

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

**Modèle d'organisation des concepts clés de la
traductologie : conception d'un didacticiel d'application**

par

Hasnaa Kadiri Hassani

Département de linguistique et de traduction

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès arts (M.A.) en traduction

Avril 2007

© Hasnaa Kadiri Hassani, 2007



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé

**Modèle d'organisation des concepts clés de la
traductologie : conception d'un didacticiel d'application**

présenté par :

Hasnaa Kadiri Hassani

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Gilles Bélanger, directeur de recherche

Jeanne Dancette, co-directrice

Georges Bastin, membre du jury

Patrick Drouin, membre du jury



Résumé

La présente étude propose un modèle d'organisation en réseau des concepts clés de traductologie et une application de ce modèle à un logiciel pédagogique. En effet, du point de vue cognitif, il a été démontré que l'organisation permet d'emmagasiner à long terme les informations. Partant de l'observation que lors du cours *Concepts clés en traductologie*, la méthode d'enseignement est celle du cours magistral, à cause du nombre important d'étudiants et de très nombreux concepts appartenant au domaine de la traductologie, nous avons pu développer un logiciel pédagogique d'organisation d'une quarantaine de concepts clés de la traductologie, nommé Tradidac^{kh}. Pour son organisation, nous avons suivi le modèle en réseau de Barbeau, Montini et Roy (1997 : 55), car il a la propriété d'être dynamique, hiérarchique, applicable aux pages Web et il permet aussi des liens entre concepts. Ce logiciel, codé en langage HTML, est constitué de cinq sections. Afin d'évaluer Tradidac^{kh}, nous l'avons présenté à un groupe d'étudiants de l'Université de Montréal. Leurs commentaires montrent l'intérêt pédagogique d'un tel logiciel et nous encouragent à poursuivre son développement et à améliorer sa convivialité et son interactivité.

Mots-clés : organisation des connaissances, réseau de concepts, traductologie

Abstract

The present study proposes a network organization model of key concepts in translatology and an application of this model to a pedagogical software. Indeed, from the cognitive standpoint, it has been demonstrated that organization enables the long-term storage of information. Knowing that the teaching method used for the course *Concepts clés en traductologie* is the lecture, due to the large number of students and the many translatology concepts, we have been able to develop Tradidac^{kh}, a pedagogical software that organizes about forty key translatology concepts. In terms of organization, we have followed the Barbeau, Montini and Roy (1997: 55) network model, as it is dynamic, hierarchical, enables links between concepts and is applicable to web pages. This five-parts software is coded in HTML software. We presented Tradidac^{kh} to a student group from Université de Montréal for evaluation purposes. Their comments demonstrate the pedagogical relevance of such a software and encourage us to pursue its development and enhance its user-friendliness and interactivity.

Keywords: knowledge management, concepts network, translatology

Table des matières

Chapitre I – Problématique et état de la question	16
1. Introduction	16
2. Problématique	17
3. Hypothèse de travail.....	22
4. État de la question	23
4.1. Modèles d’organisation des connaissances	23
4.1.1. Organisation des connaissances en sciences cognitives.....	24
4.1.1.1. Modèle descriptif	25
4.1.1.2. Modèle comparatif	26
4.1.1.3. Modèle causal.....	27
4.1.1.4. Modèle argumentatif	28
4.1.1.5. Modèle de généralisation	28
4.1.1.6. Modèle séquentiel	29
4.1.1.7. Modèle classificatoire	30
4.1.1.8. Modèle de réseau de concepts.....	31
4.1.1.9. Conclusion	32
4.1.2. Organisation des connaissances dans les pages Web en HTML.....	33
4.1.2.1. Organisation séquentielle	33
4.1.2.2. Organisation centralisée	34
4.1.2.3. Organisation hiérarchisée.....	34
4.1.2.4. Conclusion	35
4.1.3. Organisation des connaissances en traductologie	36
3.1.3.1. Conclusion	39
4.1.4. Conclusion générale	40
4.2. Environnement de gestion de cours	41
4.2.1. Quelques exemples d’environnement de gestion de cours	41
4.2.1.1. <i>ULYSSE GR16</i>	41
4.2.1.2. <i>WebCT</i>	42

4.2.1.3. Moodle	43
4.2.1.4. Conclusion	44
4.2.2. Quelques environnements de gestion de cours utilisés dans l'enseignement de la traductologie, à l'Université de Montréal	44
4.2.2.1. Moodle	45
4.2.2.2. WebCT.....	45
4.2.3. Conclusion	46
5. Cadre théorique : modèle d'organisation des concepts clés sous forme de réseau.....	47
5.1. Utilité de l'organisation des connaissances	47
5.1.1. Psychologie cognitive	47
5.1.2. Traitement de l'information	49
5.1.3. Mémoire.....	50
5.1.3.1. Mémoire à court terme.....	51
5.1.3.2. Mémoire à long terme.....	52
5.1.4. Notions de « représentation » et d'« organisation des connaissances ».....	54
5.1.5. Conclusion	55
5.2. Modèle de réseau de concepts.....	55
5.2.1. Concepts.....	56
5.2.2. Concepts clés de la traductologie choisis.....	58
5.2.3. Conclusion générale.....	59
Chapitre II - Méthodologie.....	61
1. Support informatique de Tradidac ^{kh}	61
1.1. Langage HTML.....	61
1.2. Format du didacticiel	62
2. Organisation de Tradidac ^{kh}	62
2.1. Critères de sélection des concepts.....	62
2.1.1. Particularités du domaine d'étude.....	63
2.2. Sections du didacticiel.....	66
2.2.1. 1 ^{re} section – « Définitions »	66

2.2.1.1. Critères de sélection des définitions constituant notre corpus	67
2.2.1.2. Type d'ouvrages.....	67
2.2.1.3. Langue de rédaction.....	68
2.2.1.4. Auteurs des ouvrages	71
2.2.1.5. Dates de parution.....	71
2.2.2. 2 ^e section – « Auto-évaluation »	72
2.2.2.1. Genre de questions	72
2.2.2.2. Formulation des questions sur un support informatique.....	74
2.2.3. 3 ^e section – « Synthèse ».....	77
2.2.4. 4 ^e section – « Biographie »	77
2.2.5. 5 ^e section – « Bibliographie »	79
2.2.5.1. Bibliographie par concept	79
2.2.5.2. Bibliographie générale	79
2.2.6. Conclusion	79
3. Conclusion générale.....	80
Chapitre III – Résultats (voir Annexe B).....	82
1. Les sections du didacticiel	82
1.1. Les concepts étudiés.....	82
2. Différentes sections du logiciel.....	84
2.1. « Définitions ».....	85
2.1.1. Exemple de définitions pour le concept « produit »	86
2.1.2. Exemple de définitions pour le concept « opération traduisante »	88
2.2. Auto-évaluations	89
2.2.1. « À quoi vous fait penser ce concept ? ».....	90
2.2.2. « Testez vos connaissances ».....	91
2.2.3. Conclusion	94
2.3. « Synthèse »	95
2.4. « Biographie ».....	96
2.5. « Bibliographie ».....	98

2.6. Conclusion	99
3. Liens entre les pages.....	99
4. Liens entre les définitions	101
5. Bilan général de la recherche	104
Chapitre IV - Discussion.....	106
1. Méthodologie	106
1.1. Sujet de la recherche	106
1.2. Didacticiel	107
1.2.1. Couleurs du didacticiel.....	108
1.2.2. Menu déroulant	108
1.2.3. Convivialité du didacticiel	108
1.2.4. Sections du didacticiel, points forts et points faibles	109
1.2.4.1. « Définitions ».....	109
1.2.4.2. « Auto-évaluation ».....	110
1.2.4.3. « Synthèse » et « Biographie ».....	110
1.2.4.4. « Bibliographie » et « Bibliographie générale »	110
1.2.4.5. Points faibles	110
1.2.4.6. Points forts	111
2. Résultats de l'étude	111
3. Perspectives.....	112
3.1. Autres modes d'organisation des concepts clés de la traductologie	112
3.2. Élargissement de notre noyau de concepts.....	114
3.3. Enrichissement de Tradidac ^{kh}	115
Annexe A – Cours offerts par l'Université de Montréal et dont l'enseignement des concepts clés de la traductologie est incontournable	XIII
Annexe B – Tradidac ^{kh}	XV

Liste des tableaux

Tableau 1 - Tableau récapitulatif du concept « traductologie ».....	71
Tableau 2 - Tableau des auteurs étudiés pour le concept « traductologie ».....	78
Tableau 3 - Tableau de répartition des définitions pour les six concepts clés	89
Tableau 4 - Tableau montrant les liens entre les pages en général.....	100
Tableau 5 - Tableau montrant les liens entre les pages pour le concept « traductologie »	101
Tableau 6 - Tableau récapitulatif des liens entre les pages entre les concepts.....	103

Liste des figures

Figure 1 - Représentation graphique d'un modèle descriptif.....	26
Figure 2 - Représentation graphique d'un modèle de tableau comparatif	26
Figure 3 - Représentation graphique d'un modèle causal.....	27
Figure 4 - Représentation graphique d'un modèle argumentatif	28
Figure 5 - Représentation graphique d'un modèle de généralisation.....	29
Figure 6 - Représentation graphique d'un modèle séquentiel gradué.....	29
Figure 7 - Représentation graphique d'un modèle séquentiel chronologique.....	30
Figure 8 - Représentation graphique d'un modèle classificatoire.....	31
Figure 9 - Représentation graphique d'un modèle de réseau de concepts	31
Figure 10 - Organisation séquentielle – Dreyfus (Dreyfus, 2001 : 34).....	33
Figure 11- Organisation centralisée – Dreyfus (Dreyfus, 2001 : 35).....	34
Figure 12 - Organisation hiérarchisée – Dreyfus (Dreyfus, 2001 : 37)	35
Figure 13 - Mémoire à long terme, Houdé (1998).....	53
Figure 14 - Réseau notionnel d'un noyau formé de six concepts	60
Figure 15 - Saisie d'écran illustrant notre présentation du réseau de concept	83
Figure 16 - Saisie d'écran illustrant le menu déroulant pour le concept « traductologie » .	85
Figure 17 - Saisie d'écran illustrant quelques définitions de « produit »	86
Figure 18 - Saisie d'écran illustrant les définitions de « opération traduisante »	88
Figure 19 - Saisie d'écran illustrant l'auto-évaluation « À quoi vous fait penser ce concept (traducteur) ? »	90
Figure 20 - Saisie d'écran illustrant la notation de l'auto-évaluation « À quoi vous fait penser ce concept (traducteur) ? ».....	91
Figure 21 - Saisie d'écran illustrant l'auto-évaluation « Testez vos connaissances » pour le concept « traductologie »	92
Figure 22 - Saisie d'écran illustrant la notation de l'auto-évaluation de « Testez vos connaissances » pour le concept « traductologie »	93
Figure 23 - Saisie d'écran illustrant les liens vers les définitions après avoir répondu au test	94

Figure 24 - Saisie d'écran illustrant la synthèse du concept « traducteur ».....	95
Figure 25 - Saisie d'écran illustrant les auteurs du concept « traductologie ».....	96
Figure 26 - Saisie d'écran illustrant la biographie de Beate Trandem.....	97
Figure 27 - Saisie d'écran illustrant la bibliographie du concept « traductologie »	98
Figure 28 - Noyau du réseau de concepts	113
Figure 29 - Noyau du réseau de concepts élargi	114

*À mon père dont la mémoire m'a
accompagnée tout le long de ma recherche et
de laquelle j'ai puisé le courage de
persévérer au moment où mes responsabilités
familiales pesaient sur mes études. Je me
rappelle quand il me disait : « Le service que
tu peux m'offrir, c'est de t'occuper de ta
famille et d'obtenir ton diplôme. »*

Remerciements

Je connais Gilles Bélanger depuis ma première année du baccalauréat en traduction. Je lui suis reconnaissante de l'attention, de l'écoute et de la compréhension qu'il m'a toujours offertes avec un large sourire. Par ailleurs, sa simplicité et sa sérénité étaient nécessaires pour apaiser mes craintes, effacer mon désarroi et faire disparaître mon stress. Je tiens à le remercier pour son appui inestimable.

Mes remerciements les plus sincères à Jeanne Dancette, qui sans relâche, m'a aidée à définir mon sujet, à structurer mes idées et à lire, et relire mes essais. Son ouverture d'esprit et sa gentillesse m'ont toujours encouragée à aller de l'avant.

À Aurelia Klimkiwech, ma première professeure de traductologie, qui m'a initiée au domaine, à qui j'exprime ma profonde gratitude.

Je désire également remercier Georges Bastin, puisque grâce à son cours *Théories de la traduction*, j'ai pu établir une réflexion profonde sur la traductologie.

Mes remerciements vont aussi à Sylvie Boudreau et Marc-André Gagnon qui ont conçu le didacticiel Tradidac^{kh} et à mes amies Leslie Lubin et Florence Buathier qui m'ont aidée à voir plus clair dans mes textes.

À ma mère, je dis sincèrement merci. Ses paroles apaisantes et ses prières m'ont donné la force de continuer.

Je remercie mes enfants, Ali et Salim, mes premières réussites dans la vie, pour leur compréhension à l'égard de mes jours interminables de travail.

Enfin, tous mes remerciements vont à mon mari Oussama Sbai, dont la présence, le soutien et les sacrifices m'ont permis de mener à bon port ma recherche.

Introduction

Notre recherche vise à présenter un modèle d'organisation des connaissances des concepts clés en traductologie et de l'appliquer à un logiciel pédagogique.

Bon nombre de recherches dans différents domaines, comme la pédagogie, la cognition, la traductologie et l'informatique, ont abordé l'utilité de l'organisation des connaissances dans le processus d'apprentissage. Cependant, un modèle d'organisation des concepts clés en traductologie, ainsi que son application à un didacticiel, autant que nous sachions, n'ont jamais fait l'objet de recherches ou de réflexions.

Le cours de *Concepts clés en traductologie* de l'Université de Montréal est un cours théorique qui vise à initier l'étudiant aux concepts de base de la traductologie. La méthode suivie par l'enseignant est généralement celle du cours magistral, à cause du nombre non négligeable d'étudiants et de la quantité d'informations à transmettre. Nous avons émis l'hypothèse générale suivante : la mémorisation des concepts clés de la traductologie serait facilitée par l'utilisation d'un didacticiel favorisant leur organisation.

En partant d'un modèle d'organisation des concepts en réseau (celui de Barbeau, Montini et Roy, 1997), nous avons pu organiser un noyau de six concepts clés de la traductologie : « traductologie », « traduction », « traducteur », « texte », « produit » et « processus ». Le réseau de concepts est un modèle d'organisation hiérarchique et dynamique, il peut contenir plusieurs sous-concepts¹ et permet des ramifications à partir d'un ou de plusieurs concepts. C'est de plus, un modèle qui peut être codé en langage HTML et se présenter sous forme de pages Web. De ce fait, nous avons bâti un didacticiel² autour de ce noyau de concepts permettant de définir une quarantaine de concepts. Cinq sections ont été prévues dans le didacticiel, à savoir « Définitions », « Auto-évaluations »,

¹ La liste des sous-concepts, nommés aussi « nucléons », est dans la page 59.

² Le didacticiel est nommé Tradidac^{kh}.

« Synthèse », « Biographie » et « Bibliographie », afin d'accompagner l'étudiant dans son processus d'apprentissage. Après évaluation du didacticiel auprès d'un groupe de vingt-six étudiants de l'Université de Montréal, il s'est révélé pratique et utile, mais qui reste à valider en tant qu'outil complémentaire au cours *Concepts clés en traductologie*.

Le présent mémoire est divisé en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous présenterons le cadre théorique qui a servi à organiser les concepts clés de la traductologie ; nous décrirons des travaux qui ont porté sur les deux aspects de notre problématique, à savoir les modèles d'organisation des connaissances et la possibilité d'application des modèles grâce à un didacticiel. Dans le deuxième chapitre, nous exposerons la méthodologie employée pour obtenir les résultats mentionnés dans le troisième chapitre. Enfin, dans le dernier chapitre, nous porterons un regard critique sur notre méthodologie et sur les résultats de notre étude, avant d'exposer plusieurs pistes de recherche possibles, en lien avec notre problématique.

Chapitre I – Problématique et état de la question

1. Introduction

Au cours de nos études du premier cycle en traduction, à l'Université de Montréal, nous avons constaté que le cours intitulé : *Concepts clés en traductologie* était redouté par les étudiants à cause de sa réputation d'être difficile. En fait, sa difficulté réside dans la complexité des concepts et la multiplicité de leurs définitions.

Les concepts clés sont, selon nous, les piliers des études de la traductologie. Ils permettent d'élaborer un discours sur la traduction, d'analyser et de comparer des traductions. Par conséquent, il est indispensable pour tout étudiant, futur traducteur, de comprendre, d'assimiler et de mémoriser ces concepts. L'Université de Montréal offre des cours obligatoires et des cours optionnels dont le contenu se rattache directement ou indirectement aux concepts clés de la traductologie. Nous mentionnons ici les cours où l'enseignement des concepts est incontournable, TRA 1105 : *Concepts clés en traductologie*, TRA 1500 : *Méthodologie de la traduction*, TRA 2115 : *Histoire de la traduction*, TRA 3075 : *Traduction et culture*, TRA 3125 : *Théories contemporaines de la traduction* et TRA 3150 : *Problématique de la traduction*³. Dans ces cours, les enseignants utilisent généralement la méthode « traditionnelle » du cours magistral.

Concepts clés en traductologie est un cours enseigné une fois par an à l'Université de Montréal, à la session d'automne. Les étudiants qui suivent ce cours sont nombreux⁴ et la matière à couvrir en 45 heures est considérable. Pour ces deux raisons, le professeur ne peut que présenter son cours sous la forme « magistrale ». Certes, c'est une méthode qui se base sur une transmission de savoir unidirectionnelle (enseignant → étudiants), mais qui ne manque pas d'importance vu qu'elle exige de tout étudiant de faire des recherches

³ L'annexe 1 présente une description sommaire du contenu des cours pour lesquels l'enseignement de ces concepts est incontournable.

⁴ À la session d'automne 2006/2007, 147 étudiants ont suivi le cours de *Concepts clés en traductologie*.

connexes afin de compléter, de restructurer et de comprendre les données transmises. Les étudiants inscrits dans le programme de traduction viennent de disciplines diverses ; ils ont tous un bagage cognitif⁵ propre. Le professeur, qui vise à initier les étudiants aux concepts et à la terminologie de base de la traductologie, doit faire beaucoup d'efforts de structuration et d'organisation de son cours afin de les aider à s'approprier la connaissance transmise. Dans le but d'aider les étudiants à mieux comprendre les concepts clés de la traductologie, nous pensons qu'une organisation des concepts clés de la traductologie et son application grâce à didacticiel seraient utiles.

2. Problématique

L'enseignement de la traduction au premier cycle universitaire vise à faire acquérir à l'étudiant des compétences traductionnelles : linguistiques, techniques, méthodologiques, etc. (Vienne, 1988 ; Maréchal, 2005). Dans cette optique, nous constatons que la pédagogie est axée sur la pratique (Collombat, 2003). Bien qu'étant aussi important, selon nous, le volet théorique de l'apprentissage est abordé dans moins de cours que le volet pratique. Mais, peut-on dissocier la théorie de la pratique dans les études traductologiques ? Une réponse est donnée par Collombat (2003) dans son étude qui porte sur l'utilité de la théorie en général et de la méthode proposée par Vinay et Darbelnet (1958) dans l'apprentissage de la traduction de l'anglais vers le français, en particulier.

Collombat (2003 : 421-428) définit la « théorie » comme suit :

« La diversité des définitions proposées de la théorie est manifeste dans l'article correspondant du Nouveau Petit Robert, où l'on trouve les définitions suivantes :

1. Ensemble d'idées, de concepts abstraits, plus ou moins organisés, appliqué à un domaine particulier. Bâtir une théorie. Théories artistiques. Les théories politiques. [...] Mettre une théorie en application.

⁵ Delisle (2000) définit le syntagme « bagage cognitif » comme étant un « ensemble des connaissances et des expériences acquises et qui constituent le savoir permanent d'une personne. » (Delisle, 2000 : 22)

2. Construction intellectuelle méthodique et organisée, de caractère hypothétique (au moins en certaines de ses parties) et synthétique. Principes et lois d'une théorie. Théorie des ensembles. Théorie de la relativité.

Éléments de connaissance organisés en système (dans un but didactique). La théorie musicale.

De l'examen de ces citations, il ressort qu'il existe deux types principaux de théorie, que nous nommerons respectivement théorie " instrumentale " ou " normative " (par exemple, grammaire, stylistique, solfège) et théorie " spéculative " (par exemple, herméneutique, musicologie), la première encadrant selon nous la " transmission d'un savoir-faire ", pour reprendre les mots de Durieux (1988 : 115) et la seconde, la " modélisation d'un savoir ". » (Collombat, 2003 : 422)

L'étude de Collombat (2003) vise à montrer que les cours de traduction au premier cycle universitaire préparent les étudiants à la vie professionnelle. Elle ajoute que :

« La traduction est généralement considérée comme une matière orientée vers la pratique professionnelle et partant, l'enseignement de la traduction vise à former des professionnels de la traduction armés d'un savoir-faire. En ce sens, en traduction, la théorie telle qu'on l'oppose à la pratique est de nature instrumentale, et non spéculative. Elle le devient aux cycles supérieurs, où l'on traite non plus spécifiquement de traduction, mais de traductologie. » (Collombat, 2003 : 423)

Partant de cette distinction et interrogeant soixante-neuf étudiants, Collombat recueille quatorze réponses pour les questions suivantes :

- « 1. Selon vous, quelle est l'utilité de la théorie en traduction ?
2. À votre avis, l'approche de la traduction proposée par Vinay et Darbelnet dans la Stylistique comparée du français et de l'anglais représente-t-elle un juste équilibre entre théorie et pratique ?
3. L'apprentissage de la méthode proposée par Vinay et Darbelnet vous a-t-elle selon vous permis d'améliorer votre façon de traduire ?

4. D'après vous, peut-on dissocier la théorie et la pratique dans le processus d'apprentissage de la traduction ? » (Collombat, 2003 : 424)

Pour la première question, les avis sont partagés. Cependant, selon la majorité, la théorie « permet de mieux différencier les deux langues en présence dans le processus de traduction et de produire en français des traductions idiomatiques et grammaticalement correctes. » (Collombat, 2003 : 425)

Pour la deuxième question, 71,43 % affirment que l'approche proposée par Vinay et Darbelnet est utile dans la mesure où elle propose des exemples d'application de la théorie.

À la troisième question, 92,85 % des répondants confient que cette méthode était utile. Elle leur a permis de repérer les difficultés et de les résoudre.

Enfin pour la quatrième question, les répondants sont unanimes sur le fait que la théorie n'est jamais dissociée de la pratique. Selon eux, ils ne peuvent pas « apprendre qu'en écoutant ou en lisant. Il faut se pratiquer. De même, on ne peut pas apprendre qu'en pratiquant. » (Collombat, 2003 : 426)

Les réponses obtenues totalisant 20,30 % des étudiants interrogés montrent que la plupart des étudiants sont conscients de l'importance de la théorie. En outre, la théorie leur procure le bagage cognitif de base pour comprendre, analyser et prendre des décisions dans une traduction professionnelle. La théorie de la traduction telle qu'enseignée au premier cycle à l'Université de Montréal est une théorie « instrumentale » (Collombat, 2003 : 421). Les professeurs expliquent aux étudiants des procédés à suivre face à un texte à traduire, les méthodes de recherche terminologique dans des dictionnaires ou autres références bibliographiques, alors que la théorie donnée pendant des études supérieures est de nature « spéculative » (Collombat, 2003 : 421) et prépare une nouvelle génération d'étudiants à réfléchir et à raisonner au cours du processus de la traduction. Cette distinction entre

théories « instrumentale » et « spéculative » est intéressante, car elle permet de savoir dans quelle catégorie répertorier l'enseignement des concepts clés de la traductologie. Sachant que les concepts sont enseignés pendant le 1^{er} cycle universitaire et qu'ils correspondent à un vocabulaire fondamental dans l'enseignement de la traduction qui permet à tout étudiant d'analyser et de comparer des traductions, ainsi que d'élaborer un discours sur la traduction, les concepts clés sont une théorie de nature instrumentale.

Par ailleurs, il existe un grand nombre de concepts, et pour chacun d'entre eux, différentes définitions sont proposées par les traductologues. Prenons l'exemple de l'ouvrage *La traduction raisonnée*. Nous pouvons compter dans son glossaire (Delisle, 2000 : 19-49) au moins 200 concepts reliés à la traductologie. Le nombre de définitions fournies par l'auteur est encore plus important. Par exemple, Delisle propose trois acceptions du terme « traduction ». Pour le même terme, plusieurs définitions ont été élaborées par d'autres théoriciens.

Dans une même définition, des liens peuvent être établis avec d'autres concepts. La compréhension d'un concept dépend alors de sa représentation et de son organisation par rapport à d'autres concepts. En effet, dans la définition ci-après, le concept « traducteur » est associé aux concepts « langage » et « langue ».

« L'art du traducteur⁶ est (...) profondément ambivalent : il s'inscrit au centre des tiraillements contraires entre le besoin de reproduire et celui de recréer soi-même. Sur un mode bien spécifique, le traducteur 'repassse ' par tous les stades du langage, il re-sent les rapports ambigus entre langage et monde, entre langues et mondes » (Steiner, 1978 : 227).

⁶ Dans tous les exemples donnés, le soulignement est de nous.

Notons que plusieurs concepts sont polysémiques et les définitions proposées par les théoriciens sont différentes. L'exemple qui suit illustre ce cas de figure pour le concept « traduction » :

Définition 1 :

« (...) J'appelle l'articulation consciente de l'expérience de la traduction, distincte de tout savoir objectivant et extérieure à celle-ci (tel qu'en élaborent la linguistique, la littérature comparée, la poétique), la traductologie. (...) La traductologie : la réflexion de la traduction sur elle-même à partir de sa nature d'expérience. (...) l'ambition de la traductologie, si elle n'est pas d'échafauder une théorie générale de la traduction (au contraire, elle démontrerait plutôt qu'une telle théorie ne peut exister, puisque l'espace de la traduction est babélien, c'est-à-dire récuse toute totalisation). » (Berman, 1985 : 38)

Définition 2 :

« Parlons donc de la traduction tout court, c'est-à-dire de l'analyse linguistique, du texte traduit, qui est le produit, et de la traductologie, qui constitue l'analyse de la traduction, de l'analyse linguistique et, éventuellement psycholinguistique. »
(Harris, 1973 : 135)

De nos jours, l'ordinateur prend beaucoup d'importance, il est devenu un outil indispensable dans notre vie. Grâce à lui, nous communiquons, nous rédigeons nos lettres, nous payons nos factures, nous achetons notre nourriture, etc. L'ordinateur est devenu l'ami de tous les jours. Dans tous les domaines du savoir, les pédagogues l'ont adopté dans l'enseignement. En fait, il y a trois méthodes d'enseignement assistées par ordinateur. La première consiste en un enseignement pré-programmé, nommé aussi « enseignement à distance ». C'est le cas de *Téluq* (Téluq, UQÀM, <http://www.telug.quebec.ca/>, consulté le 12.11.06) ou du *e-learning* (Bellier, 2001), où le matériel d'enseignement est structuré et préparé à l'avance. La deuxième consiste à utiliser l'ordinateur comme moyen d'échange

de courriers électroniques et de conférences multipartites notamment entre enseignants et étudiants. En plus de permettre des échanges, la troisième méthode recourt à l'emploi d'un didacticiel, dans le but de faciliter l'apprentissage.

Cela nous ramène à la problématique suivante : vu le nombre important des concepts de la traductologie et les nombreuses définitions proposées pour chaque terme, serait-il possible, pour faciliter l'apprentissage des concepts clés de la traductologie, d'en concevoir un modèle d'organisation et d'en faire l'application grâce à un didacticiel ?

3. Hypothèse de travail

Après avoir consulté divers travaux effectués en sciences cognitives, tels que Barbeau, Montini et Roy (1997) et Houdé (1998) et en traductologie, comme Kussmaul (1995), Lethuillier (2003), Dancette (2005) et Dancette et Halimi (2005), et exploré sur Internet quelques environnements de gestion de cours (*Moodle*, *WebCT* et *ULYSSE*), nous avançons l'hypothèse générale suivante : la mémorisation des concepts clés de la traductologie serait facilitée par l'utilisation d'un didacticiel favorisant leur organisation. Ce qui revient à vérifier la faisabilité d'une organisation des concepts clés de la traductologie en suivant un modèle déterminé et voir dans quelle mesure cette organisation peut être appliquée à un didacticiel qui soutiendrait la démarche de l'étudiant.

Pour mettre notre hypothèse de travail à l'épreuve, nous devons concevoir un didacticiel pour illustrer un modèle d'organisation des concepts clés de la traductologie. Sachant que les concepts clés de la traductologie foisonnent et que plusieurs définitions pour un même concept sont proposées par des théoriciens, il est nécessaire de compiler quelques définitions d'auteurs qui illustrent ces différentes positions et qui donnent un sens plus large à ces concepts. De ce fait, le didacticiel sera organisé en plusieurs sections.

À la lumière de ces observations et de notre hypothèse générale, nous nous sommes fixé les objectifs suivants :

1. Présenter un modèle d'organisation des concepts clés de la traductologie.
2. Faire une application de cette organisation au moyen d'un didacticiel.
3. Présenter plusieurs sections « définitions », « biographie », « synthèse », « bibliographie » et « évaluation » dans le didacticiel qui permettraient de comprendre et d'approfondir les concepts.

