfèrent aux relations interpersonnelles. Cependant, toutes les 210 occurrences de ce facteur rendent compte du changement vécu par les stagiaires grâce à l'exercice professionnel de la traduction. La traduction en tant qu'activité cognitive reste un effort individuel de par son caractère mental. En revanche, en tant qu'activité métacognitive, elle est souvent un effort collectif. Les professionnels de la traduction sont en effet amenés à interagir avec leurs clients, leurs supérieurs, leurs collègues, leurs futurs collègues (stagiaires) et les personnes ressources dans leurs lieux de travail. Dans le cas des stagiaires, les relations interpersonnelles prennent place dans la collaboration, le travail en équipe, la disponibilité (des clients, des encadreurs, des collègues, des réviseurs, des employeurs, et autres), l'interdépendance, l'encadrement, le besoin de poser des questions et l'acceptation de la possibilité de plusieurs points de vue quant à la manière d'aborder un problème de traduction. La capacité à travailler en équipe devient ainsi une composante essentielle de la compétence traductionnelle.

Comme on peut le constater dans les propos des stagiaires, c'est durant les stages que les apprenants prennent conscience pour la première fois de l'importance du travail en équipe et de la nature coopérative et collaborative du travail des traducteurs. Sandra affirme, par exemple, que :

L'expérience a également été bénéfique du côté des relations interpersonnelles. Comme je suis de nature réservée, j'ai dû m'ouvrir aux échanges avec mes collègues et avec les clients. Tout au long de mon stage, j'ai acquis assez de confiance pour ne plus hésiter à téléphoner au client lorsqu'il était nécessaire. (Sandra, R1, p. 8)

³⁵ Nous avons voulu garder les trois passages des trois rapports de stage de Sandra comme indice de la répétition que nous avons pu détecter dans les rapports de stage. Cette répétition est un des arguments que nous avons utilisés pour justifier le choix d'un échantillon.

Du point de vue de la formation, il faut se demander si les stages sont le seul contexte pour qu'une apprenante prenne conscience de l'importance de s'ouvrir aux échanges avec les autres participants dans une situation de travail. Sandra reconnaît qu'elle est de nature réservée et elle reconnaît que c'est le fait de se trouver en situation de stage qui l'a obligée à s'ouvrir à l'interaction avec le reste de l'équipe. Ce type d'affirmation ou d'aveu trahit une situation inquiétante du point de vue de la formation. Compte tenu que les apprenants inscrits à l'orientation COOP du Baccalauréat spécialisé ne représentent qu'un pourcentage très faible des apprenants inscrits au programme, on ne peut que s'inquiéter du sort subi par la grande majorité des apprenants et donc futurs traducteurs qui n'auront peut-être jamais l'occasion, pendant leur formation, de prendre conscience de l'importance des relations interpersonnelles dans l'exercice de la profession.

Les propos de Martine et de Daniel confirmeraient aussi que la responsabilité du développement de la compétence interactionnelle des traducteurs incombe aux employeurs dans le contexte des stages :

En tout premier lieu, mon stage chez XXX m'a permis d'apprendre à travailler en équipe. En effet, le traducteur n'est pas seul; l'adjoint et le réviseur font aussi partie intégrante du processus. La coordination et la cohésion au sein de l'équipe sont donc des éléments très importants en vue de rendre un produit de qualité dans les délais prescrits. (Martine, R2, p. 11)

Au cours de ce stage, l'apprenant a appris beaucoup sur le travail en équipe. En effet, la collaboration avec le personnel de soutien et les autres traducteurs s'est avérée une expérience très enrichissante. Le stagiaire a également appris à travailler avec des personnes dont les méthodes, les outils et les pratiques étaient très différentes des siennes. (Daniel, R2, p.14)

Comme je suis une fille indépendante et que j'ai tendance à vouloir surmonter les difficultés seules, le travail d'équipe m'a fait beaucoup de bien. J'ai appris qu'avec une bonne équipe et une bonne ambiance de travail, on peut économiser beaucoup de temps, apprendre et accomplir davantage, en plus de créer des liens. Le fait d'avoir eu la chance de travailler avec plusieurs personnes m'a aussi appris à collaborer avec différentes personnalités et à respecter chacune d'entre elles. (Sandra, R2, p.9)

Si la traduction professionnelle est une activité collective, la formation doit tenir compte de cet aspect et préparer les futurs traducteurs à affronter une telle réalité. La valeur des données analysées réside dans le fait qu'elles fournissent un nouvel argument en faveur de l'importance de l'apprentissage coopératif dans les cours pratiques de traduction. De la même manière, les rapports de stage offrent quelques indices sur la place normalement accordée à l'apprentissage coopératif dans ces mêmes cours. Comme l'affirme François, le travail en équipe, au moins dans son université, est plutôt rare :

Sur le plan personnel, ce stage a été extrêmement enrichissant pour moi. Il m'a permis de comprendre que dans un cabinet de traduction comme celui-ci, le travail en équipe est quelque chose de très important. C'est une chose dont on ne parle pas beaucoup durant les cours, tous les travaux de traduction étant le plus souvent effectués seul, chez moi. Même si un traducteur décide de travailler à son compte, les rapports humains restent primordiaux dans le processus de traduction, que ce soit au niveau du client ou du réviseur, et même de ses collègues traducteurs. Tous les conseils sont bons à prendre. (François, R1, p. 12)

On peut affirmer, à la lumière des données, que les apprenants reconnaissent l'importance de l'interaction avec les autres participants dans les situations d'apprentissage/travail. Ces échanges sociaux avec des collègues plus expérimentés ont une valeur formative pour eux. Ils reconnaissent dans leurs collègues une source importante d'information et ils conçoivent la présence d'autres traducteurs sur le lieu de travail comme un soutien indispensable.

Les instructeurs de traduction ont intérêt à connaître des opinions comme celles de François pour accorder une plus grande place au travail coopératif et collaboratif dans les cours de traduction. Si, comme le confirment les rapports de stage dans l'industrie, le travail de traduction se fait en grande partie en équipe, les pratiques d'enseignement ne peuvent négliger une telle réalité. Bien sûr, des recherches plus approfondies et de nature explicative seront nécessaires pour jeter plus de lumière sur cet aspect et pour déterminer dans quelle mesure les instructeurs ont recours aux activités en équipe dans la formation des traducteurs et quel type d'influence ces activités ont sur la formation que les universités

offrent aux futurs professionnels de la traduction. Comme le disait Delisle en 1980, on ignore ce qui se passe dans les salles de classe. Une enquête auprès des apprenants permettrait de dresser un portrait fidèle des formules pédagogiques appliquées par les instructeurs.

7.2.2 L'autoévaluation (AE) (126)

Le deuxième facteur est celui de l'autoévaluation. Vu que le guide mis à la disposition des stagiaires est en fait un exercice d'autoévaluation de leur stage, un tel résultat n'est pas surprenant. L'autoévaluation est le processus par lequel les apprenants jugent de leur expérience dans leurs stages et de leur capacité à fonctionner dans la communauté de pratique professionnelle.

L'autoévaluation, activité métacognitive par excellence, permet au Sujet de porter un jugement sur l'état de ses connaissances. Comme Brown l'affirme, tout processus d'apprentissage actif entraîne des ajustements permanents au moyen de l'autorégulation ou de la régulation extérieure. (Brown, 1987, p.88) Deux activités propres à l'autorégulation sont le repérage et la correction des fautes. Puisqu'une bonne partie de l'apprentissage se fait individuellement, tout apprenant a intérêt à perfectionner sa capacité à évaluer sa propre performance. Il s'agit d'une activité essentielle à toute entreprise cognitive du fait que la capacité de savoir si l'on est en mesure ou non d'accomplir un geste quelconque passe d'abord par la confirmation du Sujet qu'il peut l'accomplir. Dans le cas de la traduction, l'autoévaluation joue un rôle primordial vu que, pratiquement, tout traducteur doit être en mesure de déterminer son niveau de compétence pour fournir une bonne traduction dans des conditions de rentabilité maximale, en ce qui a trait au temps et au coût.

Les rapports de stage sont donc en quelque sorte l'autoévaluation que les apprenants font de leurs stages. Sandra, par exemple, déclare que c'est grâce à son stage qu'elle s'est rendu compte que ses connaissances de la culture anglo-américaine n'étaient pas suffisantes pour garantir une bonne compréhension des textes inspirés de la langue orale :

Le stage m'a fait réaliser que je devais parfaire ma connaissance de la culture anglo-américaine afin de mieux comprendre le message d'un texte inspiré à l'oral. (Sandra, R1, p. 4)

Sandra parle de la traduction des opinions des citoyens ordinaires dans les sessions publiques des commissions parlementaires au Canada.

Il est à noter que les apprenants ont rarement la possibilité de choisir les textes à traduire, le choix des textes étant la plupart du temps du ressort des instructeurs qui traditionnellement se chargent de définir les objectifs d'apprentissage pour les activités de formation. Ainsi, la conscience d'un manque de compétence n'apparaît qu'au moment de l'exécution des tâches. C'est précisément l'une des valeurs formatives les plus saillantes des stages, à savoir la possibilité offerte aux apprenants de constater eux-mêmes leur capacité à fonctionner sur le marché du travail. Le va-et-vient entre l'industrie et l'université devrait permettre aux stagiaires d'apporter les mesures correctives nécessaires.

En plus de permettre aux apprenants d'évaluer l'état de leurs connaissances dans la réalisation de tâches propres aux traducteurs professionnels, l'autoévaluation offre aux apprenants/stagiaires la possibilité d'évaluer leur compétence traductionnelle vu qu'ils se retrouvent entourés de professionnels en exercice. Cette proximité facilite la comparaison du niveau de compétence de l'apprenant avec celui d'un professionnel. Dans l'extrait suivant, Sandra fait allusion à cette possibilité :

Ce programme m'a permis de comparer mes performances avec celles des traducteurs et de me fixer des objectifs pour mon temps d'exécution. (Sandra, R1, p. 6)

Cet extrait nous permet aussi de revenir sur un aspect très présent dans les rapports de stage, à savoir le temps d'exécution, soit le nombre de mots qu'ils peuvent traduire dans une période de temps précise.

Je pense avoir amélioré mon rendement en traduction. (Nathalie, R3, p.11)

L'aspect principal que je voudrais améliorer chez moi, sur le plan professionnel, pour mon deuxième stage est ma vitesse de traduction. (Émilie, R1, p.10)

J'ai découvert que j'étais plus rapide que je ne le croyais et je suis devenue encore plus rapide [...]. (Brigitte, R1, p. 9)

Il est essentiel de développer des techniques de travail qui favorisent la rapidité. (Martine R2 : p. 13)

Au terme de ce troisième stage COOP [...], je sens que le « métier commence à entrer ». Quels sont les indices? Je traduis plus rapidement [...]. (Paul, R3, p. 11)

Selon moi, je traduais en moyenne 1 000 mots par jour. Mon objectif était, au départ, de dépasser cette moyenne que j'avais déjà atteinte au cours de mes stages précédents. (Sandra, R3, p. 7)

Ces propos démontrent l'association que les apprenants font entre professionnalisme et nombre de mots traduits. Certes, tout traducteur doit être en mesure de s'ajuster à certains standards de productivité tant pour les traducteurs indépendants dont les revenus dépendent de la quantité du travail accompli que pour ceux à qui on impose un rendement pour conserver leur emploi. Cependant, les stagiaires doivent s'assurer de parfaire leur formation et d'accepter qu'il soit normal pour quelqu'un en formation de prendre plus de temps qu'un professionnel pour la réalisation d'une traduction acceptable aux yeux d'autres traducteurs.

Comme nous l'avons vu au chapitre cinq (voir p. 225-226), un aspect très important de l'autoévaluation est qu'elle permet aux apprenants de mieux diriger leurs efforts et de se concentrer sur une pratique ciblée. En d'autres termes, au moyen de l'autoévaluation, les apprenants identifient leurs lacunes et le résultat de ce processus évaluatif doit les amener à concevoir le type de pratique qui va leur permettre d'apporter les corrections nécessaires.

Ce stage m'a été très profitable au point de vue professionnel, car il m'a permis de mieux cibler mes lacunes et d'identifier mes forces en ce qui concerne la traduction. Ainsi, dès le début de ce stage, j'ai pu identifier une

de mes forces, qui constitue un temps ma principale faiblesse : je possède une excellente compréhension des textes, cela me permet de traduire rapidement et donc de remettre mes traductions plus vite que prévu. Cependant, cette méthode de travail de travailler se traduit parfois par oublis et des coquilles lors de la traduction et lors de la révision, que je tente d'éviter le plus possible. (Charles, R2, p. 11)

L'obsession des apprenants d'améliorer la vitesse de traduction n'est pas nouvelle. Notre intention de revenir sur le sujet vient de l'importance d'encourager les apprenants à évaluer constamment leur apprentissage. Afin de tirer le meilleur parti de l'autoévaluation, les apprenants doivent être instruits au repérage des paramètres pertinents. Nous croyons que, du point de vue de la formation, la vitesse de traduction n'est pas un paramètre essentiel. Des paramètres tels que la qualité de la rédaction, c'est-à-dire la richesse logique du vocabulaire, la concision et la clarté lexicale sont des paramètres d'autoévaluation plus pertinents que la vitesse de traduction. Paul et Rachel semblent être arrivés à cette conclusion :

[...] s'il est une chose que j'ai amélioré lors de ce stage, c'est bien la qualité de ma rédaction. J'ai vraiment eu l'impression de devenir meilleur de jour en jour. Je pense que l'amélioration se situe surtout au niveau de la concision. Je comprends plus que jamais ce que signifie « resserrer l'expression », et c'est sur ce plan que les séances de révision avec mon mentor auront été le plus utile. J'ai l'intention, maintenant, de me pencher sur l'amélioration de mon vocabulaire. (Paul, R2, p. 10)

Au niveau de la traduction elle-même, j'ai fait des progrès au niveau de la concision, de l'exactitude et des tournures élégantes. J'ai noté des anglicismes que je faisais souvent et, à la fin du stage, je trouvais que j'étais en mesure de mieux me réviser à ce niveau. (Rachel, R1, p. 19)

Il est intéressant de noter à la fin de ce dernier extrait du rapport de stage de Rachel qu'elle commence le paragraphe avec l'évaluation de sa performance sur des aspects concrets comme la concision et le choix lexical pour conclure avec l'affirmation que grâce à son stage elle est en mesure de mieux réviser son propre travail. En plus de favoriser la supervision du processus d'apprentissage, l'autoévaluation permet à l'apprenant de mieux réviser sa production.

Précisément, à propos de l'amélioration de la capacité à s'autoréviser, on trouve dans les rapports de stage des commentaires sur la nature des problèmes identifiés. Comme le dit Charles :

[...] j'ai été en mesure d'identifier plusieurs points personnels à surveiller à l'avenir. Le premier consiste à être plus rigoureux lors de la révision afin d'éviter les erreurs d'inattention et ne pas oublier d'enregistrer les modifications après correction pour ne pas avoir à répéter l'étape de révision. (Charles, R1, p. 12)

Dans cet extrait, le stagiaire fait référence à un problème qui ne peut pas être associé à une compétence linguistique déficiente, mais plutôt à un manque de méthode de travail. Cette même constatation peut être faite dans le cas de Silvie quand elle affirme :

La faiblesse qui a entraîné le plus de marques de révision, c'était les coquilles, plus particulièrement les accords des verbes. Ce problème n'était pas causé par des lacunes linguistiques ou grammaticales, mais par une mauvaise relecture. Plutôt que de relire chaque mot avec attention, je relisais les phrases en tant que tout, et par conséquent, j'oubliais des « e » ou des « s » aux participes passés. (Silvie, R1, p.3)

Des déclarations comme celles de Silvie, en plus de relancer le débat sur l'importance de conférer autant d'attention au produit de la traduction qu'au processus de traduction, constituent des arguments qui confirment notre hypothèse, à savoir que dans la formation des traducteurs, on accorde plus d'importance aux aspects cognitifs (aux connaissances) qu'aux aspects métacognitifs comme l'autoévaluation. Il revient aux traductologues intéressés par la pédagogie de la traduction d'étudier jusqu'à quel point ce commentaire de Silvie est un cas isolé ou si, au contraire, il s'agit d'un phénomène généralisé. La question qu'on doit donc se poser est : dans quelle mesure les problèmes linguistiques identifiés dans les textes des apprenants sont-ils le produit d'un manque de méthode ou d'une compétence linguistique inadéquate?

Pour conclure, nous constatons que la deuxième place occupée par ce facteur découle du fait que les rapports de stage sont eux-mêmes des exercices d'autoévaluation. Il ressort des commentaires des stagiaires que l'autoévaluation permet aux apprenants de

déterminer les aspects problématiques de leur pratique. Il nous a aussi été possible de constater que, bien que les apprenants confèrent beaucoup d'importance à des facteurs relativement secondaires dans la formation tels que la vitesse d'exécution d'une traduction, ils sont en mesure de porter leur attention sur des aspects généraux de la traduction qui peuvent les amener à perfectionner leur compétence traductionnelle. Finalement, les épisodes d'autoévaluation identifiés dans notre échantillon indiquent que, selon les stagiaires, bon nombre de problèmes ne devraient pas être associés à un manque de connaissances, mais à une méthode de travail inefficace.

7.2.3 Adaptation (AD) (118)

Dans les 869 passages codifiés, 118 occurrences se réfèrent à des cas d'adaptation, ce qui équivaut à 13 % de notre échantillon. Le concept d'adaptation désigne la triple capacité des apprenants à reconnaître les différences de chaque contexte de travail, à s'ajuster aux nouvelles conditions et à concevoir des mesures pour modifier l'environnement dans le but d'améliorer leur situation. Il est en fait normal que l'adaptation vienne en troisième lieu pour trois raisons. Premièrement, l'éducation dans sa forme la plus élémentaire est l'adoption par l'individu des habitudes de la société à laquelle il appartient. Deuxièmement, grâce à leur expérience de plus de dix ans dans le système éducatif, les apprenants ont certainement développé leur capacité à s'adapter aux styles d'enseignement des instructeurs et des établissements, et aux conditions particulières de chaque situation d'apprentissage. Cette expérience doit aboutir chez les apprenants à une capacité, au moins implicite, à s'adapter. Troisièmement, l'organisation du programme COOP demande que les apprenants réalisent, dans la mesure du possible, leurs stages dans des contextes différents (cabinets de traduction, services de traduction, Bureau de la traduction), ce qui devrait les préparer mentalement aux ajustements à effectuer pour fonctionner dans différents environnements de travail. L'idée d'adaptation est donc intrinsèque à tout contexte de formation et la formation des langagiers ne fait pas l'exception.

Selon les rapports, les stagiaires doivent s'adapter, au moins, aux exigences propres à chaque client, aux pratiques terminologiques et linguistiques de chaque contexte de travail, aux différentes méthodes de travail, aux exigences changeantes du marché de la traduction, aux caractéristiques de chaque domaine de spécialité et à l'évolution de la profession. C'est ce qu'on peut déduire des propos de Paul :

[...] je pense que j'ai offert un rendement honnête compte tenu du fait qu'en situation de stage, il faut s'adapter à un nouvel environnement, à de nouvelles méthodes de travail, à des nouveaux outils, de nouveaux clients ou domaines, etc. (Paul, R3, p. 11)

En tout premier lieu, et comme le dit Paul dans la citation antérieure, « il faut s'adapter [...] ». Il est donc capital pour les apprenants d'être en mesure de savoir évaluer leur capacité d'adaptation à la nature toujours changeante du travail des traducteurs. Paul parle ici d'une situation propre aux stages. Compte tenu que les apprenants doivent faire leurs stages dans des contextes différents, le passage d'un stage à l'autre exige des apprenants une bonne capacité d'adaptation. C'est précisément ce que Carole a pu découvrir grâce à son premier stage :

Sur le plan personnel : J'ai découvert une bonne capacité d'adaptation en moi. [...] Je crois que je devrais notamment faire plus souvent preuve d'initiative; je crains parfois de déplaire en prenant les devants. (Carole, R1, p. 10)

La prédisposition des apprenants à l'adaptation est aussi mise en évidence par leur capacité à déceler les situations qui rendent l'adaptation difficile. Un premier constat est que les apprenants éprouvent des difficultés à s'adapter aux exigences de chaque client. Comme le confirment les stagiaires, aux compétences traditionnelles des traducteurs, il faut ajouter la capacité d'adaptation aux caractéristiques des textes produits par un client spécifique. Dans le cas des cabinets de traduction, les relations commerciales établies avec leurs principaux clients créent des habitudes que les nouveaux arrivés ne connaissent pas. Les stagiaires doivent donc apprendre à traduire pour un client spécifique, comme le confirme Martine :

En fait, la majorité des textes dans ce domaine proviennent de XXX. Dans ce cas précis, une période d'adaptation est requise, car XXX emploie beaucoup d'acronymes dans ses textes sans même en indiquer la signification et utilise une phraséologie et une terminologie particulières. (Martine, R3, p.12)

En fait, selon les rapports, la difficulté la plus grande réside dans l'identification des préférences discursives de chaque client. Dans ce sens, les apprenants doivent passer de leur conception de la traduction (ce qui est correct ou incorrect selon les normes grammaticales, typographiques et discursives apprises), à des pratiques discursives propres aux demandeurs de traduction.

Dans le même ordre d'idées, un des problèmes d'adaptation les plus cités par les stagiaires est celui des pratiques communicatives dans certains domaines. Selon un stagiaire qui a réalisé son stage dans un service de communications de l'armée canadienne, les conventions d'écriture changent dans le monde militaire où le contenu l'emporte sur la forme. Il doit ignorer les conventions d'écriture apprises. C'est le cas de Daniel :

Le monde militaire est un monde à part qui, dans la majorité des cas, adopte des conventions d'écriture différentes du monde civil. En effet, il a fallu que l'apprenant s'adapte à toutes sortes de modalités d'écriture relativement étranges. [...] Il existe un format de message où il faut supprimer tous les signes typographiques « inutiles » : accents, apostrophes, espaces insécables, etc. Il était plutôt difficile de s'adapter à ce type d'écriture plutôt inusité qui ignore presque tous les codes d'écriture. (Daniel, R2, p. 7)

Il existe effectivement une difficulté supplémentaire à se familiariser avec les préférences communicatives, terminologiques ou phraséologiques de chaque domaine et de chaque client. Pour un apprenti traducteur, il n'est pas facile d'avoir à décider, dans les cas où un choix est possible, des termes préférés tant par les collègues de travail que par le client final du texte.

Aussi, comme plusieurs autres entreprises, les services linguistiques de XXX privilégient ou défavorisent l'emploi de certains mots ou de certaines formules. Il m'a donc fallu quelque temps pour m'adapter au style recherché. (Ophélie, R2, p. 7)

En plus du domaine et du vocabulaire juridique avec lesquels j'ai dû me familiariser, j'ai dû apprendre les préférences du cabinet concernant le choix des termes et des expressions lorsqu'il existe plus d'une façon de traduire un terme ou une expression de la langue de départ. (Émilie, R1, p. 7)

Les pratiques terminologiques apprises à l'université, dans les manuels, sont le produit d'un travail universitaire. Aux premiers contacts avec l'industrie, les stagiaires doivent ajuster leurs connaissances aux conditions imposées par le contexte et par chaque client en situation de travail. Selon Daniel, on arrive à des situations dans lesquelles à chaque client correspond une terminologie différente :

Passons à la terminologie préférée des clients, laquelle varie dans tous les milieux où l'on s'adonne à la traduction. Illustrons ce point par un exemple simple : le client X préférera le terme « conception » au terme « élaboration », alors que le client Y préférera « développement » à « élaboration » indifféremment du contexte. Il s'agit certes d'une petite difficulté à laquelle il faut s'ajuster. (Daniel, R1, p. 8)

Cette réalité du marché de la traduction a comme conséquence l'adoption de méthodes de travail particulières avec lesquelles le stagiaire n'a pas été familiarisé. C'est le cas de l'utilisation des traductions conservées dans les archives sous forme de bases de textes. Grâce à la numérisation des données, il est maintenant possible de conserver en mémoire de vieilles traductions qui sont la concrétisation de l'histoire commerciale d'un cabinet de traduction avec ses clients. Les futurs traducteurs doivent se mettre au courant de cette histoire afin que leur travail ne mette pas en péril les liens entre leur employeur et le client. Dans ce sens, le traducteur doit parfois prendre ses décisions de traduction non pas sur la base de ce qu'il considère correct ou adéquat, mais sur ce qui a déjà été fait. Comme l'expliquent Nathalie et Brigitte :

Il est important, pour tous les textes, de respecter la terminologie propre à chaque entreprise, c'est pourquoi il est utile de rechercher dans les archives des textes de même nature et du même client. Il se peut que le texte ait déjà été traduit au moins en partie. (Nathalie, R2, p. 6)

Une autre particularité qui m'a quelques fois posé problème est que certains types de textes, surtout de nature administrative, font partie d'une longue

série de traductions préalables : je me retrouvais donc « liée » par ce qui avait déjà été fait, particulièrement dans les comptes rendus, où je devais respecter les points énoncés dans la traduction du document précédent. (Brigitte, R1, p.7)

Tout traducteur doit être en mesure de s'ajuster aux particularités des pratiques traductionnelles dans une aire géographique déterminée, dans une industrie particulière, dans un cabinet de traduction spécifique et ne pas oublier que la traduction peut prendre une multitude de formes différentes (oral, écrite, audiovisuelle, totale [de tout un texte], partielle [d'une partie d'un texte], etc.). Grâce aux stages, les apprenants prennent conscience du fait que la pratique professionnelle de la traduction est loin d'être une pratique standardisée. Comme l'a constaté Sandra :

Au cours de mes trois stages, j'ai eu l'occasion de constater que chaque service de traduction fonctionne différemment. (Sandra, R3, p. 1)

Un autre domaine dans lequel tout traducteur doit démontrer une capacité d'adaptation est celui des outils de travail. Nous ne nous référerons pas ici aux outils informatiques étant donné que nous considérons les connaissances informatiques comme une composante essentielle de la compétence traductionnelle et partant un facteur cognitif de la traduction. Nous n'avons donc pas transcrit les passages dans lesquels les stagiaires faisaient allusion aux outils informatiques qu'ils ont dû utiliser pendant leurs stages. En revanche, plusieurs apprenants expliquent dans leurs rapports le fait qu'ils ont dû s'adapter à travailler, par exemple, avec un dictaphone :

Ensuite, j'ai appris à travailler avec le dictaphone. Cette façon de faire était totalement nouvelle pour moi. Une certaine adaptation a été nécessaire, car j'ai trouvé difficile de traduire un texte que je ne pouvais pas visualiser à l'écran. (Martine, R2, p. 11)

Le dictaphone est normalement utilisé dans des endroits où le travail s'organise de telle sorte que le traducteur traduit son texte sur un support audio pour qu'une autre personne le transcrive en format texte. Comme Martine l'affirme, une période d'adaptation est nécessaire. De cet épisode de traduction à l'aide d'un dictaphone, ce n'est pas la

présence de la machine en tant que telle qui mérite d'être soulignée, mais tout ce qu'elle entraîne pour la réalisation de la traduction. Martine, par exemple, parle des difficultés à travailler sur un texte qu'elle ne peut pas visualiser. La présence du dictaphone exige une traduction à vue et des recherches terminologiques et documentaires préalables à l'exercice de traduction en soi. En plus de demander une formation supplémentaire en diction et en lecture à haute voix, ce type de traduction exige une familiarisation du débutant avec les habitudes propres aux membres de l'équipe de travail, pour la plupart implicites, afin que le travail soit efficace. C'est dans ce sens que la capacité d'adaptation des apprentis traducteurs dépend largement de leur capacité à établir des relations interpersonnelles dans chaque lieu de travail.