4. État de la question

Dans notre problématique, plusieurs mots clés apparaissent : concept, concepts clés de la traductologie, apprentissage et modèle d'organisation. Notre problématique touche à plusieurs domaines du savoir, a priori la pédagogie, l'informatique, la traductologie et la psychologie cognitive. Dans ce chapitre, nous présenterons les travaux qui portent sur les deux facettes de notre problématique, un modèle d'organisation des concepts clés en traductologie et une application de ce modèle d'organisation grâce à un didacticiel. D'abord, nous aborderons les travaux sur les modèles d'organisation. Puis, nous passerons en revue les études sur l'utilisation d'environnements de gestion de cours.

4.1. Modèles d'organisation des connaissances

L'organisation des connaissances est un champ de recherche exploré par des chercheurs de différentes disciplines. Telles l'informatique, la philosophie, la linguistique, l'intelligence artificielle, les sciences cognitives, les sciences de l'éducation et plus généralement les sciences humaines et sociales, qui produisent des concepts d'organisation, des modèles, des classifications ainsi que des applications. Comme nous nous interrogeons sur l'organisation des concepts clés de la traductologie dans le but de favoriser un meilleur apprentissage, nous aborderons dans la section qui suit quelques travaux effectués sur les modèles d'organisation des connaissances en sciences cognitives, puis en traductologie.

4.1.1. Organisation des connaissances en sciences cognitives

En sciences cognitives, la connaissance comme champ de recherche a été abordée par de nombreux chercheurs tels que Piaget (1937, c1950), Tardif (1992), et Barbeau, Montini et Roy (1997), etc.

Notons que Piaget, psychologue, biologiste et logicien, est un précurseur. Déjà en 1937, dans son ouvrage *La construction du réel chez l'enfant*, il a avancé l'idée que :

« L'intelligence ne commence ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction. C'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même » (Piaget, c1950 : 311).

Plus tard, Tardif (1992), en s'inspirant entre autres des travaux de Piaget, a appliqué la notion d'organisation au domaine de l'apprentissage. Selon lui, « (...) un apprentissage signifiant est nécessairement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances en mémoire » (Tardif, 1992 : 41). Plus tard, des modèles d'organisation des connaissances ont été mis au point pour faciliter l'apprentissage.

Les modèles d'organisation proposés dans l'ouvrage *Sur les chemins de la connaissance : la motivation scolaire* (Barbeau, Montini et Roy, 1997) sont des représentations graphiques des connaissances théoriques. Ces modèles s'appuient sur l'idée que « la base de toute représentation graphique repose sur la capacité à identifier les mots clés, les parties, les éléments essentiels d'un discours, d'un texte, d'une présentation orale, etc. » (Barbeau, Montini et Roy, 1997 : 46). Suivant le contenu des cours, ils proposent les modèles suivants :

1. Le modèle descriptif
2. Le modèle comparatif
3. Le modèle causal
4. Le modèle argumentatif

5. Le modèle de généralisation
6. Le modèle séquentiel.
7. Le modèle classificatoire.
8. Le modèle de réseau de concepts.

Dans la section qui suit, nous présenterons en détail les huit modèles d'organisation de Barbeau, Montini et Roy (1997 : 46-55). Afin de faciliter la compréhension des différents modèles, les exemples sont pris pour la plupart dans le domaine de la traductologie.

4.1.1.1. Modèle descriptif

Il s'agit d'un modèle dans lequel l'information est organisée à partir d'un concept central autour duquel gravitent des concepts qui y sont associés et qui désignent des fonctions ou des attributs.

Comme le souligne Desrosiers-Sabbath (1984), la signification de l'attribut est difficile à cerner. Selon elle, au plan social,

« les attributs d'un environnement supposent une description des propriétés générales pouvant varier constamment ou discrètement pour constituer en quelque sorte l'ensemble des valeurs de cet environnement. L'attribut se réfère à la forme, aux dimensions, aux couleurs, à la courbe, au poids, à la substance, etc. ; il caractérise un être, une chose, une situation, un événement, un milieu ou un groupe. (...) Les attributs ne sont pas tous également faciles à départir, certains dépendent de critères objectifs réglés par des normes et des conventions, d'autres sont déterminés de façon empirique, ils sont d'ordre personnel et relèvent du domaine affectif.» (Desrosier-Sabbath, 1984 : 21)

En bref, les attributs sont les caractéristiques propres d'un concept donné. La figure 1 illustre un modèle descriptif, dont le concept central, « traduction, » est relié à deux autres concepts, « formation » et « profession », qui désignent les attributs de cet élément central.

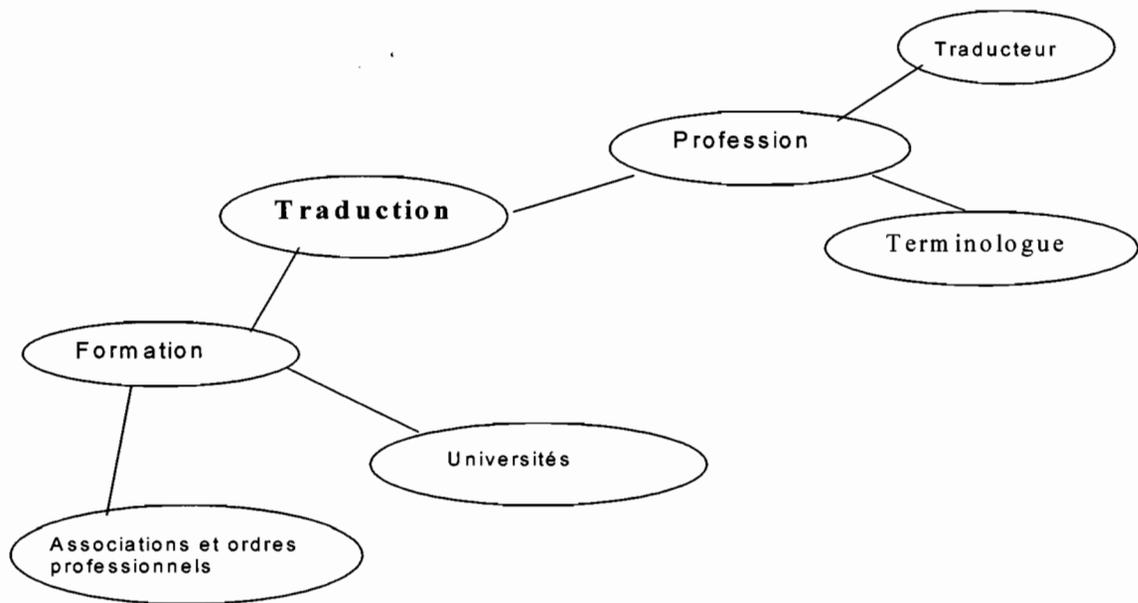


Figure 1 - Représentation graphique d'un modèle descriptif

4.1.1.2. Modèle comparatif

Ce modèle est utilisé pour organiser les éléments d'information sous forme de tableaux comparatifs, mettant en évidence leurs ressemblances et leurs différences. C'est un modèle qui permet de comparer deux concepts qui sont hiérarchiquement similaires. La figure 2 illustre un modèle comparatif :

	Traduction	Terminologie
Formation à l'Université de Montréal	Baccalauréat spécialisé en traduction	Baccalauréat spécialisé en traduction
Champ d'activité	Traduction écrite	Recherche terminologique

Figure 2 - Représentation graphique d'un modèle de tableau comparatif

Cet exemple, qui est une comparaison entre deux concepts « traduction » et « terminologie » montre une ressemblance et une différence. Pour être traducteur ou terminologue, un diplôme de baccalauréat spécialisé en traduction est requis, cependant les champs d'activité diffèrent. En effet, un traducteur traduit des documents écrits, alors qu'un terminologue fait des recherches terminologiques (fiches, bases de données, etc.).

4.1.1.3. Modèle causal

Ce modèle met de l'avant la relation de cause à effet comme principe dans l'organisation de l'information. La conséquence devient l'objet de l'organisation et se situe au bout de la flèche, alors que les faits sont placés dans la figure à la base de la flèche. La figure 3 illustre un modèle causal :

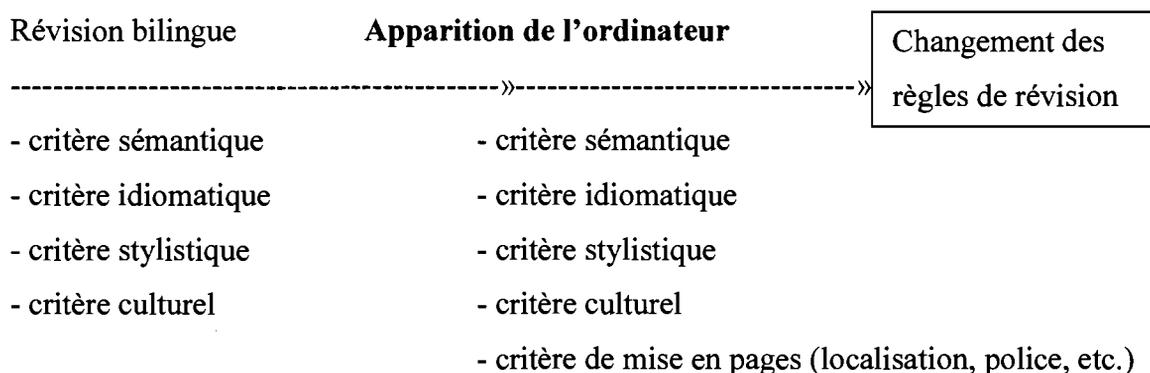


Figure 3 - Représentation graphique d'un modèle causal

Cette figure explique les changements des règles de révision bilingue des textes survenus avec l'apparition de l'ordinateur. Pour tout texte, les critères sémantique, idiomatique, stylistique et culturel par exemple sont pris en considération lors de la révision. Mais avec les textes sur support informatique, un nouveau critère de révision s'est rajouté, à savoir le critère que je nomme « mise en page » et qui concerne la localisation, le format, la police, etc.

4.1.1.4. Modèle argumentatif

C'est un modèle spécifique qui s'appuie, comme son nom l'indique, sur le principe argumentatif. Il schématise une argumentation grâce à des liens entre des prémisses et la conclusion. Pour expliquer ce modèle, nous prenons un exemple simple qui est composé d'une seule prémisse et d'une seule conclusion. La figure 4 illustre un modèle argumentatif :

Dans l'exercice de sa profession, le traducteur doit tenir compte de plusieurs composantes (sociale, culturelle, linguistique, idéologique, etc.) ↓	Prémisse ↓
Le travail du traducteur est complexe. (B)	Conclusion

Figure 4 - Représentation graphique d'un modèle argumentatif

Dans l'exercice de sa profession, le traducteur doit tenir compte de plusieurs composantes (sociale, culturelle, linguistique, idéologique, etc.), ce qui rend son travail complexe.

4.1.1.5. Modèle de généralisation

Dans ce modèle, l'information est organisée à partir d'un concept général auquel se rattachent d'autres concepts plus spécifiques. La figure 5 illustre un modèle de généralisation :

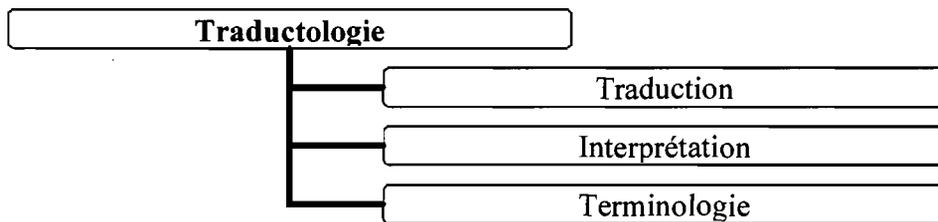


Figure 5 - Représentation graphique d'un modèle de généralisation

Le concept général « traductologie » est lié aux concepts spécifiques « terminologie », « interprétation » et « traduction ».

4.1.1.6. Modèle séquentiel

Dans ce modèle, l'information est organisée selon une séquence (un début et une fin). Dans ce modèle, deux sous modèles sont proposés, soit le modèle chronologique ou le modèle gradué.

- Le **modèle gradué** « organise les faits, choses, événements, idées, selon leur degré, leur niveau, leur valeur dans une échelle de grandeur bien définie » (Barbeau, Montini et Roy, 1997 : 53). La figure 6 est une représentation graphique d'un modèle gradué de l'organisation des diplômes en traduction (Université de Montréal).

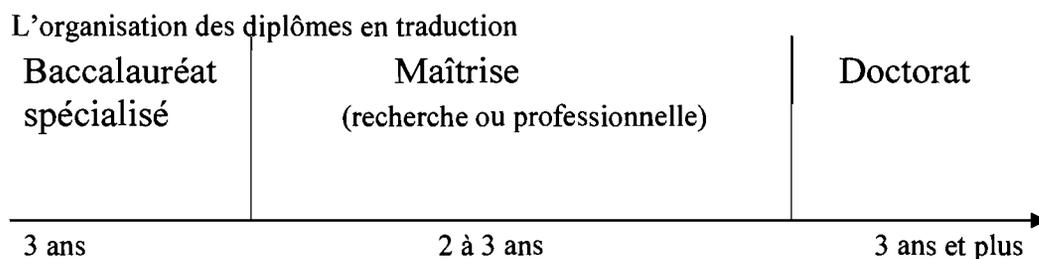


Figure 6 - Représentation graphique d'un modèle séquentiel gradué

À l'Université de Montréal, en général, l'organisation des diplômes pour des étudiants à temps plein est le suivant :

1. le premier diplôme obtenu après trois ans d'étude, en moyenne, est le « baccalauréat spécialisé en traduction » ;
2. le deuxième diplôme délivré après deux ou trois années d'étude est la « maîtrise » (options professionnelle ou recherche);
3. le dernier diplôme obtenu après plus de trois ans d'étude est le « doctorat ».

L'étudiant peut se limiter à ces trois diplômes ou poursuivre des études post-doctorales.

- Le **modèle chronologique**, quant à lui, présente l'information en tenant compte du facteur temps. La figure 7 illustre un modèle séquentiel chronologique.

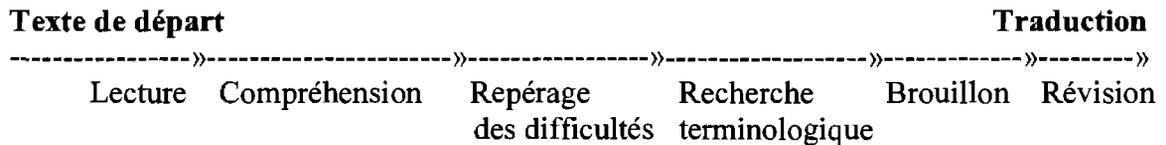


Figure 7 - Représentation graphique d'un modèle séquentiel chronologique

Ce modèle explique les étapes de la traduction, du moment de la réception du document à traduire et jusqu'à la livraison de la traduction au maître d'ouvrage. Il est donné à titre indicatif et une des étapes peut être éliminée ou changée, selon l'expérience du traducteur. Les modèles gradué et chronologique sont très proches, le premier s'appuie sur l'organisation des événements en fonction d'une échelle de grandeur définie dans notre exemple par « la durée » et le second présente des informations en prenant en considération le facteur « temps ».

4.1.1.7. Modèle classificatoire

Dans ce cas, l'information est organisée de manière hiérarchique. L'information la plus générale se retrouve au sommet de la pyramide, alors que l'information plus spécifique est placée au-dessous. Ce modèle ressemble au modèle de généralisation, mais il en diffère sur le plan de la représentation graphique. La figure 8 est une représentation graphique du concept « traductologie » selon le modèle classificatoire.

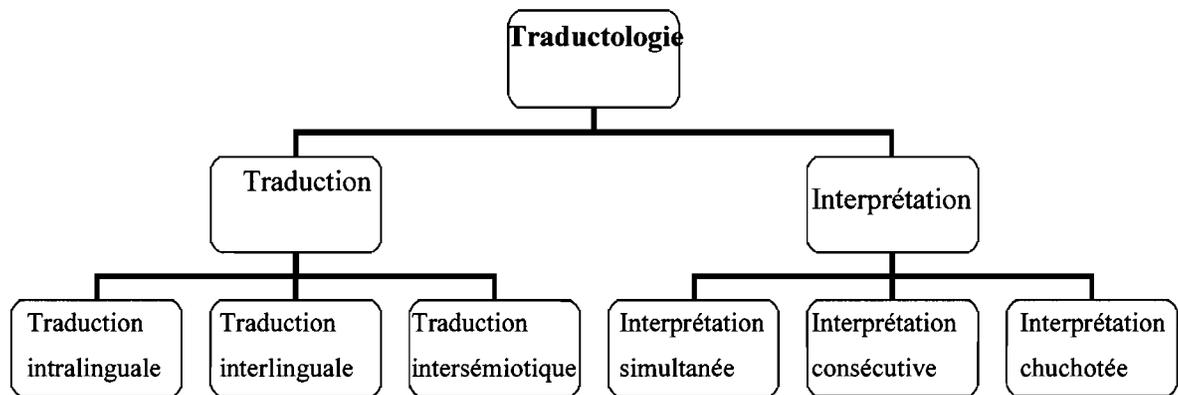


Figure 8 - Représentation graphique d'un modèle classificatoire

Dans cette figure, « traductologie » est au sommet représentant le concept général, auquel sont liés deux autres concepts « traduction » et « interprétation ». Ces deux derniers sont, eux-mêmes, reliés chacun à trois autres concepts désignant respectivement les modes d'exercice de ces derniers.

4.1.1.8. Modèle de réseau de concepts

Ce modèle dynamique propose une organisation hiérarchique des concepts clés d'une discipline qui sont liés entre eux par de multiples relations.

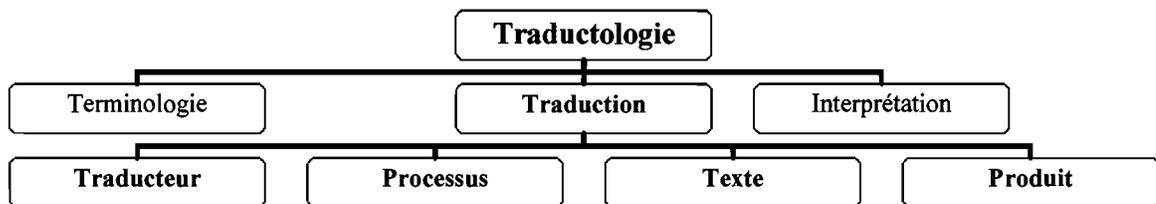


Figure 9 - Représentation graphique d'un modèle de réseau de concepts

Ce modèle présente une organisation hiérarchique des concepts clés de la traductologie. Au sommet du modèle, tout comme le précédent modèle, nous retrouvons le concept « traductologie », ensuite au même niveau les concepts « traduction »,

« terminologie » et « interprétation ». En bas du réseau et reliés au concept « traduction », les concepts « traducteur », « processus », « texte » et « produit » y sont représentés. De point de vue du déroulement de l'opération traduisante, le « traducteur », qui reçoit une commande de traduction, commence à travailler sur un « texte » pour lequel il propose un « produit » suite au « processus » de traduction. Donc, les quatre derniers concepts sont placés sur un même niveau hiérarchique.

4.1.1.9. Conclusion

Dans cette section nous avons présenté huit modèles d'organisation proposés par Barbeau, Montini et Roy (1997) en les illustrant au moyen d'exemples. Les cinq premiers modèles, soit les modèles descriptif, comparatif, causal, argumentatif et séquentiel, sont limitatifs, en ce sens que l'information est organisée à partir d'un ou de deux concepts, alors que le modèle classificatoire et le modèle de réseau de concepts sont plus larges. Nous constatons que ce dernier modèle englobe aussi bien le modèle de généralisation que classificatoire, car l'information prend naissance à partir d'un concept général, d'où se rattachent des concepts spécifiques, cas de « traductologie » (concept général), et « traduction », « terminologie » et « interprétation » (concepts spécifiques). De même, il est dynamique et permet d'établir une organisation de concepts grâce à des liens ramifiés, dans la mesure qu'il offre la possibilité de rajouter d'autres concepts gravitant autour d'un noyau central de concepts. De plus, c'est un modèle d'organisation de concepts appartenant à une discipline précise. En résumé, les propriétés d'un modèle d'organisation selon le réseau de concepts sont les suivantes :

1. un modèle dynamique
2. un modèle hiérarchique
3. un modèle de généralisation
4. un modèle classificatoire
5. un modèle qui peut contenir plusieurs concepts
6. un modèle qui permet des ramifications à partir d'un ou plusieurs concepts.

Puisque ce modèle jouit de propriétés particulières qui aident à une organisation élargie de concepts dans un domaine donné, cas pour nous de la traductologie, nous pensons qu'il s'agit d'un modèle intéressant à utiliser dans notre cadre théorique comme modèle d'organisation des concepts clés de la traductologie. Cependant, ce modèle peut-il être appliqué dans les pages Web ?

4.1.2. Organisation des connaissances dans les pages Web en HTML

En informatique, pour la création de pages Web, les informaticiens s'appuient sur des modèles d'organisation. Dreyfus (2001 : 33-37), dans son ouvrage intitulé *Création de pages Web en HTML*, donne des modèles d'organisation. Nous présenterons les trois modèles suivant : organisations séquentielle, centralisée et hiérarchisée.

4.1.2.1. Organisation séquentielle

L'organisation séquentielle favorise une suite organisée de pages. La navigation se fait grâce aux commandes *Page précédente* et *Page suivante* comme dans le cas d'un livre. Pour aller chercher une information qui se trouve par exemple dans la page 4, l'utilisateur doit passer successivement par les pages 1, 2 et 3 pour enfin arriver à la page 4. Cette organisation est schématisée par Dreyfus (2001) comme suit :

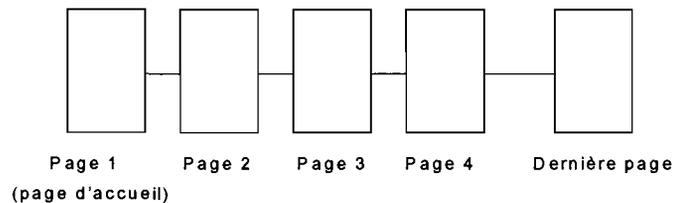


Figure 10 - Organisation séquentielle – Dreyfus (Dreyfus, 2001 : 34)

4.1.2.2. Organisation centralisée

Cette organisation est généralement respectée dans une page d'accueil. En effet, à partir d'une page d'accueil et par le biais de liens se trouvant dans un menu, la navigation se fait dans les autres pages. La figure 11 illustre cette organisation.

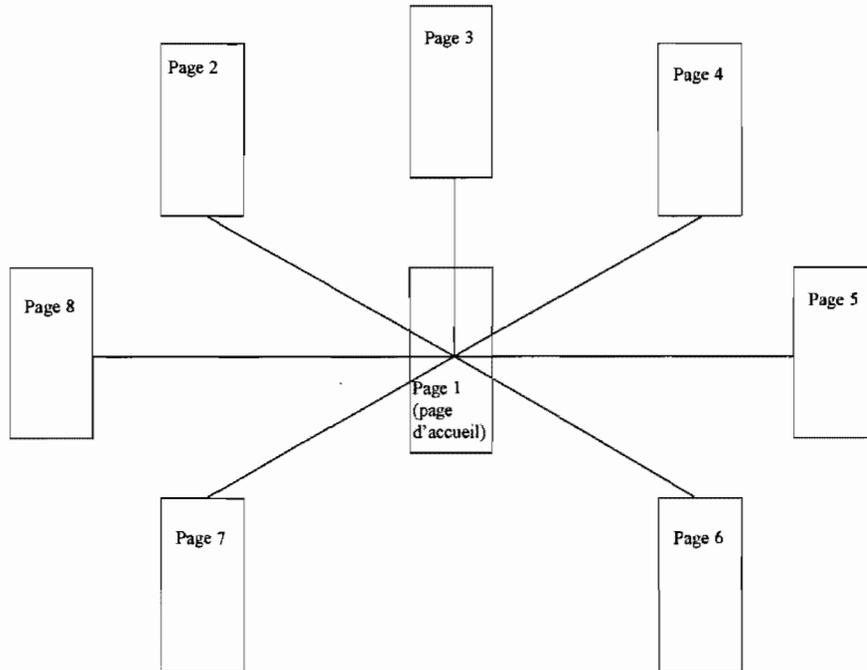


Figure 11- Organisation centralisée – Dreyfus (Dreyfus, 2001 : 35)

4.1.2.3. Organisation hiérarchisée

C'est une organisation qui permet la navigation dans tous les sens. Le retour à la page d'accueil n'est pas nécessaire pour passer d'une page à une autre dans une arborescence donnée. Selon Dreyfus, une telle organisation est utilisée dans le cas d'un « glossaire de termes techniques, par exemple » (Dreyfus, 2001 : 37). Dans la figure suivante, nous reprenons en partie l'exemple présenté par Dreyfus.

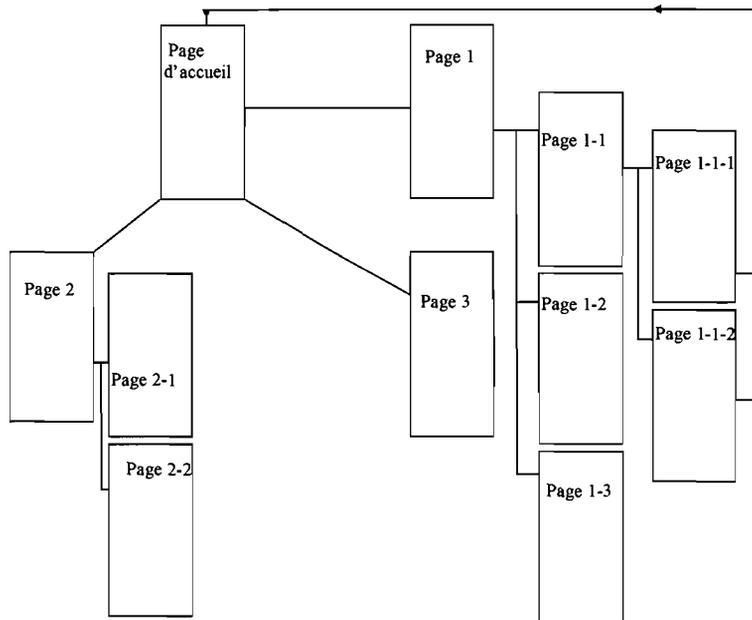


Figure 12 - Organisation hiérarchisée – Dreyfus (Dreyfus, 2001 : 37)

4.1.2.4. Conclusion

Il existe différentes organisations de pages Web. Les organisations séquentielle et centralisée sont peu pratiques, dans la mesure où elles ne permettent pas une navigation conviviale. Dans l'organisation séquentielle, il n'est pas évident de retrouver la page cherchée. De même que la navigation dans l'organisation centralisée est tributaire de la page d'accueil. La dernière organisation, organisation hiérarchisée, permet une navigation structurée dans une arborescence déterminée. Selon nous, elle repose sur le même principe de représentation que le modèle vu dans la Figure 9 : le modèle de réseau de concepts, proposé par Barbeau, Montini et Roy (1997). Cela montre qu'une organisation en réseau de concepts peut être appliquée à des pages HTML.

Maintenant que nous avons trouvé un modèle efficace d'organisation sous forme de réseau de concepts et applicable dans les pages Web, nous devons vérifier si avant nous

d'autres chercheurs en traductologie ont discuté de modèles d'organisation des connaissances.

4.1.3. Organisation des connaissances en traductologie

Après plusieurs recherches sur le sujet, nous avons constaté que l'organisation des concepts clés de la traductologie en vue de faciliter l'apprentissage des étudiants est un sujet qui, à notre connaissance, n'a pas été abordé par les chercheurs qui se sont penchés sur l'enseignement de la traduction. De plus, nous constaterons que la pédagogie de la traduction elle-même n'a pas fait l'objet de beaucoup de recherches. En effet, selon Delisle (2004) « peu de chercheurs, toutefois, font de la pédagogie de la traduction leur domaine principal de recherche. (...) Il ne faudrait pas conclure pour autant que la pédagogie de la traduction est le Sahara de la traductologie. » (Delisle, 2004 : 11)

Dans la section suivante, nous ferons état de quelques recherches portant sur l'organisation des connaissances en traduction, notamment celles de Kussmaul (1995), Dancette (2005), Lethuillier (2003), et Dancette et Halimi (2005).

Kussmaul (1995) aborde dans son ouvrage *Training the Translator* le rôle de la compréhension dans le processus de traduction. Il met en évidence des modèles psycholinguistiques comme outils pédagogiques d'enseignement de la traduction. La méthodologie suivie par Kussmaul est celle du « raisonnement à voix haute » (*Think-Aloud Protocols*) qu'il a appliquée à un nombre limité d'apprentis traducteurs. Pour établir ces modèles, il s'inspire des travaux de Fillmore (1976, 1977a et 1977b) sur la *scenes and frames theory*. Selon Kussmaul,

« words and phrases in a text (=frames in Fillmore's terminology) activate mental pictures (scenes in Fillmore's terminology) in the mind of the reader, which are part of the scene or situation they have known for some time or which have previously been activated by that text » (Kussmaul, 1995 : 13).

Autrement dit, lors du processus de traduction, chaque mot ou phrase renvoie à une image mentale qui fait partie d'une situation qui a été activée par le texte ou mémorisée antérieurement.