Au cours de leurs stages, les stagiaires sont avant tout en situation d'apprentissage et, en conséquence, leur travail doit être soigneusement révisé. Dans certains cas, comme celui de Carole à son deuxième stage, son travail a été supervisé par plusieurs personnes. Il est compréhensible que l'intervention de plusieurs réviseurs demande davantage d'efforts de la part des stagiaires pour s'adapter aux méthodes de révision de chacun.

Mon deuxième stage était bien différent de mon premier (qui a eu lieu à XXX), J'ai d'abord appris à m'adapter au fait d'être révisée par plusieurs personnes. Chacune d'entre elles a ses préférences qui, malgré tous les efforts d'uniformisation, ont leurs conséquences sur les expressions ou les formulations à changer. Lorsque j'avais un seul réviseur, il était beaucoup plus facile de m'adapter au style qu'il préférait. (Carole, R2, p.11)

Carole fait allusion aux « préférences » de ses réviseurs et explique que la difficulté à s'adapter découle du nombre de réviseurs. Une telle pratique empêche les apprenants de prendre leurs décisions de traduction selon des normes d'acceptabilité reconnues par la communauté de pratique professionnelle. Ils prennent leurs décisions en fonction des considérations subjectives de ceux qui doivent juger de la pertinence de leurs travaux. Comme l'indique Silvie, il s'agit d'une pratique généralisée chez les apprenants :

[...] j'ai appris à me faire plus confiance, à ne pas me conformer au style de mon réviseur ou à écrire ce que je crois que ce dernier écrirait s'il traduisait

le texte. Les étudiants procèdent tous de la même manière, ils adaptent leurs travaux en fonction du professeur. (Silvie, R2, p.8)

Les propos de Silvie montrent qu'il y a effectivement une tendance chez les apprenants à s'ajuster à une idée subjective (des réviseurs ou des instructeurs) des critères qui définissent une bonne traduction. Silvie affirme que les apprenants adaptent leurs textes aux préférences de l'instructeur. Comme quoi, aux vues des apprenants, dans les cours de traduction les exercices pratiques n'auraient comme objectif que de satisfaire les critères d'évaluation d'un seul individu, sans tenir compte, par exemple, des normes d'acceptabilité telles que les a définies Toury (1995, p. 37). Comme le mentionne Carole ci-dessus, les apprentis traducteurs transposeraient ces tendances accommodatrices au milieu d'apprentissage/travail.

Il nous semble important aussi de revenir sur un aspect de l'adaptation que nous avons déjà mentionné au chapitre trois (voir p. 162). Certains traductologues, comme Gideon Toury (1995) ou Anthony Pym (1993), affirment qu'au moment d'entrer sur le marché du travail, les apprenants doivent soit oublier une partie de ce qu'ils ont appris pour s'ajuster aux normes d'adéquation socio-culturelle en rigueur (Toury), soit oublier certaines connaissances quand elles s'avèrent peu pertinentes et de s'en souvenir au moment où ils en ont besoin (Pym). Il est intéressant de voir que les apprenants arrivent à la même conclusion que Toury et Pym :

Certaines règles apprises (comme éviter la répétition) doivent être reléguées aux oubliettes. (Carole, R2, p. 5)

Nous ne pensons pas qu'il s'agisse d'oublier ce qu'on a appris, mais plutôt de faire des ajustements conscients selon la pertinence des connaissances dans les différents contextes. C'est exactement ce que la métacognition apporte à l'enseignement, apprendre à gérer les connaissances.

Finalement, les apprenants comprennent que l'adaptation en tant que processus d'apprentissage est dynamique et progressive. Comme le confirme l'extrait suivant du premier rapport de Sandra :

Au fur et à mesure que j'acquerrais de l'expérience, je connaissais mieux la terminologie et je prenais de plus en plus d'assurance [...]. (Sandra, R1, p. 7)

Puisque le but de la formation est principalement de permettre et de faciliter l'intégration des apprenants à la communauté de pratique professionnelle, l'enseignement devrait aider les apprenants à comprendre que l'apprentissage est progressif. La prise de conscience de cet aspect de l'apprentissage devrait amener les apprenants à mieux comprendre les difficultés qu'ils devront surmonter lorsqu'ils seront confrontés à un nouvel environnement.

En guise de conclusion, l'adaptation n'est pas seulement un concept à la mode. En fait, nous y voyons une compétence aussi essentielle au travail des traducteurs que les connaissances linguistiques ou culturelles. Comme l'exprime une des stagiaires :

La grande variété des documents traduits implique différents destinataires et divers degrés de technicité. La capacité d'adaptation et la polyvalence sont grandement appréciées au sein de XXX. (Carole, R3, p. 3)

Au lieu de dire que la capacité d'adaptation est grandement appréciée dans tel ou tel contexte de travail, Carole aurait pu dire qu'elle est grandement valorisée dans l'industrie de la traduction puisque, comme l'indique Lynne Bowker dans son article *What does it take to work in the translation industry* (2004), l'adaptabilité est une qualité hautement recherchée par les employeurs.

Notons aussi que, dans les passages identifiés comme des cas d'adaptation, les stagiaires identifient certainement leur capacité à s'adapter aux conditions imposées par le nouvel environnement, mais ils ne mentionnent jamais les actions prises pour améliorer leur situation ou la situation du lieu de travail. À la lumière des données recueillies, on peut

dire que les apprenants s'adaptent aux différents contextes, mais leur adaptation reste passive. Ils identifient les nouvelles conditions et sont en mesure de fonctionner dans les nouveaux contextes de travail, mais ils ne mentionnent pas les mesures qu'ils prennent pour tirer le meilleur parti des nouvelles situations. Des données à ce sujet enrichiraient la pédagogie de la traduction.

Du point de vue de la formation, il est impossible de prévoir toutes les situations auxquelles les apprenants seront confrontés sur le marché du travail. Cependant, l'introduction de différentes modalités de traduction (un texte audio vers un texte écrit, la transcription-traduction d'une conférence vidéo en un texte écrit, etc.) dans les cours de traduction permettrait aux apprenants de se rendre compte que la traduction ne se réalise pas toujours d'un texte écrit vers un autre texte écrit. Il s'agit de sortir les apprenants de la routine pour qu'ils soient en mesure de répondre aux situations potentiellement peu conventionnelles qui exigent la mise en application de leur capacité d'adaptation. Une telle variété dans la formation des traducteurs indiquerait que les instructeurs tiennent compte d'un autre facteur non cognitif essentiel à l'intégration des apprentis traducteurs au marché du travail, à savoir l'authenticité.

7.2.4 Authenticité (AUT) (104)

Rappelons que l'appellation « facteurs non cognitifs » plutôt que celle de « facteurs métacognitifs » tient à la place que les références à l'authenticité occupent dans notre échantillon. Le fait d'être immergé dans la culture d'un cabinet ou d'un service de traduction facilite l'appropriation, de la part des stagiaires, des habitudes de pratique professionnelle propres à chaque contexte. Comme le démontre le comptage des unités codifiées, l'authenticité se place en quatrième position avec 104 passages, ce qui représente 12 % de notre échantillon. Ce constat va de pair avec la vision socioconstructiviste de la formation des traducteurs que nous avons exposée tout au long de ce travail et met en évidence que ce qui détermine le succès des stages en tant que formule pédagogique n'est

pas la pratique intensive de la traduction, mais plutôt la possibilité d'interaction avec les membres des équipes à la réalisation de projets de traduction.

La culture des lieux de travail joue un rôle déterminant dans l'acquisition des connaissances. Le stagiaire adopte, certes, les habitudes de la culture de son lieu de travail, mais le fait de pouvoir fonctionner dans cette communauté de pratique professionnelle ne garantit pas qu'il sera en mesure de fonctionner avec la même efficacité dans une autre.

L'immersion dans la culture de pratique donne à chaque geste posé par les praticiens une fin, un objectif, voire une signification. En contexte de formation, l'apprenant peut avoir davantage de difficultés que dans les stages à conférer un sens aux activités qu'il est invité à exécuter. Les activités d'apprentissage ont certainement un sens, un but, pour les instructeurs, mais il se peut que les apprenants aient du mal à s'approprier le sens de ces pratiques. Selon le principe mis de l'avant par Carl Rogers, le véritable apprentissage ne peut avoir lieu que quand l'apprenant travaille sur des problèmes qui, à ses yeux, sont des vrais problèmes et qui ont une signification pour lui. (Rogers, 1976, p. 163) Comme on peut le constater dans l'extrait suivant, extrait du deuxième rapport de Paul, le sens que le stagiaire confère aux textes qu'il traduit au cours de son stage est tributaire de la certitude que ces textes vont remplir une fonction communicative : ils vont être lus, c'est-à-dire, qu'ils vont servir un but autre que formateur.

Première caractéristique importante de tous ces types de texte : ils vont assurément être lus. Il faut donc être clair, faire preuve de concision et surtout rendre fidèlement le sens. (Paul, R2, p. 3)

Dans cet extrait, le contexte joue un rôle essentiel dans la motivation et dans la signification que l'apprenant confère à la pratique-apprentissage. Le fait de savoir que les textes vont être « assurément lus » semble être la raison pour laquelle le texte traduit doit être clair, concis et fidèle au TD. Il en ressort que l'apprentissage n'est pas nécessairement le résultat de la pratique, mais qu'il peut aussi être le produit de la motivation téléologique que l'apprenant confère à l'exécution de la tâche. Du moins, c'est ce qu'on peut aussi interpréter dans le cas de Martine quand elle dit :

Je dois absolument ajouter que cette expérience était très stimulante et motivante en raison de la pertinence des textes à traduire. En effet, tous les textes que j'ai traduits étaient d'actualité. La plupart d'entre eux étaient destinés au site Web d'XXX [...] Je pouvais être convaincue que mes textes allaient véritablement être lus, ce qui n'est pas toujours le cas. (Martine, R2, p. 12)

L'idée que le produit du travail du stagiaire remplira une fonction est déterminante. Dans le cas de Martine, elle se sent stimulée et motivée par la pertinence des textes, par leur actualité, parce qu'ils seront publiés dans un site Web et, finalement, parce que, comme dans le cas de Paul, elle sait que ces textes vont être lus. Les propos de Paul et de Martine donnent ainsi plus de poids au principe mis de l'avant par Rogers quant au sens que les pratiques d'apprentissage ont aux yeux des apprenants.

Compte tenu des spécificités tant des contextes de formation que des contextes de pratique professionnelle, les rapports de stage permettent de constater que la performance des stagiaires en milieu de travail est influencée non seulement par le nombre d'heures qu'ils passent à traduire, mais aussi par les exigences propres de la profession. Dans le cas d'Ophélie, elle estime qu'une méthode de travail appropriée est nécessaire pour répondre aux exigences de la profession en ce qui concerne le temps que les traducteurs ont à leur disposition pour la réalisation d'un projet de traduction.

Traduire à temps plein est très différent de ce que l'on exige des étudiants inscrits à des cours de traduction. Comme les échéances sont beaucoup plus strictes, un stagiaire ne peut qu'être méthodique s'il veut produire un travail de qualité en un temps raisonnable. (Ophélie, R1, p.10)

Encore une fois, c'est le vieux dilemme de la formation des traducteurs centrée sur le produit ou centrée sur le processus qui resurgit dans les propos d'Ophélie. Bien que cette discussion soit toujours d'actualité, nous n'allons pas abonder dans ce sens. Nous avons retenu cet extrait du rapport d'Ophélie puisque l'idée de la stagiaire est symptomatique d'un point que nous avons soulevé auparavant, à savoir que les apprenants et les instructeurs ne semblent pas être d'accord, d'abord sur la signification des exercices dans les salles de classe et, comme dans le cas d'Ophélie, sur les types de connaissances qui

déterminent le succès des apprentis traducteurs sur le marché du travail. Ophélie semble mettre l'accent sur la méthode de travail. Pour elle, la capacité à remplir son mandat est conditionnée par sa capacité à travailler de manière méthodique. De cette manière, la culture de pratique amène les stagiaires à s'approprier une méthode de travail et à la mettre en application. Cette méthode favorisera leur intégration au marché de la traduction parce qu'elle leur permettra de répondre aux exigences, autres que cognitives, de la profession.

Les rapports de stage des apprenants sont une source riche en renseignements sur les différences entre la formation et le milieu professionnel. L'authenticité des activités que doivent réaliser les stagiaires est l'une de ces différences surtout en ce qui concerne les buts poursuivis par ces activités. Un aspect récurrent dans les rapports des stagiaires pour marquer la différence entre l'université et la profession est justement l'aspect « industriel » de la traduction. De la même manière que dans toute autre industrie, l'industrie de la langue implique des processus de production particuliers à chaque entreprise. Émilie fait référence au constat que les pratiques dans les salles de classe sont loin de fournir une image même approximative du cheminement des textes dans la « vraie vie » :

Même si l'on suit des cours pour devenir traducteur, ces cours ne peuvent nécessairement pas nous apprendre ce qui est pourtant essentiel : « comment cela se passe dans la vraie vie ». C'est-à-dire, les différentes étapes par lesquelles passe un texte à partir du moment où on le reçoit jusqu'au moment où il est renvoyé au client. Dans les cours, les étudiants traduisent un texte, le remettent à l'enseignant, qui le leur remet après l'avoir corrigé. En réalité, le processus de traduction est beaucoup plus complexe. (Émilie, RI, p. 11)

Les rapports de stage montrent que, dans bon nombre d'entreprises, les stagiaires se retrouvent dans des contextes de travail similaires à ceux qu'Émilie décrit à la fin de la citation antérieure (les apprenants traduisent un texte, le remettent à l'instructeur pour après recevoir les commentaires et corrections). La possibilité pour les stagiaires de se familiariser avec l'aspect industriel de la traduction est un aspect de la formation qui est, sans aucun doute, mieux couvert dans les stages. Intégrés au contexte des entreprises de traduction, les apprenants se mettent au courant des pratiques industrielles courantes.

Sans aller jusqu'à suggérer qu'il faut intégrer les processus de production de l'industrie aux pratiques d'enseignement, nous considérons que, étant donné le nombre peu élevé d'apprenants qui suivent des stages, la formation doit permettre à l'ensemble des apprenants d'entrer en contact avec la nature industrielle de la traduction. Une bonne manière serait d'organiser des présentations de la part des membres de l'industrie, des visites aux lieux de travail, des visionnements de matériels audiovisuels montrant le cheminement des documents dans différentes entreprises, etc. C'est là une façon d'amener la culture de travail dans la culture de la classe et de montrer aux apprenants la réalité de leur future profession sans avoir à recréer les environnements professionnels dans les contextes de formation.

D'autres aspects propres à la culture des entreprises de traduction facilitent l'intégration des stagiaires au monde du travail : la variété des tâches et la disponibilité d'outils d'aide à la traduction. Ces deux aspects sont souvent mentionnés par les stagiaires dans leurs rapports. Le fait que les traducteurs doivent être capables de réaliser des activités de révision et de correction d'épreuves est bien connu. Mais, pour quelques stagiaires, comme Ophélie, les stages représentent la première possibilité de s'employer à ces deux activités :

Il y a toutefois bien de choses que je n'avais pas eu la chance de voir durant mes cours. Par exemple, pour la première fois, j'ai eu la chance de faire de la révision de textes et de la correction d'épreuves. [...] j'ai une meilleure idée de ce qu'il faut vérifier lorsque je relis des épreuves, etc. (Ophélie, R2, p. 11)

La correction d'épreuves et la révision sont deux compétences transversales essentielles aux apprentis traducteurs. Une compétence est dite transversale parce qu'elle peut être utilisée dans diverses situations et dans différents domaines. Dans le cas des futurs traducteurs, la capacité à réviser leur propre travail est aussi importante que leurs connaissances linguistiques ou culturelles.

Le deuxième aspect, l'utilisation d'aides à la traduction, représente sans aucun doute la pierre d'achoppement entre la formation et la profession. S'il est vrai que comme le soutient Brian Mossop, « [...] if you can translate with pencil and paper, then you can translate with the latest information technology. » (Mossop, 2003, p. 21), il n'est pas moins vrai que dans l'industrie de la langue, un excellent traducteur qui n'est pas en mesure de se servir de la technologie propre au domaine peut voir son champ d'action grandement réduit. Comme le démontrent les rapports de stage des apprenants, les stagiaires doivent prouver sur leurs lieux de travail qu'ils sont en mesure de se servir des outils technologiques mis à leur disposition.

Je disposais à mon poste de travail de la plupart des outils nécessaires à la réalisation des travaux, que ce soient les dictionnaires, les banques de données terminologiques, les mémoires de traduction, les archives, etc. (François, R1, p. 9)

La lecture des 39 rapports de notre échantillon nous permet d'affirmer qu'aucun des apprenants n'a eu de problèmes insurmontables avec les outils technologiques d'aide à la traduction. Bien qu'au début de leurs stages plusieurs d'entre eux ne connaissaient pas tel ou tel outil, ils ont été en mesure de les apprivoiser au cours de leurs stages :

[...] la plupart de mes tâches étaient liées au logiciel XXX, que j'ai appris à connaître. (Brigitte, R2, p.8)

Les propos de Brigitte sont très révélateurs de l'attitude et de l'expérience des stagiaires à l'égard de la technologie; même s'ils ne connaissent pas les logiciels, ils arrivent à les maîtriser. Cela veut dire que l'université fait un bon travail. Cette capacité à apprivoiser les outils technologiques d'aide à la traduction favorise l'intégration des apprenants aux contextes de travail, car ceux-ci se rendent compte qu'ils sont capables d'acquérir la compétence technologique exigée de tous les langagiers.

Quand les apprenants confèrent un sens aux activités qu'ils sont invités à réaliser, ils sont en mesure de se prendre en charge et de combler leurs besoins cognitifs pour répondre aux exigences de chaque contexte de travail. S'ils sont en mesure de le faire pour

améliorer leur compétence technologique, pourquoi ne pourraient-ils pas en faire autant pour la compétence linguistique, culturelle ou de transfert ? Après tout, comme le disait Carl Rogers dans ces principes de l'apprentissage, « [u]n apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels. » (Rogers, 1976, p. 156)

7.2.5 Autogestion (AG) (68)

Nous avons codé 68 occurrences de ce facteur; soit 7,8 % de notre échantillon. Ces passages rendent compte des mesures prises par les apprenants afin d'organiser, de planifier ou de contrôler les variables pouvant avoir une influence quelconque sur leur capacité à répondre aux exigences du monde du travail. D'après les rapports de stage, les épisodes d'autogestion peuvent être classés en quatre catégories : emploi du temps, aspects socioaffectifs, méthode de travail et prise de décisions.

En ce qui concerne la gestion du temps, les apprenants insistent sur le rôle joué par les stages dans leur capacité à faire un meilleur usage du temps. Le temps alloué pour la réalisation des projets de traduction est l'une des différences entre le milieu de travail et l'université. Cette différence exige des apprenants une grande capacité à gérer leur temps et à se conformer aux exigences des lieux de travail en termes de rentabilité. Comme l'exprime François, l'autogestion du temps devient une responsabilité de l'apprenant car, en fin de compte, c'est lui qui doit déterminer le temps qu'il consacre à la réalisation d'un projet de traduction.

En plus, cette autonomie m'a donné plus de responsabilités puisque je décidais moi-même du temps et des délais que j'accorderais aux textes qu'on me proposait. Cela m'a permis de développer mes capacités à ce niveau et c'est très enrichissant et très important pour l'avenir. (François, R2, p. 12)

Les apprenants peuvent se retrouver également dans des contextes de travail où la simultanéité de projets de traduction est la norme. Cette réalité du marché ne devrait pas être un obstacle difficile à surmonter pour les apprenants vu qu'ils vivent la même situation

à l'université, lorsqu'ils sont inscrits à plusieurs cours. Il s'agit au plus d'un processus de transposition. Comme dans le cas de Sandra, les stagiaires doivent être en mesure d'autogérer leur temps pour s'acquitter des travaux urgents tout en respectant les délais établis pour des projets de longue haleine.

Aussi, je devais gérer mon temps de façon à respecter le délai des gros dossiers tout en effectuant les demandes régulières. Parfois, je me trouvais avec cinq ou six dossiers sur mon bureau. (Sandra, R3, p. 7)

La gestion du temps suppose aussi la capacité de l'apprenant à établir un rythme de travail tout en prévoyant les étapes du processus de traduction qui demandent des efforts supplémentaires du point de vue de la concentration et de l'attention. Cela implique qu'une période de temps considérable doit leur être allouée, comme dans le cas de la révision. Dans l'extrait du rapport de Sandra que nous présentons ci-après, la stagiaire montre qu'à son deuxième stage elle possède une meilleure idée de son rythme de travail et des contraintes de chaque étape du processus. Elle affirme que, dans son cas, elle accorde plus de temps à la révision étant donné qu'il s'agit d'une activité qui demande des efforts supplémentaires quant à l'attention et la minutie; les fondements métacognitifs d'une telle affirmation sont évidents.

Lorsque l'échéance était éloignée, je prenais plus de temps pour la correction, car c'est un travail qui doit être effectué avec attention et minutie. De même, je n'ai eu aucune difficulté à respecter les échéances pour la traduction. Je prévoyais toujours du temps pour la révision de mon texte. (Sandra, R2, p. 8)

En plus de connaître son propre rythme de travail, tout traducteur doit connaître les contraintes de chaque étape du processus de traduction et le niveau de productivité qu'il peut atteindre sur le plan de la vitesse et de la qualité de traduction. Cette connaissance lui permet non seulement de gérer des facteurs externes comme le temps, mais aussi de contrôler des facteurs socio-affectifs tels que le stress et l'anxiété. Une des grandes contributions des stages à la formation des futurs traducteurs est de leur permettre de se

familiariser avec le milieu de travail et ses exigences, et ainsi s'adapter à la pression psychologique d'une profession marquée par des échéances de plus en plus courtes.

Sur le plan personnel, j'ai appris à ne pas paniquer devant un texte. Je savais qu'il ne fallait surtout pas avoir cette attitude, mais je ne réussissais pas toujours à garder mon calme lorsque je comprenais mal un texte. Il s'agit de prendre le temps de le relire attentivement, de chercher d'autres textes sur le sujet ou alors de demander à quelqu'un de m'aider. (Carole, R3, p. 9)

Un aspect important de l'autogestion tient au fait que les facteurs socio-affectifs peuvent avoir une incidence sur la performance des apprenants. Daniel, par exemple, souligne l'importance de conserver son calme lorsqu'il doit faire face à l'accumulation des tâches :

Au cours de ce stage, l'apprenant a appris à voir le travail d'une façon plus ordonnée. En effet, il arrive que l'on vous sollicite de toutes parts pour traduire, relire ou vérifier les renseignements d'un document. Il faut donc apprendre à ne pas se laisser envahir par la panique et procéder à l'exécution demandée la tête froide. Il arrive trop souvent lorsqu'on est trop énervée par la charge de travail, que l'on omette des éléments ou que l'on commette des erreurs parfois idiotes. Il s'agit d'un petit principe tout simple mais que l'on oublie un peu trop souvent. (Daniel, R3, p. 13)

Daniel insiste sur le fait que des erreurs surviennent à cause d'un état émotif inconvenant. L'organisation du travail est pour lui essentielle afin de ne pas succomber à la panique générée par la simultanéité des demandes ou par l'anxiété de voir les projets s'accumuler.

L'autogestion joue un rôle important dans l'intégration des stagiaires au milieu de travail dans la mesure où elle permet aux apprenants de gérer les effets psychologiques des contraintes propres au métier. Comme l'indique Daniel, il faut que l'apprenant soit en mesure d'envisager une manière d'exercer un contrôle sur l'exécution de ses tâches tout en s'ajustant aux contraintes de la profession. Encore une fois, l'importance de se doter d'une méthode de travail propre fait surface.

L'autogestion suppose une capacité des apprenants à établir un diagnostic des aspects auxquels ils doivent veiller. Carole estime qu'elle ne se fie pas assez à sa mémoire

et qu'elle doit envisager des mesures pour s'assurer de ne rien oublier. Elle conçoit en conséquence une « routine », une méthode qui va lui servir à pallier son insécurité concernant des aspects linguistiques ou lexicaux. Comme elle l'affirme dans l'extrait suivant, cette insécurité fait qu'elle doit consulter constamment le dictionnaire :

J'ai aussi développé des techniques de travail, une « routine », pour m'assurer de rien oublier. Je fais plus confiance à ma mémoire, ce qui contribue à accélérer mon processus de traduction : je me sens moins obligée de toujours vérifier dans le dictionnaire. (Carole, R3, p. 8)

Comme on le voit, se doter « des techniques de travail, d'une "routine" » a des effets positifs sur la performance. L'acquisition, le maintien et le respect d'une manière de faire particulière augmentent la confiance de la stagiaire et, par conséquent, son travail devient plus efficace.

La capacité à ajuster les méthodes de travail selon les circonstances fait aussi appel à l'autogestion. Bon nombre d'apprenants peuvent avoir déjà mis au point une méthode de travail. Dans le cas de Daniel, on peut observer qu'il possède déjà quelques habitudes de travail. En même temps, il est en mesure de changer ces habitudes suivant les contextes de travail :

Ce stage, au plan de la méthodologie, n'a pas apporté beaucoup de changement aux habitudes du stagiaire. Puisque les échéances sont serrées, l'apprenant commence immédiatement la traduction, sans lecture préalable. Quant aux recherches, l'apprenant les effectue pendant la traduction. Puis vient la révision en trois étapes. La première relecture vise à s'assurer de la fidélité au message du texte de départ, la seconde est destinée à la vérification des fautes d'écriture et la troisième constitue une vérification d'usage afin de s'assurer de la qualité du texte. (Daniel, R2, p. 12)

Le stagiaire démontre qu'il suit normalement une méthode de travail, apprise peut-être à l'université, constituée de quatre étapes. Il est également en mesure d'accommoder ses connaissances aux contraintes de travail. Il élimine des étapes clés de sa méthode dans le but de respecter les délais qui lui sont imposés. Le stage n'a donc pas contribué à l'amélioration de sa méthode de travail.

L'autogestion a également un rôle important à jouer dans l'adoption des stratégies de recherche. Les stratégies de recherche documentaire ou terminologique sont des outils qu'il faut savoir choisir selon le problème à résoudre. Les stagiaires, par manque de confiance ou d'expérience, consacrent trop de temps à la recherche sans reconnaître le moment où ils doivent changer de stratégie. Se doter des indices clairs pour remarquer le moment où des stratégies de recherche ne sont pas ou plus pertinentes devient aussi un aspect clé de l'autogestion dans le travail du futur traducteur :

Il faut donc savoir arrêter les recherches lorsque celles-ci s'avèrent infructueuses. (Nathalie, R2, p. 8)

Étant donné la place de plus en plus importante que prend Internet dans le travail des traducteurs, il arrive assez souvent que les apprenants s'obstinent à chercher dans le Web des informations qu'ils pourraient trouver ailleurs, du moins plus rapidement. Dans les rapports de stage, par exemple, il est possible de constater que les sigles et les abréviations sont mentionnés comme les problèmes les plus fréquents. Convaincus qu'ils peuvent tout trouver dans Internet, les apprenants se lancent à la recherche de ce type d'unités et s'obstinent dans la recherche électronique pour résoudre leur problème. Ils peuvent consacrer ainsi des heures à la solution d'un problème qui aurait pris quelques minutes à un collègue. Émilie le confirme quand elle écrit :

[...] je n'allais pas toujours demander aux traducteurs ou aux réviseurs de m'aider lorsque je rencontrais une difficulté. Je préférais plutôt me débrouiller toute seule avant d'aller voir quelqu'un et, lorsque j'y allais, c'est que je ne trouvais pas ce que je cherchais. (Émilie, R1, p. 10-11)

Les apprenants font preuve d'autogestion lorsqu'ils sont en mesure de prendre la meilleure décision par rapport aux outils les plus pertinents pour trouver une solution adéquate dans le moindre délai possible. Une bonne familiarisation avec les outils à sa disposition et un bon jugement quant au moment d'abandonner une stratégie et de passer à une autre sont clés pour que l'apprenant soit en mesure de mieux gérer les ressources et le temps. Comme il a été montré dans notre discussion sur les relations interpersonnelles, les meilleures

ressources des stagiaires sont leurs collègues. Il revient à chaque apprenti traducteur d'apprendre à bien identifier les problèmes et à décider par la suite quelle stratégie de recherche peut s'avérer la plus efficace.

Finalement, il ne faut pas oublier que l'autogestion s'exerce aussi au moment de décider d'avoir recours à une autre personne. L'apprenant doit mesurer combien d'efforts, de ressources et de temps il doit employer pour résoudre un problème qu'il aurait pu résoudre en quelques secondes en consultant son encadreur, son employeur ou un collègue. L'important est d'être en mesure de déterminer le moment le plus adéquat pour arrêter son propre travail et aller demander l'aide de quelqu'un d'autre. De ce point de vue, l'autogestion n'est pas très éloignée du bon jugement.

7.2.6 Révision (R) (58)

Le sixième facteur est celui de la révision. Nous en avons identifié 58 occurrences qui correspondent à 6,6 % des unités codifiées. La notion de révision renvoie aux activités de correction de la part des encadreurs, des employeurs, des réviseurs ou des collègues des textes produits par les stagiaires. La révision suppose l'interaction entre l'apprenant et un autre agent plus compétent, l'employeur ou l'encadreur. Si, pour l'apprenant, les résultats des révisions sont le meilleur indice de son niveau de connaissances par rapport aux professionnels, pour les employeurs, la révision donne la mesure de la capacité des apprentis à fonctionner en milieu professionnel.

Chaque texte produit par l'apprenant est une manifestation de son système de connaissances. Le réviseur se sert de ces manifestations pour identifier la distance qui sépare les performances du stagiaire de celles des professionnels. En situation de stage, la contrainte de la productivité ne permet pas que l'apprentissage se fasse étape par étape ou problème par problème. La progression de l'apprenant doit se faire de manière intégrale. Étant donné qu'aucun texte authentique ne se construit par segments (grammaire, lexique, terminologie), le réviseur indique à l'apprenant les aspects à améliorer de manière

désordonnée, pêle-mêle, tels qu'ils se présentent. C'est la tâche de l'apprenant non seulement d'apporter les corrections nécessaires, mais aussi d'analyser les causes des problèmes. Bien qu'il soit en contexte de travail, le stagiaire est en train d'apprendre et la conformité aux normes d'acceptabilité de la communauté de pratique professionnelle doit être garantie par une personne plus expérimentée, au moyen de la révision.

Les extraits tirés des rapports de stage nous permettent de voir l'importance de la révision du point de vue des apprenants. Un aspect très présent dans les rapports des apprenants est la valeur qu'ils confèrent à la possibilité de travailler avec plusieurs réviseurs au cours de leur stage :

J'ai eu la chance d'être encadrée par trois traducteurs. [...] J'ai trouvé qu'il y avait des avantages à travailler avec trois réviseurs : j'ai pu comprendre ce qui était propre au domaine XXX – les points sur lesquels les trois réviseurs étaient d'accord – et ce qui relevait plus précisément du style et des préférences de chacun. (Rachel, R3, p.2)

Cet extrait du rapport de Rachel fait ressortir l'attention des apprenants sur des aspects autres que cognitifs. Comme elle le dit, dans la traduction, il y a des aspects sur lesquels on ne peut pas se tromper parce qu'ils constituent des connaissances objectives, propres à un domaine. Par contre, le fait de travailler avec plusieurs réviseurs permet à l'apprenant d'entrer en contact avec différents styles de travail, différentes manières d'écrire (style) et, en même temps, lui permet de se rendre compte que deux personnes peuvent réviser le même texte sans se pencher nécessairement sur les mêmes aspects étant donné qu'à l'intérieur d'une même équipe de travail, les systèmes de valeurs peuvent varier.

Pendant son stage dans un cabinet d'avocats, Sandra a dû s'adapter à un type de traduction plutôt littérale. Son travail avec les réviseurs lui permet de constater que ce qui peut fonctionner pour un réviseur peut être rejeté par un autre :

Certains réviseurs m'accordaient plus de liberté, tandis que d'autres apportaient beaucoup de corrections à mes textes lorsque je m'éloignais trop de l'original. Je n'étais pas habituée à cette méthode de traduire qui suit de

très près l'original et cela m'a appris à être plus attentive aux détails.
(Sandra, R3, p. 6)

En toute logique, les stagiaires et les nouveaux diplômés ne devraient pas avoir beaucoup de difficultés à fonctionner selon les préférences personnelles des réviseurs vu que, au cours de leurs études, ils ont dû se plier aux préférences de leurs instructeurs dont les pratiques d'évaluation diffèrent. En effet, au cours leurs études, les apprenants peuvent adopter différentes stratégies d'adaptation selon les préférences particulières de chaque instructeur. Comme on peut le voir dans le passage suivant, tiré du deuxième rapport de Silvie, ces stratégies sont utilisées par les apprenants dans les stages, mais elles risquent de ne pas fonctionner quand ils doivent travailler avec plusieurs réviseurs.

[...] j'ai appris à me faire plus confiance, à ne pas me conformer au style de mon réviseur ou à écrire ce que je crois que ce dernier écrirait s'il traduisait le texte. Les étudiants procèdent tous de la même manière, ils adaptent leurs travaux en fonction du professeur. Au fur et à mesure que la session avance, ils tiennent compte du genre de correction que fait le professeur et traduisent de façon à s'y conformer. Il m'était impossible pendant mon stage d'utiliser ces instincts d'étudiant, j'ai dû traduire en fonction de mon jugement, parce que premièrement, je changeais souvent de réviseur et deuxièmement, les textes étaient tellement variés qu'il était fréquent que je traduise quelque chose de complètement différent de ce que j'avais eu à traduire dans le passé, donc les erreurs que j'ai pu avoir antérieurement ne revenaient pas.
(Silvie, R2, p. 8)

Le constat que deux personnes peuvent voir différentes choses dans un même texte constitue une réalité de la traduction que les apprentis traducteurs doivent connaître tôt dans le processus de formation. Le fait de ne pas savoir qui va réviser leurs travaux devrait amener les apprenants à se conformer à des normes d'acceptabilité partagées par une communauté de pratique professionnelle plutôt qu'aux préférences de type subjectif d'un réviseur en particulier.

Un aspect important à relever des passages relatifs à la révision dans notre corpus est la valeur pédagogique que les apprenants confèrent à la révision en contexte de stage. Rachel, par exemple, valorise le fait de recevoir les textes directement des réviseurs, la

possibilité de commenter les annotations avec les réviseurs, l'occasion d'exercer son jugement, la chance d'améliorer ses textes une fois révisés et le fait de pouvoir effectuer les modifications elle-même. Selon la stagiaire, cela lui a permis de progresser plus vite :

J'ai beaucoup apprécié les commentaires des réviseurs qui me remettaient mon texte en mains propres. Aussi, puisque j'entrai moi-même les corrections, cela me donnait l'occasion de bien comprendre mes erreurs, de discuter avec le réviseur au sujet des difficultés du texte, d'exercer mon jugement en évaluant la meilleure solution à adopter lorsqu'il ne s'agissait pas de corrections, mais seulement de suggestions, et ainsi de progresser plus rapidement. (Rachel, R2, p. 24)

Nathalie, de son côté, insiste sur le fait de recevoir ses corrections promptement et de compter sur les explications des réviseurs. Elle souligne la présence et la disponibilité des réviseurs avec qui elle a pu établir un dialogue pour avoir des réponses à ses questions, mais en même temps pour être guidée dans son travail.

J'ai été très encadrée tout au long de mon stage et j'ai été révisée par plusieurs réviseurs. Les réviseurs ont toujours été présents pour répondre à mes questions et orienter mes recherches vers les bonnes sources. Les révisions étaient remises rapidement et toujours expliquées par le réviseur. (Nathalie, R2, p. 8)

Brigitte affirme, quant à la valeur formatrice de la révision, que les périodes de révision constituaient une excellente occasion d'apprentissage grâce aux qualités de pédagogue de son réviseur. Elle met en relief le temps que son réviseur consacrait à lui expliquer les corrections ainsi que la possibilité de discuter des corrections et des commentaires avec lui.

[...] j'ai beaucoup apprécié les périodes de correction des textes parce qu'elles représentaient une période d'apprentissage. En effet, XXX prenait toujours le temps de discuter des corrections en détail. Je me suis toujours sentie à l'aise de discuter des corrections (parfois de les remettre en question) et de demander de l'aide. J'ai apprécié le professionnalisme de mon encadreur, sa minutie, ses qualités de pédagogue et ses encouragements. (Brigitte, R1, p. 5)

La disponibilité des réviseurs et le caractère individualisé de la révision en contexte de stage constituent les différences les plus marquées entre les stages et les cours normaux. Dans les cours normaux, un seul instructeur est le responsable de la révision des travaux de toute une classe dont le nombre d'apprenants peut varier d'une vingtaine à une quarantaine. Au contraire, dans les stages, un réviseur ne doit réviser les productions que d'un seul stagiaire. Dans une telle situation, le stagiaire bénéficie d'une plus grande attention de la part de son réviseur, ce qui se traduit en périodes plus longues de discussion à propos des corrections apportées aux textes. En effet, la possibilité d'interaction entre le réviseur et le révisé constitue une énorme possibilité d'apprentissage pour ce dernier qui jouit de toute l'attention que l'expert peut lui consacrer. Immérgé dans l'environnement de pratique professionnelle, l'apprenant profite de l'authenticité des tâches et, dans le cas de la révision, il se responsabilise en apportant les changements nécessaires à son système de connaissances selon les apprentissages qu'il tire des interactions avec son réviseur. Les apprenants confèrent à la possibilité de commenter les corrections une grande valeur pédagogique comme on le voit dans les rapports de Paul, Brigitte et Silvie :

Il a révisé toutes mes traductions et il a pris la peine, presque à tous les jours pendant le stage, de m'expliquer verbalement les corrections, toujours respectueusement et avec application. (Paul, R2, p. 9)

En ce qui a trait à la révision de mes textes, j'ai préféré XXX comme réviseuse parce qu'elle avait plus de temps pour m'expliquer ses corrections. (Brigitte, R2, p 8)

Il lisait mon texte, y apportait les changements nécessaires et corrigeait les erreurs. Il venait ensuite m'expliquer ses corrections et me faisait part de ses suggestions. (Silvie, R1, p. 2)

Lorsqu'il me remettait la correction de mes textes, il prenait toujours le temps de m'expliquer pourquoi il apportait les améliorations. S'il existait une règle pour une de mes erreurs, il me l'expliquait et si je ne comprenais pas une explication, il était toujours capable de la reformuler, de la rendre plus claire et me donner des exemples jusqu'à ce que je comprenne. (Silvie, R1, p. 4)

Un autre exemple nous permet d'insister sur la valeur pédagogique que les apprenants confèrent à la révision. Pendant son premier stage, Ophélie n'a pas eu la chance de revoir les corrections apportées à ses textes et elle exprime son mécontentement dans son rapport, car, d'après elle, elle a été privée d'une excellente occasion d'apprendre :

J'aurais aimé pouvoir jeter un coup d'œil aux corrections apportées à l'ensemble de mon travail pour ainsi connaître mes points forts et mes points faibles et m'améliorer. Car, bien que le travail en soi soit un excellent exercice d'apprentissage, je considère très formateur d'avoir l'opportunité d'être corrigée. (Ophélie, R1, p. 6)

Finalement, l'extrait du deuxième rapport de Paul ci-dessous permet de souligner un autre aspect de la révision. Paul insiste sur le fait qu'il est primordial pour les stagiaires d'introduire eux-mêmes les corrections suggérées par les réviseurs. Les stagiaires donnent à cette pratique une grande valeur formatrice.

Après les rencontres de révision, j'effectuais moi-même la mise à jour des textes en insérant les corrections. Il s'agit probablement de la meilleure méthode pour apprendre et développer les bons réflexes langagiers. (Paul, R2, p. 9)

Cet aspect de la révision nous amène à nous poser des questions sur la dynamique dans les cours normaux de traduction. Les révisions (ou corrections) dans les cours normaux de traduction ont, dans la plupart de cas, un but évaluatif. Les apprenants remettent leurs textes et les instructeurs les corrigent en attribuant une note. Les apprenants reçoivent ensuite leur copie et analysent ou non les corrections. L'apprentissage qu'ils peuvent tirer de la révision dépendra de la qualité de l'analyse qu'ils pourront faire des commentaires, corrections et suggestions de l'instructeur. Cependant, au contraire des pratiques de révision en milieu professionnel où les révisions doivent être introduites pour améliorer les textes, ce qui oblige les stagiaires à revenir sur leurs traductions, dans les cours normaux, les exercices de révision de traductions finissent, dans bien des cas, avec la notation des exercices. Le succès de la révision est, de cette façon, conditionné à la conception que l'apprenant a de la formation et de la perception que ce dernier a des buts

poursuivis tant par l'instructeur que par le programme de formation. Nous avons discuté de ce sujet au chapitre cinq.

Il est donc pertinent de se demander jusqu'à quel point la révision faite par les instructeurs a l'effet attendu dans le système de connaissances des apprenants. Une fois le texte révisé, quelle doit être l'attitude des apprenants? Doivent-ils améliorer leurs textes et les rendre conformes aux normes d'acceptabilité reconnues par leur public cible, même si ce dernier est imaginaire? Utilisent-ils la même stratégie que Rachel mentionne dans l'extrait suivant?

Je prenais le temps de lire les corrections apportées par les réviseurs, les notais dans un carnet et, en y faisant référence souvent, j'essayais de ne plus faire les mêmes erreurs de terminologie, de syntaxe ou de style. (Rachel, R1, p. 18)

À notre connaissance, il n'y a pas d'études qui indiquent jusqu'à quel point les apprentis traducteurs prennent comme Rachel le temps de lire les corrections apportées par les instructeurs et essaient de tenir un registre des fautes commises pour ne pas les répéter. Dans un contexte d'apprentissage, la révision est le dialogue qui s'établit entre l'apprenant et l'instructeur, et qui permet au premier d'identifier l'état de ses connaissances et au dernier d'indiquer les étapes à suivre pour continuer sa progression. Dans un contexte de stage, la révision est le processus par lequel le réviseur propose au stagiaire les mesures à prendre pour que son travail soit conforme aux normes d'acceptabilité établies par la communauté de pratique professionnelle, c'est-à-dire, pour que ses traductions soient reconnues comme acceptables par l'ensemble de traducteurs.

7.2.7 Stratégies (S) (56)

L'utilisation de stratégies est mentionnée 56 fois dans notre échantillon, soit 6,4 %. Compte tenu de notre définition du concept de stratégie, « toute action consciente de la part des stagiaires afin de mieux s'ajuster aux demandes de différentes sortes (cognitives, sociales, technologiques, etc.) dont l'exécution dépasse le niveau de compétence des

stagiaires », nous avons identifié dans les rapports de stage cinq types de stratégies : compensatoires, adaptatives, sociales, préparatoires et textuelles.

Parmi les stratégies compensatoires, la plus commune est la consultation des documents de référence. S'il est vrai que dans toutes les professions la capacité à se documenter de manière efficace, en fonction du temps employé et de la qualité de l'information obtenue, est une compétence essentielle, dans les cas de traducteurs, il s'agit d'une compétence aussi indispensable que la compétence linguistique. Étant donné qu'ils travaillent sur des textes dont ils ne sont pas les auteurs, les traducteurs risquent de se trouver à tout moment d'un projet de traduction face au constat que leurs connaissances encyclopédiques, techniques et même linguistiques ne sont pas suffisantes et qu'ils doivent les compenser en se documentant.

Cependant, la documentation exige beaucoup plus du traducteur que de reconnaître que ses connaissances sont limitées. Elle demande aussi une capacité à bien saisir le problème pour ensuite choisir parmi tous les types de ressources documentaires les plus appropriées pour le résoudre. En général, on peut affirmer que d'après ce que les stagiaires déclarent dans leurs rapports, ils ne semblent pas avoir de grandes difficultés quant à la documentation et ils ne semblent pas avoir non plus de problèmes quant à l'utilisation des outils de référence mis à leur disposition. De plus, on observe que le traducteur se documente de plus en plus à partir de son poste de travail à l'aide d'outils informatiques. C'est ce que confirme le troisième rapport de Paul :

[...] de nos jours, en raison principalement de l'accès à Internet, les traducteurs demeurent assis à leur poste la majorité du temps. On se passe de plus en plus des bibliothèques, toute l'information ou presque étant maintenant à portée de souris. (Paul, R3, p. 13)

En tant qu'apprenants et novices, les stagiaires et nouveaux diplômés éprouvent des problèmes normalement associés à l'état de leurs connaissances. Cependant, les stages nous permettent aussi de constater que les apprenants sont capables d'identifier les problèmes, mais leur choix des outils de documentation pour les résoudre n'est pas, dans bien des cas,

le plus pertinent. Nous avons retenu, du troisième rapport d'Ophélie, la citation suivante dans laquelle la stagiaire recommande l'utilisation d'un dictionnaire de style (de cooccurents, pensons-nous) afin de résoudre les problèmes d'ambiguïté qu'elle rencontre en lisant le TD :

Certains textes sont mal écrits ou ambigus en anglais et demandent un gros effort de compréhension avant même de commencer à les traduire. Les dictionnaires de style peuvent être utiles pour réussir à écrire un texte français idiomatique. (Nathalie, R3, p. 7)

Cet extrait illustre bien un cas dans lequel l'apprenante semble avoir des connaissances déclaratives sur les outils documentaires; elle peut du moins les mentionner. Pourtant, elle semble ne pas avoir des connaissances conditionnelles adéquates pour reconnaître dans quelles situations un outil spécifique lui sera le plus utile. Les dictionnaires de style peuvent être utiles à la production des textes idiomatiques. Toutefois, il n'est pas clair dans quelle mesure un dictionnaire de style dans la LA, comme c'est le cas du problème mentionné par Martine, pourrait contribuer à résoudre les ambiguïtés d'un texte mal écrit en LD. En effet, en ce qui concerne la capacité à se documenter, les apprenants démontrent qu'ils connaissent, du moins de façon déclarative, les ressources documentaires, mais ils semblent avoir plus de difficultés dans le choix et l'usage qu'ils en font. Les apprenants ont donc des connaissances, mais ils ont des problèmes à les mobiliser de manière adéquate.

Les outils électroniques d'aide à la traduction sont largement mentionnés par les stagiaires qui s'en servent pour compenser leur incapacité à déceler les fautes d'orthographe ou de grammaire dans leurs propres textes. Aux fonctions de révision linguistique des logiciels de traitement de texte se sont ajoutés des correcteurs électroniques plus sophistiqués, tels qu'*Antidote*, qui permettent de compenser les déficiences en ce qui a trait à la vigilance et à la minutie au moment de réviser un texte écrit. Comme l'affirme Paul :

Ces outils rendent le traducteur plus efficace, car ils permettent de déceler les erreurs d'inattention dissimulées dans le texte et d'accélérer la recherche dans les archives. (Daniel, R2, p. 13)

La capacité du traducteur à reconnaître ses forces et ses faiblesses est un aspect métacognitif de la traduction professionnelle qui devient crucial dans les projets réalisés en équipe dont le succès dépend largement de la mise à profit des forces de chacun des membres. Cette connaissance métacognitive permet au traducteur de profiter de ses forces pour mieux se placer sur le marché du travail et le pousse à concevoir des stratégies pour compenser ses faiblesses. L'utilisation des outils informatiques spécialisés devient ainsi une stratégie compensatoire qui permet aux stagiaires de compenser des déficiences de leur compétence traductionnelle.

Les stratégies sociales sont le recours à d'autres participants dans un projet de traduction pour surmonter les difficultés rencontrées. À première vue, parler des stratégies sociales dans le contexte des stages de traduction semble un sujet banal. En réalité, le recours à des stratégies sociales est un sujet plus complexe qu'on veut bien le croire, surtout lors des premiers contacts des stagiaires avec le marché du travail. En effet, cette étude nous a permis de constater que les relations interpersonnelles sont le facteur non cognitif auquel les stagiaires confèrent le plus d'importance. Les stagiaires doivent maintenir un contact permanent avec leurs réviseurs, leurs encadreurs et, dans bien des cas, avec leurs collègues. Cependant, le rapport social avec le client semble revêtir une autre dimension.

Rappelons que, d'après l'étude de Mauriello (1999), une des critiques des employeurs envers les nouveaux diplômés de traduction est leur incapacité à « agir face aux clients ». Dans les rapports de stage que nous avons analysés, les références au contact avec le client sont relativement nombreuses et les contacts avec les clients ne semblent pas être du ressort des traducteurs ni, dans le cas qui nous intéresse, du ressort des stagiaires. Du point de vue des stratégies de traduction, consulter le client constitue, dans bien de cas, la solution la plus sûre et la plus rapide. Elle n'est pas toutefois une stratégie que les stagiaires

peuvent utiliser à leur gré. Du point de vue de l'image que le client peut se faire de son fournisseur de services de traduction, trop de consultations peuvent provoquer une perte de confiance vis-à-vis du fournisseur. D'autre part, ne pas consulter le client pour des questions auxquelles lui seul peut répondre peut être associé à un manque de compétence. Émilie semble avoir constaté que le contact avec le client n'est pas une affaire banale :

J'ai aussi appris à communiquer directement avec les clients, chose que je n'avais jamais faite au cours de mes deux autres stages. (Émilie, R3, p. 11)

Les rapports de stage d'Émilie ne mentionnent malheureusement pas quel type d'entraînement elle a reçu pour avoir la confiance de ses supérieurs et contacter le client. Pour Martine, dans la citation ci-dessous, entrer en contact avec le client, dans certains secteurs de l'industrie, comme dans les cabinets de traduction, fait partie d'un mandat spécial :

Une nouvelle responsabilité m'a également été assignée durant ce troisième stage : j'étais chargée d'entrer en contact avec le client. Pour obtenir des renseignements supplémentaires sur un texte ou un passage à traduire, je devais communiquer avec le client soit par courriel soit par téléphone. Avant mon expérience chez XXX, cette tâche relevait de mon ou mes réviseurs. J'ai vraiment apprécié qu'on me confie une telle responsabilité. (Martine, R3, p. 11)

Dans d'autres cas, comme celui de Brigitte, la consultation du client est un dernier recours.