Son étude se base sur l'analyse des textes, à savoir l'analyse pragmatique (Kusssmaul, 1995 : 55) et l'analyse sémantique (Kusssmaul, 1995 : 85). L'analyse pragmatique⁷ prend en considération l'importance de la fonction du texte de départ et surtout du texte traduit. Elle repose, a priori, sur les critères suivants :

1. la dimension situationnelle qui prend en compte le facteur linguistique (attitude et relation sociale, province, etc.) et son utilisateur (classe sociale, origine et temps);
2. les fonctions communicatives d'un texte (tout texte véhicule un message, le travail du traducteur consiste à saisir le sens du texte et à le rendre dans la langue d'arrivée, tout en respectant le public cible) ;
3. les origines culturelles (lorsque les cultures de départ et d'arrivée sont très éloignées, le traducteur peut suivre plusieurs stratégies. Il peut ne pas tenir compte de cette différence, adapter le texte à la culture d'arrivée ou rajouter des informations implicites pour les rendre explicites) ; etc.

L'analyse sémantique, quant à elle, s'intéresse au sens du texte et s'appuie sur le principe du respect « *the sufficient degree of semantic precision* » (Kusssmaul, 1995 : 103). En résumé, ces modèles psycholinguistiques de la compréhension procurent aux traducteurs ou futurs traducteurs une toile de fond pour l'analyse des textes lors du processus de la traduction.

Dancette (2005 : 83-96) propose un modèle d'organisation des connaissances dans les domaines de spécialité grâce à des relations lexico-sémantiques (RLS) qui permettent de relier chaque terme à un grand nombre d'autres termes du même champ. Ces relations sont diverses, soit de nature conceptuelle (cause, but, agent, lieu typique, etc.), ontologique (hiérarchie, partie-tout, synonymes, antonymes), paradigmatique (rapport entre les termes)

⁷ L'analyse pragmatique est définie par Kusssmaul (Kusssmaul, 1995 : 55) comme « *[the] study of the relationship between an utterance or text and its users, i.e. its speaker/writer and its hearer/reader* ».

ou syntagmatique (cooccurrence). Le modèle de Dancette permet de systématiser les informations contenues dans un texte, ce qui favorise l'exploitation maximale des connaissances. En fait, appliqué au *Dictionnaire analytique de la distribution – Analytical Dictionary of Retailing* (Dancette et Réthoré, 2000), il met en évidence les RLS entre les termes cités dans le dictionnaire. Ce dernier est offert dans deux formats, papier et électronique. La version électronique permet d'effectuer différents types de recherche sur les RLS, selon leur classe. Selon Dancette (2005), le modèle des RLS peut « servir de méthode pour faciliter l'acquisition et l'organisation des connaissances, dans des situations de résolution de problèmes » lors du processus de traduction. Il peut être appliqué à des « domaines (de spécialité) limités, circonscrits, à l'instar du domaine de la distribution » (Dancette, 2005 : 92). En définitive, le modèle des RLS est un outil pédagogique qui permet la structuration et l'organisation des connaissances dans un domaine de spécialité, lors du processus de traduction ou lors de la recherche documentaire.

Lethuiller (2003 : 379-392), quant à lui, différencie deux volets dans la formation du traducteur professionnel : la formation liée à la traduction générale et celle en rapport avec la traduction spécialisée. Il met surtout l'accent sur le deuxième volet. Pour que les étudiants reçoivent une formation adéquate dans ce domaine, l'auteur insiste sur la nécessité d'enseigner systématiquement les langues de spécialité grâce à une pédagogie dite « thématique » (Lethuiller, 2003 : 385). Il définit la nature de la construction mentale comme étant la description de tous les objets individuels existant dans le monde référentiel. Pour une meilleure exploration notionnelle, il met en avant une série de principes tels l'exploitation de l'effet pédagogique de la répétition, le passage du concret à l'abstrait, du plus simple au plus complexe et du connu vers le nouveau, ainsi que la multiplication des ancrages des notions en étudiant le plus grand nombre de liens possibles entre elles. Il s'agit du principe de « levier » (Lethuiller, 2003 : 385) que constituent les groupements thématiques. Ces derniers forment le réseau sémantique où des notions apparentées d'un thème sont liées les unes aux autres par le biais de multiples liaisons. Ils sont aussi appelés « groupements thématiques de type homogène » (Lethuiller, 2003 : 387) et sont de deux

sortes : « groupements logiques » et « groupements ontologiques » (Lethuiller, 2003 : 387). Les groupements logiques définissent une organisation de notions qui entretiennent des relations de générique à spécifique. Elles sont sous forme d'arborescence et la navigation se fait verticalement ou horizontalement. Les groupements ontologiques, quant à eux, contiennent des notions et entretiennent entre elles un même type de rapport. Cette étude a une valeur pédagogique importante, elle propose des procédés qui permettent de faciliter l'ancrage des notions dans un domaine de spécialité donné.

Dancette et Halimi (2005 : 548-559) soulèvent la question de l'importance de l'organisation et de la représentation des connaissances lors de la lecture et de la traduction. La recherche s'appuie sur une méthodologie cognitive qui met en évidence l'utilité de la compréhension dans la construction des « référents cognitifs » (Dancette et Halimi, 2005 : 549). Par ailleurs, ce syntagme de « référents cognitifs » a été abordé par Dancette dans son article *L'élaboration de la cohérence en traduction ; le rôle des référents cognitifs* (2003) et où elle explique dans quelle mesure les référents cognitifs du traducteur ou de l'apprenant contribuent à construire la carte conceptuelle d'un texte littéraire ou pragmatique. D'autre part, Dancette et Halimi avancent que l'organisation des connaissances en traduction est indispensable pour une bonne « méthode de traduction » (Dancette et Halimi, 2005 : 553). Cette organisation fait appel à une conceptualisation du texte, car chaque texte correspond théoriquement à une carte conceptuelle où les relations logiques entre notions existent. Les auteures concluent que « la carte conceptuelle est, à notre avis, un outil privilégié favorisant le processus de traduction. Elle permet d'optimiser l'apprentissage des systèmes notionnels propres à un domaine de spécialité » (Dancette et Halimi, 2005 : 557).

3.1.3.1. Conclusion

Les travaux de Kausmaul (1995) expliquent les mécanismes psycholinguistiques qui s'opèrent dans le cerveau de l'apprenti traducteur lors du processus de transfert interlingual. Les travaux menés par Dancette (2005) mettent en évidence une organisation systématique dans un dictionnaire grâce à des relations lexico-sémantiques. Les deux autres

recherches, celle de Lethuillier (2003) et celle de Dancette et Halimi (2005), abordent l'organisation des connaissances et son importance comme outil indispensable dans la formation des traducteurs spécialisés dans un domaine particulier. Les quatre études tournent autour d'un sujet central qui est l'organisation des connaissances lors du processus de traduction. Elles présentent des modèles qui aident l'étudiant dans ses démarches décisionnelles face à un texte à traduire. Les recherches de Dancette et Halimi (2005) ainsi que de Lethuillier (2003) définissent une approche pédagogique thématique par délimitation d'un domaine de recherche. Aussi, une carte conceptuelle favorise une bonne compréhension d'un terme dans un contexte déterminé et par rapport à des notions. Alors que celle de Kussmaul (2005) montre l'utilité de l'analyse pragmatique et sémantique pour l'analyse d'un texte et sa reformulation. Les différentes études invitent à une auto-réflexion ou une réflexion sur le processus de traduction. En se référant aux définitions de Collombat (2003), ces modèles d'organisation sont à vocation « spéculative », contrairement au modèle d'organisation des concepts clés de la traductologie qui sont de nature « instrumentale ».

4.1.4. Conclusion générale

Dans les sections précédentes, nous avons présenté quelques modèles d'organisation en sciences cognitives, dans les pages Web et enfin en traductologie. Des huit modèles proposés, le dernier, à savoir celui du réseau de concepts, paraît le plus approprié à notre organisation des concepts clés de la traductologie, d'autant plus qu'il peut être appliqué à un didacticiel. Ses avantages sont nombreux : il est dynamique, il peut contenir plusieurs concepts et permettre la ramification à partir d'un ou plusieurs concepts par le biais de relations, il est hiérarchique et classificatoire. Les modèles illustrés dans la dernière section organisent des connaissances dans des domaines de spécialité de la traductologie. À vocation pédagogique, ils permettent la réflexion sur le processus du traducteur. L'enseignement de ces modèles d'organisation relève de la théorie spéculative, alors que l'organisation des concepts clés de la traductologie, comme expliqué dans notre problématique, vise à donner aux étudiants les instruments nécessaires face aux concepts,

elle est donc de nature instrumentale. De ce point de vue et à notre connaissance, les concepts clés de la traductologie n'ont pas fait l'objet de modélisation ; d'où l'intérêt de cette présente recherche.

4.2. Environnement de gestion de cours

L'enseignement électronique suscite de plus en plus d'attention et d'intérêt. Nombre d'universités dans le monde ont adopté ce mode d'enseignement, qui peut être utilisé comme un complément du cours ou comme moyen de substitution d'un cours. Une panoplie de cours est offerte par le biais du « petit écran » d'ordinateur. Maintenant, il est possible du point de vue technologique d'établir des liens électroniques entre le foyer, le lieu de travail et les institutions d'enseignement.

Plusieurs environnements d'enseignement existent, dont certains sont utilisés en traduction. Nous examinerons, alors, quelques environnements que nous jugeons intéressants à explorer de point de vue pédagogique.

4.2.1. Quelques exemples d'environnement de gestion de cours

Nous présenterons quelques environnements de gestion de cours utilisés dans l'enseignement. Nous commencerons par présenter *ULYSSE GR16*, puis *WebCT* et nous terminerons par *Moodle*.

4.2.1.1. ULYSSE GR16

ULYSSE GR16 est un projet lancé par l'Université Bordeaux 1 grâce à l'appui du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, et de la Région Aquitaine. Il s'agit d'un environnement conçu par un groupe d'ingénieurs, d'ingénieurs de recherche et de professeurs universitaires, en vue de moderniser l'enseignement au niveau universitaire et de favoriser l'autonomie des étudiants. Il est utilisé dans plusieurs universités françaises, telles l'Université Bordeaux 3, l'Université de Savoie, les Écoles des Mines et l'Université Paris Sud. Il a la particularité de permettre un environnement d'apprentissage propre à chaque étudiant ou d'échange d'informations entre

étudiants et professeurs. Il est ouvert, par conséquent, il donne aux utilisateurs la totale liberté de changer et de réorganiser l'information ou d'en ajouter. Sur *ULYSSE*, tous les utilisateurs bénéficient d'une aide personnalisée : les étudiants ont accès à des services permettant suivi, soutien et entraide. En outre, les enseignants peuvent demander assistance à une équipe d'ingénieurs experts en nouvelles technologies de l'Internet et du multimédia appliquées à l'enseignement. En fait, il y a cinq types d'intervenants⁸ dans l'exploitation d'*ULYSSE* : les apprenants, les formateurs, les concepteurs, les producteurs et les organisateurs⁹. Les apprenants ont un espace de travail convivial et facile à utiliser grâce aux fonctionnalités de l'outil. *ULYSSE* leur permet aussi bien de communiquer avec les formateurs et les autres apprenants, de faire des recherches Internet ou de consulter les connaissances mises en ligne par les formateurs. Pour les formateurs, *ULYSSE* est un support qui donne la possibilité de présenter et de gérer les connaissances selon des objectifs pédagogiques précis.

4.2.1.2. *WebCT*

Depuis déjà plusieurs années, l'Université de Montréal a fait l'acquisition du logiciel pédagogique *WebCT* (logiciel qui a été créé par l'Université de la Colombie-Britannique. Beaucoup de professeurs utilisent cet environnement comme un outil complémentaire à leur enseignement. Selon Vandaele (Vandaele, 2003), *WebCT* facilite tout d'abord une structuration du cours grâce au plan de cours qui est affiché à partir de la page d'accueil. Cet outil « dynamique » permet aux différentes parties de se relier à des pages internes ou à des sites externes. L'accès à *WebCT* est verrouillé, il n'est accessible qu'aux étudiants de l'Université de Montréal inscrits à un cours dont le contenu a été affiché par le professeur. Le professeur ou le chargé de cours doit avoir une autorisation particulière pour pouvoir mettre en ligne les données relatives à son cours. L'utilisation du

⁸ Pour mieux connaître les fonctions de chaque intervenant, nous vous invitons à consulter cette adresse : <http://www.ulyссе.u-bordeaux.fr/apropos/index.htm> (consultée le 31 janvier 2007), car seul le côté pédagogique nous concerne.

⁹ Nous reprenons la terminologie employée dans *ULYSSE*.

logiciel pédagogique *WebCT* est restreinte aux professeurs autorisés et aux étudiants inscrits aux cours de ces derniers. Tout étudiant inscrit à un cours déterminé reçoit les données mises en ligne par son professeur. Ces données peuvent être soit sous forme de notes de cours, de références bibliographiques ou de tests objectifs avec corrections automatiques. L'étudiant a aussi toute la latitude de consulter ces données ou de se livrer à une évaluation autant de fois qu'il veut. *WebCT* est facile d'utilisation et contient plusieurs fonctionnalités qui permettent aux étudiants en un simple clic de gérer leur agenda, de participer à des forums entre étudiants, d'envoyer un courriel au professeur ou à un autre étudiant inscrit dans le même cours, etc. Pour les enseignants, *WebCT* présente une plateforme déjà programmée pour accueillir les données d'un cours, les évaluations et les corrections.

4.2.1.3. Moodle

Moodle est aussi un environnement de gestion de cours. Les domaines abordés sont assez diversifiés et les langues employées sont multiples (plus de 75). Ce qui permet de faire des interrogations ou de créer un cours en suivant les directives dans la langue désirée. En outre, c'est un logiciel *open source*¹⁰ qui peut être copié, modifié et redistribué, évoluant ainsi de façon continue vers une version plus perfectionnée (pour connaître les critères d'un logiciel libre, voir ceux présentés par *Moodle*, à l'adresse <http://www.opensource.org/docs/definition.php>). *Moodle* favorise un enseignement entièrement en ligne et à distance, communément appelé l'apprentissage en ligne (*e-learning* en anglais). Il peut être aussi utilisé comme un outil complémentaire à un cours. Pour concevoir un cours, l'utilisateur doit héberger son site sur un serveur en se connectant préalablement à Internet. L'hébergement, soit le stockage des données et des applications sur un serveur, permet d'assurer la consultation des données en tout temps. Pour cette raison, le choix du serveur doit être judicieux. En effet, il est primordial de choisir un

¹⁰ Pour « *open source* », le *Grand dictionnaire terminologique* donne les équivalents suivants : « logiciel libre » ou « logiciel ouvert » (GDT, consulté le 2 février 2007).

serveur à grande capacité et sécuritaire. Par ailleurs, *Moodle* est facile à « moodler¹¹ » aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants. Pour y accéder, les « moodleurs¹² » suivent la procédure d'inscription et par conséquent ont accès aux fonctionnalités déjà installées dans le logiciel telles que clavardage, forum de discussion et glossaire.

4.2.1.4. Conclusion

Nous avons présenté dans les sections précédentes quelques environnements de gestion de cours. Il s'agit de deux environnements libres d'accès : *Moodle* et *ULYSSE* et d'un autre « réservé », à l'Université de Montréal, aux enseignants et aux chargés de cours : *WebCT*. Nous nous sommes penchée sur *ULYSSE*, car c'est une plate-forme pédagogique utilisée dans plusieurs universités françaises et qui présente de nombreuses similitudes de fonctionnalités avec *Moodle*. Cependant, pour mettre en ligne notre organisation des concepts clés de la traductologie par l'entremise de *Moodle*, un hébergement à un serveur est nécessaire, qui pour être bien sécurisé doit être payant. D'autre part, l'utilisation de *WebCT* à titre de concepteur est impossible aux étudiants. Dans les sections suivantes, nous parlerons de *WebCT* et *Moodle*, car tous les deux sont utilisés dans l'enseignement de la traductologie.

4.2.2. Quelques environnements de gestion de cours utilisés dans l'enseignement de la traductologie, à l'Université de Montréal

À l'Université de Montréal, dans le programme de traduction, peu de professeurs utilisent des environnements de gestion de cours comme outil d'enseignement. Notons aussi que seuls *WebCT* et *Moodle* sont utilisés dans ce programme. Dans les cours de traduction qui sont pour la plupart pratiques, les environnements d'enseignement sont utilisés à des fins de transmission de nouvelles informations, de données vues pendant le cours ou d'évaluation de connaissances.

¹¹ Le verbe « moodler » est celui employé dans *Moodle* et signifiant l'action d'utiliser le logiciel.

¹² Le terme « moodleur » désigne l'utilisateur de *Moodle* tel que annoncé dans le site Web de ce dernier.

4.2.2.1. Moodle

Depuis l'année 2004, Patrick Drouin¹³, professeur de traduction à l'Université de Montréal, a opté pour l'environnement de gestion de cours *Moodle* qui est devenu un outil complémentaire à plusieurs cours¹⁴. Selon M. Drouin, son choix s'est porté sur *Moodle*, car l'accès est possible à toute personne, il possède une interface localisée et permet des applications dans plus de 75 langues. Il est un bon support d'échanges entre étudiants et enseignant. Il permet à M. Drouin de mettre en ligne son matériel pédagogique : notes de cours, références bibliographiques et exercices.

4.2.2.2. WebCT

Les recherches conduites dans ce domaine sont, à notre connaissance, peu nombreuses. Nous présenterons celle de Sylvie Vandaele (2003 : 370-378). Dans son article « Mise en ligne d'outils pédagogiques : une panacée pour l'enseignement de la traduction médicale ? », Vandaele (2003) relate les difficultés inhérentes à la formation du traducteur professionnel spécialisé dans le domaine médical. Ces difficultés sont conditionnées non seulement par la complexité du domaine, mais aussi par les « exigences du marché du travail » (Vandaele, 2003 : 370), d'une part, et les connaissances hétérogènes des étudiants, d'autre part. Elle présente *WebCT* comme étant un outil pédagogique intéressant permettant de compléter les informations transmises pendant un cours. Il permet plusieurs applications :

- 1- échanges directs entre professeur et étudiants, ce qui facilite un contact personnalisé ;
- 2- échange général (étudiants entre eux grâce à un forum) ;
- 3- mise en commun de bibliographies, de références, de liens et surtout d'un glossaire ;
- 4- évaluation en ligne.

¹³ M. Drouin est le seul professeur au programme de traduction, à l'Université de Montréal, à utiliser *Moodle*. Les renseignements sur le logiciel *Moodle* ont été recueillis lors d'une rencontre avec M. Drouin, le 21 octobre 2004 et ont été mis à jour le 16 novembre 2006.

¹⁴ M. Drouin utilise *Moodle* pour les cours TRA 6301, TRA 6302, TRA 2450 et TRA 1400.

Vandaele (2003) conclut que chaque outil a des inconvénients et des avantages, cependant *WebCT* est un moyen pédagogique dont l'efficacité est nettement supérieure aux moyens traditionnels.

Nous avons présenté deux environnements de gestion de cours utilisés à l'Université de Montréal pour l'enseignement de la traduction. Selon Vandaele et Drouin, les deux sont efficaces pour l'enseignement de la traduction. En fait, ils permettent les mêmes applications, nécessitent une connexion Internet et ils visent tous deux à améliorer les échanges entre professeur et étudiants. Cependant, *Moodle* a la qualité d'être libre d'accès, et *WebCT* d'être réservé aux enseignants et chargés de cours de l'Université de Montréal. Nous notons que pour une question d'ordre pratique, aucun des deux environnements mentionnés précédemment n'a été utilisé pour illustrer notre organisation des concepts clés de la traductologie, d'où l'importance d'organiser les concepts clés de la traductologie et d'en faire l'application grâce à un didacticiel.

4.2.3. Conclusion

Nous avons mentionné dans la section précédente quelques environnements de gestion de cours utilisés par les universités comme outil d'enseignement. Nous énumérons ci-après, les caractéristiques qui, d'après nous, sont recherchées dans un environnement de gestion de cours :

- 1- Sécurité : la protection des données enregistrées, sans altération, changement ou infection, tout en sauvegardant la propriété intellectuelle de son utilisateur.
- 2- Évolution : la possibilité de changement ou de rajout d'informations.
- 3- Accessibilité : capacité de l'utiliser sans contraintes (temps, argent ou autre).

5. Cadre théorique : modèle d'organisation des concepts clés sous forme de réseau

Notre cadre théorique repose sur la théorie d'organisation des concepts clés sous forme de réseau. Dans cette section, nous présenterons l'utilité de l'organisation des connaissances, le réseau de concepts, la notion¹⁵ de « concept » et les concepts clés de la traductologie choisis.

5.1. Utilité de l'organisation des connaissances

Dans un contexte didactique, la psychologie cognitive démontre que l'organisation des connaissances présente des avantages. Afin de mémoriser l'information, le cerveau humain passe par plusieurs stades : traitement de l'information, représentation et organisation.

D'abord, nous ferons un bref exposé sur la psychologie cognitive, ensuite nous aborderons successivement les notions de « traitement de l'information », de « mémoire », de « représentation » et d'« organisation des connaissances ».

5.1.1. Psychologie cognitive

Bruer (1993), philosophe qui s'est intéressé à la science cognitive et à la psychologie de l'apprentissage, rapporte qu'en 1956, lors d'une rencontre entre psychologues, linguistes et informaticiens, la cognition a pris beaucoup d'importance en psychologie. Ces chercheurs, en se basant sur la « *theory of computation* », ont avancé que le cerveau humain et l'ordinateur sont similaires. La particularité de cette révolution scientifique, nommée « science de la cognition » ou encore « *science of mind* », est d'étudier le fonctionnement du cerveau. Elle est considérée, par conséquent, comme étant une science de l'apprentissage. Cette science, qualifiée comme une « *cognitive revolution* » est utilisée pour analyser les similitudes entre « *thinking* » et « *information processing* » au

¹⁵ Nous désignons par notion tout « objet (abstrait) de connaissance » (L'Homme, 2004 : 26).

moyen des procédés de résolution de problèmes. D'après Bruer (1993), les cognitivistes avancent que :

« the human mind works by applying elementary processes to symbol structures that represent the content of our thoughts. On the balance-scale problems, we use symbols to encode variables (...). Cognitive scientists call these symbol structures mental representations. The idea of representation is fundamental to cognitive science. Representations are the symbols we construct to encode our experience, process it, and store it in our memories. Representations are the symbolic links between the external environment and our internal, mental world. The representations we construct in encoding our experiences have profound effects on our behaviour and our learning. » (Bruer, 1993 : 22-23).

De ce point de vue, nous constatons que la représentation mentale est nécessaire dans l'apprentissage et qu'elle correspond au lien entre le monde extérieur (expérience) et le monde intérieur d'une personne. En outre, selon Bruer (1993 : 31), tous les humains ont une architecture cognitive de base similaire. L'architecture cognitive est définie par Kintsch (1998) comme étant *« a collection of specific models, all employing the same general architecture framework. Thus, it is, models that differ in their specific implementations but that share a common architecture »* (Kintsch, 1998 : 5). Cette notion d'architecture, généralement propre aux ordinateurs, laisse supposer que le cerveau humain peut être aussi organisé selon un modèle bien précis.

De plus, les chercheurs Vygotsky (1978), Brunner (1986), Tardif (1992), Greenfield (1993) et Romainville (1993) s'entendent pour dire que la psychologie cognitive est l'étude empirique des processus de traitement de l'information. Elle vise à décrire la manière dont les sujets perçoivent leur environnement et gèrent les interactions existant entre eux et leur environnement. Elle tend aussi à analyser comment les sujets emmagasinent les informations relatives au monde extérieur ou à eux-mêmes, leur donnent du sens, les transforment et les récupèrent dans des situations diverses pour produire des actions

matérielles ou mentales (pensée, jugement, prise de décision, résolution de problème et communication).

Nous en déduisons que la psychologie cognitive est une discipline scientifique qui a pour objectif l'étude et la compréhension de la pensée humaine¹⁶ et plus généralement du mécanisme de traitement de l'information par le cerveau.

5.1.2. Traitement de l'information

Les informaticiens et les psychologues qui travaillent dans le domaine des sciences cognitives partagent la conviction qu'apprendre, c'est traiter de l'information (Romainville, 1993 : 8). Depuis que le mathématicien Shannon (1948) a défini le bit (acronyme de *binary digit*¹⁷) comme une unité fondamentale du traitement de l'information dans son ouvrage intitulé *A mathematical theory of communication*, la notion d'« information » est devenue une unité que l'on peut mesurer avec des outils statistiques. Dans la section suivante, nous exposerons quelques hypothèses sur le traitement de l'information par le cerveau humain.

L'être humain puise de l'environnement extérieur une énorme quantité d'informations grâce à son système sensoriel (Bruer, 1993 : 24). Mais, pour arriver jusqu'au cerveau sous forme d'images, celles-ci doivent subir un ou plusieurs codages. Nous savons que le cerveau et l'ordinateur traitent tous les deux l'information. Cependant, le cerveau humain effectue lui-même l'opération de codage, alors que dans le cas de l'ordinateur, elle est fournie extérieurement (c'est-à-dire par l'être humain) à la machine.

Tardif (1992), qui a réalisé une recherche approfondie sur le traitement de l'information chez l'apprenant, avance que chaque étudiant traite trois genres d'informations.

¹⁶ La psychologie cognitive se penche aussi bien sur l'étude du mécanisme de la pensée humaine, animale qu'« artificielle ».

¹⁷ *binary digit* traduit en français par « chiffre binaire ». (Source Termium, consulté le 12 janvier 2007)

1. les « informations affectives » liées à ses expériences précédentes ;
2. les « informations cognitives » ont pour rôle d'établir des liens entre les connaissances nouvellement reçues et les anciennes, et de sélectionner les stratégies appropriées pour bien établir ces liens ;
3. les « informations métacognitives » qui se rapportent au jugement personnel sur les stratégies employées lors de l'établissement de liens.

En fait, l'étudiant construit graduellement ses connaissances sur la base des informations reçues de son professeur. Puis, il met en relation les nouvelles connaissances avec les anciennes grâce à des stratégies qui lui sont propres. Les stratégies ont pour but de stocker le plus longtemps possible en mémoire les informations.

5.1.3. Mémoire

Au sens que lui donne la psychologie, la mémoire est définie par le Petit Robert électronique (2003), sous l'acception 3, de la façon suivante : « Ensemble de fonctions psychiques grâce auxquelles nous pouvons nous représenter le passé comme passé (fixation, conservation, rappel et reconnaissance des souvenirs) ». En nous basant sur cette définition, nous dirons que la mémoire est le moyen de conserver et de restituer l'information. Houdé (1998), dans le *Vocabulaire de sciences cognitives : neuroscience, psychologie, intelligence artificielle, linguistique et philosophie*, avance que :

« (...) dans le langage quotidien, le terme de mémoire laisse penser à une fonction unique de stockage d'informations, alors que la recherche en psychologie a mis en évidence une grande variété de représentations mentales et de processus (...) »
(Houdé, 1998 : 249).

Ce passage montre que la mémoire joue un rôle dans les représentations mentales. De plus, Houdé mentionne qu'il y a deux types de mémoires, une « mémoire à court terme » (transitoire) et une « mémoire à long terme » (stable). De ce fait, il rejoint les divisions faites préalablement par Atkinson et Schiffrin (1968) sur la mémoire :

- le registre sensoriel : capte une grande quantité d'information grâce aux organes sensoriels (l'ouïe, le goût, l'odorat, le toucher et la vue) et la conserver pendant un laps de temps très court ;

- la mémoire à court terme : retient un nombre limité d'éléments sous forme verbale pendant un laps de temps court ;

- la mémoire à long terme : stocke une grande quantité d'information, préalablement présente dans la mémoire à court terme, pendant un temps plus long.

5.1.3.1. Mémoire à court terme

Houdé (1998) décrit la mémoire à court terme comme étant une mémoire « transitoire » dont on se sert lors d'une activité cognitive qui nécessite la mise en relation de différentes informations, pendant un laps de temps bien précis. En psychologie, de nombreuses expériences ont montré que la mémoire à court terme ne peut retenir qu'un nombre limité d'informations. La moyenne est autour de 7, plus ou moins 2, selon les personnes.

Comme le souligne Houdé (1998), la mémoire à court terme est aussi nommée « mémoire de travail ». Il s'agit, selon ce dernier, d'« une mémoire transitoire intervenant dans la réalisation des activités cognitives, dont le rôle est lié à la dimension temporelle de ces activités et à la nécessaire mise en relation d'informations dispersées (--> temps)» (Houdé, 1998, 257). Ce concept, présenté en 1974 par Baddeley et Hitch et plus récemment par Cowan, en 1988, a fait l'objet de plusieurs débats. Selon ces auteurs, la mémoire de travail sert à contenir les informations en provenance des systèmes sensoriels et celles extraites de la mémoire à long terme. Elle permet d'effectuer le traitement cognitif des informations retenues d'une façon provisoire. De ce fait, elle intervient lors des processus qui exigent un raisonnement. Nous prendrons le cas de l'interprétation de conférence où l'interprète écoute les informations, en dégage le sens et en fait le transfert vers l'autre langue, en même temps.

Dans le cadre de l'apprentissage en général, nous pensons que les informations doivent être retenues pendant un laps de temps plus long. L'information est prise en charge par un système de mémoire à long terme qui prend en considération une mémoire active, qui n'est autre que la mémoire à court terme ou mémoire de travail. Quelle est donc la mémoire à long terme ?

5.1.3.2. Mémoire à long terme

Comme son nom l'indique, il s'agit d'une mémoire qui peut stocker une grande quantité d'informations pendant longtemps. Elle est étroitement liée à la mémoire à court terme. D'après Houdé (1998), sa capacité et sa durée de stockage sont considérées comme quasi-illimitées.