Je n'ai dû consulter le client qu'à deux reprises, les deux fois par téléphone, après avoir soumis le cas à mon encadreuse. (Brigitte, R3, p. 2)

Le recours au client est une stratégie de traduction de nature sociale largement reconnue et l'une des plus utilisées dans les contextes où les traducteurs et les auteurs font partie d'une même entreprise comme c'est le cas des divisions de traduction dans les entreprises. Dans ces contextes, comme l'affirme Daniel, consulter le client est une stratégie tellement courante que le stagiaire la considère plutôt un réflexe :

Toutefois, le stagiaire développe rapidement le réflexe d'appeler le client plutôt qu'à se lancer dans une recherche qui s'avérera sans issue dans la plupart des cas. » (Daniel R1 : p. 7-8)

Consulter le client peut être le premier réflexe du traducteur pour la solution à un certain type de problèmes et dans des situations particulières, mais, dans d'autres contextes, les traducteurs doivent posséder une compétence sociale et un mandat particulier pour entrer en contact avec les clients. Les stagiaires de notre étude ont acquis cette compétence durant leurs stages.

L'idée de Daniel selon laquelle les stratégies doivent devenir des réflexes va de pair avec le troisième type de stratégies que nous avons identifié, les stratégies adaptatives. Le concept de stratégie adaptative est apparenté au facteur d'adaptation, défini et dont nous avons discuté précédemment, qui reprend l'idée de John Dewey pour qui l'adaptation en contexte de formation doit contenir l'action du Sujet sur son environnement, autrement dit, agir sur son environnement en concevant des outils ou des moyens pour mieux s'ajuster aux exigences du lieu de travail et pouvoir tirer le meilleur parti de la situation d'apprentissage ou d'emploi. Dans les extraits où nous avons pu identifier ce type de stratégies, les stagiaires font référence à la construction de lexiques, de glossaires, de vocabulaires de travail en tant qu'outils d'aide mnémorique ou en tant que sources de référence personnelles sous la forme de tableaux en format *Word* ou sous la forme d'une feuille de calcul en format *Excel*.

[...] au fil des traductions, le stagiaire a dressé un lexique personnel afin de tirer le plus grand profit de son séjour aux XXX. (Daniel, R1, p. 9)

J'ai rapidement décidé (en gardant en tête mon expérience lors du deuxième stage chez XXX) de créer dans *Excel* un lexique regroupant tous les termes très spécialisés que j'allais retrouver dans les différents textes que j'allais devoir traduire. (François, R3, p. 4)

Le but de bon nombre de ces stratégies adaptatives est d'éviter de surcharger la mémoire et d'aider à retrouver facilement des mots ou expressions difficiles à traduire, ou des traductions normalisées à l'intérieur de chaque contexte de travail. Les lexiques créés

dans ce but sont faciles à consulter. En deux ou trois clics de souris, le traducteur peut trouver ce qu'il cherche. Ces stratégies sont adaptatives dans le sens où elles permettent aux apprenants de mieux s'ajuster aux exigences du milieu de travail en fonction de rapidité et en ce qui a trait à la normalisation.

Dans le cas de la révision, une stagiaire affirme avoir conçu des listes des remarques faites par les réviseurs afin de s'y référer pour éviter de répéter les mêmes fautes. Cela est un autre exemple de stratégie adaptative.

Comme dans mon premier stage, j'ai pris soin de noter mes erreurs dans un carnet ainsi que les conseils et les commentaires des réviseurs. Ainsi, je pouvais y faire référence dans mes traductions ultérieures, mieux assimiler les techniques de traduction et d'éviter de répéter les mêmes erreurs. (Rachel, R2, p. 25)

Les stratégies adaptatives peuvent être permanentes ou temporaires. Comme dans tout processus d'adaptation, les stratégies adoptées répondent aux exigences du milieu de travail ou de formation et disparaissent au fur et à mesure de l'intégration du traducteur à la communauté de pratique professionnelle. Mais les stratégies adaptatives peuvent aussi devenir des habitudes et des méthodes de travail. Bon nombre d'ouvrages consacrés à la formation des traducteurs sont le produit de l'application de ce type de stratégies : listes de difficultés, de fautes de traduction ou de traductions non idiomatiques, comme l'ouvrage de François Lavallée, *Le traducteur averti*, publié par Linguatex en 2005. L'auteur, traducteur et instructeur, affirme que son travail consiste en « une chasse aux tours non idiomatiques ».

Les stratégies préparatoires constituent le quatrième type de stratégies que nous avons identifié dans les rapports de stage. Elles renvoient aux actions entreprises par les stagiaires avant de commencer leurs stages ou avant le début d'un projet de traduction. Le but de ces actions préparatoires est l'acquisition préalable de connaissances spécifiques à un lieu de travail ou à un domaine déterminé. Sachant qu'elle allait réaliser son stage au Bureau de la traduction, Martine a opté pour la lecture d'une publication qui, selon elle, lui

permettrait de se familiariser avec des notions économiques et de se tenir au courant de l'actualité :

J'ai examiné ce dernier [*Le monde diplomatique*] avant de commencer mon stage au XXX pour acquérir des notions relevant du domaine économique et pour m'informer sur l'actualité mondiale, ce qui est très important dans la profession de traducteur. (Martine, R1, p. 10)

Cet extrait du rapport de Martine est révélateur des questions posées plus haut en ce qui concerne la documentation. Les apprenants connaissent les sources d'information et ils sont capables de se les procurer, pourquoi Martine a-t-elle choisi une publication française sachant qu'elle allait travailler dans un contexte canadien? Quel type de notions d'économie s'attend-elle à trouver dans une publication dont les articles sont surtout d'opinion? Sans aucun doute la stratégie adoptée par Martine est pertinente, à savoir se préparer pour son stage, mais le choix de la source de documentation, à première vue, n'est pas le meilleur.

Le dernier type de stratégies est l'utilisation de textes parallèles. Il s'agit du recours à des traductions antérieures faites par d'autres collègues à l'intérieur du lieu de travail et conservées dans les archives. Ces textes permettent au traducteur de voir comment les termes sont utilisés dans le discours propre des spécialistes. Dans certains cas, les stagiaires peuvent utiliser des bases de données de traduction commerciale telles que TransSearch™ pour résoudre des problèmes que les ressources terminologiques ou lexicographiques traditionnelles ne permettent pas de résoudre.

Comme l'a confirmé Rachel pendant son stage au Service des documents parlementaires du gouvernement du Canada, chaque type de texte, chaque lieu de travail, chaque projet de traduction comporte des problèmes qui lui sont propres. C'est au traducteur de choisir les outils les plus appropriés à chaque situation.

La traduction de ces documents [parlementaires] a posé des problèmes de phraséologie plutôt que de terminologie. Certaines tournures administratives ou parlementaires ne nous viennent pas spontanément à l'esprit et ne se

trouvent pas forcément dans les dictionnaires ou lexiques. Il s'agit donc de trouver des documents semblables qui ont déjà été traduits correctement, en consultant TransSearch ou les archives du Service. (Rachel, R2, p. 14)

Rachel mentionne les textes parallèles comme stratégie de traduction pour résoudre des problèmes de phraséologie. À cet égard, John Humbley (2002, p. 96) souligne que, depuis les années 90, du moins dans le monde francophone, il y a une demande de la part des traducteurs pour que les ouvrages lexicographiques incluent plus d'information sur la mise en discours des termes plutôt que de se limiter à les répertorier et à les décrire. L'utilisation des textes parallèles ne semble pas une stratégie répandue chez les stagiaires, ce qui porte à croire qu'ils n'y ont pas été sensibilisés avant leurs stages.

Ce qu'il faut retenir de notre analyse de ce septième facteur est le fait que les stratégies doivent être considérées comme un autre ensemble d'outils du traducteur. Les apprenants ont intérêt premièrement à savoir qu'elles existent et par la suite à apprendre à s'en servir. Il convient, d'abord, de repérer le type de problème qu'elles aident à résoudre ainsi que de distinguer les contextes dans lesquels elles peuvent être utilisées. Finalement, tout traducteur doit savoir que les stratégies ne sont pas universelles. Chaque traducteur les adapte selon ses propres besoins.

7.2.8 Prise de conscience (PrC) (55)

La formation universitaire permet aux apprenants l'acquisition d'un ensemble de connaissances essentielles à l'exercice professionnel de la traduction. Toutefois, tant que l'apprenant ne reconnaît pas la vraie valeur de ces connaissances, il sera incapable de les mobiliser au moment où elles seront demandées dans la pratique professionnelle. Les épisodes de prise de conscience des stagiaires dans notre échantillon se comptent au nombre de 55 (6,3 % des unités codifiées).

Ce stage m'a appris l'importance de traduire en tenant compte du public cible. En effet, dans le domaine XXX, il faut toujours évaluer la fonction du texte (par ex., s'il s'agit d'un document XXX formel ou informel) et le lecteur cible (des XXX, leurs familles ou un plus vaste public). Ainsi, la

fonction et le public cible déterminent le choix des termes, des abréviations, du style rédactionnel, des usages, du niveau de langue [...]. (Rachel, R3, p. 17)

Dans son troisième rapport, Rachel affirme que c'est grâce à son stage qu'elle a appris l'importance qu'il faut donner au public cible au moment de traduire. Étant donné que la prise en compte des destinataires est un principe clé de tout acte de communication, on peut s'attendre à ce que la stagiaire apprenne ce principe à l'université. Quand elle affirme, à la fin de la citation ci-dessus, que la fonction et le public déterminent les décisions de traduction, elle affectivement recourt à des connaissances acquises dans ses cours. Le stage ne lui aurait donc pas « appris » qu'il faut tenir compte du public cible. Par contre, c'est au cours de son stage qu'elle en a enfin pris conscience.

Silvie connaît une situation similaire. Le stage lui permet de prendre conscience d'un axiome traductologique : on ne lit pas pour s'informer ou le plaisir comme on lit pour traduire. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'un apprentissage, mais d'une prise de conscience du vrai sens de cet axiome.

Au premier abord, les textes ne semblaient pas présenter tellement de difficultés sur le plan de la technicité, les termes anglais et la formulation ne semblaient pas complexes au moment de la lecture. Cependant, lorsqu'il était temps de procéder à la traduction, je me suis aperçue que les documents étaient plus ardues qu'ils en avaient l'air, surtout pour quelqu'un qui a très peu, voire aucune connaissance du langage commercial et administratif. (Silvie, R2, p. 2)

La formation universitaire remplit son rôle de munir les apprenants des connaissances théoriques de base afin de les rendre capables de comprendre les enjeux cognitifs de la traduction, mais cette concentration sur l'acquisition de connaissances et sur la compréhension se fait aux dépens de l'analyse, de la synthèse ou de l'évaluation. En d'autres termes, les apprenants possèdent les connaissances, mais ils sont incapables de leur donner un sens en dehors de la situation d'apprentissage.

Les rapports de stage permettent de constater que les stagiaires connaissent les concepts discutés ou appris dans leurs cours pour expliquer des situations vécues pendant leurs stages. Il ne s'agit donc pas d'une découverte, mais plutôt d'une prise de conscience, d'une mise en valeur des connaissances acquises en contexte de formation.

La tâche la plus ardue n'a pas été de trouver l'équivalent des termes très techniques mais de bien comprendre le concept décrit afin de pouvoir le traduire juste sans seulement avoir recours à une traduction linguistique. (Ophélie, R1, p. 7)

On pourrait expliquer le pouvoir des stages à faciliter la prise de conscience des apprenants par l'authenticité du contexte et des tâches et par la possibilité qui s'offre à l'apprenant de réfléchir à propos de sa pratique.

Deux cas identifiés dans les rapports de stage de deux apprenantes vont nous permettre de mieux illustrer ce que nous entendons par prise de conscience. Ils renvoient tous les deux à l'importance du contexte linguistique dans lequel se trouvent les énoncés à traduire. « Contexte » dans le sens que lui confère Delisle (2003, p. 32) en tant que « environnement linguistique contribuant à préciser la signification pertinente d'un mot afin d'en dégager le sens. »

Dans l'extrait suivant, Silvie est confrontée au problème de traduire une liste de termes dépourvue d'un contexte linguistique.

J'ai eu à traduire une liste de plus de 200 mots-clés et des problèmes reliés à l'informatique. Comme je m'y connais plutôt bien en informatique, je me suis dite que je n'aurais pas trop de difficultés à traduire la liste, mais je me suis trompée. Il y a une énorme différence entre traduire un texte qui traite d'informatique et une liste de termes accompagnés d'une courte description d'un problème pouvant survenir. (Silvie, R2, p. 3)

Sans aucun doute, l'importance du contexte linguistique est un concept que les stagiaires connaissent. Silvie en reconnaît l'importance, mais elle prend finalement conscience de son importance en traduction. Le cas de Sandra est beaucoup plus éloquent. Elle revient à plusieurs reprises dans son premier rapport sur le sujet :

J'ai vite compris qu'il fallait non seulement connaître la terminologie, mais aussi comprendre le contexte dans lequel cette terminologie se situe. (Sandra, R1, p. 2)

Je me suis rendu compte qu'on ne peut traduire les textes ministériels sans comprendre le fonctionnement du Ministère. (Sandra, R1, p. 2)

Mon stage m'a ainsi permis de prendre conscience de toute l'importance du contexte. (Sandra, R1, p. 3)

Nous avons pu identifier des cas similaires relativement aux connaissances spécialisées :

J'ai par ailleurs pris conscience qu'il faudra perfectionner mes connaissances dans un domaine en particulier si je veux faire de la traduction spécialisée. (Carole, R2, p. 12)

En ce qui concerne les différences entre le milieu de formation et le milieu du travail :

[...] en plus de prendre conscience de l'écart inévitable qu'il y a entre la formation académique et le milieu de travail. Certains mots et expressions qui devaient être évités, ou à tout le moins utilisés avec précaution, sont d'un usage courant dans les textes. (Carole, R1, p. 4)

On peut aussi s'étonner que la prise de conscience de la place de plus en plus importante des outils électroniques d'aide à la traduction ait lieu en contexte de stage et non dans les cours suivis à l'université, comme dans le cas de Brigitte :

J'ai vraiment pris conscience de l'importance grandissante des outils électroniques dans le milieu de la traduction. (Brigitte, R2, p. 10)

Un autre cas de prise de conscience nous est fourni par Sandra quand elle affirme que, dans son stage, elle a pris conscience de ses forces et de ses faiblesses en tant que traductrice. Selon elle,

Il [le traducteur] doit avoir un esprit d'analyse et d'initiative en plus d'être apte à utiliser toutes les ressources à sa disposition. J'ai réalisé que chaque

traducteur a ses forces et ses faiblesses et j'ai pris conscience des miennes. (Sandra, R1, p. 7)

Ce dernier extrait du rapport de Sandra est un bon exemple du rôle que peut jouer la métacognition dans des aspects aussi importants que l'évaluation. Pour les apprenants, l'évaluation et les pratiques représentent la meilleure occasion de prendre conscience des déficiences des connaissances qu'ils doivent posséder à un moment donné de leur formation. Bien qu'il soit fort louable que les apprenants prennent conscience de leurs forces et de leurs faiblesses pendant leurs stages, le lieu le plus indiqué pour faire ces prises de conscience devrait être le contexte de formation à l'université, soit pendant les cours de traduction. Ce n'est pas dans le contexte d'un stage en traduction qu'un apprenant doit se rendre compte des failles dans sa compétence traductionnelle.

Le stage m'a fait réaliser que je devais parfaire ma connaissance de la culture anglo-américaine afin de mieux comprendre le message d'un texte inspiré à l'oral. (Sandra, R1, p. 4)

En contexte d'apprentissage, la prise de conscience marque le moment où l'apprenant s'approprie des connaissances. Le rapport entre la prise de conscience et les autres facteurs que nous avons déjà analysés tels que l'autoévaluation est très clair. Un apprenant qui n'est pas capable d'autoévaluer ses performances aura moins de possibilités de conférer une valeur autre que factuelle aux connaissances acquises dans ses cours de formation. Tant l'autoévaluation que la prise de conscience sont étroitement liées au facteur que nous analyserons maintenant : la confiance en soi.

7.2.9 Confiance en soi (CS) (46)

La notion de confiance en soi est fortement ancrée dans la psychologie humaniste qui s'est développée pendant les années soixante aux États-Unis en réaction au conflit qui opposait les adeptes du behaviorisme et ceux de la psychanalyse freudienne. Cette psychologie (pédagogie) humaniste a revalorisé, entre autres, des concepts tels que l'amour, la liberté, la conscience de soi. Il est évident que cet humanisme du XX^e siècle est

étroitement lié aux idées de contre-culture et à l'envol des idées d'autoréalisation caractéristiques de cette période. Carl Rogers s'est chargé d'appliquer cet humanisme à l'éducation.

Selon Simard (2004, p. 218), à la base de la conception rogerienne de la personne se trouve la capacité de l'être humain d'agir sur lui-même (l'idée du soi dans l'interactionnisme symbolique de Mead), sur les autres et sur le monde. Dans son ouvrage *Liberté pour apprendre?* (1976), Rogers énonce dix principes de l'enseignement. Le troisième principe fait référence implicitement à la confiance en soi. Selon Rogers : « l'apprentissage qui implique un changement dans l'organisation du moi, ou dans la perception du moi, est ressenti comme menaçant, et on tend à y résister. » (Rogers, 1976, p. 157) Confrontés à la constante mise en évidence, par les instructeurs, des déficiences de leur système de connaissances, les apprenants finissent par perdre la confiance en eux-mêmes. Au plus haut niveau de simplification, la pédagogie traditionnelle de la traduction serait fondée sur le principe suivant : « Traduisez, je vous montrerai ensuite vos erreurs ». Une pédagogie centrée sur l'erreur et sur les difficultés de la traduction mine la confiance en soi des apprenants, comme l'a d'ailleurs suggéré Paul Kussmaul.

Parlant des erreurs commises par les apprenants relativement à l'emploi des dictionnaires bilingues, Paul Kussmaul (1995, p. 25) se réfère aux recherches faites par Hans G. Hönig à la fin des années quatre-vingt dans lesquelles Hönig démontrait que bon nombre d'apprenants ayant proposé des traductions adéquates pour certaines unités de traduction optaient pour les ignorer quant elles ne se trouvaient pas dans les dictionnaires bilingues. En plus de confirmer un manque de confiance, ces décisions des apprentis traducteurs mettent en évidence le fait que ceux-ci éprouvent des problèmes au moment de juger de la qualité de leurs traductions.

Dans son rapport du troisième stage, Rachel a *appris* à se fier à ses connaissances. Nous mettons en italiques le verbe apprendre puisque, dans ce cas, cela voudrait dire qu'il serait nécessaire d'enseigner ou de réenseigner aux apprenants à croire ce qu'ils savent.

Enfin, j'ai appris à me faire davantage confiance, à me fier à mon instinct dans certains cas ainsi qu'à mon bagage de connaissances approfondies des deux langues – tout en veillant à continuer de faire preuve d'un « doute salutaire ». (Rachel, R3, p. 18)

D'après Kussmaul, Hönig proposait de favoriser la confiance en soi des apprenants comme une manière de les inciter à se fier à leur compréhension d'un texte et à ne pas conditionner la prise de décisions à ce qu'ils pouvaient trouver dans les dictionnaires. Dans les situations de formation où la majorité des décisions, quant au déroulement des cours et quant aux décisions de traduction, sont du ressort exclusif des instructeurs, il est tout à fait normal que les apprenants développent une tendance à transférer la responsabilité de la prise de décisions à une autre personne avec plus d'autorité (les instructeurs, les réviseurs, les encadreurs, ou comme dans le cas mentionné ci-dessus par Kussmaul aux sources documentaires, etc.). Comme nous l'avons déjà mentionné (voir p. 112), Kussmaul (1995, p. 32) suggère que la confiance en soi des apprentis traducteurs au moment de commencer leurs études se réduit progressivement comme conséquence des critiques de leurs instructeurs. Les résultats de notre étude confirment en partie les propos de Kussmaul.

Les 46 passages identifiés dans les rapports de stage où les stagiaires parlent, surtout, d'une confiance en soi retrouvée, confirment les craintes de Kussmaul. En effet, 5,2 % des extraits que nous avons sélectionnés des rapports de stages mentionnent explicitement ou implicitement l'idée de la confiance en soi. Plus important encore, les stagiaires accordent à leur stage une grande valeur en ce qui concerne le gain de confiance.

Ce stage m'a redonné confiance en mes capacités et en mon choix de carrière. J'étais un peu nerveuse de ne pas pouvoir traduire la quantité de mots requise et cela m'a encouragé[e] de voir à quel point mon rythme de travail s'est accéléré au cours de l'été. (Ophélie, R2, p. 11)

Pour leur part, Silvie et Émilie parlent de l'importance de reconnaître que tout apprentissage est une approximation à un niveau de performance expert et que l'erreur, en plus d'indiquer la distance qui sépare l'apprenant de l'expert, signale des déficiences à combler et non l'absence totale de connaissances :

C'est toujours agréable de savoir qu'on ne fait pas seulement des erreurs, cela redonne de la confiance. XXX m'a fait sentir à l'aise dès le début, il m'a dit qu'il était parfaitement normal que je fasse des erreurs au début, que j'étais au XXX pour apprendre et que les connaissances s'acquerraient avec le temps. (Silvie, R1, p. 4)

[...] j'ai acquis plus de confiance en moi. Je sais que je peux produire des bonnes traductions. Je me suis considérablement améliorée depuis le début de mon stage, et encore plus depuis le début de mes études en traduction. Bien entendu, il me reste encore beaucoup à apprendre, me je sens que même si mes traductions nécessitent souvent plusieurs corrections, je pourrai, avec l'expérience, acquérir les connaissances qui me manquent. (Émilie, R2, p.11)

Les propos des apprenants permettent ainsi de constater que, dans les conditions actuelles, l'un des avantages des stages sur les cours normaux est qu'ils auraient un effet positif sur un rétablissement de la confiance en soi des apprenants. À notre avis, cet avantage s'explique par le fait que les apprenants/stagiaires se trouvent dans une situation qui leur permet justement de devenir un objet pour eux-mêmes, dans le sens de l'interactionnisme symbolique. En milieu de travail, en plus de s'approprier des gestes posés par des professionnels dans leur milieu naturel, les apprenants retrouvent leur individualité grâce à l'interaction avec un réviseur ou un encadreur. La nature individualisée des interactions permet à l'apprenant de se retrouver dans un contexte qui conçoit l'apprentissage comme un processus dynamique. Comme Silvie le déclare, son encadreur la rassure en lui affirmant que les connaissances seront acquises avec le temps. Dans le cas d'Émilie, l'apprenante comprend que pour atteindre le niveau d'un traducteur chevronné, elle doit acquérir de l'expérience et parfaire ses connaissances.

Dans un autre ordre d'idées, notre étude suggère qu'il peut y avoir une forte interrelation entre plusieurs facteurs non cognitifs que nous avons décidé d'étudier dans cette étude. Il est évident que, comme le suggère Sandra, la capacité de s'autoévaluer permet, d'une part, l'identification des forces et des faiblesses et, d'autre part, cette connaissance contribue à la récupération de la confiance en soi :

D'abord, en prenant conscience de mes qualités et de mes aptitudes, j'ai gagné de la confiance. Je connais aujourd'hui ma valeur et cela me permet de m'épanouir dans ma vie professionnelle et personnelle. (Sandra, R1, p. 8)

D'autres apprenants, comme Martine, voient dans l'autonomie un préalable à la confiance en soi. Elle associe l'autonomie à sa capacité à autoévaluer son travail. Cette capacité à juger sa performance fait que les interventions d'autres personnes sur ses textes n'ont pas d'effets négatifs sur sa motivation ou la confiance en ses capacités. Dans l'extrait suivant, Martine explique sa capacité à défendre ses choix sur la base de sa capacité à reconnaître l'étendue de ses connaissances et cela grâce à la confiance retrouvée :

J'ai acquis une grande autonomie et, par le fait même, pris beaucoup d'assurance. Grâce à cette nouvelle confiance en moi, j'ai appris à apprécier davantage le résultat de mon travail. J'arrive maintenant à laisser aller mon texte plus rapidement en diminuant le nombre de relectures avant l'envoi du texte en révision. Je me laisse aussi décourager moins facilement lorsque je reçois les corrections apportées à mes textes. Petit à petit, j'apprends même à défendre mes choix. Voilà une attitude qui m'a pris beaucoup de temps à adopter. (Martine, R3, p. 13)

Finalement, en rapport avec le concept de confiance en soi, nous avons retenu du premier rapport de stage d'Ophélie l'extrait suivant :

Je connais maintenant les exigences du marché du travail. Il n'est pas facile en suivant des cours théoriques de se faire une idée concrète du métier de traducteur. Grâce à mon stage, j'ai découvert la profession et cela m'a permis de mieux définir mes goûts. J'ai maintenant plus de confiance en mes capacités et en mon choix de carrière. (Ophélie, R1, p. 11)

L'intérêt de cet extrait réside dans le fait que la stagiaire parle de l'écart entre la formation et la profession, vieux débat entre formateurs et employeurs qui normalement ne tient pas compte de la position des apprenants. Les propos d'Ophélie mettent en évidence que les apprenants ont une perception de la qualité de leur formation. Si la perception générale des apprenants est que la formation reçue à l'université ne leur permet pas de « se faire une idée concrète du métier » (des recherches seront nécessaires pour le savoir), alors on doit s'attendre à ce que le passage de l'université au marché du travail soit marqué par un

manque de confiance. Ignorant s'ils ont ce qu'il faut pour fonctionner dans l'industrie de la langue, les apprenants peuvent se montrer incertains à propos de leurs compétences.