Houdé (1998 : 257-261) rappelle que plusieurs distinctions ont été faites se rapportant à la mémoire à long terme. Plusieurs auteurs ont proposé différentes façons de la décrire. Certains ont opposé mémoire épisodique à sémantique, mémoire procédurale à déclarative et enfin mémoire implicite à explicite. Par exemple, Tulving (1972) fait l'opposition entre « mémoire épisodique » (mémoire qui enregistre les événements de la vie personnelle de l'individu) et « mémoire sémantique » (ensemble des représentations concernant les connaissances générales du monde et dont la récupération dépend a priori de leur organisation). Alors qu'Anderson (1976) fait la distinction entre « mémoire procédurale » (mémoire qui prend en compte le savoir-faire, les procédures et les règles) et « mémoire déclarative » (mémoire des faits et des concepts). Enfin, plus récemment, Graf et Schacter (1985) se sont intéressés à l'opposition entre « mémoire explicite » (conscience de l'acquisition des connaissances) et « mémoire implicite » (inconscience de l'acquisition des connaissances).

Houdé (1998 : 257-261) propose une classification de la mémoire à long terme sous forme de divisions et de sous divisions que nous présenterons d'une façon synthétisée dans le schéma qui suit :

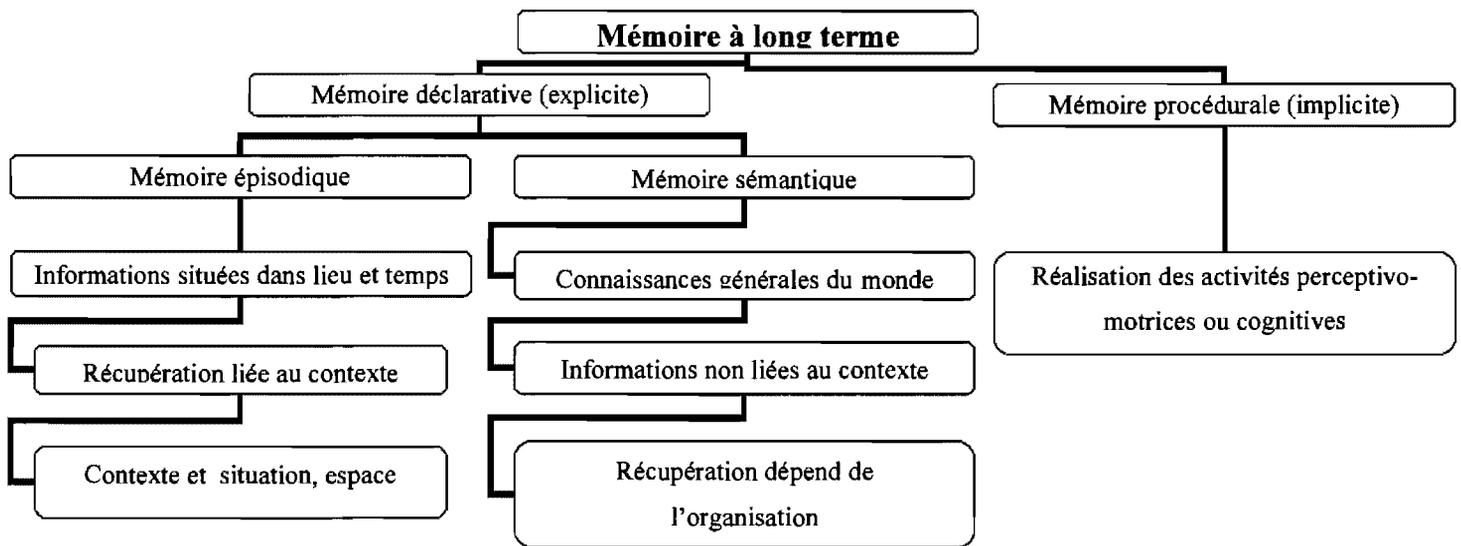


Figure 13 - Mémoire à long terme¹⁸, Houdé (1998)

En prenant en considération la Figure 13, nous remarquons que la mémoire à long terme comprend le stockage des événements récents et anciens et les mémoires déclarative et procédurale permettent de stocker et de récupérer l'information le plus longtemps possible. La récupération se fait en fonction du contexte ou non, le plus important c'est de pouvoir la récupérer. Pour ce faire, il est essentiel de bien la représenter et de l'organiser dans la mémoire. Le processus de mémorisation peut être schématisé selon l'enchaînement de cinq étapes : capter l'information, la représenter, l'organiser, la stocker et enfin la récupérer. Capturer l'information au moyen d'organes sensoriels (lors de l'apprentissage, il s'agit généralement de la vue et de l'ouïe) puis la représenter sous forme d'image. La représentation prend en considération l'organisation de l'information par rapport à plusieurs composantes, à savoir son contexte environnemental, cognitif ou émotionnel. Comme la plupart des informations sont susceptibles d'être oubliées, le stockage permet de les sauvegarder pour faciliter leur récupération au moment voulu. Prenons l'exemple du concept « traduction » ; il peut être représenté de la manière suivante : profession, fruit du

¹⁸ Ce schéma de mémoire à long terme est une représentation graphique de la définition avancée par Houdé (1998) dans son ouvrage *Vocabulaire des sciences cognitives*.

travail d'un traducteur connaissant au moins deux langues et activité de traduire d'une langue A vers une langue B. Si la récupération ne se fait pas spontanément, l'évocation d'un indice (tel que langue A ou B) permettra de le retrouver. Nous notons que la phase de représentation est une phase essentielle dans la mémorisation de l'information. Dans le paragraphe suivant, nous parlerons plus en détail de la notion de représentation.

5.1.4. Notions de « représentation » et d'« organisation des connaissances »

En psychologie, la notion de « représentation » a été étudiée par de nombreux chercheurs, tels que Kayser (1997), Houdé (1998), etc. D'après Houdé (1998), les représentations en psychologie sont des structures abstraites construites lors de la réalisation d'une tâche cognitive par un individu. Elles peuvent être circonstancielles, transitoires, ou au contraire être stockées en mémoire à long terme, auquel cas elles sont intégrées aux conceptions, aux connaissances et aux croyances de l'individu. Elles constituent finalement les entrées et sorties des processus de traitement, sauf ceux qui sont directement branchés sur les canaux sensoriels. Selon Houdé (1998), deux principaux formats de représentations ont été étudiés chez l'homme ; celles de nature « propositionnelle », dont la structure est conforme à celle du langage, et qui servent à stocker des faits ou des énoncés, et celles de nature « analogique », comme les images mentales, qui permettent par exemple de coder par des formes et des figures. Houdé (1998) avance qu'il existe deux états de représentations cognitives : « un état de disponibilité, qui correspond à l'existence d'une connaissance en mémoire à long terme, et un état d'actualité, lorsque, sous des processus activateurs, cette connaissance disponible passe à un état activé » (Houdé, 1998 : 346). Cet état activé peut être déclenché chez un individu d'une façon inconsciente ou d'une façon consciente. Plus les informations sont organisées, plus l'apprenant a la possibilité d'associer de nouvelles informations à celles-ci. Cette notion de représentation est valable dans tous les domaines du savoir. En traductologie, Dancette et Halimi (2005) expliquent que :

« (...) le processus de traduction se définit essentiellement par le traitement de l'information contenue dans le texte à traduire et par sa mise en relation avec des connaissances antérieures (linguistiques et extralinguistiques). Le traducteur est dans la situation de l'apprenant face à un nouveau texte (...) » (Dancette et Halimi, 2005 : 548).

5.1.5. Conclusion

L'organisation des connaissances est primordiale lors du traitement de l'information. Afin de mémoriser le plus longtemps possible l'information, l'apprenant doit recourir à des stratégies d'organisation permettant de cumuler cette nouvelle information en fonction des anciennes ; il y a plusieurs façons d'organiser les connaissances.

5.2. Modèle de réseau de concepts

Dans notre cadre de recherche, nous avons choisi de suivre le modèle de réseau de concepts expliqué dans le paragraphe 4.1.1.8.

« (...) Le réseau de concepts représente les mots clés d'une discipline, d'un texte, du savoir que l'on tente de résumer. Ces concepts doivent être reliés entre eux par des liens précis : habituellement, un verbe ou un adverbe accompagne le trait qui relie des concepts entre eux. Cette représentation graphique rend habituellement compte de la hiérarchie existant entre les concepts » (Barbeau, Montini et Roy, 1955).

Aussi Dancette et Halimi (2005 : 551) avancent que :

« Il est admis en psychologie cognitive que les connaissances sur le monde (événements, actions et situations) sont emmagasinées dans la mémoire sous forme de représentations internes organisées en réseaux ou en schémas (...) ».

À la lumière de ces deux citations, nous notons que le réseau de concepts est donc une représentation graphique d'une hiérarchie de concepts. Legendre (1993) différencie trois catégories de réseaux de concepts, à savoir le « réseau notionnel », le « réseau sémantique ou « champ sémantique » et le « réseau fonctionnel ». Il leur donne les définitions suivantes :

« Le réseau notionnel est le champ notionnel dont les termes sont interreliés et qui forment un tout ; système formé des termes majeurs permettant de décrire et de délimiter un domaine d'études ou d'activités. » (Legendre, 1993 : 1113)

« Le champ sémantique est l'ensemble des expressions dérivées d'un terme clef occupant le premier rang au sein de l'expression. (...) Le champ sémantique peut être illustré à l'aide de la théorie des ensembles : le terme clef est alors l'ensemble regroupant les expressions à titre de sous-ensemble. » (Legendre, 1993 : 1113)

« Le réseau fonctionnel est un réseau notionnel illustrant l'emplacement et la fonction de chacune des composantes interreliées d'un cheminement, d'une démarche, d'un déroulement, d'un procédé et d'un processus en vue d'une conclusion, d'une décision, d'un produit ou d'un résultat. » (Legendre, 1993 : 1113).

Le réseau fonctionnel illustre la fonction de chaque concept, le réseau notionnel est un ensemble structuré dont les termes sont interreliés et le réseau sémantique regroupe les notions qui se rapportent à un même domaine conceptuel.

5.2.1. Concepts

Pour définir le « concept », nous nous appuyerons sur les définitions des deux cognitivistes Klausmeier (1980) et Desrosiers-Sabbath (1984) et de la terminologie L'Homme (2004).

Selon Klausmeier,

« Concepts, principles, structures of knowledge, including taxonomies and other hierarchies, and problem solving are powerful outcomes of learning in the cognitive domain. (...) A concept is both a mental construct of the individual and the societally accepted meaning of one or more words that express the particular concept. Concepts as mental constructs are the critical components of a maturing individual's continuously changing, enlarging cognitive structure and are the basic tools of thought. Concept as societally accepted meaning of words comprise much of the subject matter of science (...) » (Klausmeier, 1980 : 22)

Desrosiers-Sabbath déclare que :

« Le terme concept, au sens large, se réfère à l'imagination et se définit comme la représentation mentale d'une chose : avoir une idée de quelque chose, l'imaginer. » (Desrosiers-Sabbath, 1984 : 19)

L'Homme explique que :

« Le **concept**¹⁹ est une représentation mentale qui retient les caractéristiques communes à un ensemble d'objets. Les objets du monde réel sont tous différents mais il est raisonnable de penser que la représentation que nous nous en faisons retient l'essentiel de leurs caractéristiques (...) » (L'Homme, 2004 : 25).

Le terme « concept » a une double signification :

- 1- Signification « propre », la représentation mentale que fait un individu pour « un objet de connaissance » donné (L'Homme, 2004 : 26).
- 2- Signification « normalisée », l'acception d'un objet de connaissance par une société donnée ou un individu.

¹⁹ Gras dans l'ouvrage *La terminologie : principes et techniques*.

Le concept est une représentation mentale qui définit, organise et représente les informations. Dans un contexte didactique, un apprenant intègre consciemment ou inconsciemment un nouveau concept selon un contexte donné, en tenant compte des autres concepts acquis antérieurement ou normalisés par la société. L'enseignement des concepts permet l'organisation des connaissances et favorise un meilleur apprentissage.

5.2.2. Concepts clés de la traductologie choisis

Compte tenu de la multiplicité et de la complexité des concepts clés en traductologie, il est impossible d'aborder dans un mémoire de recherche tous les concepts clés. Par conséquent, dans notre modèle d'organisation, nous avons choisi de ne représenter que six concepts jugés, selon nous, les plus importants dans le domaine de la traductologie.

Le choix des concepts a fait l'objet de consultations auprès de professeurs de traduction à l'Université de Montréal, notamment M^{me} Jeanne Dancette, M^{me} Aurelia Kliemkiewicz²⁰ et M. Gilles Bélanger, afin de déterminer les concepts clés en traductologie. Nous avons opté pour les suivants :

- « traductologie » ;
- « traduction » ;
- « traducteur » ;
- « produit » ;
- « texte » ;

²⁰ Aurelia Kliemkiewicz, enseignante du cours *Concepts clés en traductologie* depuis plusieurs années à l'Université de Montréal, est en l'occurrence la personne qui nous a initiée dans ce domaine. Ce cours est une source, de laquelle nous puisons les définitions et les références bibliographiques relatives aux concepts clés traités dans notre recherche.

- « processus ».

Il va s'en dire que ces six concepts sont incontournables dans les études traductologiques. De point de vue étymologique, « traductologie », « traducteur » et « traduction » appartiennent à la même famille de mots et ont des significations spécifiques et différentes selon le point de vue des théoriciens. Les concepts « produit », « texte » et « processus » sont des concepts propres à l'opération traduisante. D'autres concepts, que nous nommons « nucléons », établissent des liens avec ces six concepts, par exemple « aide à la traduction », « cohérence », « communication », « compétences traductionnelles », « contexte », « créativité », « culture », « destinataire », « déverbalisation », « discours », « énoncé », « énonciateur », « énonciation », « équivalence », « fidélité », « langage », « langue », « langue d'arrivée », « langue de départ », « mondialisation », « norme », « opération traduisante », « sens », « signes linguistiques », « signifiant », « signifié », « sourcier », « texte d'arrivée », « texte de départ », « traduction automatique », « traduction littérale », « unité de traduction » et « vouloir-dire de l'auteur ». Les différents concepts énumérés ci-dessus feront partie de notre modèle d'organisation.

5.2.3. Conclusion générale

Pour ce qui concerne le traitement de l'information, la psychologie cognitive a essayé de vérifier les similitudes entre un ordinateur et le cerveau humain et de montrer l'importance de la représentation et de l'organisation des connaissances comme moyen de mémorisation à long terme. L'enseignement de concepts est une forme d'organisation des connaissances. Pendant la phase d'acquisition de connaissances, un apprenant doit pouvoir organiser les informations reçues en fonction d'autres informations qui sont déjà mémorisées. Une organisation des concepts clés sous forme de réseaux « fonctionnel », « notionnel » ou « sémantique » permettra, d'après nous, de favoriser un meilleur apprentissage. Nous pensons que le modèle de réseau de concepts est un modèle d'organisation qui mérite d'être employé dans l'enseignement. Certes, il représente un

modèle scientifique et fonctionnel, mais qui n'est pas un stéréotype figé de l'activité didactique.

Par définition, un modèle est réducteur, par conséquent, il restreint la complexité. En ayant recourt à un modèle d'organisation des concepts, nous souhaitons organiser et simplifier l'étude d'un noyau de six concepts clés autour desquels gravitent d'autres concepts. Le réseau de concepts sera schématisé comme suit :

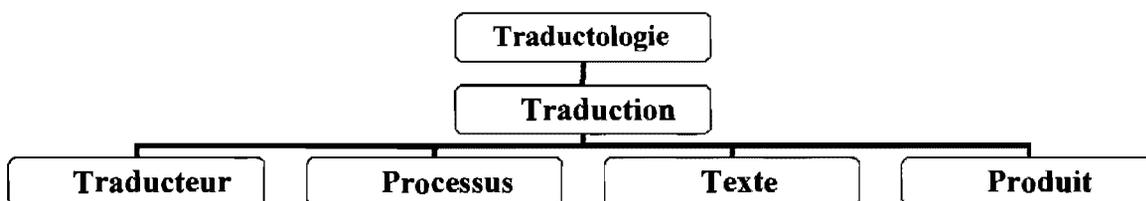


Figure 14 - Réseau notionnel d'un noyau formé de six concepts

Dans ce noyau de concepts, nous présenterons un ensemble de définitions pour chaque concept. De plus, nous étudierons des sous-concepts (nucléons) gravitant autour du noyau afin de donner à l'étudiant un modèle non limitatif des possibilités de représentation d'un réseau de concepts. Notre réseau aura un support informatique qui comprendra les concepts mais aussi d'autres sections, à savoir des sections définitions, exercices, synthèse, biographie et bibliographie. Dans la section « Méthodologie », nous présenterons les étapes suivies pour réaliser le didacticiel.

Chapitre II - Méthodologie

Dans les sections suivantes, nous présenterons la méthodologie adoptée pour atteindre les objectifs énumérés dans la section précédente. Nous exposerons dans un premier temps le support informatique du didacticiel et ensuite son organisation.

1. Support informatique de Tradidac^{kh}

Un logiciel est un ensemble de programmes qui permettent à un ordinateur ou à un système informatique d'assurer une tâche ou une fonction en particulier. Tradidac^{kh} est un logiciel pédagogique créé en réponse au besoin d'organiser les concepts clés de la traductologie afin d'en faciliter l'apprentissage par les étudiants. Les critères pris en considération dans sa conception sont ceux vus à la section 4.2.3 du chapitre I, à savoir la sécurité, l'évolution et l'accessibilité. Après discussion avec une informaticienne, nous avons décidé qu'un didacticiel créé en langage HTML permettrait aussi bien d'organiser les concepts clés choisis que de rajouter des liens avec d'autres concepts. Le didacticiel peut être hébergé dans un serveur ou présenté sous forme d'un CD-ROM.

1.1. Langage HTML

Le langage HTML est un ensemble de balises codées en anglais et qui permettent de formater, d'afficher et de présenter les données. Les balises fonctionnent par paire, une balise d'ouverture, exemple <TITLE>, et une balise de fermeture, </TITLE>. La balise d'ouverture s'écrit obligatoirement « <nom de la balise> » et la balise de fermeture reprend le nom de la balise de début, mais contient en plus une barre oblique « / », ce qui indique que l'application de la balise cesse à cet endroit. En se servant d'un progiciel HTML pour effectuer le codage des textes, deux informaticiens ont bâti le didacticiel.

1.2. Format du didacticiel

Lors de la conception de Tradidac^{kh}, une des questions qui nous ont préoccupée était le format du didacticiel, sachant que les mémoires de recherche sont dans la plupart des cas présentés sur papier. Si le didacticiel était hébergé sur un serveur, l'accès se ferait uniquement grâce à une connexion Internet. Par conséquent, l'option de présenter le didacticiel en format CD-ROM est intéressante dans la mesure où un accès Internet n'est pas requis pour visualiser les données contenues dans le didacticiel. De plus, un CD-ROM a une capacité de stockage d'à peu près 700 MB, ce qui rend possible d'emmagasiner une grande quantité d'information : textes, images, vidéos ou sons.

2. Organisation de Tradidac^{kh}

Depuis le début de cette recherche, nous parlons et reparlons d'organisation, une organisation de concepts et maintenant une organisation de didacticiel. Pour concevoir le didacticiel, les informaticiens ont respecté des consignes bien déterminées quant à la structuration du didacticiel. L'outil devait illustrer un modèle d'organisation du réseau de concepts présenté dans la figure 9 au chapitre I. Il s'agissait du point de départ de notre réflexion. À partir de ce réseau, différentes sections devaient se rajouter dans le but d'aider l'étudiant à organiser dans sa mémoire les concepts étudiés. D'où la nécessité de concevoir l'outil selon une organisation hiérarchisée permettant une navigation structurée (voir le modèle de Dreyfus, figure 12 au chapitre I). Le didacticiel comprend cinq sections : définitions, auto-évaluation, synthèse, bibliographie et biographies. Dans les paragraphes qui suivent, nous expliquerons les critères de sélection de notre réseau de concepts, puis nous présenterons les sections du logiciel.

2.1. Critères de sélection des concepts

Le noyau central de notre réseau de concepts est formé des concepts suivants : « traductologie », « traduction », « traducteur », « processus », « texte » et « produit ».

Nous l'avons sélectionné en concertation avec nos directeurs et Mme Klimkiewicz (voir section 5.2.2, chapitre I).

2.1.1. Particularités du domaine d'étude

Selon Snell-Hornby, la traductologie est perçue comme suit :

« (...) Since 1972 interdisciplinary studies have developed in many fields and barriers between individual disciplines have become flexible. (...) The need to delimit the field is now less acute than it was twenty years ago, the tendency is rather to look points of contacts. In this environment translation, which by nature involves many disciplines, can flourish, and so abroad is our field that Gideon Toury's term interdiscipline seems to me the most apt to describe it. »

(Snell-Hornby, 1991 : 19)

Ce vaste domaine englobe bon nombre de disciplines, dont l'interprétation, la terminologie et la traduction. De toute évidence, l'interprétation, qui est un « (...) mode de traduction orale. Note : On distingue plusieurs types d'interprétation (simultanée, consécutive, chuchotée, etc.) » (Delisle, 2000 : 34), est une sous-catégorie de la traductologie. La terminologie, qui est l'« art de repérer, d'analyser et, au besoin, de créer le vocabulaire pour une technique donnée, dans une situation concrète de fonctionnement de façon à répondre aux besoins d'expression de l'utilisateur » (Delisle, 2000 : 46), appartient au domaine de la traductologie.

Notre étude porte sur la troisième sous-catégorie de la traductologie, qui est la traduction. Après lecture de plusieurs définitions élaborées pour le concept « traduction », nous avons constaté que ce dernier est lui-même polysémique. Prenons par exemple :

« Traduction est un terme polysémique qui englobe une multitude de réalités qu'il est souvent bon de séparer, du moins quand on souhaite étudier des phénomènes liés à la traduction. Je pense notamment à trois possibilités d'interpréter ce terme :

- la traduction en tant que produit, le texte d'arrivée
- la traduction en tant que processus, le travail qui aboutit au produit
- la traduction en tant que réalité sociale, l'activité d'un acteur social (le traducteur), soumise aux diverses contraintes socio-culturelles (règles, normes, sanctions...) » (Trandem, 2003 : 7).

En effet, le concept de « traduction » est polysémique dans la mesure où c'est un générique de plusieurs autres concepts : « produit », « processus » et « réalité sociale ».

Nous sommes en face d'une terminologie assez complexe qui définit plusieurs réalités. Par conséquent, nous trouvons intéressant d'approfondir nos recherches sur de telles notions. Le choix s'est fait de lui-même sur les concepts « traductologie », « traduction », « produit », « processus » et sur l'acteur social « traducteur ». Afin de compléter notre réseau de concepts, nous avons jugé bon de rajouter le concept « texte », car c'est un des synonymes de « produit » et de « traduction ».

Pour la sélection des nucléons, nous avons opté pour la définition de quelques termes appartenant au domaine de la traductologie et qui présentent un intérêt particulier, soit à cause de leur caractère polysémique, ambigu, ou à cause de leur fréquence d'utilisation dans le domaine de la traduction. Les nucléons sont tirés des définitions des concepts. Prenons l'exemple suivant :

« Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value du sens qui y est introduite par le destinataire ; et ce n'est qu'en des cas d'extrême pinaillerie, d'extrême préoccupation didactique ou d'extrême répression que le texte se complique de redondances. Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une

marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. »
(Eco, 1979 : 66)

À partir de la définition du concept « texte », nous avons décidé de définir les concepts « sens » et « destinataire ». Le « sens » étant un élément important dans l'opération traduisante, car tout traducteur doit extraire le sens à partir d'un texte, mais quel sens ? Nous citons Wei (1999) :

« Pour traduire, il faut d'abord comprendre. Mais comprendre quoi ? Il est loin d'être suffisant de comprendre uniquement les signifiés car, appartenant à la langue et faisant partie d'un ensemble structuré, les signifiés ne nous fournissent que des virtualités sémantiques. C'est plutôt le sens qu'il faut comprendre et traduire. Le sens est la base de la fidélité authentique d'une traduction. La compréhension du sens se fait généralement par une analyse des contextes : contexte verbal immédiat, qui aide à lever la polysémie des signes ; contexte verbal élargi, qui permet de désigner le sens d'un énoncé, et contexte situationnel, qui est indispensable pour saisir le vouloir-dire du traducteur. » (Wei, 1999 : 144)

Il apparaît d'après cette citation que « sens » est perçu par Wei (1999) comme étant un terme polysémique. « Destinataire », quant à lui, est un terme qui désigne le public visé par une traduction. Avant toute opération traduisante, il est indispensable pour chaque traducteur d'identifier le récepteur de la traduction, pour adapter son style, le niveau de langue de son texte, la terminologie employée, etc.

Par ce procédé de repérage de concepts à partir des définitions, nous avons répertorié une quarantaine de concepts à étudier, dont six formant le noyau principal, le reste gravitant autour du noyau. Les concepts qui gravitent autour de ce noyau sont (par ordre alphabétique) : « aide à la traduction », « cohérence », « communication », « compétence traductionnelle », « contexte », « créativité », « culture », « destinataire », « déverbalisation », « discours », « énoncé », « énonciateur », « énonciation », « équivalence », « fidélité », « langage », « langue », « langue d'arrivée », « langue de

départ », « mondialisation », « norme », « opération traduisante », « sens », « signe linguistique », « signifiant », « signifié », « sourcier », « texte d'arrivée », « texte de départ » « traduction automatique », « traduction littérale », « unité de traduction » et « vouloir-dire de l'auteur ».

2.2. Sections du didacticiel

Le logiciel est organisé en cinq sections principales²¹. La première section présente les « définitions » des six concepts clés formant le noyau central. La deuxième section, sous forme d'auto-évaluation, se divise en deux sous-sections : « À quoi vous fait penser ce concept ? » et « Testez vos connaissances ». La troisième, quant à elle, représente la « Synthèse » des définitions. La quatrième se rapporte à la « Bibliographie », alors que la dernière concerne la « Biographie » des auteurs. Toutes les informations contenues dans ces sections se présentent sous forme de textes, d'hypertextes et de quelques images et figures.

2.2.1. 1^{re} section – « Définitions »

Cette section est très importante dans le didacticiel. Comme nous l'avons mentionné, notre noyau de concepts a été sélectionné en consultant des professeurs de l'Université de Montréal et confirmé en analysant certaines définitions (exemple donné dans la section 2.2.1.3 du chapitre II. Notre travail consistait non seulement à choisir des énoncés explicatifs de nos six concepts formant le réseau central, mais aussi à voir dans quelle mesure ils permettaient d'établir des liens avec d'autres concepts.

Les sections suivantes énoncent les critères de sélection des définitions constituant notre corpus, les types d'ouvrages consultés, la langue de rédaction et les dates de parution des ouvrages.

²¹ Ces sections ont été prévues uniquement pour notre noyau de concepts.

2.2.1.1. Critères de sélection des définitions constituant notre corpus

Une fois notre réseau de concepts délimité, nous avons fait des recherches dans les ouvrages spécialisés en traductologie afin de repérer les définitions se rapportant à chaque concept et pouvant faire partie de notre corpus. Pour repérer les définitions qui vont être étudiées, nous avons compilé toutes les données des cours théoriques sur la traductologie suivis dans nos études du premier cycle. Avec la permission de M^{me} Klimkiewicz, nous avons consulté les notes de cours²² et les recueils de texte pour repérer la plupart des concepts et leurs définitions respectives. En outre, la revue *Meta* et l'ouvrage *La traduction raisonnée* (Delisle, 2000), entre autres, nous ont permis de compléter notre corpus.

2.2.1.2. Type d'ouvrages

Nous avons procédé à un repérage à partir de notes de cours, de recueils de textes, de revues et d'ouvrages spécialisés tels que *Meta*, *Terminologie de la traduction* et *La traduction raisonnée*; nous avons ainsi consulté soixante-quatre références bibliographiques.

Notes de cours et recueils de texte

En première année de nos études en traduction, les notes de cours et recueils de texte nous ont aidé à comprendre les concepts enseignés. Pour la présente recherche et afin de repérer les concepts et les définitions, nous avons eu recours à ces notes de cours et recueils de texte.

Revue *Meta*

Meta, « Journal des traducteurs, traite de tous les aspects de la traduction et de l'interprétation : traductologie (théories de la traduction), pédagogie de la traduction, recherches en interprétation, stylistique, études terminologiques comparées, traductique

²² *Théories contemporaines de la traduction et Concepts clés en traductologie.*

(traduction automatisée), documentation, etc. Elle s'adresse plus particulièrement aux traducteurs, aux interprètes et aux terminologues, mais aussi à toutes les personnes intéressées aux faits de la langue. » (Par Internet, <http://www.erudit.org/revue/meta/>, consulté le 19 janvier 2007). Il s'agit d'un ouvrage de référence pour toute personne qui s'intéresse à la traductologie. Sa version électronique nous a permis de réunir bon nombre de définitions.

Terminologie de la traduction

Il s'agit d'une monographie qui présente des définitions de nombreux concepts. L'ouvrage conçu par des professeurs de traduction (Delisle, Cormier et Lee-Jahnke) a une vocation pédagogique. Notons que cet ouvrage est recommandé dans de nombreux cours de traductologie au Canada et en Europe.

La traduction raisonnée

Cet ouvrage est un manuel d'introduction aux techniques de la traduction professionnelle. À l'Université de Montréal, il est généralement recommandé par les professeurs de traduction et surtout au programme de 1er cycle. Une des caractéristique de cet ouvrage, c'est qu'il propose un glossaire (Delisle, 2000, 19-49) expliquant les mots importants (concepts clés).

2.2.1.3. Langue de rédaction

Un des nos objectifs est de trouver des définitions qui pourraient aider les étudiants à mieux saisir le sens des concepts clés de la traductologie. Ces étudiants, qui sont dans un programme de traduction, suivent des cours dans les deux langues officielles. Pour cette raison, nous avons donné la priorité aux ouvrages en langues française et anglaise. Quoique le concept à définir soit en français ou en anglais, les définitions peuvent être présentées dans les deux langues, mais à l'entrée française, par simple souci d'uniformisation linguistique.