Des concepts tels que la confiance en soi n'ont pas cours dans des contextes de formation où les questions pédagogiques tournent autour des aspects cognitifs de la formation. La confiance en soi est un concept qui joue un rôle capital dans la formation des traducteurs, surtout dans l'intégration des nouveaux diplômés au marché du travail. Nous ne prétendons pas que ces aspects non cognitifs soient plus importants, par exemple, que la connaissance des langues de travail ou la capacité à se documenter. Mais nous sommes d'avis qu'une connaissance au moins fonctionnelle de concepts comme la confiance en soi, tant de la part des instructeurs que des apprenants, permettrait aux premiers d'accepter que leur agir en tant qu'instructeurs peut être perçu par les apprenants de différentes manières et que ces perceptions peuvent avoir des effets négatifs ou positifs sur le projet de formation personnel de chaque apprenant. Du côté des apprenants, savoir que leur confiance en soi peut se voir affectée par leur conception de l'apprentissage et par leur perception des buts poursuivis par leurs instructeurs peut les amener à accepter qu'en fin de compte, et indépendamment de tous les facteurs qui peuvent favoriser ou empêcher leur apprentissage, ils sont les principaux responsables de leur projet personnel de formation.

7.2.10 Responsabilisation (RESP) (28)

La responsabilisation est généralement comprise comme l'effort de chacun de se prendre en charge, d'agir activement à la réalisation d'un projet personnel ou collectif en faisant sa part. Le concept est aussi largement employé en médecine, en psychologie, dans les sciences administratives et, dans le cas qui nous intéresse particulièrement, dans les sciences de l'éducation.

Dans les sciences de l'éducation, la responsabilisation désigne les actions entreprises par les apprenants pour se prendre en charge ou pour se rendre responsables d'un aspect quelconque des activités d'apprentissage. Elle inclut également les actions

entreprises par les responsables de stage, les employeurs ou les collègues de travail pour valoriser la présence et les contributions du stagiaire. Tout comme dans la relation médecin-patient, la connaissance que le patient acquiert de sa maladie devient capitale pour le processus de guérison, l'apprenant par la connaissance qu'il a de lui-même en tant qu'apprenant peut prendre des responsabilités à l'égard de la formation et tirer un meilleur parti de son passage à l'université.

Les extraits des rapports de stage que nous avons identifiés comme étant des cas de responsabilisation (RESP) se comptent au nombre de 28. Ce nombre d'occurrences correspond à 3,2 % du total des extraits retenus. Dans notre échantillon, ils peuvent être divisés en deux groupes : ceux qui rendent compte de l'intégration des apprenants aux équipes de travail et ceux dans lesquels les apprenants ont reçu des mandats spécifiques impliquant un degré de responsabilité autre que les fonctions de traduction traditionnelles.

Les efforts des équipes de travail et des encadreurs pour intégrer les stagiaires aux activités administratives constituent une manière de responsabiliser les stagiaires. L'apprenant est amené à comprendre que, même si l'exécution de ces tâches n'incombe qu'à lui, la qualité de ce qu'il fait a un effet sur le fonctionnement général de l'équipe. En permettant aux stagiaires de participer aux activités administratives, les employeurs créent chez les stagiaires le sens d'appartenance. Le fait de sentir qu'ils sont pris en compte pousse les apprenants à s'engager davantage, à se prendre en charge pour répondre à la confiance déposée en eux et pour permettre le fonctionnement optimal de l'équipe en tant qu'unité de travail. Comme le confirme l'extrait suivant, pris du deuxième rapport de Rachel, la prise en compte de la contribution de l'apprenante augmente le sens d'appartenance et donc la responsabilisation.

Aussi, on me faisait sentir que j'avais de bonnes idées et que ma contribution à l'équipe était importante. J'ai donc senti que je faisais réellement partie de l'équipe. (Rachel, R2, p. 27)

La responsabilisation exige donc deux actions primordiales. D'un côté, la délégation de responsabilités de la part de celui qui détient une certaine autorité

(employeur, encadreur, responsable de stage, instructeur, etc.) et l'acceptation des nouvelles responsabilités de la part de l'apprenant. Comme nous l'avons déjà dit, ces deux actions peuvent avoir lieu de manière implicite, sans aucune manifestation explicite de l'échange (inviter l'apprenant à participer aux réunions ou aux sections de remue-méninges et lui démontrer que ses contributions sont prises en compte) ou, au contraire, de manière ouverte au moyen d'une confirmation écrite ou orale d'une nouvelle responsabilité. :

J'ai dû développer une certaine autonomie et j'ai acquis plus de responsabilités. Comme je travaillais souvent directement avec la personne qui demandait la traduction, cela permettait d'établir plus facilement le contact et ainsi d'être plus à l'aise pour poser des questions. (François, R2, p.12)

Aussi, comme je faisais la correction avec attention, mes remarques et suggestions ont été prises en compte à plusieurs reprises et j'ai ainsi gagné la confiance de mes collègues. (Sandra, R2, p. 3)

C'est précisément par l'assignation de tâches précises que les responsables des stages responsabilisent les apprenants, par exemple, des tâches de révision et de correction d'épreuves. Durant son deuxième stage, Ophélie s'est vue confier la révision des traductions réalisées par des traductrices chevronnées. Bien qu'elle ne croyait pas avoir l'autorité nécessaire pour décider, elle a relevé le défi et a pris la décision de veiller à ce que quelqu'un revoie ses interventions dans les textes révisés :

Lorsque l'on m'a demandé de réviser des textes de traductrices qui avaient de nombreuses années d'expérience, j'ai d'abord été très impressionnée et j'ai demandé à ce que l'on revoie les corrections que j'avais apportées au texte. Je reconnais cependant que cela a été un exercice très formateur qui m'a permis d'acquérir de la confiance et de l'expérience de travail. (Ophélie, R2, p. 8)

Un autre aspect important de la responsabilisation est le fait qu'elle permet aux apprenants de mesurer l'état de leurs connaissances et de leurs compétences face au défi des nouvelles responsabilités. Comme le déclare Carole, dans l'extrait suivant, la possibilité d'une nouvelle responsabilité lui permet de porter un regard critique sur elle-même pour

évaluer dans quelle mesure elle peut satisfaire les nouvelles demandes. Sachant que, dans son lieu de travail, les employés doivent aussi remplir des fonctions de chargés de projet, elle évalue sa capacité comme insuffisante et reconnaît qu'elle a du travail à faire pour répondre aux demandes de son employeur. La stagiaire prend conscience de sa situation et prévoit des actions à prendre. Elle se responsabilise tant de l'évaluation de ses capacités actuelles que du besoin de prendre de mesures correctives.

Par ailleurs, j'ai réalisé que je devais augmenter ma confiance en moi face aux clients. XXX offre la possibilité à ses employés d'être chargé de compte. Cette responsabilité me rend craintive : je devrai alors développer mes aptitudes dans ce sens. (Carole, R3, p. 9)

Les rapports de stages nous apprennent que le premier pas vers la responsabilisation des apprenants doit être fait par les encadreurs ou autres responsables des stagiaires. Ce premier pas consiste à donner à l'apprenant une raison valable de s'engager significativement dans la réalisation d'une tâche qui met ses connaissances et ses capacités à l'épreuve. Néanmoins, ce premier pas doit être fait dans un contexte de confiance mutuelle entre le responsable et l'apprenant. Dans le cas du premier, il doit faire preuve d'une bonne connaissance des compétences de l'apprenant pour lui confier de nouvelles responsabilités. Dans le cas du second, il doit, d'une part, avoir pleine confiance en soi et en ses compétences et, d'autre part, faire confiance au jugement de son instructeur avant d'accepter les nouvelles responsabilités.

7.3 Réponses aux questions de recherche secondaires

Comme nous l'avons annoncé au début de ce septième chapitre, l'analyse des 10 facteurs identifiés est la réponse à notre question de recherche principale : quels sont les facteurs non cognitifs qui facilitent l'intégration des apprentis traducteurs au marché du travail? Voyons maintenant les réponses aux questions secondaires que nous nous sommes posées.

7.3.1 Les 5 facteurs principaux

Pour répondre à la première des questions secondaires, « quels sont les facteurs non cognitifs les plus déterminants? », les rapports de stage nous ont permis de déceler par le nombre d'occurrences : les relations interpersonnelles, l'autoévaluation, l'adaptation et l'authenticité et l'autogestion. De ces cinq facteurs, deux sont de nature sociale (relations interpersonnelles et adaptation), deux autres sont d'ordre personnel et le troisième est relatif aux réalités de l'exercice professionnel de la traduction. Commençons par les facteurs sociaux.

La valeur formative de l'interaction est mise de l'avant dans le principe constructiviste selon lequel la connaissance se construit grâce à l'action directe du Sujet sur l'Objet, mais aussi grâce à l'influence que l'Objet peut avoir sur le Sujet. C'est dans ce sens que tout apprentissage est le résultat d'une interaction. Il faut se rappeler que la condition de base de la notion de ZDP, avancée par Vygotsky, est conditionnée par la présence d'une autre personne. Dans le cas des enfants, cette autre personne doit nécessairement être quelqu'un de plus compétent, mais dans le cas des adultes, un degré de compétence supérieur n'est pas nécessaire pour qu'il soit possible d'identifier des zones de développement proximal. Il est donc normal que les relations interpersonnelles, par l'interaction qu'elles encouragent, soient le facteur non cognitif le plus présent dans les rapports de stage.

La place importante que prennent les relations interpersonnelles durant les stages relève en même temps du caractère social de la traduction. Dans le cas des stagiaires, leur condition d'apprenants suppose, de la part de l'employeur, la création d'une structure de support (encadrement, révision, assistance) qui, pour se mettre en branle, exige une attitude d'ouverture des membres de l'équipe au nouvel arrivé. De son côté, l'apprenant accepte que, pour bien fonctionner au sein de l'équipe, il doit être proactif et provoquer des situations qui favorisent l'interaction. Par la possibilité qu'il offre de multiplier les échanges sociaux, le stage est le contexte dans lequel les apprenants ont le plus de chances de se retrouver dans des situations facilitant l'apprentissage. Le succès d'un stage dépend

ainsi de la capacité des apprenants/stagiaires à provoquer des interactions avec les membres des équipes et à s'adapter à différents environnements de travail.

Plus qu'une découverte, le fait que les relations interpersonnelles soient le facteur non cognitif le plus mentionné dans les rapports de stage ne ferait que confirmer, d'un côté, le rôle crucial de l'interaction dans toute situation d'apprentissage et, de l'autre, l'avantage comparatif des stages de permettre cette interaction. Plus qu'un simple rapport social, le stage facilite un dialogue entre l'apprenant et, dans la plupart de cas, son réviseur dont l'objectif est de reconnaître les aspects de la performance du stagiaire qui le séparent du professionnel. Par le type d'interactions qu'ils provoquent, les stages ne sont pas très éloignés du mentorat comme formule pédagogique. Finalement, étant donné que l'apprentissage dans sa forme la plus élémentaire est de nature sociale, il est logique que les relations interpersonnelles soient identifiées comme le facteur non cognitif le plus important dans le cadre de cette étude. L'incidence de ces résultats pour la formation de traducteurs est évidente. Les facteurs non cognitifs de la traduction et de son apprentissage sont très présents dans les contextes où l'interaction sociale est privilégiée.

Compte tenu des différentes formes que peut prendre l'apprentissage, il est intéressant que l'adaptation apparaisse parmi les cinq principaux facteurs. Malgré son développement vertigineux, l'industrie de la langue n'a pas encore atteint un degré de sophistication suffisant pour permettre des méthodes de travail standardisées. Chaque service de traduction, chaque cabinet de traduction, chaque traducteur indépendant peut avoir une manière de travailler particulière. Au moment d'entrer en contact avec les forces vives de l'industrie de la langue, le nouveau diplômé de traduction est amené à avoir recours à sa capacité d'adaptation. En fait, il ne faut pas perdre de vue que du point de vue piagétien, l'apprentissage est le résultat de la recherche constante du Sujet apprenant d'un ajustement entre les connaissances acquises et ce qui est nouveau. La place de l'adaptation parmi les principaux facteurs non cognitifs qui favorisent l'intégration des stagiaires aux contextes de travail s'explique par la possibilité offerte aux apprenants de réaliser leurs stages aux moins dans trois endroits différents. Soit, des tâches de traduction variées, des

contextes de traduction variés et des interlocuteurs toujours différents exigent une capacité extraordinaire d'adaptation de la part des stagiaires. D'après les résultats de notre recherche, les stagiaires ne semblent pas éprouver beaucoup de difficultés d'adaptation, mais insistent dans leurs rapports sur l'importance de celle-ci.

Quant à l'autoévaluation et à l'autogestion, qui sont des facteurs d'ordre individuel ou personnel, ils démontrent que le succès des stages est fortement déterminé par la capacité des apprenants à planifier, à contrôler et à évaluer leur performance et leur progression en milieu d'apprentissage/travail. Ces deux aspects révèlent que le rôle actif des stagiaires y est pour beaucoup dans leur perception des stages comme formule efficace de formation. Dans leurs rapports, les apprenants affirment que, grâce aux échanges sociaux ils peuvent comparer ce qu'ils font avec la performance des collègues plus expérimentés. Il est clair, également, que la rétroaction qu'ils reçoivent pendant les activités de révision de la part de leurs collègues leur permet de juger constamment de l'état de leurs connaissances.

Les rapports de stage mettent aussi en évidence que les apprenants deviennent progressivement capables d'évaluer leur propre performance sans avoir à attendre les opinions des collègues pour apporter des changements dans leurs systèmes de connaissances. La capacité à s'autoévaluer rend les apprenants autonomes dans l'identification des mesures qu'ils doivent prendre pour améliorer leur compétence traductionnelle. Quant à l'autogestion, elle représente la conception et l'adoption des mesures pour remédier aux problèmes identifiés dans les activités d'autoévaluation. Tant l'autoévaluation que l'autogestion sont essentiellement des activités métacognitives, ce qui une fois de plus souligne la nature métacognitive de la traduction et de son apprentissage.

Parmi les cinq facteurs les plus importants, on trouve aussi l'authenticité. Il s'agit d'un facteur étroitement lié aux réalités du contexte de travail. Nos données nous confirment que l'authenticité a un rôle très important à jouer dans l'intégration du stagiaire au contexte de travail. Le fait d'être immergé dans un environnement de pratique professionnelle fait que les apprenants confèrent un sens aux activités réalisées dans le

contexte. Nous sommes de l'avis que l'apprentissage fait par le stagiaire pendant son stage est produit en grande partie par le sens qu'il confère à chaque tâche. Comme le disent les stagiaires dans leurs rapports, savoir que les textes vont être lus, qu'ils vont être publiés dans un site Web, ou tout simplement savoir que les textes vont servir les objectifs de leur client amène l'apprenant à se responsabiliser de la qualité de son travail. Cette responsabilisation exige qu'il cherche constamment à parfaire ses connaissances. En ce sens, l'authenticité ne se réduit pas seulement au type de texte à traduire, ni au temps et aux outils nécessaires pour réaliser la traduction. D'après les résultats de notre analyse, le sens que les apprenants donnent aux pratiques de traduction est déterminé par l'usage que le client final va faire de la traduction.

En ce qui concerne les facteurs moins fréquents (la révision, les stratégies, la prise de conscience, la confiance en soi et la responsabilisation), la réponse à la question de recherche principale souligne leur pertinence dans l'intégration des stagiaires aux milieux de travail. Elle nous permet aussi de constater que, dans un système de formation dans lequel la pédagogie n'est pas une préoccupation constante, des facteurs comme ceux que nous avons identifiés ont peu de chances d'occuper l'attention des instructeurs. Nos futures recherches devraient donc commencer par déterminer une manière d'introduire ces facteurs dans la formation universitaire des traducteurs et établir leur influence sur la qualité de la formation reçue par les apprentis traducteurs.

7.3.2 Dynamique des facteurs au cours des trois stages

La deuxième question de recherche secondaire à laquelle nous cherchons à répondre est : quelle est la dynamique des facteurs non cognitifs de la traduction dans la séquence des trois stages réalisés par les apprenants en orientation COOP?

Le tableau 25 illustre le nombre total d'occurrences des 10 facteurs analysés pour chacun des trois stages. Il est facile de constater que le nombre d'occurrences pour presque la totalité des facteurs se réduit progressivement du premier stage au troisième. Le comptage est passé de 345 occurrences au premier stage à 204 au troisième.

Tableau 25. Nombre total d'occurrences par stage

1 ^{er} stage	2 ^e stage	3 ^e stage	Total
345	320	204	869

Compte tenu des seuls chiffres, il est évident que la présence des facteurs non cognitifs qui favorisent l'intégration des apprenants est moins importante au fur et à mesure que les apprenants avancent dans le programme COOP. Il serait toutefois prématuré de conclure qu'avec l'expérience les facteurs non cognitifs auraient un rôle moins important à jouer dans le travail des traducteurs. Cependant, comme Chambers et ses collaborateurs (2002) l'ont démontré, la métacognition est beaucoup plus développée chez les experts que chez les novices.

Pour l'instant, l'interprétation des résultats ne peut être que spéculative. Une première explication pourrait être qu'il y a plus d'occurrences dans le premier rapport étant donné la nouveauté de l'expérience. Au premier stage, les apprenants vivent un nombre supérieur de nouvelles expériences. Au moment de rédiger leurs deux derniers rapports, les apprenants doivent décrire des situations qu'ils ont déjà décrites dans le premier rapport. Il se peut qu'ils soient moins intéressés à traiter des expériences qu'ils ont déjà vécues. Comme nous l'avons déjà signalé, on trouve des répétitions dans les rapports.

Pour essayer de trouver une autre explication à la réduction du nombre d'occurrences dans les trois rapports, nous avons cherché si la différence pouvait se trouver dans la quantité de données à traiter pour les trois stages. Nous voulions savoir si la longueur des rapports de stage, sur le plan du nombre de pages, montrait une variation aussi importante entre le premier et le troisième stage. Nous avons pu confirmer que la moyenne de pages se maintient entre 11 et 13 pages pour les trois rapports. La quantité de données n'est donc pas l'explication de la réduction du nombre d'occurrences.

Une autre explication possible de cette diminution est que les apprenants écrivent davantage sur d'autres aspects que ceux auxquels nous nous intéressons. Autrement dit, plutôt que se prononcer sur les mêmes facteurs que ceux commentés dans les rapports précédents, les stagiaires ont décidé de se concentrer sur d'autres aspects. En effet, nous

avons pu constater que, dans leur troisième rapport, les stagiaires ont consacré plus d'espace (pages) aux aspects descriptifs proposés dans le guide de rédaction des rapports de stage (Annexe V) : description du service, description du travail effectué, les aspects professionnels de la traduction. Cela pourrait expliquer, au moins en partie, la diminution du nombre d'occurrences des facteurs qui nous intéressent dans le troisième rapport. Toutefois, cela ne change en rien les résultats et nous devons conclure que les occurrences des facteurs non cognitifs qui facilitent l'intégration des apprenants au marché du travail sont moins nombreuses dans les rapports de stage au fur et à mesure que les apprenants avancent dans leur programme.

Il est clair que les recherches de type exploratoires comme la nôtre ne sont pas suffisantes pour interpréter ces résultats. Des recherches descriptives et explicatives incluant, en plus de l'analyse du contenu des rapports, des entrevues et des questionnaires auprès des stagiaires permettront de le faire. C'est le sens que nous donnerons à nos recherches futures.

7.3.3 Formation et exigences non cognitives de la profession

Nous voulions aussi répondre à la question de recherche suivante : comment la formation reçue par les apprenants à l'université les prépare à répondre aux exigences de nature autre que cognitive du marché du travail?

En nous posant cette question, nous prétendions examiner le point de vue des apprenants quant à la correspondance entre les formules pédagogiques proposées par les instructeurs dans les cours pratiques de traduction et les exigences du contexte professionnel en ce qui concerne les facteurs non cognitifs de la traduction. Notre premier constat est que les apprenants ne font pas directement allusion à ces facteurs étant donné qu'il s'agit de concepts qui sont pour la plupart implicites dans les contextes d'apprentissage. En d'autres termes, les apprenants ne parlent pas expressément dans leurs rapports des facteurs non cognitifs de la traduction parce qu'ils ne sont pas familiarisés avec le sujet.

D'après les rapports de stage, les apprenants savent qu'ils doivent s'adapter. Ils savent également qu'ils doivent être capables d'autoévaluer leurs travaux. Ils utilisent sans aucun doute des stratégies. Ils sont prêts à établir des relations interpersonnelles avec les membres des équipes de travail. Ils profitent des activités de révision exécutées en contexte de stage. Enfin, ils arrivent finalement à autogérer leurs activités. Cela nous amène à un deuxième constat, d'après les apprenants, en contexte de stage ils sont capables de répondre aux exigences de nature autre que cognitive qui peuvent se présenter en contexte de stage.

Toutefois, il ne faut pas oublier que notre étude de la dimension non cognitive de la traduction a été motivée en partie par les résultats des études auprès des employeurs (Mauriello, 1999; RSDITC, 1999) qui témoignent de l'incapacité des nouveaux diplômés de traduction à travailler en équipe, à autoévaluer leur travail, à gérer leurs activités, entre autres. Ces différents points de vue des employeurs et des apprenants permettent de voir que d'autres études seront nécessaires pour dresser un portrait plus complet de la capacité des apprenants à satisfaire les demandes autres que cognitives du marché de la traduction. Il est maintenant clair que ces études devront chercher à intégrer les points de vue des différentes parties prenantes de l'écologie de l'industrie de la langue dont parlait Shreve (1998). De plus, il est temps que les apprenants soient aussi considérés comme une autre partie prenante de cette écologie.

Pour revenir à notre question sur la formation des apprenants quant aux aspects non cognitifs de la traduction, quelques propos de certains stagiaires indiquent que le facteur non cognitif le plus important décelé dans notre étude ne serait pas pris en compte dans le contexte universitaire de formation. La meilleure manière de susciter les relations interpersonnelles dans les salles de classe est l'apprentissage coopératif et en particulier le travail en équipe. Or, comme l'affirme François, il a réalisé presque tous ses travaux universitaires seul :

Sur le plan personnel, ce stage a été extrêmement enrichissant pour moi. Il m'a permis de comprendre que dans un cabinet de traduction comme celui-ci, le travail en équipe est quelque chose de très important. C'est une chose dont on ne parle pas beaucoup durant les cours, tous les travaux de

traduction étant le plus souvent effectués seul, chez moi. (François, R1, p. 12)

Le travail en équipe et la diversification des fonctions des langagiers sont deux réalités incontestables de l'évolution du travail professionnel des traducteurs. Si l'exercice professionnel de la traduction se définit de plus en plus par son caractère interpersonnel, il est par conséquent logique que les instructeurs aient recours de plus en plus à des activités d'apprentissage coopératif dans leurs cours, ce qui ne semble pas être le cas.

En ce qui concerne les autres facteurs, on peut aussi conclure qu'ils deviennent plus explicites en contexte de stage. Les stages pourraient donc être le contexte idéal pour que les apprenants acquièrent l'autre dimension de la compétence traductionnelle, la dimension métacognitive, qui va de pair avec des facteurs tels que la confiance en soi, l'autogestion et l'autoévaluation. C'est au moins ce qu'on peut déduire des propos suivants :

[...] j'ai appris à me faire plus confiance, [...]. (Silvie, R2, p.8)

[...] j'ai appris à ne pas paniquer devant un texte. (Carole, R3, p. 9)

[...] j'ai appris à me faire davantage confiance, à me fier à mon instinct dans certains cas ainsi qu'à mon bagage de connaissances approfondies des deux langues. (Rachel, R3, p. 18)

Ce stage m'a été très profitable au point de vue professionnel, car il m'a permis de mieux cibler mes lacunes et d'identifier mes forces en ce qui concerne la traduction. (Charles, R2, p. 11)

J'ai aussi développé des techniques de travail, une « routine », pour m'assurer de rien oublier. (Carole, R3, p. 8)

La réponse que nous pouvons donner à la question de recherche est par conséquent que, selon les rapports des apprenants, ces derniers sont capables de répondre aux exigences non cognitives des stages. Cependant, cette capacité ne serait que partiellement le résultat de la formation reçue à l'université. Comme le confirment les propos de quelques stagiaires, les relations interpersonnelles, le facteur non cognitif le plus important

ne serait pas favorisé par le contexte universitaire de formation qui prévoit la réalisation des travaux de manière individuelle et en dehors des salles de classe.

Dire que la formule de base de l'apprentissage coopératif, le travail en équipe, est essentielle à la formation des traducteurs est certainement un truisme. Cependant, il semblerait aussi que les efforts des traductologues pour introduire des innovations dans les formules pédagogiques utilisées par les instructeurs de traduction ne seraient que des coups d'épée dans l'eau. Comme l'affirme François dans la citation ci-dessus, la formation universitaire n'aurait aucune incidence particulière sur la capacité des apprenants à interagir avec les membres des équipes de travail qu'ils rencontrent durant les stages. Certainement, une telle affirmation ne pourra être confirmée que par une étude sur la place de l'apprentissage coopératif et surtout du travail en équipe dans les activités de formation des traducteurs professionnels.