Concept « traduction » défini dans les deux langues

Soit par exemple les deux définitions suivantes :

Définition 1 :

« (...) In a particular culture, at a particular time, the users of translations as well as the translators themselves expect a translated text to meet certain standards as far as the relationship between the translation and the original is concerned (e.g. fidelity), or the relationship between the translation and its purpose (e.g. functionality), or the reception of the translated text (e.g. strangeness). But different standards may be valid in another culture or even in the same culture at another time (e.g. equivalence, adequacy, and fluency, respectively). » (Nord, 1991 : 92)

Définition 2 :

Il existe, selon Jakobson, trois formes de traduction :

« 1- La traduction intralinguale, ou reformulation, consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue.

2- La traduction interlinguale, ou traduction proprement dite, consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'une autre langue.

3- La traduction intersémiotique, ou transmutation, consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non linguistiques. » (Jakobson, 1963 : 79)

Pour ce concept, nous avons sélectionné des énoncés définitoires dans les deux langues.

Concept « unit of translation » défini sous l'entrée « unité de traduction »

Pour illustrer ce cas de figure, voici une définition de « traduction »

Définition 1 :

« (...) Translation is the process of transforming a speech product (or text) produced in one language into a speech product (or text) in another language. [...] It follows that the most important task of the translator who carries out the process of transformation, and of the theorist who describes or creates a model for that process, is to establish the minimal unit of translation, as it is generally called, the unit of translation in the source text. » (Barkhudarov, 1993 : 40)

Dans la définition de Barkhudarov, nous retrouvons le concept « *unit of translation* ». Ce dernier va être défini sous l'entrée « unité de traduction » et nous retrouverons des énoncés définitoires dans les deux langues.

Définition 2 :

« Considered from a process-oriented point of view, the unit of translation is the stretch of source text on which the translator focuses attention in order to represent it as a whole in the target language (Lörscher, 1993 : 209). It is possible to isolate such units using self-reports by translating subjects, so-called THINK-ALOUD PROTOCOLS (Ericsson and Simon, 1984). » (Baker, 1998 : 286)

Définition 3 :

« 1- Ensemble d'éléments du texte de départ qui possède des traits sémantiques communs, et que le traducteur interprète en y associant des compléments cognitifs.
(...)

2- Ensemble formé de l'appariement d'un ou de plusieurs éléments du texte de départ et de leur équivalence dans le texte d'arrivée. » (Delisle, Lee-Jahnke et Cormier, 1999 : 91)

2.2.1.4. Auteurs des ouvrages

Les auteurs des ouvrages sont des spécialistes de la traductologie. L'étude a porté uniquement sur les auteurs des définitions réunies pour le noyau central. Nous parlerons plus en détail des auteurs dans la section intitulée : 4^e section du didacticiel « Biographie ».

2.2.1.5. Dates de parution

Comme la traductologie est un champ de recherche assez récent, nous avons opté pour des ouvrages dont les dates de parution couvrent ces 50 dernières années. En effet, nous notons que le plus ancien ouvrage étudié est celui de Jakobson datant de 1963, alors que le plus récent est celui de Lörscher écrit en 2005. En récoltant des définitions à des dates différentes, nous souhaitons montrer à l'étudiant l'évolution du concept à travers le temps. Dans le tableau suivant, nous présentons un récapitulatif des caractéristiques se rapportant aux auteurs étudiés et des dates de parutions de leur ouvrage pour le concept « traductologie ».

Concept	Nom de l'auteur	Date de l'ouvrage	Langue de rédaction
« traductologie »	Brian C. Harris	1973	français
« traductologie »	Antoine Berman	1985	français
« traductologie »	Mary Snell-Hornby	1991	anglais
« traductologie »	Gideon Toury	1991	anglais
« traductologie »	Beate Trandem	2003	français

Tableau 1- Tableau récapitulatif du concept « traductologie »

Le tableau montre que les définitions pour le concept « traductologie » proviennent de cinq traductologues. Les dates de parution vont de 1973 à 2003 (période de 30 ans).

2.2.2. 2^e section – « Auto-évaluation »

Cette section concerne l'évaluation des connaissances des étudiants par eux-mêmes, à l'aide du didacticiel. Diverses questions se sont posées dans l'élaboration de cette « Auto-évaluation ». Entre autres, quelle forme prendraient les questions et comment les formuler sur un support informatique ?

2.2.2.1. Genre de questions

Le questionnement en lui-même s'insère dans une méthode pédagogique. Comme le souligne Altet²³,

« le questionnement est un procédé fréquent mis en œuvre dans la relation pédagogique. Plus qu'une simple technique, il est souvent considéré comme une méthode pédagogique véritable. » (Altet, 1994 : 112).

En se basant sur une étude menée dans des classes d'enseignement secondaire, essentiellement des classes de 6^e et 5^e, Altet classe les questions posées par les enseignants et les réponses reçues des élèves en fonction de leur forme, de leur fonction, du niveau cognitif et des opérations cognitives qu'elles impliquent. Comme nous nous intéressons à la forme de questions, nous décrivons les trois formes suivantes :

Questions fermées

« Elles appellent une réponse unique, celle attendue par le professeur, la seule valable pour lui. Celle qu'il souhaite pour enchaîner sur les questions suivantes qu'il a préparées. (...) Ces questions sont liées aux contenus à enseigner, aux objectifs fixés. » (Altet, 1994 : 113)

²³ Altet est professeure des sciences de l'éducation à l'Université de Nantes, en France.

Il s'agit d'une forme de questions où la réponse est évidente, il n'y a pas lieu de se tromper. Cette stratégie pédagogique suivie par l'enseignant veut amener l'apprenant à atteindre l'objectif préalablement fixé²⁴.

Questions ouvertes

« Celles-ci sont plus larges et servent à solliciter la réflexion de l'élève, à stimuler sa recherche personnelle, à l'amener à s'exprimer librement sur une question, à exposer ses jugements, exposer ses idées et ses sentiments. » (Altet, 1994 : 114)

C'est une méthode qui demande de l'étudiant de la réflexion pour trouver la bonne réponse. Par conséquent, les réponses sont nombreuses²⁵.

Questions guides

« Elles sont liées aux démarches des apprenants, sur des procédures. À travers elles, l'enseignant se propose de faire réfléchir l'élève sur ses propres stratégies

²⁴ Pour les « questions fermées », Altet (1994) fournit l'exemple suivant :

- | | |
|---------|---|
| « 7.P. | ... Autrefois, elles étaient comment les écoles ? |
| 8.Els | heu... mixtes ? |
| 9.P. | Il y avait un côté... |
| 10.Els | Les filles. |
| 11.P. | Et l'autre côté ? |
| 12. Els | Les garçons. (...) » (Altet, 1994 : 113) |

²⁵ Pour les « questions ouvertes », Altet (1994) donne cet exemple :

- | | |
|------------|---|
| « 1.P. | Le ski, qui connaît ? Tu y as déjà goûté. C'est bon, ah bon ! Christelle pourquoi ? |
| 2.E.Chri. | J'aime l'aventure. |
| 3.P. | T'aimes bien l'aventure ! ben, oui, c'est la grande aventure de risquer de tomber, comme ça t'aimes bien faire du ski ? |
| 4.E.3 Cél. | Moi, je ne sais pas, j'aime bien faire du ski, j'aime les sensations ! |
| 5.P. | T'aimes bien les sensations ? |
| 6.E.3 | J'adore ! (...) » (Altet, 1994 : 114) |

d'apprentissage, de lui faire prendre conscience de ses manières de procéder (...) »
(Altet, 1994 : 115).

Ces questions ressemblent aux questions ouvertes, mais nécessitent de l'étudiant une réflexion sur sa démarche d'apprentissage²⁶.

Les questions fermées tendent vers une réponse unique, alors que les deux dernières présupposent une multitude de réponses. De point de vue pédagogique, les deux dernières formes permettent plus de réflexion et d'analyse de la part de l'étudiant. La question est peut-on implanter sur un support informatique un système simple d'interrogation comportant de multiples réponses ?

2.2.2.2. *Formulation des questions sur un support informatique*

Dans la conception du didacticiel, nous avons éprouvé beaucoup de difficultés à définir la forme des questions. Comme Altet l'a souligné, les questions vont de pair avec l'objectif pédagogique. Un de nos objectifs est de présenter cinq sections²⁷ dans le didacticiel qui permettraient de comprendre et d'approfondir les concepts. Nous devons choisir une forme de questions qui déclencherait le mécanisme de la compréhension. De ce fait, nous avons pensé à créer dans le didacticiel une rubrique de questions ouvertes ou guides qui stimuleraient la réflexion. Après discussion avec les informaticiens, nous avons réalisé la difficulté d'une telle tâche. Puisque la formulation des questions et leur annotation

²⁶ Pour illustrer les « questions guides », nous citons l'exemple d'Altet (1994) :

- | | |
|--------|--|
| « 1.P. | Alors, quelle est votre idée ? |
| 2.E.9 | Avec les angles. |
| 3.P. | Si tu veux, alors quelle est l'idée que tu as mise en œuvre ? |
| 4.E.9 | ...Silence... ben, les angles... |
| 5.P. | D'accord, tu dis avec les angles, mais, qu'est-ce que tu as fait ? |
| 6.E.9 | Ben, j'ai tracé une symétrie. (...) » (Altet, 1994 : 115) |

²⁷ Nous avons développé les cinq sections uniquement pour le noyau de concepts. Pour les nucléons, des définitions ont été proposées à titre indicatif.

doit tenir compte de toutes les réponses possibles des étudiants, nous avons opté pour des questions fermées, mais objectives. Dans le didacticiel, nous avons créé deux genres de questions, à savoir « À quoi vous fait penser ce concept ? » et « Testez vos connaissances » qui conduisent à des réponses de type vrai (v) ou faux (f).

« À quoi vous fait penser ce concept ? »

Cette évaluation étant la première présentée dans le didacticiel, elle a pour objectif de déclencher le processus de compréhension chez l'étudiant. La question est simple, l'étudiant devra choisir des réponses parmi celles proposées. Soit l'exemple suivant :

Traductologie – Réflexion

À quoi vous fait penser ce concept ?

V F traduction

V F traducteur

V F transfert

V F compréhension

V F interprétation

V F langue de départ

V F langue d'arrivée

V F texte

V F concept clés en traductologie

V F communication

L'étudiant sélectionne ses réponses et soumet son évaluation pour annotation. Ensuite, le système donne les réponses attendues et remet le résultat de l'évaluation (une note sur 10).

« Testez vos connaissances »

Cette section vient après celle des « Définitions » et a pour objectif de poser des questions bien précises sur les définitions consultées par l'étudiant. Les questions sont posées de telle sorte qu'elles déclenchent la réflexion. Les réponses sont aussi de type vrai (v) ou faux (f). Prenons l'exemple suivant :

Testez vos connaissances

Harris est le premier à avoir utilisé le terme « traductologie ».

V F

Snell-Hornby perçoit la traductologie comme une interdiscipline.

V F

L'espace babélien de la traductologie signifie que la traductologie est un espace vaste ouvert à d'autres disciplines.

V F

L'étudiant doit cocher la bonne réponse. Une fois son test fini, il le soumet pour évaluation et annotation. Le système lui communique les résultats et affiche les liens vers les définitions à partir desquelles les questions ont été formulées. Ce renvoi vers les définitions invite l'étudiant à aller relire la définition. En élaborant ces questions, nous avons jugé utile de rajouter une rubrique qui explique clairement notre souci d'inciter l'étudiant à comprendre les concepts étudiés, mais aussi à déceler les nuances qui existent entre les différentes définitions. En conséquence, nous avons rajouté une autre section, « Synthèse ».

2.2.3. 3^e section – « Synthèse »

C'est la section que nous jugeons la plus importante dans le didacticiel, car elle rassemble tous les éléments de connaissance concernant le concept en un ensemble cohérent. Elle donne une image d'ensemble des connaissances étudiées auparavant dans les définitions et attire l'attention sur les ambiguïtés, différences ou pertinence des notions. Cette section concerne uniquement les six concepts clés formant notre noyau central.

2.2.4. 4^e section – « Biographie »

Cette section relate le parcours académique et professionnel des théoriciens, auteurs des définitions compilées pour les concepts choisis. En fait, pour élaborer cette section, notre étude a couvert trois volets, à savoir les parcours universitaire et professionnel de l'auteur, et enfin sa bibliographie.

Pour recueillir les données sur les volets : Parcours universitaire et Parcours professionnel, nous avons effectué des recherches sur Internet (site de l'auteur), dans l'ouvrage de référence lui-même (partie préface) ou nous avons contacté les auteurs qui nous ont fourni les données relatives à leur biographie (cas de Delisle, de Dancette, de Ménard, etc.). En outre, pour le volet bibliographie, le système Atrium de la bibliothèque de l'Université de Montréal nous a été d'un grand secours.

Le tableau ci-dessous répertorie les auteurs étudiés pour le concept « traductologie ».

Concept	Nom de l'auteur	Parcours universitaire	Parcours professionnel
« traductologie »	Brian C. Harris	∅ ²⁸	Linguiste, traducteur et professeur Directeur de l'école de traduction et d'interprétation, Université d'Ottawa
« traductologie »	Antoine Berman	∅	Linguiste, traducteur et professeur
« traductologie »	Mary Snell-Hornby	Baccalauréat en philosophie Maîtrise en art Doctorat en philosophie	Professeure et chercheuse
« traductologie »	Gideon Toury	∅	Traducteur, professeur et éditeur des deux ouvrages spécialisés en traductologie : <i>Target</i> et <i>TRANSST</i>
« traductologie »	Beate Trandem	Maîtrise sur la théorie interprétative Doctorat en traduction	Enseignante et chercheuse

Tableau 2 - Tableau des auteurs étudiés pour le concept « traductologie »

D'après le tableau 2, la plupart des auteurs cités dans la section « Définition » sont des professeurs de traduction, des traducteurs ou des linguistes.

²⁸ « ∅ », signifie qu'aucune information n'a été recueillie.

2.2.5. 5^e section – « Bibliographie »

Cette section comprend deux sous-sections : bibliographie par concept et bibliographie générale.

2.2.5.1. Bibliographie par concept

Cette section rassemble pour chaque concept du noyau central, les ouvrages consultés. De plus, nous avons ajouté quelques-uns des écrits de ces mêmes auteurs. Pour chaque concept, les noms des auteurs sont mentionnés par ordre alphabétique et leurs publications sont ordonnées par date de parution. Quant à la référence bibliographique, nous avons opté pour une présentation standard.

2.2.5.2. Bibliographie générale

La « Bibliographie générale » présente les sources d'où nous avons puisé les définitions des quarante concepts clés de la traductologie. L'écriture des références s'est faite selon le modèle de *Meta*.

2.2.6. Conclusion

Dans les sections précédentes, nous avons décrit notre logiciel pédagogique. Le didacticiel est organisé en cinq sections principales.

1. La première section concerne les « Définitions ».
2. La deuxième section tourne autour de l'« Auto-évaluation ».
3. La troisième section se rapporte aux « Synthèses ».
4. La quatrième explique la « Biographie »
5. La dernière section s'intéresse à la « Bibliographie ».

L'ensemble de ces sections forme un outil pédagogique destiné à aider les étudiants à comprendre et à assimiler les concepts clés de la traductologie.

3. Conclusion générale

Dans ce chapitre, nous avons expliqué la méthodologie suivie en vue d'atteindre les objectifs énumérés dans la partie 3 du chapitre I. Nous avons exposé le support de notre didacticiel et détaillé les différentes sections qui constituent le didacticiel.

Le support du didacticiel est sous forme d'un CD-ROM où sont stockées les informations. Les informations préalablement codées en langage HTML sont disponibles pour la plupart sans connexion Internet. Par ailleurs, l'organisation du didacticiel tourne autour de cinq sections importantes, à savoir les « Définitions », l'« Auto-évaluation », la « Synthèse », la « Biographie » et enfin la « Bibliographie ».

Pour la première section, les « définitions » permettent d'établir des liens avec d'autres concepts. Elles ont pour rôle d'éclaircir les concepts enseignés, mais aussi d'aider l'étudiant à bien les intégrer et les organiser dans la mémoire à long terme. Philosophiquement parlant, une définition est une opération mentale qui consiste à déterminer le contenu d'un concept en énumérant ses caractères. Par conséquent, chaque auteur produit sa définition qui n'est autre que le fruit de son propre exercice mental. D'où la pertinence d'essayer de clarifier le point de vue de chaque auteur.

Pour la section « Auto-évaluation », les questions sont du genre fermé avec un choix de réponses : « vrai » ou « faux », à cause de la contrainte matérielle. En effet, nous avons longuement réfléchi aux genres de questions que nous pouvons poser dans un didacticiel, sachant que les questions ouvertes ou guides étaient les plus stimulantes. Cependant, comme le questionnement porte sur un domaine théorique, cela suppose l'obtention d'une multitude de réponses subjectives. D'où la complexité de prévoir toutes les réponses possibles. Nous avons, en fin de compte, opté pour deux types de questions fermées. Le premier genre « À quoi vous fait penser ce concept? » comme procédé déclencheur de la

réflexion tandis que le deuxième « Testez vos connaissances » favorise davantage la stimulation de la réflexion. Pour ramener l'étudiant à réfléchir sur les concepts, une troisième section a été prévue.

La troisième section, « Synthèse », constitue, selon nous, la plus importante section du didacticiel. Elle résume les points importants soulevés par les théoriciens dans leurs définitions. Elle ouvre la voie à un approfondissement des concepts.

La section « Biographie » attire l'attention des étudiants sur la pertinence des définitions sélectionnées, car elle donne un aperçu sur « qui a écrit quoi ? ».

La « Bibliographie » est une partie essentielle dans toute recherche. Elle est subdivisée en deux sous-sections : bibliographie générale et bibliographie par concept. La bibliographie par concept répertorie pour chaque concept du noyau central, en plus des ouvrages consultés pour l'élaboration des définitions, d'autres ouvrages publiés par les auteurs. La bibliographie générale, quant à elle, énumère les ouvrages qui ont permis de définir les quarante concepts étudiés.

Les différentes sections imbriquées les unes aux autres et interreliées constituent un modèle d'outil pédagogique destiné à aider les étudiants face aux difficultés des notions enseignées dans les cours théoriques, cas du cours *Concepts clés en traductologie*.

Chapitre III – Résultats (voir Annexe B)

Dans le cadre de cette étude, notre objectif principal est de présenter un modèle d'organisation des concepts clés de la traductologie et d'en faire une application par l'entremise d'un didacticiel. En plus, le didacticiel Tradidac^{kh} est organisé de façon à permettre à l'étudiant d'approfondir, de comprendre et d'organiser en mémoire les concepts. Le présent chapitre présente les résultats obtenus après conception du didacticiel. En premier lieu, nous exposerons les différentes sections du didacticiel. Ensuite, nous ferons état des liens existant entre les pages du didacticiel et surtout des liens existant entre les définitions des concepts clés de la traductologie. Enfin, nous établirons une conclusion générale de la présente recherche.

1. Les sections du didacticiel

Les différentes sections du didacticiel s'articulent autour des concepts clés. Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, nous avons bâti le didacticiel en cinq sections.

1.1. Les concepts étudiés

Nous avons repéré six concepts clés qui forment le noyau central : « traductologie », « traduction », « traducteur », « texte », « processus » et « produit ». Par la suite, nous avons repéré dans les définitions de ces derniers, d'autres sous-concepts auxquels nous avons cherché des contextes définitoires. Les nucléons²⁹, cités dans la page 59, sont en nombre de trente-quatre. En tout, nous avons présenté un échantillon d'une quarantaine de concepts dans le didacticiel, et ces concepts sont donnés à titre d'exemple.

²⁹ Nucléon est défini par *Le grand dictionnaire terminologique* comme étant une « partie constitutive du noyau atomique, c'est-à-dire un proton et un neutron ». Cette notion désigne dans ce présent mémoire un concept secondaire gravitant autour de notre noyau central de concepts.

Dans la page d'accueil du didacticiel, notre noyau de concepts se présente comme suit :

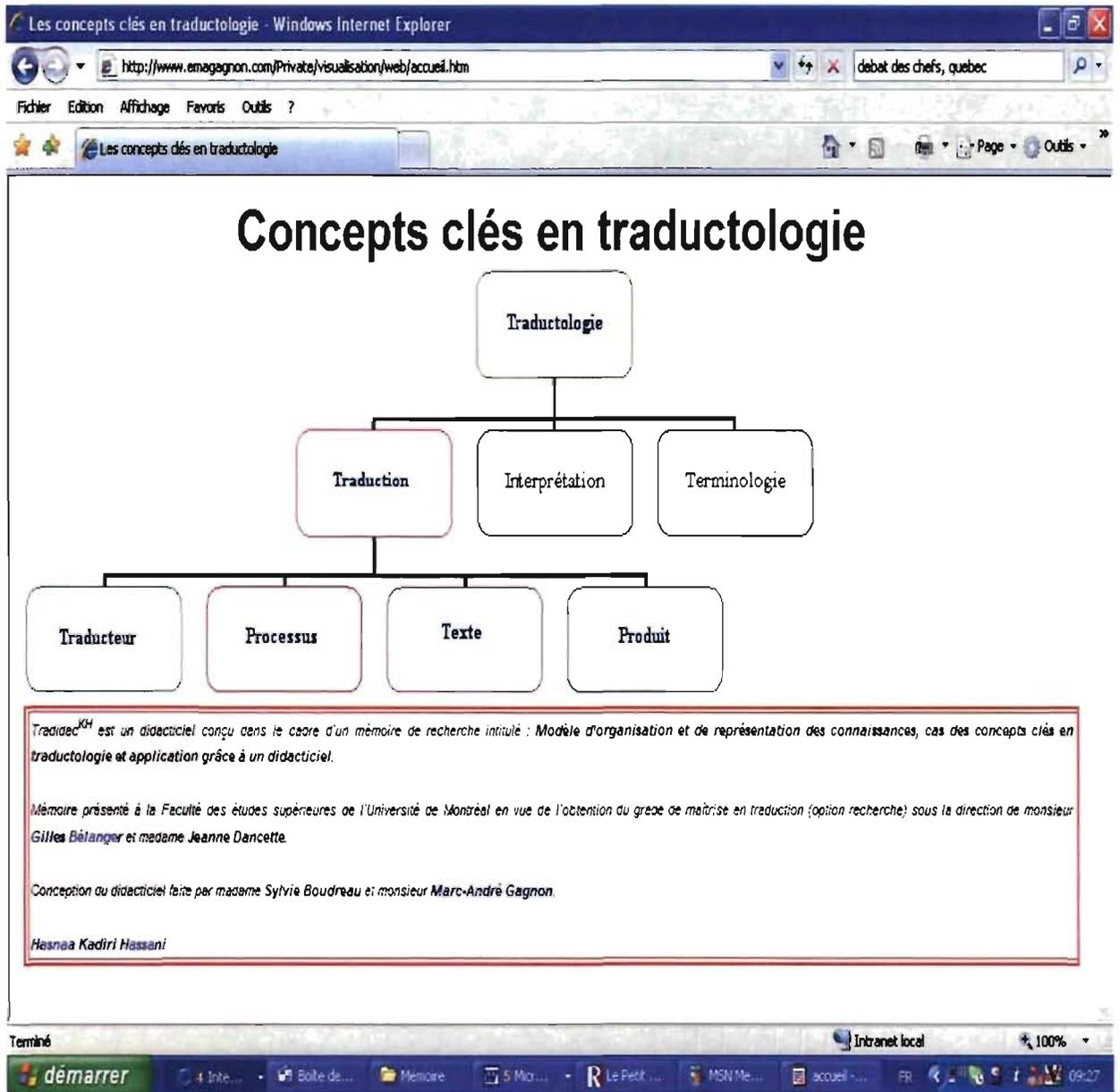


Figure 15 - Saisie d'écran illustrant notre présentation du réseau de concept

2. Différentes sections du logiciel

Pour chaque concept clé formant le noyau de notre réseau, cinq sections ont été prévues afin d'aider les étudiants à approfondir les concepts. Comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, l'élaboration de chaque section vise un objectif bien précis et l'ensemble correspond à un outil pédagogique. La figure qui va suivre montre clairement les quatre sections et les deux sous sections d'« Auto-évaluation » pour le concept « traductologie ». Par souci d'uniformité et de simplicité, ce menu déroulant est identique pour les cinq autres concepts.

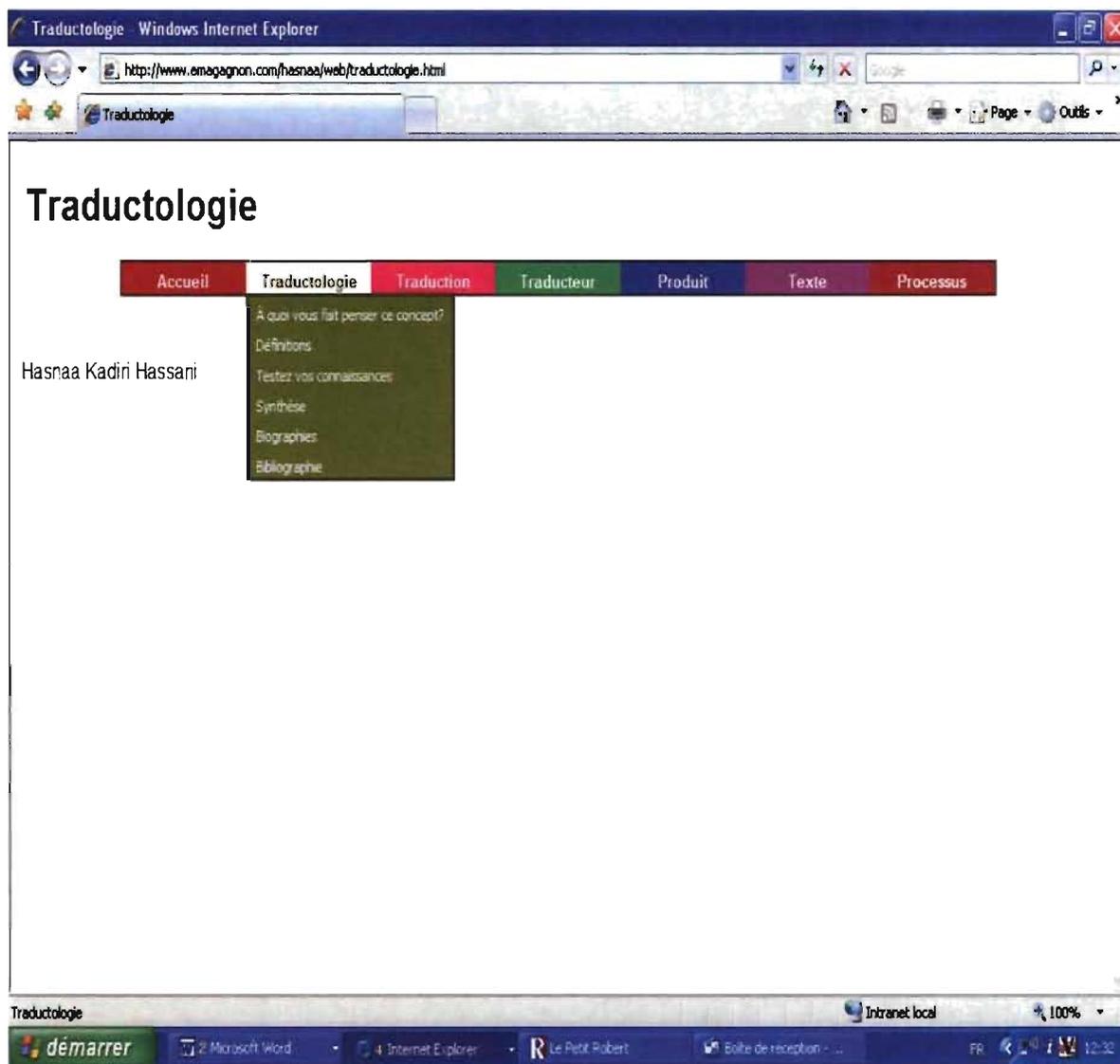


Figure 16 - Saisie d'écran illustrant le menu déroulant pour le concept « traductologie »

2.1. « Définitions »

Dans cette section, nous avons compilé des définitions pour les quarante concepts étudiés. Dans les deux sections suivantes, nous évoquerons deux exemples de définitions, le premier donné dans le cas d'un concept de notre noyau central et le second pour un nucléon.

2.1.1. Exemple de définitions pour le concept « produit »

Comme nous l'avons déjà expliqué, le concept « produit » fait partie de notre noyau de réseau de concepts. Les définitions sélectionnées sont au nombre de sept, dont une en anglais.