7.4 Conclusion

Depuis que la traduction est devenue une réalité enseignable, les traductologues ont travaillé à définir l'ensemble des connaissances que tout traducteur doit posséder pour assurer un service de communication interlinguistique et interculturelle de qualité. Ce travail de définition s'est surtout concentré sur les facteurs de type cognitif qui sont le noyau central de la compétence traductionnelle. Au cours des deux dernières décennies, l'industrie de la langue a connu des changements importants du fait principalement de la numérisation des données. L'arrivée des technologies de l'information et de la communication a provoqué, entre autres, la diversification des tâches des langagiers (documentation, révision, correction d'épreuves, mise en page de documents, création et maintien de mémoires terminologiques et de traduction) et des délais plus courts qui obligent les traducteurs à partager le travail avec leurs collègues, partage du travail qui augmente les relations interpersonnelles entre les traducteurs et les autres parties prenantes dans un projet de traduction. Ces bouleversements ont entraîné de nouvelles contraintes pour les traducteurs professionnels.

Ces contraintes de nature autre que cognitive sont venues complexifier l'éventail des habiletés requises pour devenir membre de la communauté de pratique de traducteurs professionnels. Aujourd'hui, les offres d'emploi dans le domaine incluent, en plus des conditions traditionnelles (connaissance des langues et des outils électroniques de travail), une liste d'autres exigences parmi lesquelles on trouve des compétences de nature autre que cognitive. À titre d'exemple, les offres d'emploi pour les postes relatifs à l'industrie de la langue publiés dans Jobboom.ca pour le mois de mai 2008, incluent sous le titre, *autres exigences*, les suivantes :

- Aptitudes à l'interaction
- Aptitudes démontrées pour le travail d'équipe,
- Autonomie
- Capacité à travailler efficacement sous pression
- Capacité de gérer plusieurs dossiers à la fois
- Capacité de respecter les échéances
- Discipline
- Enthousiasme
- Esprit d'équipe
- Facilité à analyser un projet et à prioriser
- Habileté à communiquer avec tous genres de clientèles
- Habileté pour le travail en équipe au sein d'une équipe de production
- Initiative
- Relations interpersonnelles
- Motivation professionnelle
- Sens de l'organisation
- Souci du détail et rigueur
- Travailler sous pression
- Très bon esprit d'équipe

Il est facile de constater que ces *autres exigences* sont toutes de nature autre que cognitive. Au moyen d'une étude exploratoire et descriptive, nous sommes arrivés à déceler et à définir dix aspects non cognitifs de la traduction qui facilitent l'intégration des stagiaires aux lieux de travail. Notre analyse nous permet de conclure que la capacité des stagiaires à établir des relations interpersonnelles est la clé du succès des stages en tant que formule pédagogique. Compte tenu du fait que le but de la formation universitaire est de permettre aux apprentis traducteurs de se joindre à la communauté de pratique

professionnelle de leur choix, les apprenants doivent non seulement acquérir les connaissances linguistiques, culturelles et instrumentales essentielles à l'exercice de la traduction. Ils doivent aussi être capables d'interagir avec leurs clients et les membres des équipes de travail.

Il est aussi devenu clair que l'apprentissage des stagiaires dépend en grande partie de la rétroaction qu'ils reçoivent des membres des équipes de traduction sous la forme de révisions. Du point de vue du constructivisme social, la révision pendant les stages est un processus permanent d'identification de zones de développement proximal. Comme plusieurs des stagiaires l'ont exprimé, la révision donne la possibilité aux stagiaires, d'une part, d'identifier les aspects de leur compétence traductionnelle auxquels ils doivent veiller, et, de l'autre, d'entamer un dialogue constructif avec leurs réviseurs. Ce dialogue porte sur les aspects de la performance des stagiaires qui la séparent de celle des professionnels. Cela veut dire que la rétroaction reçue pendant les séances de révision permet aux apprenants de mettre en pratique les recommandations et corrections proposées par leurs réviseurs. La possibilité de réduire progressivement le nombre de fautes dans leurs textes semble avoir un effet positif sur la confiance en soi des apprenants. Les apprenants valorisent l'interaction avec les réviseurs parce qu'elle leur permet de comprendre que, dans la pratique professionnelle, la révision plutôt qu'une pratique évaluative est un processus industriel dont le but est l'amélioration de la qualité d'un produit.

Après notre analyse, nous constatons que l'un de plus grands avantages des stages est la possibilité qu'ils offrent aux apprenants de retrouver la confiance en leurs capacités à apprendre et à traduire. Ce constat démontre qu'en effet des concepts propres aux sciences de l'éducation tels que le système de perception et le système de conception de l'apprentissage, dont nous avons discuté au chapitre cinq, s'avèrent cruciaux dans la formation des professionnels de la traduction. On peut en déduire que les stagiaires développent des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage en tant que processus dynamique et progressif.

Dans notre analyse, nous avons constaté que l'engagement et la responsabilisation des apprenants à l'égard de leurs tâches au sein des équipes de travail et de leur formation sont largement motivés par le sens qu'ils confèrent à chaque activité. Il est devenu évident que l'apprentissage que les apprenants tirent des activités est largement déterminé par l'authenticité, notamment l'usage que leurs clients font des textes. Savoir qu'un texte sera publié dans un site Web, par exemple, semble être une motivation supplémentaire pour s'employer à fond à la réalisation de la tâche.

Notre analyse nous a permis aussi de constater, en contexte de stage, une prise de conscience de la part des apprenants à propos de la valeur de certaines connaissances déclaratives. Le fait que les apprenants soulignent l'importance de tenir compte du contexte linguistique lorsqu'on traduit, nous permet de confirmer que les apprenants ont plus de chances de saisir la valeur réelle des connaissances, de s'approprier les concepts appris pendant leur formation, quand ils doivent mobiliser ces mêmes connaissances dans des situations authentiques. Si l'on accepte que la formation universitaire des futurs professionnels de la traduction vise le développement de la compétence traductionnelle, il faut également accepter que les pratiques de formation à l'intérieur des salles de classe doivent refléter de manière adéquate la réalité de la profession. Un exercice de traduction dont le but serait de résoudre certains problèmes de traduction a moins de sens aux yeux des stagiaires qu'un exercice de traduction qui vise à satisfaire un besoin réel en communication interlinguistique.

Les rapports des stagiaires confirment que la formation reçue à l'université est de bonne qualité. Bien que certains apprenants se soient prononcés sur les différences entre la formation traditionnelle et la formule des stages, aucun des apprenants n'a fait de commentaires négatifs quant à la qualité de sa formation. Le stage est toutefois l'environnement le plus indiqué pour démontrer le principe selon lequel les principaux responsables de tout projet éducatif sont les apprenants. Les rapports de stage témoignent de la capacité des apprenants à participer activement à leur projet de formation. Les apprenants se montrent ouverts à l'interaction avec les autres membres des équipes, ils

démontrent une disposition à assumer de nouvelles responsabilités, ils s'engagent dans des pratiques d'autoévaluation et ils démontrent qu'ils sont capables de s'adapter aux conditions de travail changeantes. Or, leur point de vue a été négligé trop longtemps.

Les stages professionnels ont l'avantage de donner aux apprenants l'occasion de mettre en pratique bon nombre de connaissances, pour la plupart déclaratives, apprises à l'université, de se familiariser avec le monde du travail, et de comparer l'apprentissage universitaire et l'apprentissage professionnel. Ce n'est pas le moment ni le lieu de vanter la supériorité d'une de ces formules pédagogiques sur l'autre. Pourtant, à la lumière de notre étude, il est clair que les cours traditionnels devraient être enrichis de certaines caractéristiques propres aux stages. Par exemple, les formules pédagogiques qui favorisent les relations interpersonnelles, les activités d'autoévaluation, les activités authentiques, les pratiques de révision et la responsabilisation des apprenants à l'égard des activités d'apprentissage.

Conclusions

Le besoin de former des professionnels capables d'assurer la communication interlinguistique et interculturelle a ouvert les portes des universités à la traduction. En effet, le parcours universitaire de la traduction débute à un moment où il est devenu évident que la responsabilité de la communication interlinguistique devait incomber à des personnes formées à cette fin. Au milieu du siècle dernier, ce mandat a donc été confié aux universités. De ce point de vue, c'est grâce à la formation des traducteurs que la traduction s'est fait une place parmi les disciplines universitaires.

Aujourd'hui, les universités continuent à remplir ce mandat. Les traducteurs, même si la demande semble excéder l'offre, comblent les besoins interlinguistiques des sociétés. L'étude théorique, descriptive et appliquée de la traduction s'est consolidée au sein des disciplines universitaires et la bibliographie de la discipline est riche et variée. Les traducteurs en tant que communauté de pratique professionnelle s'organisent de plus en plus et la profession a gagné des espaces en ce qui a trait à la reconnaissance sociale. Pour ce qui concerne l'enseignement de la traduction, les programmes d'études ont su s'adapter aux changements vécus par la société durant cette période et bon nombre d'outils ont vu le jour tant pour faciliter le travail des professionnels que pour assister l'apprentissage. Bref, la traductologie est une discipline dynamique qui ne cesse de progresser. Malgré ce dynamisme, force est de constater qu'un aspect de la formation reste inchangé depuis que la traduction a fait son entrée dans la scène universitaire : les interactions entre les instructeurs et les apprenants dans les cours pratiques de traduction.

L'immobilisme dans la manière de gérer les activités d'apprentissage et d'enseignement dans les salles de classe est dû, en partie, à une tradition qui a imposé une conception de l'enseignement artisanat. Les méthodes d'enseignement de la majorité des instructeurs sont l'imitation de ce qu'ils ont vu faire par leurs propres instructeurs – dans le cas des traducteurs de formation – ou ce qu'ils voient faire par leurs collègues, dans le cas

des instructeurs issus d'autres disciplines. Par conséquent, les instructeurs de traduction acquièrent une expérience de la formation en imitant leurs maîtres qui à leur tour ont imité les leurs. Sans une formation à l'enseignement, l'instructeur n'a pas d'autre choix et il ne peut que continuer la tradition. Par conséquent, au lieu d'être le résultat d'un choix raisonné et d'une décision informée, le recours aux traductions collectives et à la *performance magistrale* est plutôt un réflexe.

Étant donné que les traductologues n'ont pas épargné leurs efforts pour changer cette situation en produisant de nouvelles connaissances sur l'enseignement, nous avons voulu comprendre pourquoi ces nouvelles connaissances ne franchissent pas les portes des salles de classe. Nous avons trouvé une bonne partie de la réponse dans la situation actuelle des universités où les activités de recherche l'emportent sur les activités d'enseignement. De plus, la responsabilité de la production des connaissances en enseignement de la traduction incombe aux professeurs universitaires qui n'ont ni le temps, ni les moyens, ni l'encouragement institutionnel pour s'engager dans des activités dont les retombées, en matière de carrière, ne sont pas suffisamment significatives.

L'immobilisme pédagogique s'explique également par le fait que les cours pratiques de traduction sont en général assurés par un nombre croissant d'instructeurs temporaires. Si la qualité de leur enseignement n'est pas à contester, leur mandat est une charge d'enseignement dont ils s'acquittent en puisant dans leur expérience professionnelle et dans leurs expériences d'apprenants. On ne peut les tenir responsables du manque d'innovation parce que la production de connaissances ne fait pas partie de leur mandat. Leur tâche est la transmission d'un contenu disciplinaire. La responsabilité en matière d'enseignement de la traduction incombe aux instructeurs. Or, comme nous l'avons montré, la production de connaissances en matière d'enseignement n'est pas un sujet très prisé des traductologues.

S'il est vrai que, jusqu'à présent, les traducteurs formés selon les méthodes traditionnelles ont relevé les défis de la profession, il est aussi vrai que, par manque d'études expérimentales, personne ne sait quels sont les avantages ou les désavantages

comparatifs des méthodes traditionnelles par rapport aux autres formules d'apprentissage applicables à l'enseignement de la traduction. Certes, il est possible d'obtenir au moins les mêmes résultats en faisant autrement, comme l'ont démontré quelques auteurs (Cormier, 1998; Kiraly, 2000), mais ces propositions, comme d'ailleurs bien d'autres, sont plutôt des exceptions et elles sont encore mal connues.

Convaincu qu'il est possible de mettre la formation des professionnels de la traduction à jour grâce aux progrès des sciences de l'éducation, nous avons voulu suivre l'exemple de deux traductologues dont les travaux ont entraîné des changements importants dans la pédagogie de la traduction, Jean Delisle (1980) et Donald Kiraly (2000). Nous avons puisé dans les sciences de l'éducation des pistes qui nous permettent d'élargir l'horizon des possibilités de la formation des traducteurs. Ainsi nous sommes arrivé à la conclusion que les traductologues avaient accompli une tâche précieuse quant à la description du système de connaissances essentielles au travail des traducteurs, mais que la traduction et son apprentissage comportaient aussi une dimension métacognitive. Cette dimension permet, du moins théoriquement, de mettre l'apprenant de traduction au centre de la situation pédagogique et de faire des apprentis traducteurs les principaux agents de leur formation. Le présent travail a jeté les bases théoriques de futures recherches qui permettront de traduire notre proposition théorique en actions concrètes dans les salles de classe.

Depuis que la traduction est devenue une réalité enseignable, les efforts pour améliorer la formation des traducteurs se sont surtout concentrés sur les aspects cognitifs de l'apprentissage (la compétence traductionnelle et l'organisation des contenus disciplinaires). Cette conception de l'apprentissage met l'accent sur le rôle de l'instructeur et sur la manière dont il organise les contenus disciplinaires pour les enseigner. Notre examen de la bibliographie nous a permis de confirmer que les études sur les processus de traduction, les stratégies de traduction et les efforts pour définir les composantes principales de la compétence traductionnelle se sont intéressés au Sujet, apprenant ou traducteur, mais en tant qu'objet d'étude. Dans cette bibliographie, le Sujet qui est la source

des données n'est pas un Agent capable de produire des connaissances, mais un Objet qu'il faut comprendre par une analyse de ce qu'il fait ou de ce qu'il dit. Les études sur le processus de traduction ont certainement produit un bon nombre de données empiriques qui permettent aux instructeurs de travailler sur de nombreuses connaissances empiriques et partagées. Les recherches sur les stratégies, concentrées sur la manipulation textuelle, se limitent aux aspects cognitifs de la traduction étant donné qu'elles s'appliquent aux textes traduits. Ces études sur les stratégies de traduction s'intéressent davantage au produit de la traduction qu'à la démarche suivie par le Sujet pour arriver à la proposition d'une traduction. Quant aux études sur la compétence traductionnelle, elles sont certainement arrivées à une meilleure compréhension de l'ensemble des connaissances que doit acquérir tout traducteur professionnel, mais ce portrait de la compétence traductionnelle n'a pas eu jusqu'à présent d'incidence sur les formules pédagogiques appliquées par les instructeurs dans les salles de classe. Malgré l'engouement de bon nombre de traductologues pour ces trois domaines de recherche et malgré la quantité considérable de connaissances produites, les formules pédagogiques appliquées dans les cours pratiques de traduction n'évoluent guère.

Nous ne prétendons pas que les instructeurs de traduction deviennent des experts en pédagogie. Cependant, une initiation des futurs instructeurs aux concepts clés de l'enseignement et de l'apprentissage en général et de la traduction, en particulier, offrirait à ceux-ci la possibilité de choisir dans un éventail de formules pédagogiques celles qui répondent le mieux aux situations pédagogiques. Un programme de doctorat en traduction qui ne contient pas un cours de pédagogie et de didactique de la discipline ne forme que partiellement ses candidats. Étant donné que les principales tâches des professeurs universitaires sont la recherche et l'enseignement, la formation des futurs instructeurs devra chercher un équilibre entre la recherche et l'enseignement. Si la tendance se maintient et la société continue à exiger de l'université qu'elle tienne ses promesses, la traductologie devra prouver que sa place parmi les disciplines universitaires est justifiée tant par les connaissances qu'elle produit autour du phénomène de la traduction que par sa capacité à former les professionnels de la traduction.

Dans l'histoire de l'enseignement de la traduction, seules deux approches prennent appui sur des théories reconnues de l'apprentissage : l'approche par objectifs d'apprentissage et l'approche socioconstructiviste. L'examen de ces deux approches nous a permis de montrer qu'il est possible d'innover en matière d'enseignement de la traduction à condition que les propositions soient théoriquement solides. L'influence que les travaux de Jean Delisle et de Donald Kiraly ont eue sur la formation des professionnels de la traduction s'explique par le fait qu'elles partent d'une théorie reconnue de l'apprentissage et de l'enseignement en général appliquée au cas particulier de l'apprentissage et de l'enseignement de la traduction. Vingt ans séparent l'entrée de chacune de ces deux approches dans l'histoire de l'enseignement de la traduction. Dans le contexte européen, la reconnaissance croissante de l'approche socioconstructiviste est comparable à l'omniprésence de l'approche par objectifs d'apprentissage dans la formation des traducteurs pour la combinaison anglais/français.

La particularité de l'approche socioconstructiviste est d'être fondée sur le principe que l'apprentissage est favorisé par l'action directe du sujet apprenant sur l'Objet qu'il veut connaître ainsi que par l'interaction avec les autres participants dans la situation d'apprentissage. Nous adhérons à cette conception constructiviste de l'apprentissage. Étant donné que l'exercice professionnel de la traduction se définit de plus en plus par son caractère social et coopératif, les formules de pédagogie active et d'apprentissage coopératif seraient plus adéquates que les méthodes traditionnelles pour former des traducteurs capables de répondre à cette exigence de la profession. Cependant, pour devenir les principaux agents de leur formation, les apprenants doivent d'abord se connaître en tant qu'apprenants, autrement dit, apprendre à contrôler leur processus d'apprentissage. Cette idée de contrôle mène la traductologie vers un domaine de recherche en sciences de l'éducation qui pourrait élargir son champ d'études, la métacognition.

Si l'on entend par métacognition la connaissance et le contrôle que l'être humain a sur ses processus cognitifs, alors la traduction, processus cognitif ou activité mentale, doit nécessairement comporter une dimension métacognitive. En s'intéressant aux études sur la

métacognition, les traductologues bénéficient d'une longue tradition de recherche dotée de ses propres méthodes et instruments. Comme nous l'avons vu, cette dimension métacognitive de la traduction permet une autre explication du processus de la traduction que celle d'activité cognitive de traitement de données. Du point de vue métacognitif, la traduction est une succession d'actes cognitifs et d'actes métacognitifs. Les premiers ont lieu lorsque le traducteur est capable de proposer instantanément des équivalences dans la LA pour les unités de traduction qu'il veut traduire. Les actes métacognitifs, de leur côté, ont lieu lorsque le traducteur est incapable de proposer instantanément un équivalent pour une unité de traduction et doit activer des mécanismes de remémoration pour chercher, dans sa mémoire de travail ou dans sa mémoire à long terme, la solution au problème de traduction qu'il vient de rencontrer. Il se peut aussi que son système de connaissances s'avère insuffisant pour résoudre le problème de traduction et qu'il doive recourir à ses capacités de documentation et d'apprentissage pour trouver ailleurs que dans sa mémoire une solution à son problème. Soulignons qu'un problème existe quand une personne ne peut pas trouver dans sa base de connaissances les données nécessaires pour parvenir à un état désiré.

De plus, la métacognition comporte l'idée que le Sujet contrôle ses activités mentales. Du point de vue métacognitif, il devient plus difficile d'accepter l'idée que le processus de traduction est composé d'épisodes de traduction inconsciente, presque automatiques, et d'épisodes de traduction consciente. Certes, l'expérience permet au traducteur de développer des automatismes, mais la traduction n'est d'aucune manière une activité inconsciente. C'est précisément cette idée de contrôle du processus de traduction qui devra être récupérée et étudiée en traductologie, vu qu'une des différences entre les experts et les novices est la capacité des premiers d'avoir une vue d'ensemble de la tâche alors que les novices se concentrent sur les parties. Les premiers auraient le contrôle de l'ensemble de la tâche tandis que les derniers ne pourraient contrôler que l'unité de traduction sur laquelle ils travaillent. La métacognition souligne aussi l'importance de l'autoévaluation dans tout processus d'apprentissage en ce qu'elle permet à l'apprenant de

juger constamment l'efficacité de son apprentissage sans avoir à attendre l'évaluation de la part des instructeurs.

La métacognition ne fait toutefois pas partie des contenus des cours. L'instructeur ne doit pas prétendre enseigner la métacognition. Au moyen de formules pédagogiques telles que l'échafaudage, le coaching cognitif et l'apprentissage coopératif, l'instructeur provoque des situations d'apprentissage à l'intérieur des salles de classe, qui favorisent un dialogue authentique qui se construit à la fois autour de tâches authentiques. La caractéristique primordiale d'une tâche authentique est que les apprenants soient capables de lui attribuer un sens, qu'ils soient capables d'en voir la finalité. Les instructeurs ne doivent pas être perçus par les apprenants comme les juges de leur capacité ou incapacité à traduire. À l'intérieur d'un cours pratique de traduction, l'instructeur accompagne les apprenants qui travaillent en équipes en leur indiquant comment agir lorsqu'un problème apparaît dans la réalisation d'une tâche. Au lieu de travailler par essais et erreurs, les apprenants demandent de l'assistance au moment où un problème apparaît. De cette manière, le temps de classe est consacré à la réalisation des tâches qui demandent l'assistance d'une personne plus expérimentée ou la collaboration des autres membres de la classe. À l'extérieur de la salle de classe, les apprenants peuvent profiter d'un nombre considérable d'ouvrages de référence élaborés au fil des années par les traductologues et les traducteurs professionnels.

Lorsqu'un instructeur choisit une approche ou une formule pédagogique, il doit être conscient des modifications qu'il veut provoquer dans le système de connaissances des apprenants. Il doit aussi savoir que son choix aura des répercussions sur l'image que l'apprenant va se former de lui-même. Cet axiome pédagogique permet de mettre en valeur certains aspects motivationnels de l'apprentissage et de l'enseignement. Nous avons proposé un cadre conceptuel pour montrer que les apprenants se font une idée des buts poursuivis par l'instructeur et que cette idée a une grande incidence sur le succès de leur apprentissage. Un apprenant qui considère que l'instructeur conçoit l'apprentissage en termes de validation des connaissances peut se montrer moins intéressé à s'engager

pleinement dans un processus d'apprentissage. Par contre, un apprenant qui considère que l'instructeur conçoit l'apprentissage en tant que processus dynamique et progressif peut se montrer plus motivé à apprendre et à apprendre de manière autonome. Des concepts comme la motivation, l'image de soi et le style d'apprentissage font partie d'un savoir-enseigner jusqu'à présent peu valorisé par les traductologues.

Tout au long de ce travail, nous avons insisté sur le fait que l'enseignement de la traductologie s'est intéressé presque exclusivement aux aspects cognitifs de l'apprentissage. Tout en reconnaissant la primauté des connaissances disciplinaires sur n'importe quel autre type de connaissances, nous espérons avoir mis en évidence que l'innovation en enseignement de la traduction restera un vœu pieux tant que les responsables de la formation des professionnels de la traduction ne reconnaissent pas que l'enseignement de la traduction est un défi pédagogique.

Finalement, notre étude nous a permis de démontrer que les facteurs non cognitifs de la traduction et de son apprentissage jouent un rôle important dans l'intégration des apprenants/stagiaires au milieu de travail. Ces facteurs se font plus évidents dans des situations comme les stages de traduction étant donné que ceux-ci se déroulent dans un contexte naturel. Les facteurs non cognitifs que nous avons décelés constituent une autre « boîte à outils » pour les apprenants puisqu'en les utilisant ils agissent sur leur formation. La quantité et la qualité des interactions dans lesquelles les apprenants s'engagent en contexte de stage constituent un troisième avantage des stages. Enfin, notre étude a révélé que l'interaction est le facteur non cognitif le plus important dans l'intégration des apprenants aux contextes de apprentissage/travail. Il est en ainsi, parce que, selon la thèse centrale de l'interactionnisme symbolique, le contact avec les autres membres du groupe auquel il appartient permet à l'apprenant de devenir un Objet pour lui-même. C'est seulement dans l'interaction avec ses condisciples qu'un apprenant construit l'image de soi en tant qu'apprenant. De la même manière, l'interaction avec les membres de la communauté de pratique des traducteurs donne la possibilité à l'apprenant/stagiaire de construire l'image de soi en tant que traducteur.

Faire un choix implique qu'on doive en même temps renoncer à quelque chose. La délimitation de notre sujet de recherche nous a permis de jeter un peu de lumière sur la métacognition, mais en même temps elle nous a permis d'identifier bien d'autres sujets de recherche que nous ne pouvions pas explorer dans le cadre de cette étude. En voici quelques-uns :

1. Quelques traductologues ont dressé un portrait assez clair des principales formules pédagogiques appliquées par les instructeurs dans les cours pratiques de traduction. Cependant, il serait important de mener auprès des apprenants une enquête semblable à celle menée par Marco Fiola (2003) auprès des instructeurs, pour compléter ce portrait des formules pédagogiques utilisées par les instructeurs de traduction. Les apprenants peuvent, à notre avis, contribuer à compléter ce portrait.
2. Pendant longtemps les traductologues ont débattu des approches à favoriser dans la formation des professionnels de la traduction. Il importe donc de poursuivre le débat et de chercher à connaître les retombées pédagogiques d'une formation des professionnels de la traduction organisée suivant les étapes du processus de traduction en tant qu'activité professionnelle de prestation de services. Au lieu de réduire le processus de formation aux étapes clés de l'acte de traduction (compréhension et réexpression), on devrait envisager le processus de traduction depuis le moment où le traducteur prend connaissance de la tâche à accomplir jusqu'au moment où il remet le texte traduit au donneur d'ouvrage.
3. Un sujet qui demandera un effort de recherche collectif semblable à celui que réalise le groupe PACTE sur la compétence traductionnelle est la conception des balises spécifiques pour déterminer le niveau de développement attendu des apprenants aux différentes étapes du processus de formation (fin de la première année, fin de la deuxième année, fin du baccalauréat, etc.) Compte tenu du modèle conçu par Dreyfus et Dreyfus (1986) et repris par Chesterman (1997, p. 147), quelles seraient, par exemple, les connaissances qui déterminent qu'un apprenant soit considéré comme un novice, débutant avancé, ou expert? Ces balises constituent un instrument d'évaluation pour les responsables de la formation, mais

elles donnent également aux apprenants une idée claire du type de connaissances qu'ils doivent avoir acquises à un moment précis de leur formation. Ils disposeraient ainsi d'un ensemble de critères fiables pour faciliter l'autoévaluation.