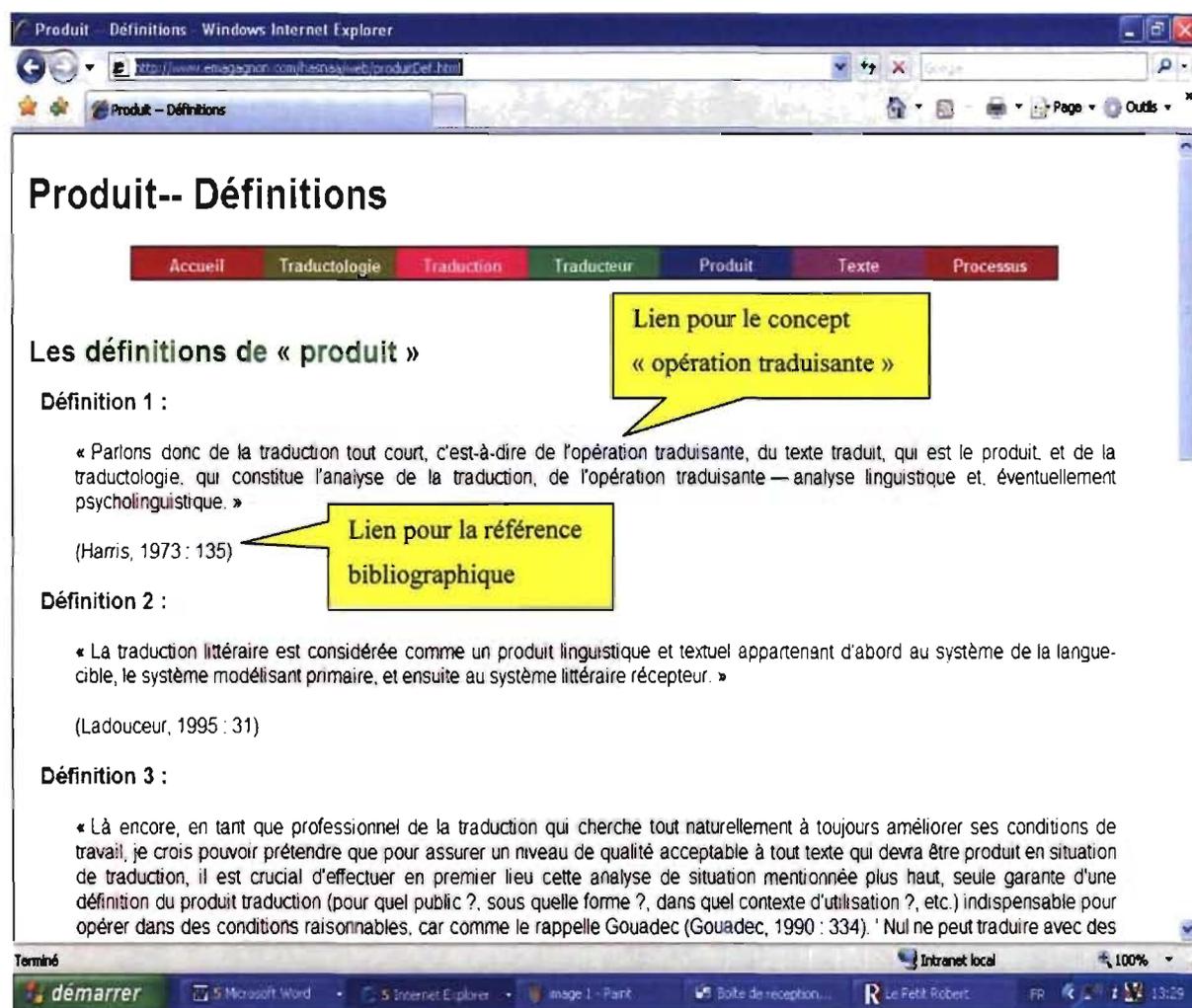


Figure 17 - Saisie d'écran illustrant quelques définitions de « produit »

Cette saisie ne montre que les trois premières définitions pour le concept « produit », alors que les autres ne sont pas visibles. Cependant, la manière d'organiser les définitions est identique pour toute la page de « produit », ainsi que pour les définitions des

autres concepts du noyau central. L'ensemble du texte est en noir, alors que concept et auteur sont en bleu.

1. Pour le concept, il s'agit d'un lien interactif et direct vers les définitions de ce dernier. Dans la saisie précédente, nous avons deux concepts en bleu qui sont « opération traduisante » et « traductologie ». Cela montre qu'un concept faisant partie de notre réseau peut entretenir des liens logiques avec un ou plusieurs concepts et la compréhension de ce dernier dépend de son organisation par rapport aux autres concepts.
2. Pour l'auteur, le lien renvoie à la référence bibliographique complète de l'ouvrage d'où la définition a été tirée. Dans la saisie précédente, trois noms d'auteurs sont en bleu : Harris, Ladouceur et Gouadec. En cliquant successivement sur ces noms, nous obtenons les références suivantes :

HARRIS, B.

1973 - « La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique », *Cahier de linguistique*, 2, p. 135.

LADOUCEUR, L.

(1995) - « Normes, Fonctions et Traduction théâtrale », *Meta*, XL(1), p. 35.

GOUADEC, D.

1990 - « Traduction signalétique », *Meta*, 35(2), pp. 332-341.

2.1.2. Exemple de définitions pour le concept « opération traduisante »

Le concept « opération traduisante » fait partie de nos nucléons. Par conséquent, les définitions sont peu nombreuses et ne sont données qu'à titre d'exemple. Voici ci-dessous la saisie d'écran pour ce concept :

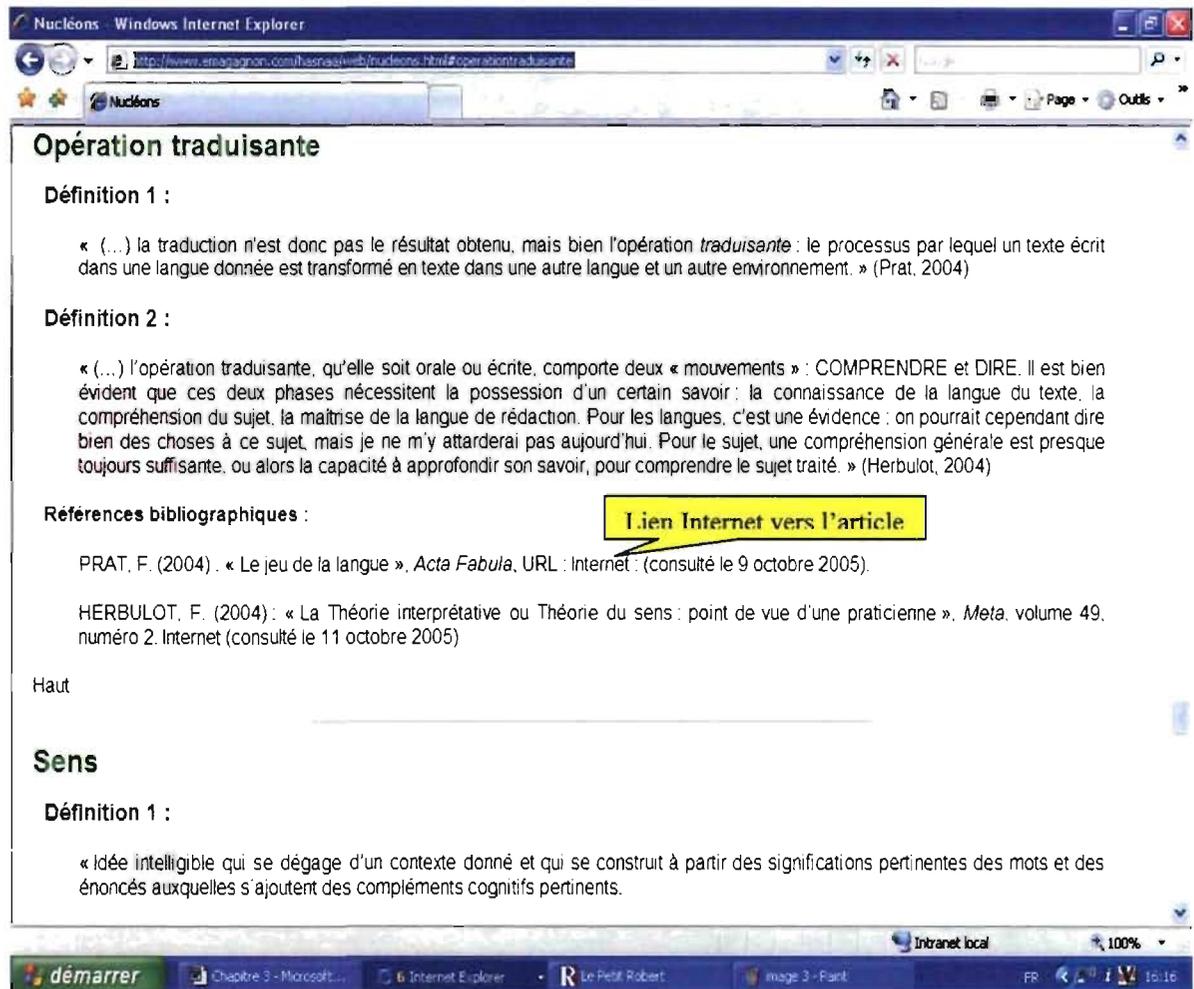


Figure 18 - Saisie d'écran illustrant les définitions de « opération traduisante »

Cette saisie fait état des deux définitions du concept « opération traduisante », ainsi que de leur référence bibliographique. Nous constatons que dans leur référence, le mot

Internet est en bleu, ce qui signifie qu'il existe un lien Internet vers l'article en question. Par conséquent, les étudiants pourront lire à tout moment l'article en entier.

Le tableau suivant donne la répartition des définitions pour les six concepts clés :

Concepts	Définitions
Traductologie	8
Traduction	13
Traducteur	10
Produit	7
Texte	8
Processus	9

Tableau 3 - Tableau de répartition des définitions pour les six concepts clés

Pour le concept « traduction », nous avons compilé plus de définitions que pour les autres concepts, car il s'agit d'un concept très important à approfondir. En effet, de par ses définitions (voir section 2.1.2, chapitre III), nous sommes face à un concept polysémique dans la mesure où il reflète plusieurs réalités.

2.2. Auto-évaluations

Pour l'auto-évaluation, nous avons procédé à deux types de questionnement, le premier intitulé « À quoi vous fait penser ce concept ? » et le second « Testez vos connaissances ». Les deux ont pris la forme de questions fermées. Cependant, à partir des pages de « Testez vos connaissances », des liens actifs vers d'autres pages du didacticiel sont possibles.

2.2.1. « À quoi vous fait penser ce concept ? »

Cette auto-évaluation, premier choix sur le menu déroulant, permet de déclencher le mécanisme de réflexion de l'étudiant sur le concept étudié. L'étudiant devra déceler les nuances entourant chaque concept présenté dans les réponses et voir dans quelle mesure ce dernier a un lien avec les réponses. La présentation du questionnement se présente comme suit :

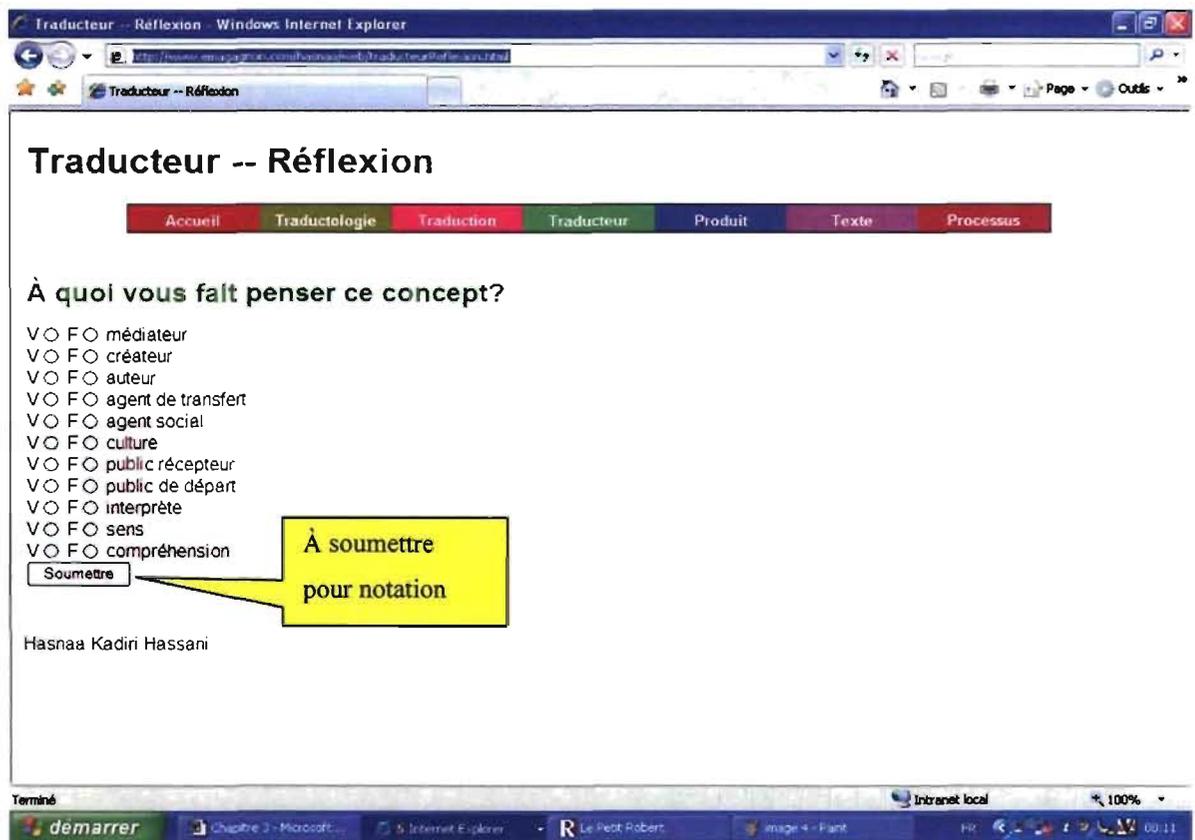


Figure 19 - Saisie d'écran illustrant l'auto-évaluation « À quoi vous fait penser ce concept (traducteur) ? »

L'étudiant doit choisir parmi les dix réponses proposées et soumettre ses choix système pour notation de 0 à 10. Le logiciel lui donne ensuite sa note et mentionne aussi les réponses attendues. Dans cette section, l'étudiant est en principe capable de déceler dans

quelle mesure le concept « traducteur » tisse un lien avec chaque réponse et par conséquent l'étudiant devrait commencer sa propre organisation en mémoire des concepts.

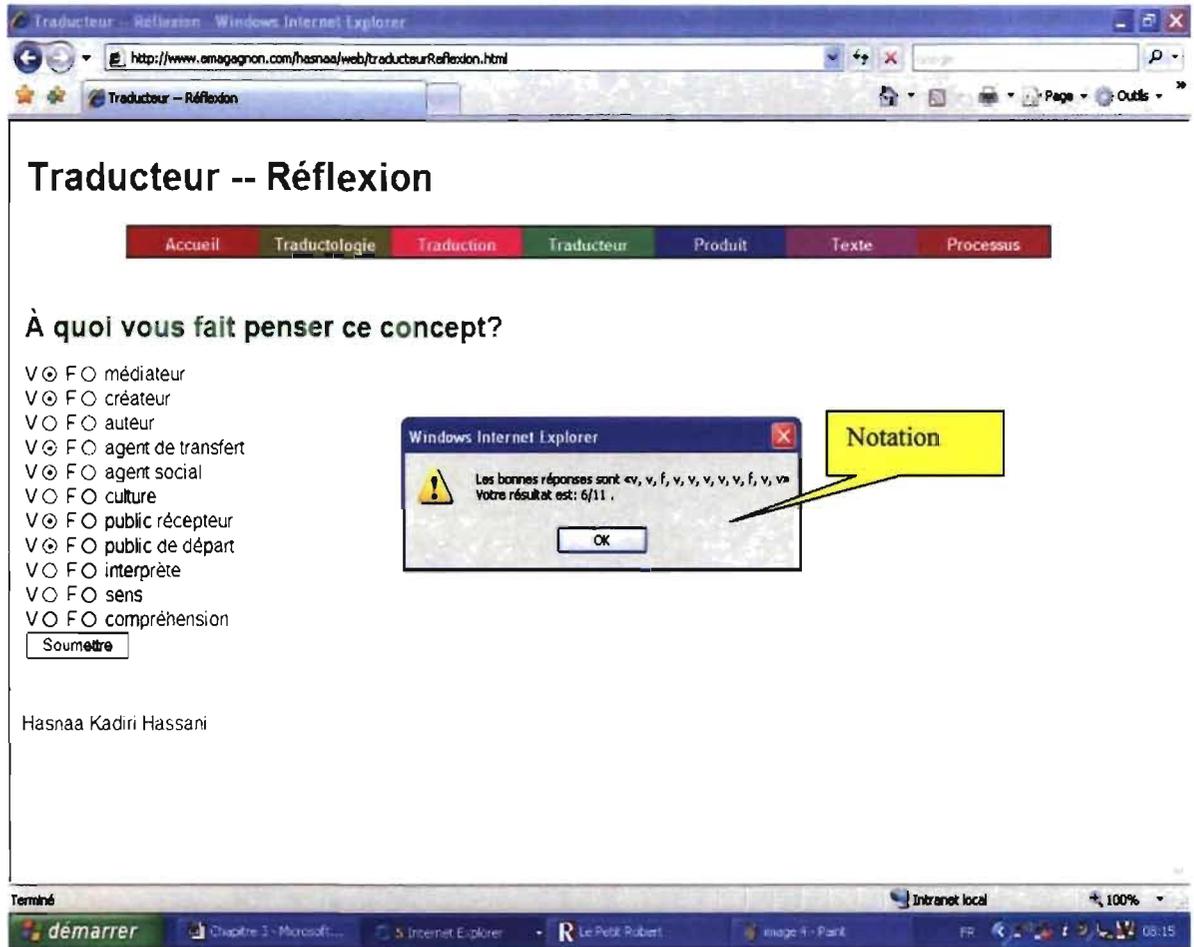


Figure 20 - Saisie d'écran illustrant la notation de l'auto-évaluation « À quoi vous fait penser ce concept (traducteur) ? »

2.2.2. « Testez vos connaissances »

Ce test correspond au troisième choix sur notre menu déroulant, il vient juste après « Définitions ». Il permet à l'étudiant de tester ses connaissances quant aux définitions étudiées. Pour cela, il doit répondre à des questions (au nombre de 10) bien précises se rattachant aux définitions d'un concept déterminé. La figure qui suit montre ce test.

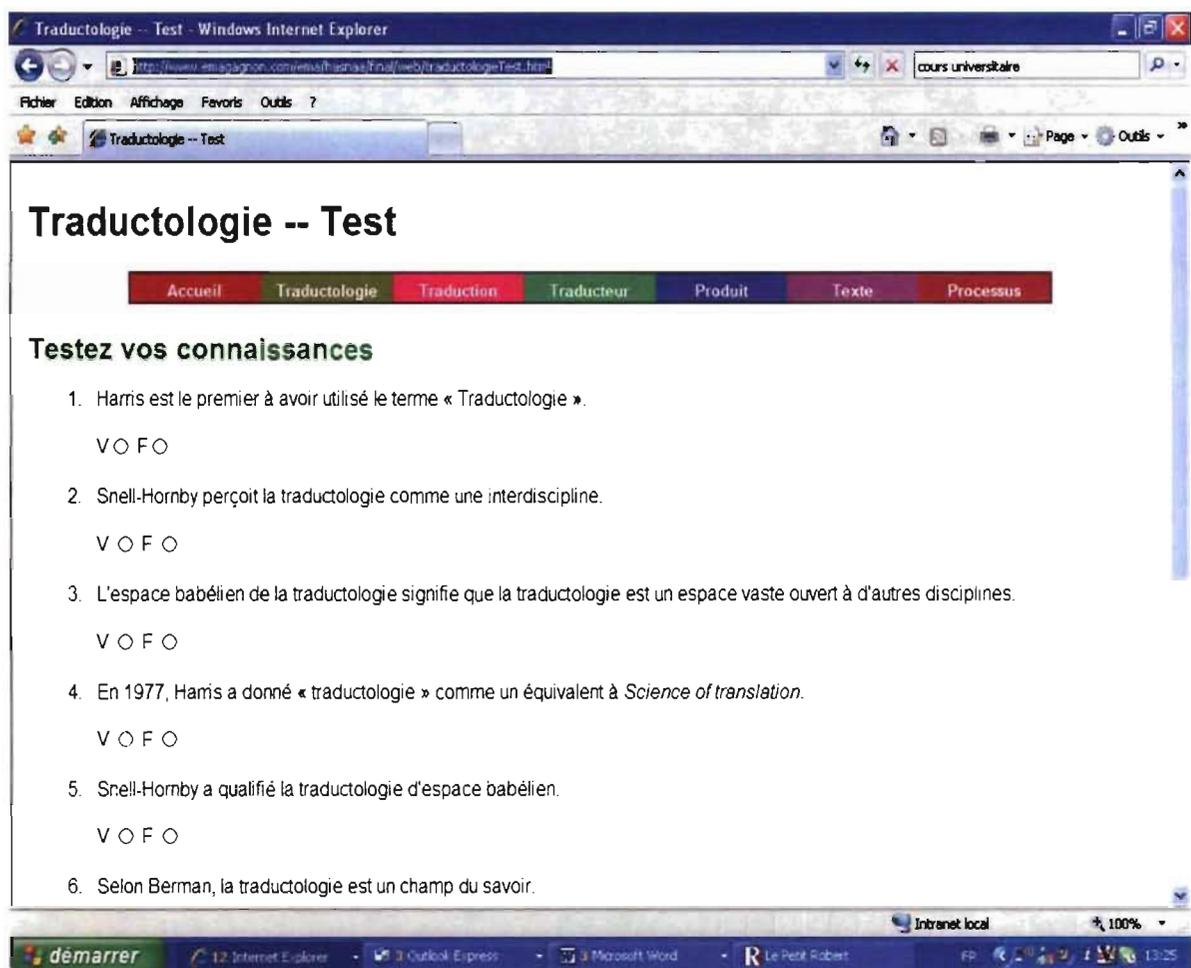


Figure 21 - Saisie d'écran illustrant l'auto-évaluation « Testez vos connaissances » pour le concept « traductologie »

L'étudiant a deux options de réponse pour ce test, à savoir vrai (v) ou faux (f). Une fois qu'il a répondu aux questions, l'étudiant soumet ses réponses pour notation. Voici, ci-dessous, une saisie de la notation à ce test.

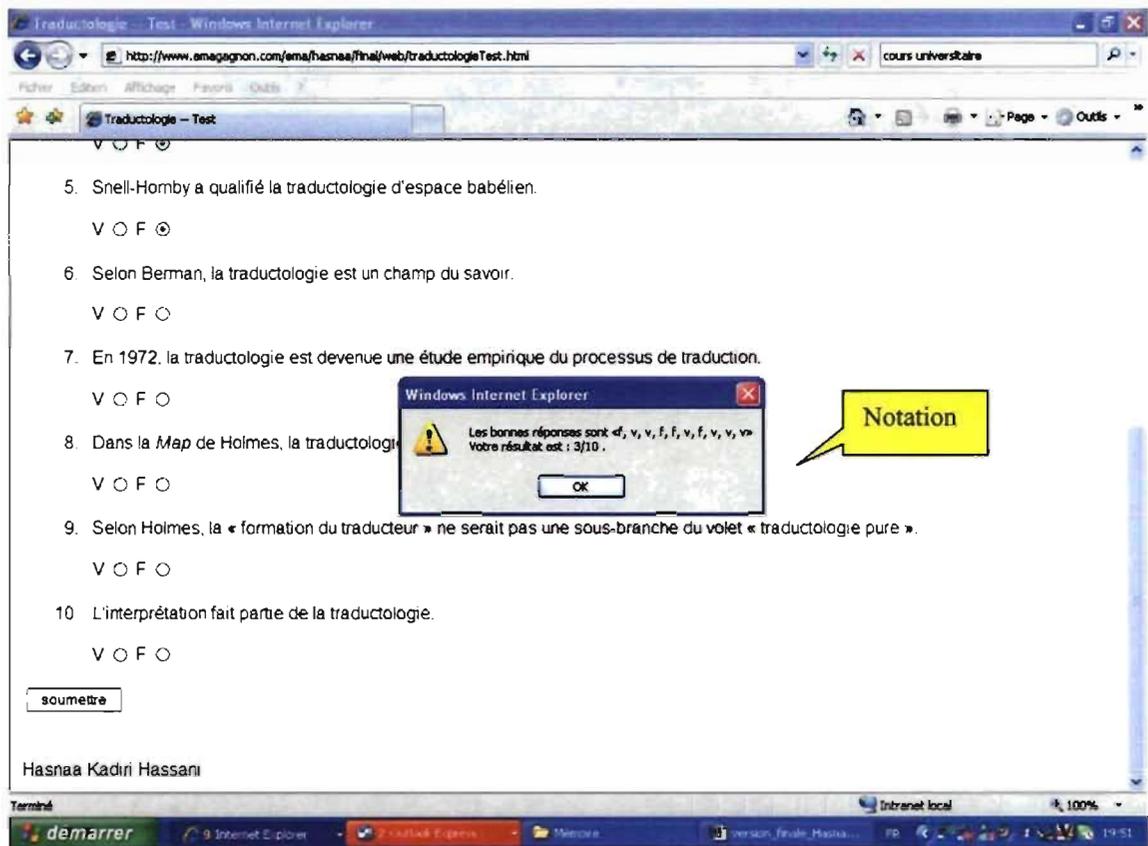


Figure 22 - Saisie d'écran illustrant la notation de l'auto-évaluation de « Testez vos connaissances » pour le concept « traductologie »

La notation permet à l'étudiant de se rendre compte de sa connaissance de la matière étudiée. Par ailleurs, si ce dernier clique sur « OK », une autre fenêtre s'ouvre et affiche, à coté de chaque réponse fautive, un lien avec la définition, ce qui permet à l'étudiant d'aller réviser la définition à partir de laquelle la question a été posée. La figure suivante montre clairement les liens avec les définitions (en bleu).

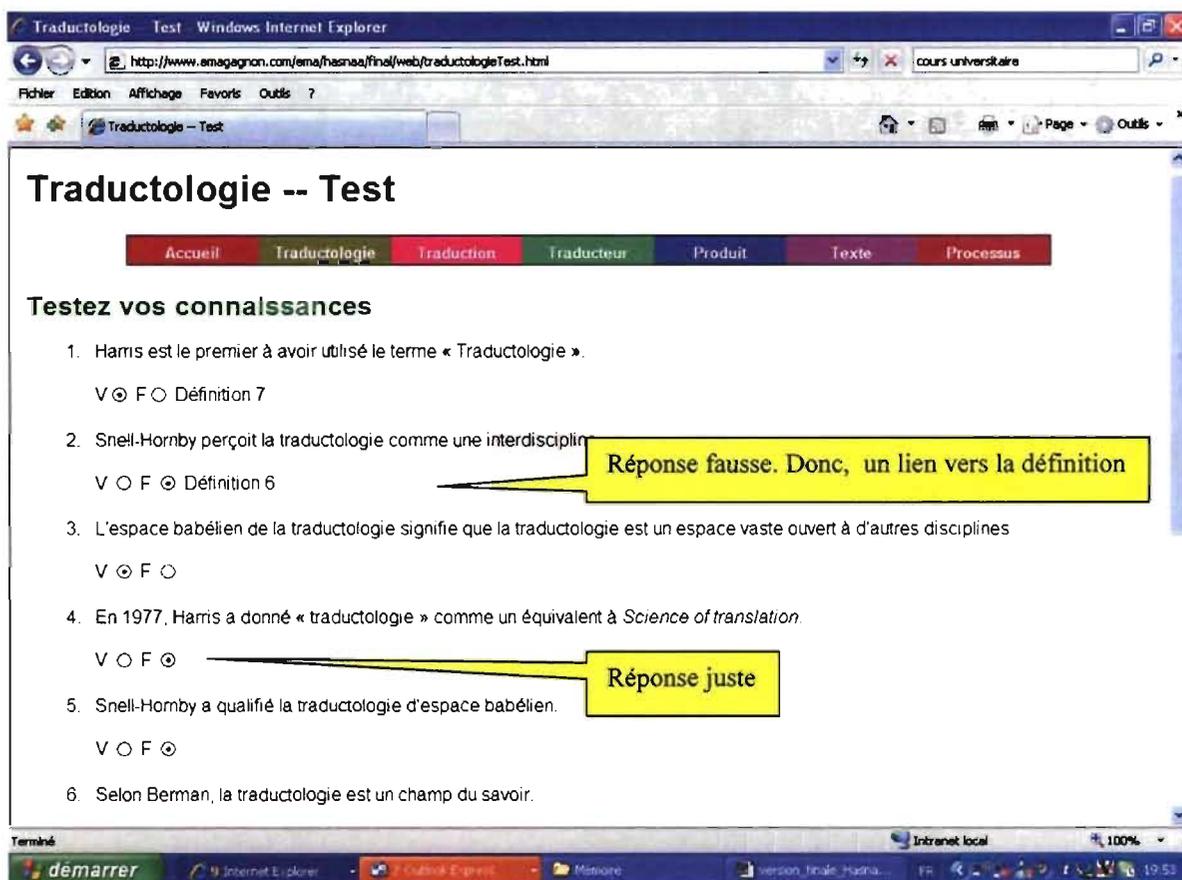


Figure 23 - Saisie d'écran illustrant les liens vers les définitions après avoir répondu au test

Pour ce test, les questions sont du genre fermé. Toutefois, la possibilité d'aller consulter les définitions procure à ce test plus d'interactivité.

2.2.3. Conclusion

Nous avons deux genres d'auto-évaluation, la première, au début de l'activité pédagogique, permet à l'étudiant de réfléchir sur le concept et son appartenance à un réseau de concepts. En fait, elle vise à attirer l'attention de l'étudiant sur les aspects ontologique et paradigmatique du concept, alors que la deuxième est nécessaire pour déclencher le

mécanisme de compréhension, de mémorisation et d'approfondissement des définitions présentées pour le concept.

2.3. « Synthèse »

Le quatrième choix sur le menu déroulant est la « Synthèse ». Elle correspond à un texte proposant des liens interactifs. Le but de cette section est de résumer toutes les définitions données pour un concept donné et de mettre en évidence les points saillants de chaque définition. La présentation de cette page est illustrée dans la figure suivante :

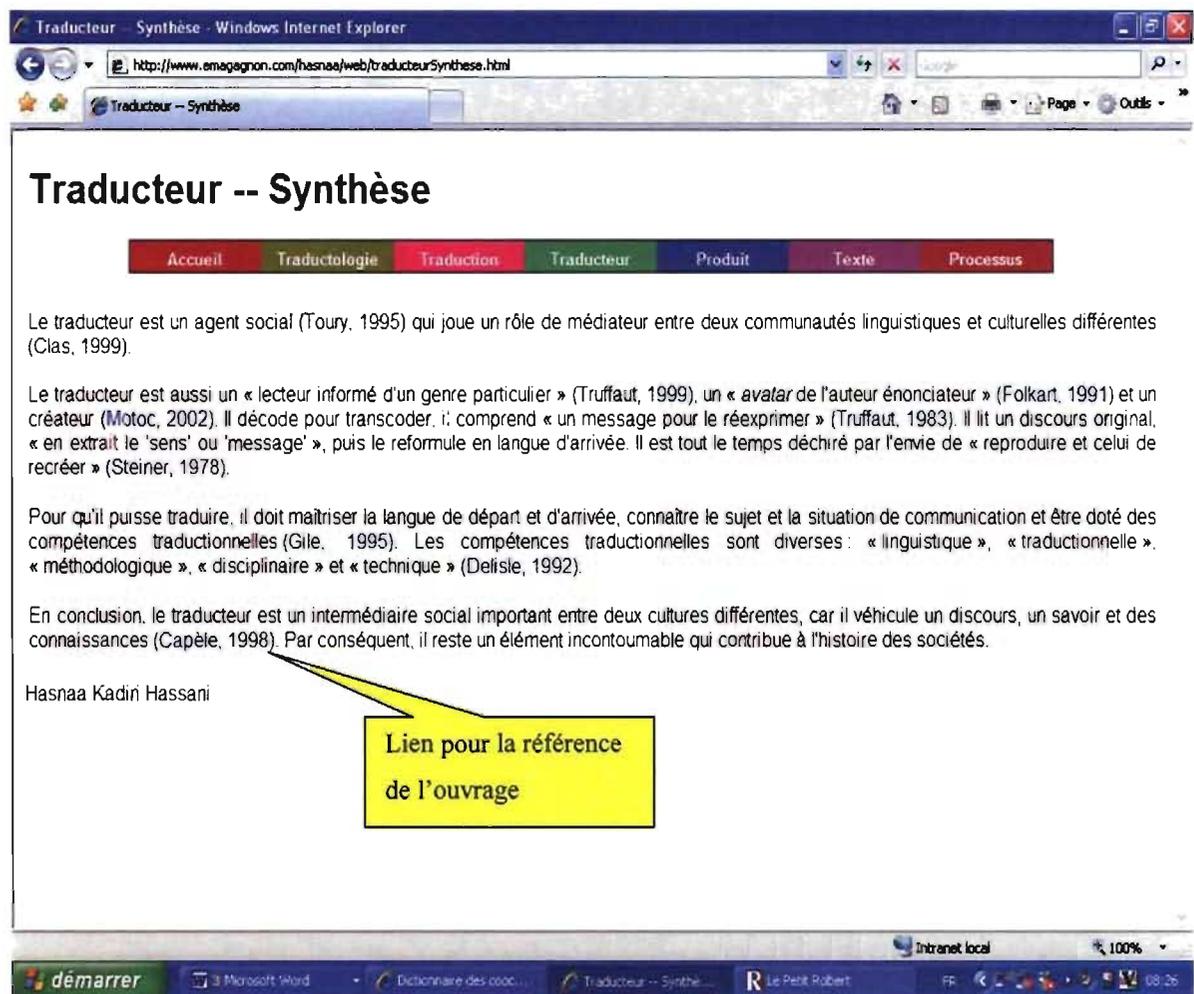


Figure 24 - Saisie d'écran illustrant la synthèse du concept « traducteur »

Cette figure montre le texte en entier de la synthèse se rapportant au concept « traducteur ». Elle met en évidence les liens existant entre cette page et toutes les références bibliographiques des ouvrages consultés.

2.4. « Biographie »

Ce cinquième choix sur le menu déroulant mène vers une liste d’auteurs. Il s’agit des auteurs des définitions pour chacun des six concepts de notre noyau central.

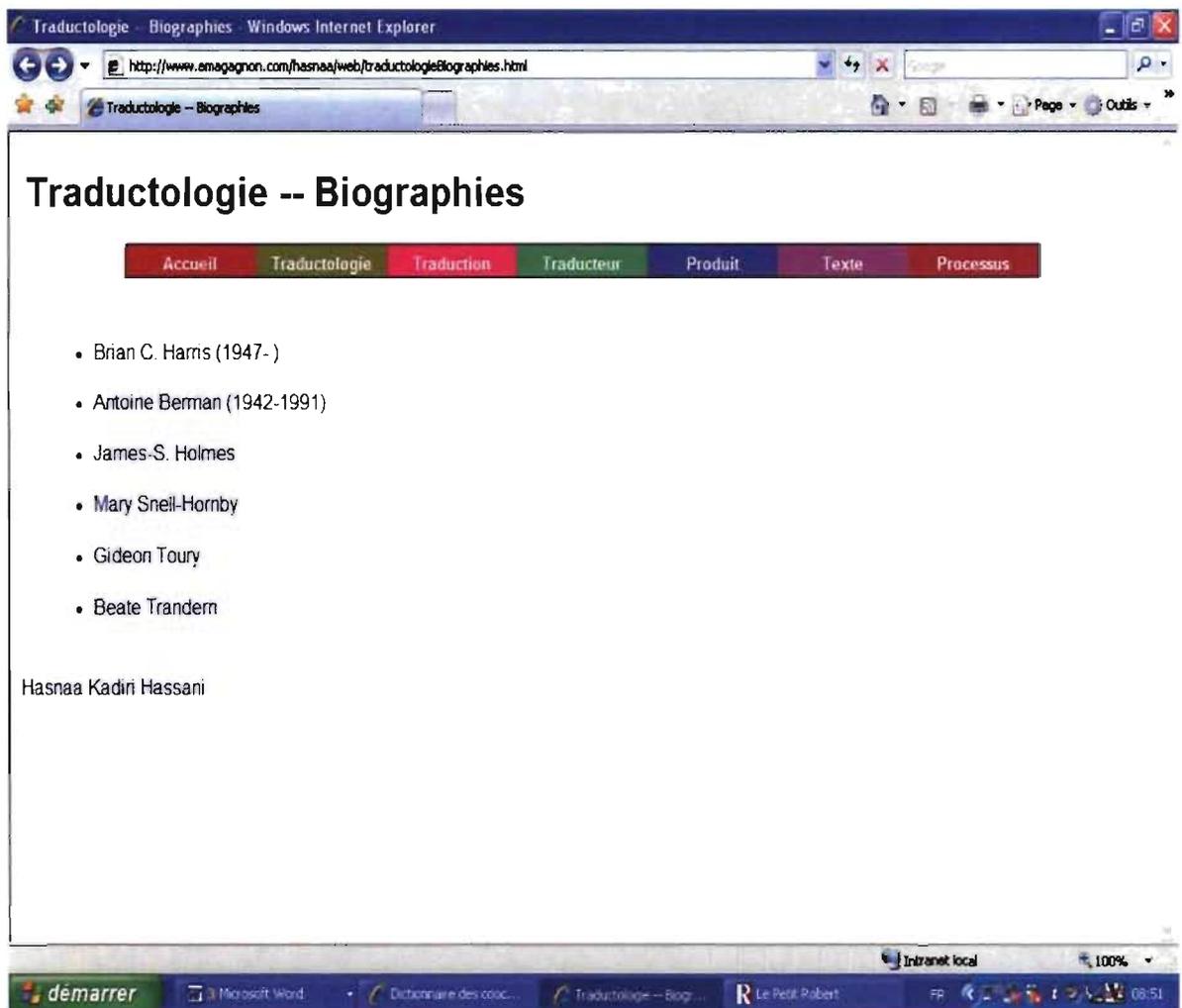


Figure 25 - Saisie d'écran illustrant les auteurs du concept « traductologie »

En cliquant sur l'un des auteurs, nous entrons dans la page consacrée à ce dernier. En général, l'organisation de cette page repose sur trois axes principaux, à savoir le « Parcours universitaire », le « Parcours professionnel » et enfin la « Bibliographie ». La figure suivante montre cette organisation :

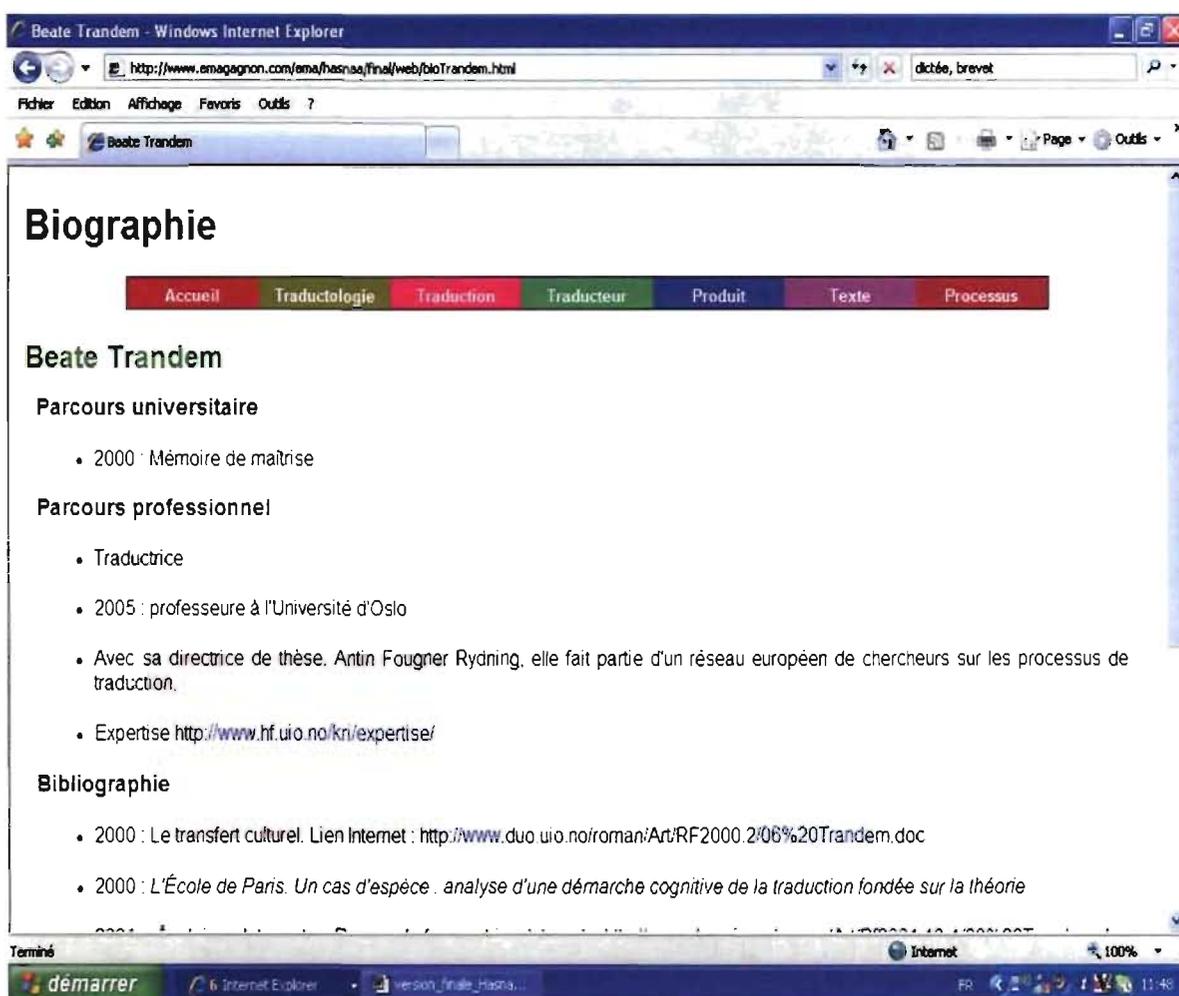


Figure 26 - Saisie d'écran illustrant la biographie de Beate Trandem

À partir de cette page, plusieurs liens hypertextes sont possibles, soit vers la page Internet de l'auteur, soit vers les articles écrits par ce dernier et mis en ligne, etc. Pour

certain auteurs, l'information est complète, tandis que pour d'autres, faute de l'avoir trouvée ou de pouvoir la valider, une ou plusieurs sections de cette page peuvent manquer.

2.5. « Bibliographie »

Il s'agit du dernier choix dans notre menu déroulant. Pour cette page, l'organisation a respecté un modèle précis, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent.

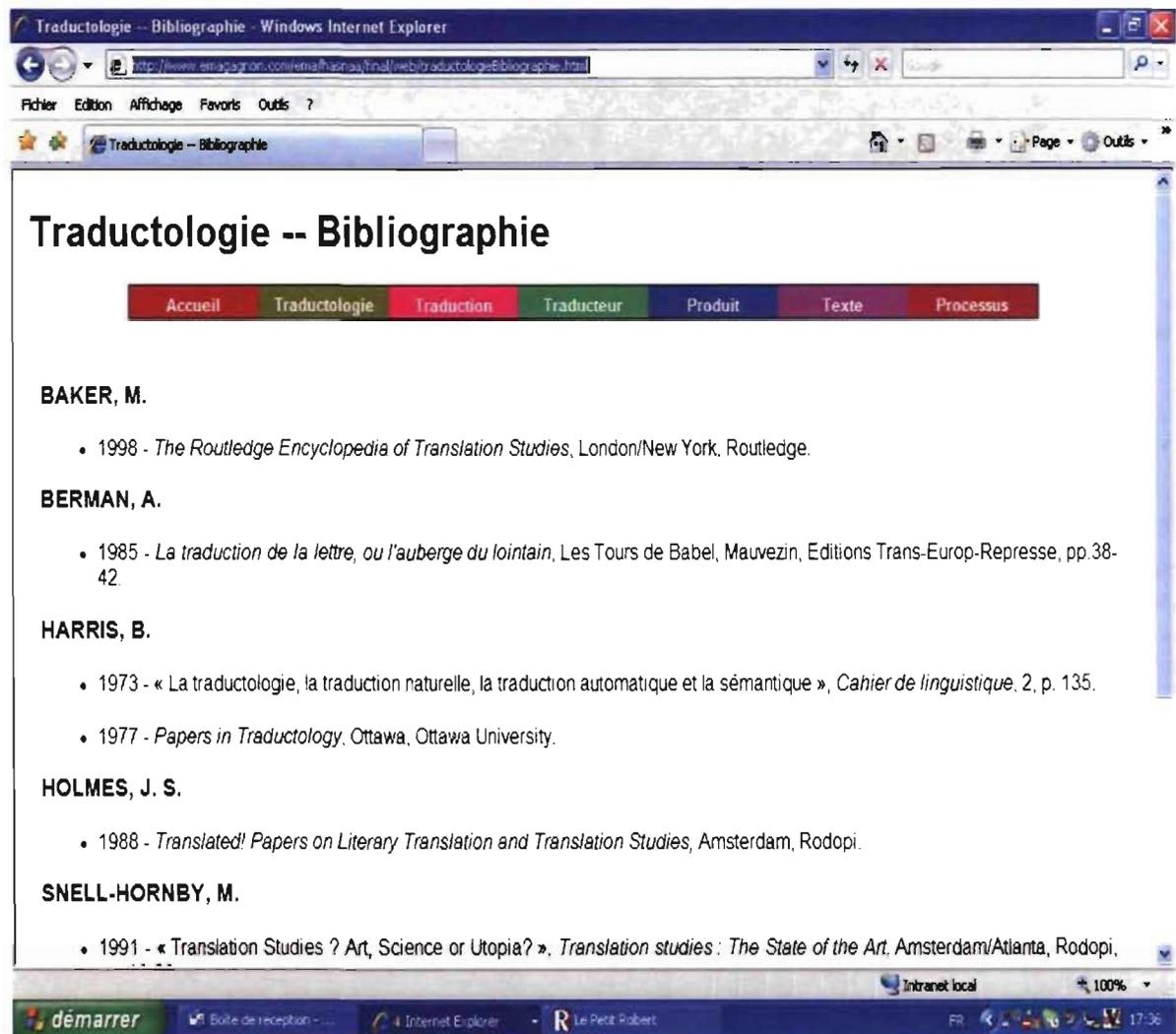


Figure 27 - Saisie d'écran illustrant la bibliographie du concept « traductologie »

2.6. Conclusion

Dans les sections précédentes, nous avons expliqué les cinq sections principales du didacticiel. Grâce à des saisies d'écran, nous avons illustré l'organisation des différentes pages. Dans l'ensemble des pages, nous avons suivi un modèle d'organisation uniforme. De plus, nous avons opté pour la simplicité de la présentation. Quant aux couleurs, nous les avons choisies différentes pour les six concepts, mais identiques pour le concept et les sections. De plus, différents liens ont été constitués afin de relier différentes pages. Dans la section qui va suivre, nous examinerons ces liens.

3. Liens entre les pages

Afin de mettre en évidence les liens entre les différentes pages, nous avons élaboré le tableau suivant :

Concept	À quoi vous fait penser ce concept ?	Définitions	Testez vos connaissances	Synthèse	Biographies	Bibliographie	Web
À quoi vous fait penser ce concept ?							
Définitions		x ³⁰				x	x
Testez vos connaissances		x					
Synthèse						x	x

³⁰ « x » signifie qu'il existe un lien entre ces pages.

Biographies							x
Bibliographie							

Tableau 4 - Tableau montrant les liens entre les pages en général

Ce tableau montre des liens entre définitions, entre définitions et bibliographies, entre définitions et sites Web, entre synthèse et bibliographie, entre synthèse et sites Web et enfin entre biographie et sites Web. Ces différents liens permettent à l'étudiant de naviguer entre les pages, mais aussi d'aller clarifier des notions, chercher des informations supplémentaires (date de l'article, lieu d'édition, page Internet de l'auteur, etc.) et surtout d'organiser les concepts par rapport aux connaissances antérieures. Prenons l'exemple suivant :

Concept	À quoi vous fait penser ce concept ?	Définitions	Testez vos connaissances	Synthèse	Biographies	Bibliographie	Web
À quoi vous fait penser ce concept ?							
Définitions		4				8	3
Testez vos connaissances		1					
Synthèse						6	
Biographies							7

Bibliographie							
---------------	--	--	--	--	--	--	--

Tableau 5 - Tableau montrant les liens entre les pages pour le concept « traductologie »

Le tableau ci-dessus fait état des liens existants entre les pages pour le concept « traductologie ». Les liens peuvent être d'ordre conceptuel, ontologique, paradigmatique et syntagmatique, etc. Nous ne définissons pas dans ce présent mémoire les liens existant dans ces pages. Les liens que nous voulons étudier sont entre les définitions. Ces liens mettent en évidence les relations apparaissant entre définitions et permettent à l'étudiant de construire la compréhension de ce dernier en fonction des définitions des autres concepts.

4. Liens entre les définitions

Dans la section suivante, nous dressons un tableau explicatif des liens existant entre nos six concepts clés formant notre réseau et les trente-quatre nucléons. Notons que les définitions des nucléons ont été rajoutées dans le but de favoriser un meilleur apprentissage du concept principal par l'étudiant.

Concepts	traductologie	traduction	traducteur	texte	produit	processus
traductologie					x	
traduction	x					
traducteur		x				
Texte	x	x				
Produit	x	x				
processus		x			x	
aides à la traduction	x					

cohérence				x		
communication		x	x			
compétences traductionnelles		x				
contexte			x		x	x
créativité		x	x	x		
Culture			x			
destinataire				x		x
déverbalisation						x
discours		x	x			
Énoncé						
énonciateur			x	x		
énonciation						
équivalence					x	
Fidélité		x			x	
Langage			x			
Langue			x			
langue d'arrivée			x			
langue de départ			x			
mondialisation		x				
Norme		x			x	
opération traduisante					x	

Sens		x	x	x		x
signes linguistiques		x				
signifiant						
Signifié						
sourcier						
texte d'arrivée						x
texte de départ						
traduction automatique						x
traduction littérale						
Unité de traduction		x				x
vouloir-dire de l'auteur			x			x
Nombre de liens	4	14	12	5	7	9

Tableau 6 - Tableau récapitulatif des liens entre les pages entre les concepts

À partir de six concepts sélectionnés au départ pour illustrer notre réseau de concepts, nous avons défini trente-quatre autres. Les relations entre concepts et nucléons se sont faites par le biais de plus de soixante liens. Cela montre que la compréhension d'un concept ne peut se faire qu'à partir d'une organisation de ce concept par rapport à d'autres concepts.

L'exercice de va et vient entre définitions est un moyen pédagogique intéressant qui permettra à l'étudiant d'ancrer davantage en mémoire les concepts clés de la traductologie.

Le maximum de liens s'est fait à partir du concept « traduction » : plusieurs liens se sont établis entre « traduction » et les autres concepts du noyau, ainsi qu'avec les nucléons. Vu l'importance pédagogique des liens, il serait intéressant de définir la nature des liens existant entre les concepts, en s'appuyant sur les travaux de Dancette (2003), de Lethuillier (2003) et de Dancette et Halimi (2005). Cependant, notre modèle n'inclut pas l'analyse des liens.

5. Bilan général de la recherche

Les résultats de notre étude vont dans le sens de nos hypothèses de travail. En effet, il semble possible d'organiser les concepts clés de la traductologie et d'en faire l'application grâce à un didacticiel. À partir d'un modèle pédagogique d'organisation des concepts sous forme de réseau, la conception du didacticiel a pris naissance. Le didacticiel lui-même, structuré en cinq sections distinctes tournant autour d'un noyau de six concepts, permet à l'étudiant d'approfondir les concepts étudiés. Chaque section joue un rôle pédagogique stratégique. Le didacticiel, nommé Tradidac^{kh}, est un logiciel pédagogique destiné à définir des concepts pris dans le domaine de la traductologie.

Comme il s'agit d'un modèle « organisateur », notre choix s'est porté sur six concepts principaux. Sa présentation est simple, elle repose sur un menu déroulant et sur une interface fixe, ce qui facilite son utilisation. Chacune des sections est identifiée dans le menu en fonction de son ordre chronologique dans le processus d'apprentissage de l'étudiant. La première section destinée à déclencher la réflexion de l'étudiant, intitulée « À quoi vous fait penser ce concept ? » permet à l'étudiant de situer le concept par rapport aux notions emmagasinées en mémoire. La deuxième qui se rapporte aux « Définitions » favorise la compréhension du concept étudié. De ce concept et grâce aux différents liens entre pages, concepts et Internet, l'étudiant peut aller consulter des bibliographies, des définitions, des articles, etc. Par conséquent, le mécanisme de mémorisation induit par le va et vient est enclenché. Ensuite vient la section « Testez vos connaissances » qui montre à l'étudiant sa connaissance ou son ignorance pour un concept donné. De plus, à partir de

cette section, il peut revoir les définitions non assimilées. La section « Synthèse » vient juste après pour attirer l'attention de l'étudiant sur les particularités des concepts. La biographie et la bibliographie consultées à la fin où à n'importe quel moment du processus de compréhension des concepts constituent une valeur ajoutée à cet apprentissage. Elles permettent à l'étudiant d'associer son auteur à l'information contenue dans les définitions.

En somme, nous avons conçu un didacticiel en tenant compte de plusieurs points, à savoir la valeur pédagogique et la faisabilité de l'organisation dans un format HTML, et la simplicité de la conception, dans le but avoué d'aider l'étudiant à organiser dans sa mémoire les concepts étudiés.

Chapitre IV - Discussion

Dans ce chapitre, nous allons porter un regard critique sur la méthodologie suivie dans notre étude ainsi que sur les résultats obtenus et présentés dans le chapitre précédent. Nous proposerons ensuite des pistes de recherche qui se sont dégagées lors de l'organisation d'une quarantaine de concepts clés de la traductologie, et qui sont étroitement liées à notre problématique.

1. Méthodologie

Afin de déterminer les points faibles et les points forts de notre méthodologie, nous avons soumis pour évaluation Tradidac^{kh} auprès d'étudiants de 2^e et 3^e année du baccalauréat et de maîtrise en traduction, à l'Université de Montréal, la plupart ayant suivi le cours de *Concepts clés en traductologie*. En effet, le 1er mars 2006, pendant le cours de *Problématique de traduction* (TRA 3150) et grâce à la collaboration de M^{me} Klimkiewicz (professeure de ce cours), nous avons présenté le didacticiel à un groupe de vingt-six étudiants. Nous avons remis une fiche d'évaluation à chaque étudiant. En fait, l'évaluation se présente sous forme d'un questionnaire à deux volets, le premier portant sur le sujet de la recherche et le second, sur le didacticiel.

1.1. Sujet de la recherche

Pour cette section, nous avons expliqué aux étudiants toutes les étapes suivies dans notre recherche. Nous avons exposé la problématique, l'état de la question, les hypothèses, les objectifs, la méthodologie avant de présenter le didacticiel. Les questions, au nombre de trois, sont les suivantes :

1. Que pensez-vous du choix du sujet ?
2. Que pensez-vous du choix des six concepts « traductologie », « traduction », « traducteur », « produit », « texte » et « processus » ?

3. Pensez-vous qu'une organisation en réseau des concepts faciliterait votre compréhension des concepts ?

La majorité des répondants ont répondu de manière positive aux quatre questions. Pour la dernière question, de nombreux étudiants ont rajouté des commentaires, en voici quelques-uns :

« Oui, cela faciliterait beaucoup notre préparation pour les examens et aussi la recherche sur les sujets qui nous intéressent (grâce aux nombreuses références bibliographiques fournies et aux liens. »

« Je pense que oui puisque cette méthode permet de faire des associations entre les idées et concepts et de ce fait donne une certaine structure aux concepts traités. »

« Cela faciliterait beaucoup la compréhension si on pouvait avoir accès à ce didacticiel comme complément ou support au cours. »

« Ce didacticiel peut m'aider à mieux retenir les différents concepts. »

À la lumière des réponses des étudiants, nous pouvons constater que le sujet sur lequel a porté notre recherche a retenu leur attention et a même suscité des commentaires encourageants.

1.2. Didacticiel

Pour l'évaluation du didacticiel, nous avons préparé les cinq questions suivantes :

- 1- Comment trouvez-vous les couleurs du didacticiel ?
- 2- Comment trouvez-vous le menu déroulant ?
- 3- Trouvez-vous le logiciel convivial ?

- 4- Pensez-vous que les sections (À quoi vous fait penser ce concept, Définitions, Testez vos connaissances, Synthèse et Biographie) sont utiles pour comprendre les concepts ?
- 5- Commentaires sur le didacticiel (points forts et points faibles).

Pour ces questions, les opinions étaient partagées. Par conséquent, nous évoquerons, dans les sections suivantes, les points faibles et points forts soulevés pour chaque question.

1.2.1. Couleurs du didacticiel

Les opinions pour les couleurs du didacticiel étaient divergentes. En effet, la moitié des répondants a jugé les couleurs très vives et aurait préféré des tons pastel, alors que l'autre moitié avançait que les couleurs étaient attrayantes et modernes.

1.2.2. Menu déroulant

La majorité des étudiants ont signalé que le menu déroulant était pratique, clair, cohérent, uniforme, logique et facile à utiliser. Deux ont soulevé les remarques suivantes :

« Lorsqu'on clique sur « traduction » par exemple, ce serait bien d'avoir une page donnant un aperçu général (présentation du sujet). »

« Il pourrait y avoir une introduction lorsqu'on clique sur chacun des concepts. »

1.2.3. Convivialité du didacticiel

À cette question, vingt-deux étudiants ont répondu que le logiciel était assez convivial, qu'ils appréciaient la navigation dans le logiciel, qui est interactif, facile d'accès, bien organisé, plus attrayant qu'un livre. Deux d'entre eux ont rajouté que les liens vers les textes, Internet et les définitions étaient pratiques.

Pour les quatre autres étudiants, voici leurs remarques :

« Les définitions de la page « nucléons » pourraient être accessibles à partir de la page d'accueil. »

« Mais la mise en page est monotone surtout étant donné qu'il y a des espaces simples partout. »

« J'ajouterai quelques images ou des motifs colorés. »

« Je crois que des marges un peu plus grandes à gauche et à droite faciliteraient la lecture. Dans la section des vrais et faux de la rubrique " Testez vos connaissances " lorsqu'on obtient les réponses, j'aurais aimé qu'elles soient numérotées, afin de savoir rapidement où sont les erreurs. »

1.2.4. Sections du didacticiel, points forts et points faibles

Nous avons constaté que les réponses aux deux dernières questions se rejoignent dans une certaine mesure. Par conséquent, nous avons opté de les résumer dans la section suivante en tenant compte des cinq sections installées dans le didacticiel.

1.2.4.1. « Définitions »

Pour les définitions, nous avons constaté que seuls deux étudiants ont soulevé les remarques suivantes :

« Il y a beaucoup de définitions de différentes personnes qui ont fait des études à ce sujet mais je pense qu'il manque de définitions simples. De plus, on est porté à ne lire que les définitions sans porter attention aux autres éléments qu'elles contiennent, comme les dates. »

« Dans les sections 'Définitions', les différentes entrées ont l'air ramassées en raison du fait qu'il n'y a que des espaces simples sur toute la page. »

1.2.4.2. « Auto-évaluation »

Dans cette section, de nombreux étudiants ont émis des remarques. Pour « À quoi vous fait penser ce concept ? », plusieurs suggèrent des améliorations, telles qu'une numérotation des questions et un choix de réponse moins subjectif. « Testez vos connaissances » a eu plus de remarques positives dans le sens où de nombreux étudiants ont constaté qu'il s'agit d'un test permettant de vérifier la compréhension quant aux informations véhiculées par les définitions et ensuite de diriger l'étudiant vers celles non assimilées.