4. Comme les rapports de stage le révèlent, la rétroaction que les apprenants reçoivent de leurs réviseurs pendant les stages devient le fil conducteur de la progression de l'apprentissage. Pour les futurs instructeurs et pour les instructeurs qui veulent améliorer leurs techniques de révision et de rétroaction, il serait intéressant d'approfondir l'incidence de la révision et de la rétroaction sur l'apprentissage et de connaître le point de vue des apprenants.
5. Selon Chesterman (1997), le concept de stratégie de traduction est très présent dans la bibliographie traductologique. Par contre, le concept de stratégie d'apprentissage appliqué au cas de la traduction n'a pas encore fait l'objet de recherches approfondies. Étant donné que les stratégies d'apprentissage contribuent à améliorer l'apprentissage, il serait pertinent de les répertorier et d'offrir aux apprenants des exemples à appliquer pour optimiser leur apprentissage.
6. Certains apprenants affirment dans leurs rapports de stage que bon nombre de fautes décelées par leurs réviseurs dans leurs textes sont des fautes d'inattention plutôt que des déficiences dans leur système de connaissances. Il serait intéressant de savoir à quel point une telle affirmation est vraie. Une étude sur ce sujet pourrait révéler la portée de l'idée de contrôle contenue dans la notion de métacognition. Dans les études sur l'écriture/rédaction, l'importance de la métacognition a été suffisamment démontrée. Étant donné que la phase de réexpression de la traduction constitue une forme particulière d'écriture, il serait intéressant de savoir si la connaissance métacognitive fonctionne de la même manière dans les tâches de traduction que dans les tâches d'écriture/rédaction.
7. Deux autres avenues de recherche en traductologie restent inexplorées : d'un côté, les motifs qui poussent les jeunes à suivre des études en traduction, et, de l'autre, le style d'apprentissage dominant chez des jeunes admis dans les programmes de traduction. Comme Kolb (1984) l'a démontré, connaître le style d'apprentissage

dominant chez les personnes inscrites dans un programme de formation professionnelle offre aux responsables de ces programmes et aux instructeurs des données fort importantes au moment de choisir une formule pédagogique ou une approche d'apprentissage pour l'ensemble des cours d'un programme de formation (le choix de l'apprentissage par problèmes pour la formation des médecins et des infirmières; le choix de l'apprentissage par cas pour la formation des gestionnaires, par exemple).

8. La formation des instructeurs est une avenue de recherche d'un intérêt particulier. Sans une connaissance de base des concepts clés de pédagogie et de didactique, l'instructeur devenu chercheur ne pourra procéder que par essais et erreurs. Il saura difficilement dans quelle direction il s'en va et où il va arriver. Quelle forme doit prendre, par exemple, un cours de pédagogie de la traduction qui garantisse, d'une part, que la formation des professionnels de la traduction tient compte de la spécificité du contexte canadien et, d'autre part, que les instructeurs, en plus du savoir disciplinaire, possèdent un savoir-enseigner suffisant pour garantir la production de connaissance.

Nous avons écrit une thèse sur la pédagogie de la traduction, pédagogie entendue comme l'effort de penser et de réaliser l'activité éducative et, plus précisément, les interactions entre les instructeurs et les apprenants dans une situation d'apprentissage. Nous avons surtout insisté sur la première partie de cette définition, à savoir penser l'activité éducative. Cette réflexion nous permet de conclure que les progrès traductologiques en ce qui concerne la définition des contenus des cours garantissent la formation de professionnels capables de s'intégrer au marché du travail, mais que la traductologie a négligé les facteurs non cognitifs qui pourtant jouent un rôle crucial dans la formation des traducteurs.

L'existence de ces facteurs suggère que la formation des traducteurs gagnerait à se réaliser davantage dans des contextes qui facilitent les relations interpersonnelles. L'interaction sociale contribue à la construction de l'image de soi et rend manifeste la

dimension métacognitive de la traduction et de son apprentissage. Grâce à cette dimension métacognitive de l'apprentissage, les apprenants arrivent à mieux se connaître et par conséquent à exercer un meilleur contrôle sur leur formation. Ainsi, ils deviennent les agents de leur propre formation. Comme le confirment les rapports des stagiaires, s'intégrer à la communauté de pratique professionnelle des traducteurs implique bien plus que « simplement » traduire.

Bibliographie

- Alves, F. (dir.). (2003). *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Arrojo, R. (2005). The ethics of translation in contemporary approaches to translator training. Dans M. Tennent (dir.), *Training for the new millennium* (pp. 225-245). Amsterdam: John Benjamins.
- Atkins, B. T., et Varantola, K. (1997). Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography*, 10(1), 1-45.
- Audet, M. (2004). La pédagogie Freinet. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 195-208). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Bachelard, G. (1969). *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie philosophique J.Vrin.
- Baer, B., et Koby, G. (dir.). (2003). *Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation*. London: Routledge.
- Ballard, M. (2005). Téléologie de la traduction universitaire. *META*, 50(10), pp. 48-59.
- Balliu, C. (dir.). (2005). Enseignement de la traduction dans le monde [Numéro spécial]. *META*, 50(1).
- Balliu, C. (2007). Cognition et déverbalisation. *META*, 52(1), 3-12.
- Bastin, G., et Fiola, M. (dir.). (sous presse). La formation en traduction: pédagogie, docimologie et technologie [Numéro spécial].
- Bell, R. T. (1991). *Translation and translating: Theory and practice*. London: Longman.
- Berman, A. (1991). Traduction spécialisée et traduction littéraire. Dans *La traduction littéraire, scientifique et technique*. Actes du Colloque International organisé par l'Association Européenne des Linguistes et des Professeurs de Langues (AELPL) le 21 et 22 mars (pp. 9-15). Paris: la T.I.L.V. éditeur.

- Bernardini, S. (2001). Think-aloud protocols in translation research: Achievements, limits, futur prospects. *Target*, 13(2), 241-263.
- Bernardini, S. (2004). The theory behind the practice: Translator training or translator education. Dans K. Malmkjær (dir.), *Translation in undergraduate degree programs* (pp. 17-29). Amsterdam: John Benjamins.
- Bertrand, D., et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises: Tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 353 - 374.
- Bilodeau, H., Provencher, M., Bourdages, L., Deschênes, A., Dionne, M., et Gagné, P., et coll. (1999). Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage des cours à distance. *Distances*, 3(2), 33-67.
- Bissonnette, S., et Richard, M. (2004). Le cognitivisme et les implications pédagogiques. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dirs.), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 309-322). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Editions David McKay Company.
- Bloom, B. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (M. Lavallée, trad.). Montréal: Entreprises Éducation Nouvelle.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., et M. Pressly, (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. Dans B. F. Jones et L. Idol (dirs.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Börsch, S. (1986). Introspective methods in research on interlingual and intercultural communication. Dans J. House et S. Blum-Kulka (dir.), *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language studies* (pp. 195-210). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bowker, L. (2004). What does it take to work in the translation profession in Canada in the 21st century? Exploring a database of job advertisements. *META*, 49(4), 960-972.

- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms. Dans F. E. Weinnert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buzelin, H. (2004). La traductologie, l'ethnographie et la production des connaissances. *META*, 49(4), 729-746.
- Buzelin, H., et Folaron, D. (dir.). (2007). La traduction et les études de réseaux / Translation and network studies. [Numéro spécial]. *META*, 52(4).
- Caminade, M. (1995). Les formations en traduction et interprétation: Perspectives en Europe de l'Ouest. *TTR*, 8(1), 247-271.
- Campbell, S. J. (1991). Towards a model of translation competence. *META*, 37(2/3), 528-541.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. Richards et R. Schmidt (dirs.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Chamberland, G., Lavoie, L., et Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chambers, P., Bonin, D., Izaute, M., et Marescaux, P. (2002). Metacognition triggered by a social aspect of expertise. Dans P. Chambers, M. Izaute et P.-J. Marescaux (dirs.), *Metacognition: Process, function and use* (pp. 153-168). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Charlot, B., Beautier, É. et Rocheux, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: A. Colin.
- Chesterman, A. (1997). *Memes of translation: The spread of ideas in translation theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chesterman, A. (1998). Communication strategies, learning strategies and translation strategies. Dans K. Malmkjær (dir.), *Translation and language teaching: Language teaching and translation* (pp. 189-195). Manchester, UK: St. Jerome Publishing.

- Chesterman, A. (2000). Empirical research methods in translation studies. *Erikoiskielet ja käännösteoria*. Actes du 20 VAKKI-symposium. 27, (pp. 9-22.) Consulté le 22 juin 2008. <http://www.helsinki.fi/~chesterm/2000IVakki.html>
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Colina, S. (2002). Second language acquisition, language teaching and translation studies. *The Translator*, 8(1), 1-24.
- Colina, S. (2003). *Translation teaching from research to the classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Colson, J. (2005). A new computational tool for analyzing translation processes: The TransCorrect project. *META*, 50(2), 573-579.
- Comité Sectoriel de l'Industrie Canadienne de la Traduction. (1999). L'industrie canadienne de la traduction - Stratégie et développement des ressources humaines et d'exportation – rapport final. Industrie Canada. Consulté le 22 juin 2008. <http://www.uottawa.ca/associations/csict/princi-f.htm>
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1992). Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité. (ISBN: 2-550-23633-5). Québec: Gouvernement du Québec. Consulté le 4 juin 2008 http://www.cse.gouv.qc.ca/EN/Download/index.html?id=50-0389&cat=50-0389_EN
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2003). Rapport annuel 2002-2003. Sur l'état et les besoins de l'éducation. Renouveler le corps professoral à l'université: Des défis importants à mieux cerner. (ISBN: 2-550-41776-3). Sainte-Foy (Québec): Gouvernement du Québec. Consultée le 22 juin 2006. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann03.pdf>
- Cormier, M. (1998). En torno a una pedagogía centrada en el estudiante: El método «aprendizaje a través de problemas» aplicado a la terminología. *Onomazein*, 3, 177-193.
- Cormier, M. C., et Francœur, A. (2000). Bibliographie (1988-1999) lexicologie, lexicographie, terminologie et terminographie, traduction et interprétation, langues

et linguistique, dictionnaires, cédéroms. Document de travail. Montréal: GRESLET Université de Montréal.

- Costa, A., et Lowery, L. (1989). *Techniques for teaching thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Cronin, M. (2005). Deschooling translation: Beginning of century reflections on teaching translation and interpreting. Dans M. Tennent (dir.), *Training for the new millennium* (pp. 249-265). Amsterdam: John Benjamins.
- Dancette, J. (1992). L'enseignement de la traduction. Peut-on dépasser l'empirisme? *TTR*, 5(2), 163-169.
- Dancette, J. (1995). *Parcours de la traduction, étude expérimentale du processus de traduction*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Danks, J. H., Shreve, G., Fontain, S., McBeath, M. (dirs.). (1997). *Cognitive processes in translation and interpreting*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Davidson, J., Deuser, R., et Sternberg, R. (1994). The role of metacognition in problem solving. Dans J. Metcalfe et A. P. Shimamura (dir.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 207-226). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Davis, B. (2004). *Inventions of teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Buisseret, I. (1975). *Deux langues, six idiomes*. (Nouvelle édition du Guide du rédacteur). Ottawa: Carlton-Green Publishing.
- Dechert, H., et Sandrock, U. (1986). Thinking aloud processes: The decomposition of language processing. Dans V. Cook (dir.), *Experimental approaches to second language learning* (pp. 111-126). Oxford: Pergamon Press.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1981). De la théorie à la pédagogie. Dans J. Delisle (dir.), *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: De la théorie à la pédagogie* (pp. 135-151). Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1988). L'initiation à la traduction économique. *META*, 33(2), 204-215.
- Delisle, J. (1992). Les manuels de traduction: Essai de classification. *TTR*, 5(1), 17-48.

- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers les français*. (1^{re} éd). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1998). Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. Dans I. G. Izquierdo et J. Verdegel (dirs.), *Los estudios en traducción: Un reto didáctico* (pp. 13-43). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Delisle, J. (2003). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français* (2^e éd.). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J., Lee-Jahnke, H., et Cormier, M. C. (dir.). (1999). Terminologie de la traduction. Translation terminology. Terminología de la traducción. Terminologie der Übersetzung. Amsterdam: John Benjamins.
- Delisle, J., et Lafond, G. (2007). Histoire de la traduction-History of translation (Version 6) [cédérom]. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Desbiens, J-F. (2004). Le béhaviorisme et l'approche scientifique de l'enseignement. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 289-308). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dollerup, C. (1993). Systematic feedback in the teaching of translation. Dans C. Dollerup et A. Lindegaard (dirs.), *Teaching Translation and Interpreting 2* (pp. 121-132). Amsterdam: John Benjamins.
- Dreyfus, H. L., et Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine*. Oxford: Blackwell, The Free Press.
- Dubé, L. (2000). *Psychologie de l'apprentissage* (3^e éd). Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Durieux, C. (1995). *Apprendre à traduire: Prérequis et test*. Paris: Maison du dictionnaire.
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction: Enjeux et démarches. *META*, 50(1), 36-47.
- Durieux, C. (2007). L'opération traduisante entre raison et émotion. *META*, 52(1), 48-55.

- Dweck, C. S. (1989). Motivation. Dans A. Lesgold et R. Glaser (dirs.), *Foundations for a cognitive psychology of education* (pp. 87-137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Echeverri, A. (2005). La importancia de la investigación colaborativa en la pedagogía de la traducción. Dans A. Clas, G.L. Bastin, H. Buzelin, J. Dancette, J. Lavoie, E. Valentine et coll. « Pour une traductologie proactive » – Colloque international du 50^e anniversaire de META. Montréal. [Sur cédérom]. [En ligne] Consulté le 22 juin 2008. <http://beta.erudit.org/livre/meta/2005/000230co.pdf>
- Enns-Connolly, E. (1985). Translation as an interpretative act: A narrative study of translation university-level foreign language teaching. Thèse de doctorat non publiée. University of Toronto, Toronto.
- Ericsson, K., et Simon, H. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Éd. Révisée). Cambridge, MA: MIT Press.
- Faerch, C., et Kasper, G. (1987). From product to process: Introspective methods in second language research. Dans C. Faerch et G. Kasper (dir.), *Introspection in second language research* (pp. 5-23). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Fiola, M. (2003). *La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle: Le cas du Canada*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris III- Sorbonne Nouvelle, École Supérieure d'Interprètes et des Traducteurs, Paris.
- Flavell, H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dirs.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Franco, J. (2005). BITRA. Bibliografía de interpretación y traducción. [Base de données en ligne]. Consultée le 17 juin 2005. http://cv1.cpd.ua.es/tra_int/usu/buscar.asp?idioma=es

- Fraser, J. (1996). The translator investigated: Learning from translation process analysis. *The Translator*, 2(1), 65-79.
- Gagné, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement*. Montréal: Les Éditions HRW.
- Gambier, Y. (2000). Professionnaliser la formation des traducteurs? Dans Formation des traducteurs. Communication présentée au Colloque International Rennes 2, 22-23 septembre. Rennes. [Sur cédérom].
- Gambier, Y. (2003). Les passeurs langagiers: Réflexions sur les défis de la formation. Dans G. Mareschal, L. Brunette, E. Valentine et Z. Guével (dirs.), *La formation à la traduction professionnelle* (pp. 3-22). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gambier, Y., et Van Doorslaer, L. (dir.). (2004). *Translation Studies Bibliography*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gauthier, C. (2004). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 132-154). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gerloff, P. (1987). Identifying the unit of analysis in translation: Some uses of think-aloud protocol data. Dans C. Faerch et G. Kasper (dir.), *Introspection in second language research* (pp. 135-158). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gile, D. (2005). *La traduction: La comprendre, l'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gouadec, D. (1994). L'assurance qualité en traduction – perspectives professionnelles, implications pédagogiques. Présentation plénière non publiée. I Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación, Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Gouadec, D. (2002). *Profession: Traducteur*. Paris: La Maison du Dictionnaire.

- Gouadec, D. (2003). Notes on translation training (replies to a questionnaire). Dans Pym, A., C, Fallada., C, J.R, Biau, J, Orestein (dirs.), *Innovation and e-learning in translator training* (pp. 11-19). Tarragone (Espagne): Intercultural Studies Group Universitat Rovira i Virgili.
- Hansen, G. (2003). Controlling the process: Theoretical and methodological reflections on research into translation processes. Dans F. Alves (dir.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 25-42). Amsterdam: John Benjamins.
- Hansen, G. (2005). Experience and emotion in empirical translation research with think-aloud and retrospection. *META*, 50(2), 511-521.
- Harris, B. (1973). La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. Dans J. McA'Nulty (dir.), *Problèmes de sémantique* (pp. 133-146). Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Harris, B. (1977). *The importance of natural translation*. Ottawa: École de traducteurs et d'interprètes, Université d'Ottawa.
- Hosington, B., et Horguelin, P. (1980). A practical guide to bilingual revision. Montréal: Liguattech.
- Holmes, J. S. (2000). The name and nature of translation studies. Dans L. Venuti (dir.), *The Translation studies reader* (pp. 172-185). London: Routledge. (Texte publié originellement en 1972)
- Horguelin, P. (1975). Table ronde sur l'enseignement de la traduction. *META*, 20(1), 42-57.
- Horguelin, P. A. (1981). *Anthologie de la manière de traduire*. Montréal: Liguattech.
- Horguelin, P. A. (1985). *Pratique de la révision*. Montréal: Liguattech.
- Horguelin, P., et Brunette, L. (1998). *Pratique de la révision*. Montréal: Liguattech.
- House, J., et S. Blum-Kulka (dirs.). (1986). *Interlingual and intercultural communication: Discourse in cognition and second language acquisition studies*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Humbley, J. (2002). Nouveaux dictionnaires, nouveaux rapports avec les utilisateurs. *META*, 47(1), 95-104.
- Hurtado, A. (1996). La cuestión del método traductor, método, estrategia y técnica de traducción. *Sendeban*, 7, 39-57.

- Hurtado, A. (dir.). (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes, teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado, A. (2004). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Jääskeläinen, R. (2002). Think-aloud protocol studies into translation: An annotated bibliography. *Target*, 14(1), 107-136.
- Jääskeläinen, R., et Tirkkonen-Condit, S. (1988). Automatised processes in professional vs. non-professional translation: A think-aloud protocol. Dans S. Tirkkonen-Condit (dir.), *Empirical research in translation and intercultural studies* (pp. 89-110). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jakobsen, A. L. (1999). Logging target text production with *Translog*. Dans G. Hansen (dir.), *Probing the process in translation: Methods and results* (pp. 9-20). Copenhague: Samfundslitteratur.
- Jakobson, R. (1966). On linguistic aspects of translation. Dans R. A. Brower (dir.), *On translation* (pp. 232-239). New York: Oxford University Press. (Texte publié originellement en 1959)
- Jensen, E. (1995). *Brain-based learning and teaching*. Del Mar, CA: Turning Point. John Benjamins Publishing Company. Translation studies bibliography. [Base de données en ligne]. Consulté le 28 avril 2008. <http://www.benjamins.com/online/tsb/>
- Johnson, D., et Johnson, R. (1991). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jones, B. F., et Idol, L. (dir.). (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation: pedagogy and process*. Kent, OH: The Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.

- Kluwe, R. H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behavior. Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 31-64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Königs, F. G. (dir.). (1996). Le(s) processus de traduction/translation process(es). [Numéro spécial]. *META*, 41(1).
- Kousta, J. (dir.). (1992). La pédagogie de la traduction: Questions actuelles et miscellanées traductologiques. [Numéro spécial]. *TTR*, 1.
- Krings, H. (1986). Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2). Dans J. House et S. Blum-Kulka (dirs.), *Interlingual and intercultural communication*. (pp. 263-275). Tübingen: Gunter Narr.
- Krings, H. (1987). The use of introspective data in translation. Dans C. Faerch et G. Kasper (dirs.), *Introspection in second language research* (pp. 159-176). Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Kuhl, J. (1987). Feeling versus being helpless: Metacognitive mediation of failed-induced performance deficits. Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp.217-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ladmiral, J.-R. (1979). *Traduire: Théorèmes pour la traduction*. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e éd.). Montréal: Beauchemin.
- Langevin, L. (2007). La formation des professeurs de la relève. Dans L. Langevin (dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire* (pp. 81- 115). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larose, R. (dir.). (1988). L'enseignement de la traduction au Canada. [Numéro spécial]. *META*, 33(2).

- Larose, R. (1989). *Théories contemporaines de la traduction* (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larose, R. (1994). [Compte rendu du livre *La traduction raisonnée*]. *Target*, 6, 249-252.
- Larson, M. (1998). *Meaning-based translation* (2^e éd.). New York: University Press of America.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Laukkanen, J. (1996). Affective and attitudinal factors in translation processes. *Target*, 8(2), 257-274.
- Lavallée, F. (2005). *Le traducteur averti: Pour des traductions idiomatiques*. Brossard (Québec): Linguattech.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal: Éditions Guérin.
- Le Moigne, J. L. (1994). *Le constructivisme*. Paris: ESF.
- Le Moigne, J. L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lee-Jahnke, H. (dir.). (2001). Évaluation: Paramètres, méthodes, aspects pédagogiques. [Numéro spécial]. *META*, 46(2).
- Lee-Jahnke, H. (2005). New cognitive approaches in process-oriented translation training. *META*, 50(2), 359-377.
- Lee-Jahnke, H. (dir.). (2005). Processus et cheminements en traduction et interprétation [Numéro spécial]. *META*, 50(2).
- Libberg, I., et Mees, I. M. (2003). Patterns of dictionary use in non-domain-specific translation. Dans F. Alves (dir.), *Triangulating translation* (pp. 123-136). Amsterdam: John Benjamins.
- Ljudskanov, A. (1968). *Traduction humaine et traduction mécanique*. Paris: Dunod.
- Loiola, F., et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-326.
- Lörscher, W. (1986). Linguistic aspects of translation processes: Towards an analysis of translation performance. Dans House, J., et Blum-kulka, S (dirs.), *Interlingual and intercultural communication* (pp. 277-292.). Tübingen: Gunter Narr.

- Lörscher, W. (1988). Thinking-aloud as a method for collecting data on the translation process. Dans S. Tirkkonen-Condit (dir.), *Empirical research in translation and intercultural studies* (pp. 67-77). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lörscher, W. (1989). Models of translation processes: Claim and reality. *Target*, 1(1), 43-68.
- Lörscher, W. (1991). *Translation performance, translation process, and translation strategies: A psycholinguistic investigation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Mager, R. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon Publishers.
- Mager, R. (1977). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. (Decote, G. trad.). Paris: Bordas.
- Maier, C. (dir.). (2000). Evaluation and translation. [Numéro spécial]. *The Translator*, 6(2).
- Maier, C., et Massardier-Kenney, F. (1993). Toward an expanded pedagogy of specialized translation. Dans S. E. Wright et J. L. Wright (dirs.), *Scientific and technical translation* (pp. 151-160). Amsterdam: John Benjamins.
- Maier, N. (1970). *Problem solving and creativity in individuals and groups*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Malena, A. (2003). [Compte rendu du livre *A socio-constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*]. *META*, 48(4), 596-597.
- Malmkjær, K. (dir.). (2004). *Translation in undergraduate degree programs*. Amsterdam: John Benjamins.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., et coll. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mauriello, G. (1999). Training translators to face the challenges of the future. Dans Actes du XV^e congrès mondial de la Fédération Internationale des Traducteurs (FIT). Traduction – Transition (pp. 170-175). Mons (Belgique) : FIT.
- Mayoral, R. (2003). Notes on translator-training (replies to a questionnaire). Dans A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau et J. Orenstein (dir.), *Innovation and e-learning in translator*

- training* (pp. 3-10). Tarragone (Espagne): Intercultural Studies Group Universitat Rovira i Virgili.
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. Dans C. Weinstein., E. Goetz. et P. Alexander (dirs.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 141-171). New York: Academic Press.
- Meertens, R. (2006). *Guide anglais-français de la traduction* (4^e éd. entièrement révisée et mise à jour). Paris: Chiron éditeur.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société: Nouvelle traduction et introduction de Daniel Cefaï et Louis Quéré* (Cefaï, D. et Quéré, L. trad.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Meirieu, P. Petit dictionnaire de pédagogie. Consulté le 30 mars 2008. <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>
- Meirieu, P. (2001). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020: Quels défis et quelles conséquences pour les politiques de l'UNESCO ? : UNESCO. Consulté le 12 juin 2008. <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>
- Mondhal, M., et Jensen, K. (1996). Lexical search strategies in translation. *META*, 41(1), 97-113.
- Mossop, B. (2003a). School, practicum and professional development workshop: Toward a rational sequence of topics. Dans G. Mareschal, L. Brunette, E. Valentine et Z. Guével (dir.), *La formation à la traduction professionnelle* (pp. 47-64). Ottawa: Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Mossop, B. (2003b). What should be taught at translation school? Dans A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau et J. Orenstein (dir.), *Innovation and e-learning in translator training* (pp. 20-22). Tarragone (Espagne): Intercultural Studies Group Universitat Rovira i Virgili.
- Mossop, B. (2006). *Revising and editing for translators* (2^e éd.). Manchester UK: St. Jerome Publishing.
- Moya, V. (2004). *La selva de la traducción*. Madrid: Cátedra.

- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
- Neubert, A. (1984). Textbound translation teaching. Dans W. Wilss et G. Thome (dir.), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik* (pp. 61-70). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Neubert, A. (1994). Competence in translation: A complex skill, how to study it and how to teach it? Dans M. Snell-Hornby, F. Pöschhaker et H. Kaindl (dir.), *Translation studies an interdisciplinary* (pp. 411-420). Amsterdam: John Benjamins.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, languages, and in translation. Dans C. Schäffner et B. Adab (dir.), *Developing translation competence* (pp. 3-18). Amsterdam: John Benjamins.
- Neubert, A. et G. Shreve. (1992). *Translation as text*. Kent, OH: Kent State University Press.
- Neves, J. (2005). We do not teach translation, we train translators. Interview with Yves Gambier. *Translating today* (2), 23-25.
- Newell, A., et Simon, H. (1956). *The logic theory machine: A complex information processing system*. Article présenté à la Dartmouth Summer Research Conference on Artificial Intelligence, Hanover, NH. Réimprimé dans *IRE Transactions on Information Theory, IT-2*, No. 2. 61-79.
- Newell, A., et Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of translation*. New York: Prentice Hall International.
- Nida, E. (1966). Principles of translation as exemplified by Bible translation. Dans R. A. Brower (dir.), *On translation* (pp. 11-31). New York: Oxford University Press.
- Nisbett, R. E., et Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231-259.
- Nord, C. (1991a). *Text analysis in translation: Theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam: Rodopi.
- Nord, C. (2005). Training functional translators. Dans M. Tinnent (dir.), *Training for the new millenium: Pedagogies for translation and interpreting* (pp. 209-223). Amsterdam: John Benjamins.

- Office québécois de la langue française. (OQLF). Grand dictionnaire terminologique. [Dictionnaire en ligne] Consulté le 2 novembre 2007. <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>.
- Orozco, M. (2002). Revisión de investigaciones empíricas en traducción escrita. *TRANS*, 6, 63-85.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- PACTE. (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *META*, 50(2), 609-619.
- Paris, S. G. (2002). When is metacognition helpful, debilitating, or benign? Dans P. Chambers, M. Izaute et P.-J. Marescaux (dirs.), *Metacognition: Process, function, and use* (pp. 105-120). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Paris, S. G., et Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. Dans B. F. Jones et L. Idol (dirs.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^e ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Piaget, J. (1979). La psychogénese des connaissances et sa signification épistémologique. Dans M. Piatelli-Palmarini (dir.), *Théories du langage théories de l'apprentissage: Le débat entre Noam Chomsky et Jean Piaget* (pp. 54-64). Paris: Éditions du Seuil.
- Pinker, S. (2002). *The blank slate: The modern denial of human nature*. New York: Penguin Books.
- Politis, M. (dir.). (2007). Traductologie: une science cognitive [Numéro spécial]. *META*, 52(1).
- Pym, A. (1993). *Epistemological problems in translation and its teaching: A seminar for thinking students*. Calaceit (Teruel), Espagne: Caminade.
- Pym, A. (2000). *Negotiating the frontier*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age. *META*, 48(4), 481-497.

- Pym, A., C. Fallada., C. J.R. Biau, et J. Orestein, *Innovation and e-learning in translator training*. Tarragone (Espagne): Intercultural Studies Group Universitat Rovira i Virgili.
- Pym, A. (2005). Training translators: Ten recurrent naiveties. *Translating Today* (2), 3-6.
- Raynal, F., et Rieunier, A. (2005). *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF Éditeur.
- Roberts, R. (1984). Compétence du nouveau diplômé en traduction, traduction et qualité de langue. Dans *Actes du Colloque, Société des Traducteurs du Québec/Conseil de la langue française* (pp. 172-184). Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Robertson, J., et Bond, C. (2005). The research/teaching relation: A view from the 'edge'. *Higher Education*, 50, 509-535.
- Robinson, D. (1997). *Becoming a translator: An accelerated course*. London: Routledge.
- Robinson, D. (2003). *Becoming a translator: An introduction to the theory and practice of translation*. (2^e éd.). London: Routledge.
- Rogers, C. R. (1976). *Liberté pour apprendre* (D. L. Bon, trad.). Paris: Dunod.
- Rothe-Neves, R. (2003). The influence of working memory features on some formal aspects of translation performance. Dans F. Alves (dir.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 97-119). Amsterdam: John Benjamins.
- Rouleau, M. (2001). *Initiation à la traduction générale: Du mot au texte*. Brossard (Québec): Linguattech.
- Sager, J. C. (1984). Reflections on the didactic implications of an extended theory of translation. Dans W. Wilss et G. Thome (dirs.), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschluß für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik* (pp. 333-43). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Sager, J. C. (1994). *Language engineering and translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schäffner, C., et Adab, B. (2000). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins.

- Schäffner, C. (2004a). [Compte rendu du livre *A Socio-constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*]. *Target*, 16(1), 177-162.
- Schäffner, C. (dir.). (2004b). *Translation research and interpreting research: Traditions, gaps and synergies*. Toronto: Multilingual Matters.
- Schoenfeld, A. H. (1989). Teaching mathematical thinking and problem solving. Dans L. B. Resnick et L. E. Klopfer (dir.), *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research* (pp. 1-19). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schraw, G., et Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Scott-Tennent, C., González Davies, M., et Rodríguez Torras, F. (2000). Translation strategies and translation solutions: Design of a teaching prototype and empirical study of its results. Dans A. Beeby, D. Ensinger et M. Presas (dir.), *Investigating translation: selected papers from the 4th international congress on translation, Barcelona, 1998* (pp. 107-116). Amsterdam: John Benjamins.
- Séguinot, C. (1988). A study of student translation strategies. Dans S. Tirkkonen-Condit (dir.), *Empirical research in translation and intercultural studies* (pp. 79-88). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Séguinot, C. (dir.). (1989). *The translation process*. Toronto: H.G. Publications.
- Séguinot, C. (1991). A Study of Students Translation Strategies. Dans S. Tirkkonen-Condit (dir.), *Empirical research in translation and intercultural studies* (pp.79-88). Tübingen: Gunter Narr.
- Séguinot, C. (1996). Some thought about think-aloud protocols. *Target*, 8(1), 75-95.
- Séguinot, C. (1997). Accounting for variability in translation. Dans J. E. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain et M. K. McBeath. (dir.), *Cognitive processes in translation and interpreting* (pp. 104-119). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Seleskovitch, D. (1968). *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*. Paris: Minard.
- Seleskovitch, D., et Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier.
- Seleskovitch, D., et Lederer, M. (2002). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Érudition.
- Shreve, G. (1997). Cognition and the evolution of translation competence. Dans J. H. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain et M. K. McBeath (dir.), *Cognitive processes in translation and interpreting* (pp. 120-136). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Shreve, G. (1998). *The ecology of the language industry: Prospects and problems. Keynote Address*. Communication non publiée présentée à la Conference language in business / Language as business, Kent, OH.
- Shreve, G. et Koby, G. (1997). Introduction. Dans J. H. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain et M. K. McBeath (dir.), *Cognitive processes in translation and interpreting* (pp. xi-xviii). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Simard, D. (2004). Carl Rogers et la pédagogie ouverte. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 209-235). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Singh, R. (2007). Unsafe at any speed? Some unfinished reflections on the 'cultural turn' in translation studies. Dans P. St. Pierre et P.C. Kar (dirs.), *Translation - Reflections, refractions, transformations* (pp. 73-84). Amsterdam: John Benjamins.
- Singh, R., et Kandiah, T. (2005). On retrieving the baby. Dans A. Clas, G.L. Bastin, H. Buzelin, J. Dancette, J. Lavoie, E. Valentine et coll. « Pour une traductologie proactive » – Colloque international du 50^e anniversaire de *META*. Montréal. [Sur cédérom]. [En ligne] Consulté le 22 juin 2008. <http://beta.erudit.org/livre/meta/2005/000213co.pdf>
- Skinner, B. F. (1968a). *La Révolution scientifique de l'enseignement* (A. Richelle, trad.). Bruxelles: Charles Dessart.
- Skinner, B. F. (1968b). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Skinner, E., Chapman, M., et Baltes, P. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11(3), 369-388.
- Skinner, E. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology* 17(3), 549-570.
- Smith, S. L. (1991). *Report of the commission of inquiry on canadian university education*. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. (2004). Le projet de création d'une science de l'éducation au XX^e siècle. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 277-288). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Taylor, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tennent, M. (2005). *Training for the new millennium*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tirkkonen-Condit, S. (1991). *Empirical research in translation and intercultural studies / selected papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna 1988*. Tübingen: Guter Narr Verlag.
- Toury, G. (1980). The translator as a non conformist to be. Dans S. O. Poulsen et W. Wilss (dirs.), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschluß für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik* (pp. 180-198). Tübingen: Gunter Narr.
- Toury, G. (1988). Experimentation in translation studies: Achievements, prospects and some pitfalls. Dans S. Tirkkonen-Condit (dir.), *Empirical research in translation and intercultural studies* (pp. 45-65). Tübingen: Guter Narr Verlag.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies - and beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- Valentine, E., Guével, Z., et Bastin, G. L. (dir.). (2003). Traduction et enseignement/Translation and teaching [Numéro spécial]. *META*, 48(3).
- Van Doorslaer, L. (2005). The indicative power of key word system. A quantitative analysis of the key words in *Translation Studies Bibliography*. Dans A. Clas, G.L.

- Bastin, H. Buzelin, J. Dancette, J. Lavoie, E. Valentine et coll. « Pour une traductologie proactive » – Colloque international du 50^e anniversaire de *META*. Montréal. [Sur cédérom]. [En ligne] Consulté le 22 juin 2008. <http://beta.erudit.org/livre/meta/2005/000225co.pdf>
- Vermeer, H. (1996). *A skopos theory of translation - Some arguments for and against*. Heidelberg: TextTconText Verlag.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Viau, R. (2004). Pourquoi faut-il innover ? *Gestion*, 29(1), 26-29.
- Vienne, J. (1994). Toward a pedagogy of «translation in situation». *Perspectives* 2(1). pp. 51-59.
- Vienne, J. (1998). Vous avez dit compétence traductionnelle? *META*, 43(2), 187-190.
- Vinay, J. P., et Darbelnet, J. (1968). *Stylistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de traduction. Nouvelle édition revue et corrigée*. Paris et Montréal: Didier et Beauchemin.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Watson, J. B. (1925). *Behaviorism*. New York: Norton.
- Weinert, F. (1987). Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilss, W. (1982). *The science of translation: Problems and methods*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wilss, W. (1983). Translation strategy, translation method and translation technique: Towards a clarification of three translational concepts. *Revue de Phonétique Appliquée*, 67-68-69, 143-151.
- Wilss, W. (1994). A framework for decision-making in translation. *Target*, 6(2), 131-150.
- Wilss, W. (1996). *Knowledge and skills in translator behavior*. Amsterdam: John Benjamins.

- Zabalbeascoa, P. (2000). From techniques to types of solutions. Dans A. Beeby, D. Ensinger et M. Presas (dirs.), *Investigating translation: Selected papers from the 4th international congress on translation* (pp. 117-127). Amsterdam: John Benjamins.
- Zachary, M. (1999). La méthode de l'apprentissage par problèmes appliquée à l'enseignement de la traduction. Dans Actes du XV^e congrès mondial de la Fédération Internationale des Traducteurs (FIT). *Traduction – Transition* (pp. 322-327). Mons (Belgique): FIT.

ANNEXES

Annexe I

**DOCUMENT DE DESCRIPTION DU PROGRAMME
DE BACCALURÉAT SPÉCIALISÉ EN
TRADUCTION, OPTION COOP**

Baccalauréat spécialisé en traduction, option COOP

Programme contingenté

Objectifs de formation

Le programme de baccalauréat spécialisé en traduction, option COOP se caractérise par l'alternance de sessions d'étude et de sessions de travail en entreprise. Il permet non seulement l'acquisition d'un savoir théorique en traduction, mais aussi une formation professionnelle pertinente. Il peut également conduire à des études de 2^e et de 3^e cycles orientées vers la spécialisation ou la recherche.

Admissibilité

La sélection des étudiants pour l'option COOP se fait après la première année d'étude sur la base du dossier scolaire.

Pour être admis, il faut avoir complété un minimum de 24 crédits et un maximum de 36 crédits au programme de baccalauréat spécialisé en traduction. Il faut aussi avoir réussi les cours TRA 2000 (Outils informatiques des langagiers) et TRA 2550 (Traduction avancée) avant d'entreprendre le premier stage. L'étudiant doit avoir une moyenne cumulative d'au moins 3.0 et la maintenir tout au long du programme. Le programme étant contingenté, l'obtention de cette moyenne ne garantit toutefois pas la participation à l'option COOP.

Structure

Le programme est d'une durée de 10 sessions à temps plein. Il comporte 90 crédits de cours en plus des trois stages obligatoires (TRA 2001, TRA 3001, TRA 3002).

Calendrier de l'option COOP

	1	2	3	4
Automne	Études 1	Études 3	Stage II	Études 6
Hiver	Études 2	Stage I	Études 5	
Été	Sélection	Études 4	Stage III	

Stages

D'une durée de 12 semaines à 16 semaines à temps plein, ces trois stages répondent aux besoins précis des employeurs et correspondent au travail qu'effectuerait un de leurs employés. Sous la supervision d'un membre de l'entreprise, l'étudiant mettra à profit ses connaissances théoriques, précisera son choix de carrière, et évaluera ses capacités d'intégration à un milieu de travail.

Les mois passés en stages COOP sont reconnus comme autant de mois d'expérience par l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec.

Le Département de linguistique et de traduction fera de son mieux pour obtenir des stages rémunérés. Cependant, il se peut que certains stages ne le soient pas. Dans, ce dernier cas, la décision revient entièrement à l'étudiant.

Approbation du stage

L'étudiant a la possibilité de faire ses propres recherches de stage. Toutefois, pour qu'un stage trouvé par l'étudiant soit reconnu, il faut qu'il ait été approuvé par la responsable des stages. L'employeur doit nécessairement avoir un service de traduction ou l'équivalent et offrir les outils de travail appropriés. Cela exclut donc les donneurs d'ouvrage à la pige et les petites entreprises qui n'ont pas de service linguistique.

Fiches d'évaluation

Le réviseur, ou le chef immédiat, se tient responsable de remplir la fiche *Évaluation de la prestation du stagiaire* à la fin du stage. Il la remet directement à l'étudiant qui la joint à son rapport de stage.

Par ailleurs, l'étudiant devra remplir la *Fiche d'évaluation de l'employeur* qui permettra à la responsable des stages de connaître son point de vue sur l'entreprise. Ces informations sont confidentielles, ne sont pas transmises à l'employeur et n'ont aucun poids lors de l'attribution de la note. Cette fiche est également jointe au rapport de stage.

Rapport de stage

Un rapport doit être produit dans les 30 jours qui suivent la fin de chaque stage. À cet effet, l'étudiant dispose d'un *Guide de rédaction du rapport de stage*.

Notation

Le rapport de stage et l'évaluation par l'employeur ont un poids égal. C'est le Comité d'évaluation des stages formé de la responsable des stages et de deux autres professeurs du Département qui attribue à l'étudiant la mention R (pour réussi) ou E (pour échec).

Demande d'adhésion

Pour faire une demande d'adhésion au programme COOP, remettre à la responsable des stages le formulaire *Demande d'adhésion au programme COOP* accompagné d'un curriculum vitae (maximum de 2 pages), d'une lettre de motivation et de son dernier bulletin de notes. La date de tombée pour présenter une demande est le 30 juin suivant la première année d'études.

Responsabilités de l'étudiant

430

Une fois que vous avez soumis votre dossier à la responsable de formation professionnelle :

1. Informez-vous régulièrement auprès d'elle quant à l'évolution de votre dossier et de sa recherche.
2. Une fois le stage approuvé par la responsable, assurez-vous auprès de la technicienne en gestion des dossiers étudiants que vous êtes bien inscrit au cours correspondant (TRA 2001, TRA 3001 ou TRA 3002) et prenez soin d'acquitter vos frais de scolarités.
3. En cours de stage, prenez note des faits pertinents qui seront utiles à la rédaction du rapport.
4. N'oubliez pas de faire votre choix de cours pour la session suivante.
5. Si vous avez des problèmes en cours de stage, n'hésitez pas à communiquer avec la responsable de formation professionnelle.
6. N'oubliez pas que vous devez présenter de nouvelles demandes de stage pour les deuxième et troisième stages.

Renseignements

Nycole Bélanger
Responsable de formation professionnelle
(514) 343-6368
nycole.belanger@umontreal.ca

03-10-16, Pdf

Annexe II

ÉVALUATION DE LA PRESTATION DU STAGIAIRE

ÉVALUATION DE LA PRESTATION DU STAGIAIRE
(À retourner à la fin du stage)

Nom de l'étudiant (e) : _____ Code permanent : _____

Nom de l'entreprise : _____ Période de stage : _____

Adresse : _____ Téléphone : _____

Surveillant de stage : _____ Fonction : _____

1. **Excellent** : rendement nettement supérieur aux exigences.
2. **Très bon** : rendement supérieur aux exigences.
3. **Satisfaisant** : rendement répondant aux exigences.
4. **Passable** : rendement répondant à peine aux exigences.
5. **Médiocre** : rendement ne répondant pas du tout aux exigences.
6. **Sans objet**.

Critères d'évaluation	1	2	3	4	5	6	Commentaires
Qualité des textes							
Respect des échéances							
Qualité des recherches (pertinence des sources, choix judicieux, consultation appropriées, etc.)							
Maîtrise des connaissances théoriques et pratiques							
Capacité de travailler à l'aide d'outils informatiques							
Capacité d'assumer les responsabilités inhérentes à sa tâche							
Capacité de travailler en équipe							
Esprit d'initiative							
Initiative démontrée dans la planification et l'exécution de son travail							
Esprit de synthèse et habileté analytique dans l'étude des problèmes et leurs solutions							

APPRÉCIATION GLOBALE DU STAGIAIRE

Excellent Très Bon Satisfaisant Passable Médiocre

POINTS FORTS DU STAGIAIRE

POINTS FAIBLES DU STAGIAIRE

CETTE ÉVALUATION A ÉTÉ DISCUTÉE AVEC LE STAGIAIRE OUI NON

Nom _____ Fonction : _____

Signature _____ Téléphone : _____ Date : _____

Accepteriez-vous ce stagiaire à nouveau? : oui non à confirmer sans

objet

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration au programme de stages du Département de linguistique et de traduction de l'Université de Montréal. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec Nycole Bélanger au [REDACTED] ou par courriel, [REDACTED]

Annexe III

FICHE D'ÉVALUATION DE L'EMPLOYEUR

Fiche d'évaluation de l'employeur
(À REMETTRE À LA RESPONSABLE DES STAGES)

Nom de l'étudiant (e) : _____

Code permanent : _____

Nom de l'entreprise : _____

Période de stage : _____

1. Qualité de l'encadrement :

Excellente Très bonne Satisfaisante Faible

2. Qualité des textes de travail :

Excellente Très bonne Satisfaisante Faible

3. Qualité des outils de travail :

Excellente Très bonne Satisfaisante Faible

4. Charge de travail :

Trop élevée Assez élevée Peu élevée

5. Sur une échelle de 1 à 10, quelle note attribueriez-vous à l'employeur ? _____

6. Quels changements apporteriez-vous au déroulement de votre stage ?

7. Énumérez brièvement les points forts de l'entreprise :

8. Énumérez brièvement les points faibles de l'entreprise :

9. Autres commentaires :

Signature _____

Date _____

Toutes les informations contenues dans le présent document resteront confidentielles. Elles seront utilisées uniquement dans le but d'améliorer la qualité des stages offerts aux étudiants et étudiantes. Ces informations ne pourront être prises en considération lors de la notation du stage.

Annexe IV

**DEMANDE D'ADHÉSION AU PROGRAMME COOP -
ÉTUDIANTS**

DEMANDE D'ADHÉSION AU PROGRAMME COOP - ÉTUDIANT(E)S

**VEUILLEZ JOINDRE À CETTE DEMANDE UNE LETTRE DE MOTIVATION,
EXPLIQUANT LES RAISONS DE VOTRE DEMANDE,
VOTRE CURRICULUM VITAE AINSI QU'UNE COPIE DE VOTRE DERNIER BULLETIN DE NOTES**

Nom : _____ Prénom : _____

Code permanent : _____ Courriel : _____

Numéro(s) de téléphone (**très important** : si vous n'avez pas de répondeur, indiquez également le numéro d'une personne pouvant prendre vos messages aux heures de bureau) : _____

Adresse : _____

Veillez indiquer, dans l'ordre de vos préférences, le domaine de traduction qui vous intéresse (p. ex. traduction générale, technique, économique, médicale, juridique, etc.)

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Accepteriez-vous un stage en terminologie? oui non

Seriez-vous prêt(e) à travailler à l'extérieur de la ville oui (précisez) _____
 non

Veillez indiquer brièvement tout renseignement qui vous paraît utile (antécédents professionnels ou scolaires pertinents, connaissances de certains logiciels, troisième langue, etc.)

Par la présente, j'autorise le responsable des stages à transmettre à un éventuel employeur toutes les informations contenues dans ce formulaire et dans ses annexes (curriculum vitae, notes, etc.)

Signature _____ Date _____

Annexe V

GUIDE DE RÉDACTION DU RAPPORT DE STAGE

(Programme COOP)

GUIDE DE RÉDACTION DU RAPPORT DE STAGE (Programme COOP)

Dans les 30 jours qui suivront la fin de leur stage, les étudiant(e)s devront soumettre un rapport (minimum de 9 pages) au responsable des stages et y annexer la « fiche d'évaluation de l'employeur ».

Le rapport de stage vise à amener l'étudiant(e) à une réflexion sur son expérience de travail, à identifier ses points forts et ses faiblesses et à constater son évolution tant sur le plan professionnel que personnel. De plus, l'élaboration de ce document permettra à l'étudiant(e) de se familiariser avec les contraintes qu'exige la rédaction d'un rapport, ce qui constitue une méthode d'apprentissage en soi.

Il va sans dire que ce travail devra répondre aux normes universitaires relatives à la qualité de la langue et aux protocoles de présentation. Enfin, l'étudiant devra s'assurer de produire un document qui ne comporte aucun élément de caractère confidentiel.

CONTENU DU RAPPORT DE STAGE

Le rapport devra porter sur les points suivants :

1. DESCRIPTION DU SERVICE (1 à 2 pages)

- Structure et organisation du service;
- services offerts;
- cheminement des documents (procédures, méthodes, etc.);
- clientèle du service et ses besoins.

2. DESCRIPTION DU TRAVAIL EFFECTUÉ (4 à 6 pages)

- Type de textes (domaines, destinataire final, etc.), degré de technicité; 440
- difficultés de traduction (d'ordre syntaxique, sémantique, culturel, etc.);
- **Joindre, en annexe, trois échantillons d'environ 500 mots chacun (textes de départ et textes d'arrivée portant les marques de révision)**
- travail terminologique : recherche terminologique (thématique, ponctuelle, etc.), démarches de recherche d'équivalents (ayant requis d'autres outils que des dictionnaires unilingues et bilingues ou des bases de données);
- **Joindre, en annexe, trois échantillons des travaux terminologiques**
- autres travaux : adaptation, révision de textes, correction d'épreuves, etc.

3. ASPECTS PROFESSIONNELS DE LA TRADUCTION (1 à 2 pages)

- Ressources offertes au stagiaire (consultations, collaboration, banques de terminologie, etc.);
- insertion du stagiaire dans l'équipe, encadrement, interaction avec les collègues, discussion avec le(s) réviseur(s);
- rythme de travail, échéances, charge de travail.

4. APPORT DU STAGE (2 à 3 pages)

- Sur le plan professionnel
 - * Qualités et aptitudes développées par le stagiaire ;
 - * aspects positifs et négatifs de l'expérience de travail.
- Sur le plan personnel
 - * Progrès sur le plan humain ;
 - * points personnels à surveiller et à corriger lors du prochain stage.
- Sur le plan des outils
 - * Ressources documentaires, logiciels et sites Internet (description, avantages, inconvénients, etc.)

5. AUTRES COMMENTAIRES (facultatif)

- Remerciement des personnes ressources,
- suggestions à l'employeur quant à ses méthodes d'encadrement, le type des textes, etc.

NOTA BENE

- * Le rapport de stage est le résultat d'une réflexion personnelle et ne peut en aucun cas être fait en groupe.
- * Chaque stage est une nouvelle expérience, par conséquent tout rapport qui serait une copie totale ou partielle d'un autre rapport sera automatiquement rejeté et l'étudiant sera pénalisé.
- * Le rapport de stage ne doit pas être l'occasion pour l'étudiant(e) de régler ses comptes avec l'employeur. Il ne faut donc pas profiter de ce document pour véhiculer des jugements négatifs sur les gens ou l'entreprise.
- * Si l'étudiant(e), pour des raisons valables, ne peut remettre son rapport de stage dans les délais prescrits, il lui faudra communiquer avec la responsable des stages qui prendra la décision d'accorder ou non une prolongation.
- * Enfin, l'étudiant(e) ne devra pas hésiter à entrer en contact avec la responsable des stages, soit pour la tenir informée de l'évolution de son stage, soit pour demander son intervention dans un conflit qui l'oppose à l'employeur ou encore pour toute autre raison.

LES PENSÉES S'ENVOLENT... LES ÉCRITS RESTENT...

N'attendez pas la dernière minute ! Chaque jour, prenez quelques minutes pour consigner les faits importants qui pourront vous faciliter la rédaction de votre rapport à la fin du stage.