1.2.4.3. « Synthèse » et « Biographie »

Nous avons eu la satisfaction de constater que la section « Synthèse » et « Biographie » n'ont eu que des commentaires positifs. Tous jugent ces deux sections essentielles dans le didacticiel. La synthèse est claire, elle permet d'approfondir les définitions. La biographie renforce la compréhension de la matière.

1.2.4.4. « Bibliographie » et « Bibliographie générale »

Aucune remarque formulée pour ces deux sections, car ce sont des sections complémentaires du didacticiel.

1.2.4.5. Points faibles

De nombreux points faibles se sont dégagés après l'évaluation du didacticiel. Ils touchent aussi bien la forme que le fond du didacticiel.

Nous devons repenser la forme du didacticiel, car la présentation visuelle est aussi importante que le contenu. Nous pouvons, par exemple, opter pour un choix de couleurs pastel pour les concepts tout en les différenciant (la couleur de la page « Accueil » est proche de celle de « Processus »), inclure un moteur de recherche de concepts, présenter

pour chaque page de concept et de définition un aperçu sur le contenu des pages qui vont suivre, etc.

Pour le fond, il reste clair que le contenu donné à titre d'exemple comme modèle d'organisation devrait être enrichi par l'addition d'autres concepts, définitions, biographies et enfin bibliographies. De plus, la reformulation des questions est nécessaire pour la rubrique « Auto-évaluation » et surtout pour celle de « À quoi fait penser ce concept ». Nous devons élaborer un mode de questionnement du genre question ouverte ou guide (Altet, 1994 : 114 et 115) pour pousser l'étudiant à réfléchir davantage.

Comme l'ont suggéré certains étudiants, l'introduction d'images et d'animation pourrait attirer davantage l'attention de l'étudiant et l'intéresser à la matière enseignée.

1.2.4.6. Points forts

Tout d'abord, nous pensons que l'organisation des concepts, la base de notre recherche, peut faciliter l'apprentissage des concepts. La forme simplifiée du logiciel facilite l'exploration des différentes sections. Les définitions compilées sont utiles à la compréhension des concepts, l'auto-évaluation les ancre, la synthèse éclaire les étudiants sur les points saillants des définitions, la biographie montre la pertinence des définitions et la bibliographie ouvre la voie à une recherche plus poussée. Dans l'ensemble, le logiciel s'est révélé utile, convivial et efficace et plusieurs étudiants auraient souhaité l'utiliser pour l'apprentissage des concepts.

2. Résultats de l'étude

À la section 5 du chapitre III, nous avons constaté que les résultats obtenus montrent que notre hypothèse a été confirmée. Pour les objectifs que nous nous sommes fixés, l'évaluation du didacticiel par les étudiants va dans le même sens que nos objectifs qui sont :

1. Présenter un modèle d'organisation des concepts clés de la traductologie.
2. Faire une application de cette organisation au moyen d'un didacticiel.
3. Proposer plusieurs sections (définitions, biographie, synthèse, bibliographie et évaluation) dans le didacticiel qui permettraient de comprendre et d'approfondir les concepts.

Nous avons pu présenter un modèle d'organisation des concepts clés de la traductologie et l'appliquer dans un didacticiel. Le logiciel, testé auprès d'un nombre restreint d'étudiants, reste encore à être validé en tant qu'outil complémentaire au cours *Concepts clés en traductologie*. Pour avoir une meilleure idée des améliorations à y apporter, il est nécessaire de présenter le didacticiel à un nombre plus important d'étudiants. Nous pensons cependant avoir créé un outil d'apprentissage innovateur, mais qui reste un prototype d'organisation et qui est appelé à être alimenté et enrichi grâce à la collaboration de professionnels en informatique, en cognition et en traductologie.

3. Perspectives

À la suite des résultats de notre recherche et des commentaires soulevés par les étudiants lors de l'évaluation du didacticiel, de nouveaux questionnements en lien avec notre problématique ont surgi. Dans les sections suivantes, nous exposerons les problématiques que nous n'avons pas pu explorer et qui pourraient enrichir encore plus les éléments abordés dans notre étude.

3.1. Autres modes d'organisation des concepts clés de la traductologie

Dans notre étude, nous avons choisi d'organiser les concepts clés de la traductologie en suivant un modèle pédagogique. Cependant, comme nous l'avons vu dans l'état de la question, de nombreux traductologues ont soulevé la question de l'organisation

dans l'apprentissage des langues de spécialité en traduction. Or, d'après nous, il est possible d'envisager une organisation des concepts clés de la traductologie en suivant les modèles de Lethuilier (2003) ou de Dancette (2005).

Par exemple, à partir des résultats de notre étude, nous pouvons étudier et définir toutes les relations lexico-sémantiques (RLS) établies entre concepts en suivant le modèle de Dancette (2003). Les relations soulevées par Dancette peuvent être de différentes natures :

1. conceptuelle (cause, but, agent, lieu typique, etc.);
2. ontologique (hiérarchie, partie-tout, synonymes, antonymes)
3. paradigmatic (rapport entre les termes)
4. syntagmatique (étude des termes selon le sens).

À titre d'essai, nous analyserons les liens existant entre quelques concepts formant notre noyau de réseau suivant :

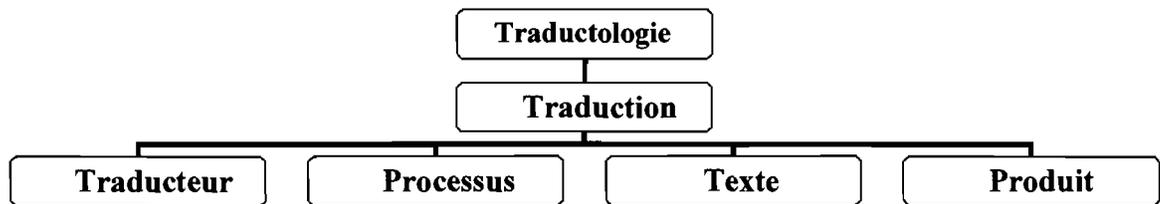


Figure 28 - Noyau du réseau de concepts

Le lien établi entre « traductologie » et « traduction » est de nature ontologique; il peut être qualifié de partie-tout ou de hiérarchique. En effet, « traduction » correspond à une sous-discipline de « traductologie », elle est donc une partie-tout de « traductologie », mais hiérarchiquement parlant, elle est au-dessous de « traductologie ». Par ailleurs, comme

« traduction » et « produit » sont deux concepts synonymes, alors la relation existant entre eux est aussi de nature ontologique. Nous trouvons intéressant d'expliciter les liens établis entre concepts, car il s'agit d'un moyen pédagogique qui permettrait d'ancrer davantage les concepts clés de la traductologie.

3.2. Élargissement de notre noyau de concepts

Notre noyau contient six concepts clés « traductologie », « traduction », « texte », « traducteur », « processus » et « produit ». La traductologie est un domaine pluridisciplinaire qui comprend d'autres disciples à part la traduction, telles que l'interprétation, la traductique, la rédaction, la révision et la terminologie. Par conséquent, nous pouvons envisager d'élargir notre réseau de concepts de la manière suivante :

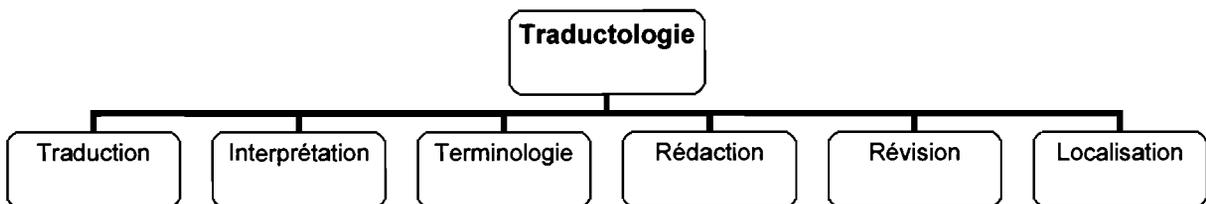


Figure 29 - Noyau du réseau de concepts élargi

Dans la définition des concepts dans notre modèle d'organisation, nous nous sommes attardée uniquement au concept « traduction ». Le réseau de concepts a la propriété d'être dynamique, permettant l'ajout d'autres concepts; donc nous pouvons envisager d'y inclure les concepts suivants « interprétation », « terminologie », « rédaction », « révision » et « localisation ». Les définitions respectives de ces concepts à mentionner sont nombreuses et les points des vues des auteurs sont utiles à une meilleure compréhension des concepts.

3.3. Enrichissement de Tradidac^{kh}

L'enrichissement du didacticiel peut prendre plusieurs formes : une mise à jour des informations en ajoutant au fur et à mesure des données dans toutes les sections du didacticiel, une réorganisation des différentes sections ou leur reformulation.

Nous pensons avoir conçu un modèle de didacticiel qui répond au besoin d'organiser les concepts clés de la traductologie, mais qui n'est qu'un prototype simplifié de ce que peut constituer un vrai logiciel pédagogique. Nous avouons que sa conception ne s'est pas inspirée d'études informatiques, car nous n'avons aucune formation dans ce domaine. Ce logiciel est le fruit de beaucoup de réflexions et de recherches de la part d'une étudiante qui a suivi le cours *Concept clé de la traductologie*, a senti une difficulté à assimiler tous les concepts et a souhaité de bonne foi aider les prochains étudiants.

Conclusion

Nous avons pu constater dans nos études au premier cycle en traduction que le cours *Concepts clés en traductologie* est un cours théorique dont la matière est jugée difficile par les étudiants. Ce cours, qui a pour objectif d'amener l'étudiant à comprendre les concepts et à les mémoriser, se présente sous la forme de cours magistral. Or, les concepts clés de la traductologie sont nombreux et leurs définitions le sont davantage, ce qui rend difficile leur assimilation par les moyens qu'offre la formule du cours magistral. Par conséquent, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : la mémorisation des concepts clés de la traductologie serait facilitée par l'utilisation d'un didacticiel favorisant leur organisation.

La psychologie cognitive a démontré que l'organisation des connaissances était un moyen efficace de mémorisation. Après étude de plusieurs modèles d'organisation de Barbeau, Montini et Roy (1997), notre choix s'est porté sur leur modèle d'organisation des concepts en réseau. Ce modèle est dynamique, hiérarchique et classificatoire, peut contenir plusieurs concepts et permet des ramifications à partir d'un ou plusieurs concepts. En plus, il répond à la description de l'organisation hiérarchisée de Dreyfus (2001 : 37); il peut être codé en langage HTML et se présenter sous forme de pages Web. En traductologie, Kausssmaul (1995), Lethuiller (2003), Dancette (2005) et Dancette et Halimi (2005) ont abordé le sujet de l'organisation des connaissances lors du processus de traduction. Ils ont montré l'importance de l'organisation comme outil indispensable dans la formation des traducteurs dans un domaine de spécialité. Leurs recherches ne traitent pas cependant de l'organisation des concepts clés de la traductologie.

Nous sommes convaincue, à l'issue de ce travail, que les outils sous forme de réseaux de concepts peuvent faciliter l'apprentissage des étudiants en traduction. Cela a déjà été effectué dans les domaines techniques (notions de base dans un domaine spécialisé), nous espérons l'avoir aussi démontré dans le domaine de la théorie de la traduction. Il serait intéressant, en conséquence, que plus de ressources soient allouées à ce genre de travail, d'ailleurs nous devons apporter des correctifs et des additifs à Tradidac^{kh} si nous voulons le rendre plus opérationnel.

Bibliographie 1 - Ouvrages utilisés pour la rédaction du mémoire

ALTET, M. (1994) : *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

ANDERSON, J.-R. (1976) : *Language, memory, and thought*, Lawrence Erlbaum Associates, Halsted Press Division of Wiley, Hillsdale, N.J., New York.

ATKINSON, R. C. et R.M., SHIFFRIN (1968) : *Human memory: A proposed system and its control processes*, éditions K.W. Spence et J.T. Spence, The Psychology of Learning and Motivation, 2, New York, Academic Press.

BADDELEY, A.D. et G.J., HITCH (1974) : *Working Memory*, Les éditions G.A. Bower), Recent advances in learning and motivation, New York, Academic Press, 8, pp. 47-90.

BARBEAU, D., A. MANTINI et C. ROY, (1997) : *Sur les chemins de la connaissance : la motivation scolaire*, Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 264.

BELLIER, S. (c2001) : *Le e-learning*, Rueil-Malmaison [France], Éditions Liaisons.

BERMAN, A. (1985) : *La traduction de la lettre, ou l'auberge du lointain*, Les tours de Babel, Mauvezin, Trans-Europ-Repress, p.38.

BRUER, J. T. (1993) : *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom*, Cambridge, MIT Press.

- BRUNNER, J. (1986) : *Actual minds, possible world.*, Cambridge, Harvard University Press.
- COLLOMBAT, I. (2003) : « La Stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique », *Meta*, 48(3), pp. 421-428.
- COWAN, N. (1988) : *Evolving conceptions of memory storage, selective attention, and their mutual constraints within the human information-processing system*, *Psychol Bulletin*, 104,(2), pp. 163-191.
- DANCETTE, J. (2003) : « L'élaboration de la cohérence en traduction; le rôle des référents cognitifs », *TTR*, 16(1), p. 31-38.
- DANCETTE, J. (2005) : « Les représentations lexico-sémantiques (RLS), moyen de structuration des connaissances dans le domaines spécialisés », *Y. Politis, G. Henneron, R. Palermi*, *L'organisation des connaissances; approches conceptuelles*, pp.83-96.
- DANCETTE, J. et S. HALIMI (2005) : « La représentation des connaissances ; son apport à l'étude du processus de traduction », *Meta*, L(2), pp. 548-559.
- DANCETTE, J. et C. Réthoré (c2000) : *Dictionnaire analytique de la distribution = Analytical dictionary of retailing* (avec la collaboration de Léon F. Wegnez), Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 347.
- DELILSLE, J. (2000) : *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais, français : méthode par objectifs d'apprentissage*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

- DELILSLE, J. (2004) : « L'enseignement de la traduction au Canada : rétrospective et bilan de la recherche », *turjuman*, 13(2), pp. 11-36.
- DESROSIERS-SABBATH, R (1984) : *Comment enseigner les concepts : vers un système de modèles d'enseignement*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- DREYFUS, M. (2001) : *Création de pages Web en HTML*, Paris, CampusPress, pp. 33-37.
- GRAF, P., et D. L., SCHACTER (1985) : « Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic patients », *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory, & Cognition*, 11, pp. 501-518.
- GREENFIELD, P. (1993) : *Representational Competence in shared Symbol Systems: Electronic Media from Radio to Videogames*, R.R. Cocking & K.A. Renninger (Eds.), *The development and Meaning of Psychological Distance*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers.
- HOUDÉ, O. (c1998) : *Vocabulaire de sciences cognitives : neuroscience, psychologie, intelligence artificielle, linguistique et philosophie*, Paris, Presses universitaires de France.
- KAYSER, D. (1998) : *La représentation des connaissances*, Paris, Hermès.
- KINTSCH, W. (1998) : *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 5.
- KLAUSHMEIER, H.-J. (1980) : *Learning and Teaching Concepts: A Strategy for Testing Applications of Theory*, New York, Academic Press, Toronto, p. 228.
- KUSSMAUL, P. (1995) : *Training the Translator*, Amsterdam/Philadelphia, John.

- L'HOMME, M.C. (2004) : *La terminologie : principes et techniques*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- LEGENDRE, R. (c1993) : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- LETHUILLIER, J. (2003) : « L'enseignement des langues de spécialité comme préparation à la traduction spécialisée », *Meta*, 48(3), pp. 379-392.
- MARESCHAL, G. (2005) : « L'enseignement de la traduction au Canada », *Meta*, 50(1).
Sur Internet : < <http://www.erudit.org/revue/META/2005/v50/n1/010672ar.html> >
(consulté le 30 janvier 2005).
- NORD, C. (1991) : « Scopus, Loyalty, and Translational Conventions », *Target*, 3(1).
- PIAGET, J. (1936, c1950) : *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, p.311.
- ROBERT, P. et al. (c1989) : *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française : le nouveau petit Robert, Le Robert, Dicorobert*, Paris, Montréal.
- ROMAINVILLE, M. (1993) : *Savoir parler de ses méthodes : Métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, Belgique, Deboeck, p. 8.
- SHANNON C. E. (1948) : « A mathematical theory of communication », *Bell System Technical Journal*, 27.
- STEINER, G. (1978) : *Après Babel, une poétique du dire et de la traduction*, Paris, Albin Michel, p. 227.
- TARDIF, J. (1992) : *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.

TORVALDS, D. et D. DIAMOND (2001) : *Il était une fois Linux : l'extraordinaire histoire d'une révolution occidentale*, France, OEM.

TULVING, E. (1972) : *Episodic and semantic memory*, Organization of Memory, Academic Press.

VANDAELE, S. (2003) : « Mise en ligne d'outils pédagogiques : une panacée pour l'enseignement de la traduction médicale ? », *Meta*, 48(3), pp. 370-378.

VIENNE, J. (1998) : « Vous avez dit compétence traductionnelle », *Meta*, XLIII(2). Sur Internet : < <http://www.erudit.org/revue/META/1998/v43/n2/004563ar.html> > (consulté le 25 janvier 2005).

VINAY, J.-P. et J. DARBELNET (1958) : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Montréal, Beauchemin.

VYGOTSKY, L.S. (1978) : *Mid in Society. The development of higher psychological processes*, les éditions M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman, Cambridge, Harvard University Press.

WEI, C. (1999) : « Contexte, compréhension, traduction », *Meta*, XLIV(1), p. 144. Sur Internet : < <http://www.erudit.org/revue/meta/1999/v44/n1/002225ar.html> > (consulté le 18 mai 2005).

Bibliographie 2 - Ouvrages utilisés pour l'élaboration des définitions dans le logiciel pédagogique

BAKER, M. (1998) : *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge.

BARKHUDAROV, L. (1993) : « The Problem of the Unit of Translation », *Translation as Social Action*, Palma Zlateva (Ed.) , London/New York, Routledge.

BATAILLON, L. (c1991) : *Traduire, écrire*, [Saint-Nazaire], Arcane 17.

BENVENISTE, E. (1974) : *Problèmes de linguistique générale*, Tome II, Paris, Gallimard.

BERMAN, A. (1985) : *La traduction de la lettre, ou l'auberge du lointain*, Mauvezin, Éditions Trans-Europ-Repress, pp. 38-42.

BERMAN, A. (2001) : « Au début était le traducteur », *TTR*, 4(2). Sur Internet :
< <http://www.erudit.org/revue/ttr/2001/v14/n2/000566ar.html> > (consulté le 18 janvier 2005).

BUZELIN, H. (2004) : « La traductologie, l'ethnographie et la production des connaissances », *Meta*, 49(4). Sur Internet :
< <http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n4/009778ar.html> > (consulté le 2 janvier 2005).

CAPÈLE, J. C. (1998) : « Le traducteur est un passeur », *Khristophoros*. Sur Internet :
< <http://www.khristophoros.net/khristo.html> > (consulté le 22 janvier 2005).

CATFORD, J.C. (1994) : « Translation: Overview », *The Encyclopedia of language and linguistics*, 10, pp. 4738-4744.

- CLAS, A. (1999) : « Wilss, Wolfram (1999), *Translation and Interpreting in the 20th Century. Focus on German*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, xii-256 p. », *Meta*, 44(4), pp.642-643.
- CRONIN, M. (2003) : *Translation and Globalization*, London, Routledge.
- DANCETTE, J. et N. MÉNARD (1996) : « Modèles empiriques et expérimentaux en traductologie : questions d'épistémologie », *Meta*, 41(1). Sur Internet : < <http://www.erudit.org/revue/meta/1996/v41/n1/002448ar.pdf> > (consulté le 12 septembre 2004).
- DANCETTE, J. et S. HALIMI (2005) : « La représentation des connaissances ; son apport à l'étude du processus de traduction », *Meta*, L(2), pp. 548-559.
- DELISLE, J., H. LEE-JAHNKE et M. CORMIER (1999) : *Terminologie de la traduction*, Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins, p. 433.
- DELISLE, J. (1984) : *L'analyse du discours comme méthode de traduction : initiation à la traduction française de textes pragmatiques*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, J. (1992) : « Les manuels de traduction : essai de classification », *TTR*, 1, pp. 17-47.
- DELISLE, J. (2000) : *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais, français : méthode par objectifs d'apprentissage*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, J. (2001) : « L'évaluation des traductions par l'historien », *Meta*, 46 (2). Sur Internet : < <http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/002514ar.pdf> > (consulté le 04 octobre 2005).

- DE SAUSSURE, F. (1969) : *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- ECO, U. (c1979) : *The Role of the Reader : explorations in the semiotics of texts*,
Bloomington, Indiana University Press, p. 273.
- ECO, U. (c1985) : *Lector in fabula : ou, la coopération interprétative dans les textes
narratifs*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle.
- EL MADJIRA, N. (2001) : « Fidélité en traduction ou l'éternel souci des traducteurs »,
Translation journal. Sur Internet : < <http://accurapid.com/journal/18fidelite.htm>>
(consulté le 04 octobre 2005).
- ERICSSON, K. et H. SIMON (1984) : *Protocol Analysis : verbal reports as Data*,
Cambridge, Mass., MIT Press.
- FOLKART, B.(c1991) : *Le conflit des énonciations : traduction et discours rapporté*,
Candiac, Québec, Les Éditions Balzac.
- FONTANET, M. (2005) : « Temps de créativité en traduction ». *Meta*, 50(2). Sur Internet :
< <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/010992ar.html>> (consulté le 04
octobre 2005).
- GILE D. (c1995) : *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*, Lille, Presses
universitaires de Lille.
- GOUADEC, D. (1990) : « Traduction signalétique », *Meta*, 35 (2), pp. 332-341.
- GONZÁLEZ, G. (2003) : *L'équivalence en traduction juridique : Analyse des traductions
au sein de l'Accord de libre-échange Nord-Américain*, (Mémoire de thèse). Sur
Internet : < <http://www.theses.ulaval.ca/2003/21362/ch10.html>> (consulté le 25
juillet 2005).

- HARRIS, B. (1973) : « La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique », *Cahier de linguistique*, 2, p. 135.
- HARRIS, B. (1977) : *Papers in Translatology*, Ottawa, Université d'Ottawa.
- HERBULOT, F. (2004) : « La Théorie interprétative ou Théorie du sens : point de vue d'une praticienne », *Meta*, 49(2). Sur Internet :
<<http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n2/009353ar.html>> (consulté le 22 juillet 2005).
- HOLMES, J. S. (1988) : *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam, Rodopi.
- JAKOBSON, R. (c1963) : *Essais de Linguistique Générale*, Paris, Editions de Minuit.
- KÖNIGS, F.-G. et R. KAUFMANN (1996) : « Processus mentaux étudiés chez des sujets allemands apprenants le français lorsqu'ils sont en train de traduire », *Meta*, 41(1).
Sur Internet : <<http://www.erudit.org/revue/meta/1996/v41/n1/003341ar.pdf>>
(consulté le 25 décembre 2004)
- KUSSMAUL, P. (1995) : *Training the Translator*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- KUSSMAUL, P. (1998) : « Types of Creative Translating », *Translation in Context*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 117-126.
- LADMIRAL, J.-R. (2005) : « Le 'salto mortale de la déverbalisation' », *Meta*, L(2), p. 473.
- LETHUILLIER, J. (2003) : « L'enseignement des langues de spécialité comme préparation à la traduction spécialisée », *Meta*, 48(3). Sur Internet :
<<http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n3/007598ar.html>> (consulté le 13 septembre 2004).

- LADOUCEUR, L. (1995) : « Normes, Fonctions et Traduction théâtrale », *Meta*, XL(1), pp. 31-38.
- LEONARDI, V. (2000) : « Equivalence in Translation: Between Myth and Reality », *Translation Journal*, 4(4).
- LÖRSCHER, W. (1993) : « Translation Process Analysis », *Translation and Knowledge*, Turku, Les éditions Gambier et Tommola.
- LÖRSCHER, W. (2005) : « The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation », *Meta*, 509(2), p. 597.
- MIHALACHE, I. (2002) : « Lire et traduire les ‘silences’ du texte : manifestations isotopiques à travers un poème de Rimbaud et ses traductions en anglais », *Meta*.
Sur Internet : <<http://www.erudit.org/revue/meta/2002/v47/n4/008032ar.pdf>>
(consulté le 17 février 2005)
- MOTOC, D. (2002) : « Traduction et création. De la re-création du texte littéraire traduit à la créativité du processus traducteur », *ARCHES*, 4. Sur Internet :
<<http://www.arches.ro/revue/no04/no4art07.htm>> (consulté le 17 février 2005).
- NORD, C. (1991) : « Scopus, Loyalty, and Translational Conventions », *Target*, 3(1).
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, Le grand dictionnaire terminologique. Sur Internet :
<http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp> (consulté le 15 octobre 2005).
- PEETERS, J. (1999) : *La médiation de l'étranger : une sociolinguistique de la traduction*, Arras, Artois Presses Université.

- PÉPIN, L. (1998) : *La cohérence textuelle : [l'évaluer et l'enseigner] : pour en savoir plus en grammaire du texte*, Laval, Québec, Beauchemin.
- PETITJEAN, R. (1984) : *De la lecture à l'écriture : la transformation de texte*, Paris, Cédic.
- PRAT, F. (2003) : « Le jeu de la langue », *Fabula*. Sur Internet : <<http://www.fabula.org/>> (consulté le 17 septembre 2004)
- ROBERTS, R.-P. (1984) : « Compétence du nouveau diplômé en traduction », *Traduction et Qualité de langue*, Actes du colloque, Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, pp. 172-184.
- SELESKOVITCH, D. et M., LEDERER (1989) : *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Bruxelles/Luxembourg, Didier Érudition, coll. « Traductologie », 4.
- SNELL-HORNBY, M. (1991) : « Translation Studies – Art, Science or Utopia? », *Translation studies: The State of the Art*, Amsterdam/Atlanta GA, les éditions Kitty M. van Leuven-Zwart et Ton Naaijken Rodopi, pp.13-23.
- STEINER, G. (1978) : *Après Babel, une poétique du dire et de la traduction*, Paris, Albin Michel.
- TERMIUM Plus. Sur Internet :
<<http://www.termiumplus.com/tpv2Show/termiumplus.html?lang=f2>>.
- TRANDEM, B. (2003) : « Normes et Traduction », *Romansk forum*, Oslo, Université d'Oslo, 18. Sur Internet : <<http://www.digbib.uio.no/roman/Art/Rf18-03-2/Trandem.pdf>>(consulté le 12 décembre 2005).
- TRUFFAUT, L. (1983) : *Problèmes linguistiques de traduction : allemand-français : guide de l'étudiant et du praticien*, München, Max Hueber Verlag.

- TRUFFAUT, L. (1999) : *La traduction professionnelle. Former et perfectionner*, Lausanne, Institut Étienne Dolet.
- TOURY, G. (1980) : *In Search of A Theory of Translation*, Tel Aviv, Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.
- TOURY, G. (1991) : « What are Descriptive Studies into Translation Likely to Yield apart from Isolated Descriptions? », *Translation studies: The State of the Art*, Amsterdam/Atlanta GA, les éditions Kitty M. van Leuven-Zwart et Ton Naaijken, Rodopi, pp. 179-192.
- TOURY, G. (1995) : *Descriptive translation studies and beyond*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, p. 311.
- VALENTINE, E. (2001) : « La communications dans les organismes internationales : perception et reconstruction du discours », *Meta*, XLVI. Sur Internet : <<http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n4/004520ar.pdf>> (consulté le 18 décembre 2005).
- VIENNE, J. (1998) : « Avez-vous dit compétence traductionnelle? », *Meta*, XLIII(2). Sur Internet : <<http://www.erudit.org/revue/meta/1998/v43/n2/004563ar.pdf>> (consulté le 18 mai 2005).
- WEI, C. (1999) : « Contexte, compréhension, traduction », *Meta*, XLIV(1). Sur Internet : <<http://www.erudit.org/revue/meta/1999/v44/n1/002225ar.html>> (consulté le 18 mai 2005).

Annexe A – Cours offerts par l'Université de Montréal et dont l'enseignement des concepts clés de la traductologie est incontournable

TRA 1105 : *Concepts clés en traductologie*

La description du cours fournie par l'université est une « initiation aux concepts et à la terminologie de base de la traductologie dans une approche pluridisciplinaire (linguistique, pragmatique, théorie de la communication, sciences cognitives...) ». C'est le cours par excellence qui initie les étudiants au domaine traductologique.

TRA 1500 : *Méthodologie de la traduction*

C'est un cours qui introduit aux processus de transfert intralinguistique et interlinguistique (de l'anglais vers le français), mais qui s'appuie sur une base théorique. Par conséquent, les concepts clés en relation avec le transfert linguistique sont abordés.

TRA 2115 : *Histoire de la traduction*

Ce cours traite des tendances traductologiques vues de point de vue de l' « histoire » et traite plusieurs concepts qui s'y rapportent.

TRA 3075 : *Traduction et culture*

Ce cours aborde la relation qui existe entre traduction et culture.

TRA 3125 : *Théories contemporaines de la traduction*

Ce cours explique et présente les différents courants théoriques qui ont vu le jour à partir des années 50, il s'appuie dans sa conception sur une étude préliminaire des concepts clés.

TRA 3150 : *Problématique de la traduction*

Ce cours vise à approfondir des thèmes qui sont en rapport avec la problématique de la traduction telle la norme, l'éthique, les ordres et institutions, etc.

Annexe B – Tradidac^{kh}

