UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ALICE MASCARENHAS

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DU CURRICULUM OPÉRATOIRE QUE LES FORMATEURS AFFIRMENT APPLIQUER EN VUE DE CIBLER LES LACUNES EN LANGUE SECONDE DANS LES BACCALAURÉATS EN TRADUCTION AU QUÉBEC

AOÛT 2011

Sommaire

Pour être admis au baccalauréat en traduction au Québec, les candidats doivent maîtriser les langues de travail, c'est-à-dire, dans la majorité des cas, le français et l'anglais. Cependant, la sélection des candidats à ces programmes varie beaucoup d'une université à l'autre, et il arrive que des étudiants soient admis sans vraiment maîtriser leurs langues de travail. Pour pallier ces lacunes, certains professeurs doivent donc adapter leur enseignement. Nous avons réalisé une étude auprès de professeurs et chargés de cours des programmes de formation en traduction de niveau universitaire au Québec afin de connaître les stratégies d'enseignement qu'ils privilégient pour cibler les lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants. Notre recherche mixte a comporté un volet quantitatif et un qualitatif. Nous avons mis en ligne un questionnaire que les professeurs et chargés de cours ont été invités à répondre, et avons réalisé des entrevues semi-dirigées avec quelques professeurs et quelques chargés de cours choisis en fonction du cours qu'ils donnent. Les résultats nous ont permis de conclure que la grande majorité de formateurs applique des stratégies d'enseignement liées à la lecture et à l'interprétation de textes dans le but de cibler des lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants dans le cadre de leur formation en traduction.

Remerciements

Ma plus grande reconnaissance à mon Dieu qui me guide et me nourrit.

Du fond du cœur, je tiens à souligner ma profonde gratitude envers mes deux anges gardiens qui ont toujours respecté ma démarche avec patience, affection et rigueur, ma directrice de mémoire Mme Lorraine Savoie-Zajc, professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais, et mon co-directeur M. Marco A. Fiola, professeur agrégé au Département de français et d'espagnol de l'Université Ryerson.

À tous les professeurs et chargés de cours qui ont participé à cette recherche. Sachant comment votre temps est précieux, votre aide nous a été vraiment appréciée.

À mon cher Amour, mon compagnon et premier lecteur, qui a su m'appuyer pendant toute cette aventure, sans jamais mettre en question mes choix.

À ma famille brésilienne et à ma famille québécoise qui, même quand elles n'étaient pas au courant des détails de ma démarche, m'ont fait savoir que je pouvais toujours compter sur elles.

À ma compagne de marche sur le Mont-Royal, Mariana, qui avec toute sa douceur, m'a encouragée à continuer et m'a donné des conseils très précieux sous les arbres verdoyants des sentiers de la montagne.

Table des matières

Sommaire ii

Remerciements iii

Table des matières iv

Liste des figures viii

Liste des tableaux ix

Inroduction 1

Chapitre I : Problématique de recherche 5

Enseignement de la traduction 8

Langue maternelle et langue seconde 12

Importance de la connaissance de la langue seconde pour l'apprentissage de la traduction 12

Question de recherche 14

Objectif de recherche 16

Retombées de la recherche 16

Limites de la recherche 17

Chapitre II : Cadre théorique 19

Qu'est-ce que la traduction? 20

Compétences du traducteur professionnel 22

Compétences linguistiques 23

Compétences traductionnelles ou de transfert linguistique 24

Compétences méthodologiques, thématiques et techniques 25

Enseignement de la traduction 26

Langues secondes 27

Langues de spécialité....28
Traduction pédagogique et traduction professionnelle....29
Traduction pédagogique....30
Traduction professionnelle....31
Stratégies d'enseignement en traduction....32
Approche traditionnelle....33
Approche socioconstructiviste....34
Approche béhavioriste....34
Stratégies d'enseignement axées sur les connaissances linguistiques....35
Analyse de textes dans la formation des traducteurs par Nord....35
La traduction raisonnée de Delisle....38
Enseignement de la compréhension de textes dans le cadre de l'enseignement de la traduction selon Lederer....40
La lecture active selon Herbulot et Simoneau....41
L'enseignement contrastif de la culture dans l'enseignement de la traduction selon Witte....43
Curriculum opératoire....44
Rôles du formateur et de l'étudiant en traduction....47
Chapitre III : Méthodologie....50
Type de recherche....51
Collecte des données....54
Questionnaire en ligne....54
Entrevues semi-dirigées....58
Analyse....61

Chapitre IV : Présentation des résultats 64
Données afférentes aux questionnaires en ligne 65
Profil sociodémographique.....65
Types de contenu des cours enseignés 67
Lacunes.....68
Stratégies d'enseignement.....71
Réactions aux lacunes imprévues.....72
Référents théoriques 73
Liens entre les variables 74
Conclusion partielle.....75
Données afférentes aux réponses aux entrevues semi-dirigées.....76
Lacunes.....77
Stratégies d'enseignement.....79
Réactions aux lacunes imprévues.....84
Référents théoriques 84
Liens entre les variables 86
Conclusion partielle de la section.....87
Chapitre V : Discussion des résultats.....89
Discussions des résultats du questionnaire en ligne.....90
Types de contenu des cours enseignés 90
Lacunes.....91
Stratégies d'enseignement.....91
Référents théoriques 92
Liens entre les variables 93

Discussions des résultats des entrevues semi-dirigées 94

Lacunes 94

Stratégies d'enseignement 95

Référents théoriques 96

Stratégies d'enseignement et échange d'expériences dans la formation en traduction concernant la connaissance de la langue seconde 96

Quelques stratégies d'enseignement suggérées par les participants à l'étude 98

Constats sur les stratégies d'enseignement du curriculum opératoire dans la formation au baccalauréat en traduction au Québec 99

Conclusion 101

Des réponses à la question de recherche 102

Constatations basées sur les résultats 103

Références 108

Appendice A : Critères d'admission aux programmes de baccalauréat en traduction des universités québécoises concernant la connaissance de langues 119

Appendice B : Questionnaire en ligne 122

Appendice C : Proposition de questions pour l'entrevue semi-dirigée 128

Appendice D : Grille d'analyse 131

Appendice E : Certificat d'éthique 134

Appendice F : Formulaire de consentement pour la participation au questionnaire en ligne 136

Appendice G : Modèle de formulaire de consentement pour les entrevues semi-dirigées 139

Liste des figures

Figure 1. Nombre d'années d'expérience en enseignement au niveau universitaire. . 66

Liste des tableaux

Tableau 1 : Stratégies d'enseignement que les formateurs affirment appliquer pour cibler les lacunes dans la connaissance de la langue seconde 71

Tableau 2 : Réactions aux lacunes imprévues 73

Tableau 3 : Critères d'admission aux programmes de baccalauréat en traduction des universités québécoises concernant la connaissance de langues 120

INTRODUCTION

L'enseignement des langues secondes, la traduction et l'enseignement de la traduction sont trois domaines qui nous passionnent tout particulièrement. L'ouverture sur le monde que procure la connaissance des langues secondes permet la découverte de soi-même et la compréhension de son entourage. Active dans l'enseignement des langues secondes depuis presque vingt ans, traductrice depuis onze ans et chargée de cours au baccalauréat en traduction à l'Université du Québec en Outaouais depuis huit ans, nous avons appris à découvrir l'importance de l'enseignement des langues secondes et des enjeux de l'enseignement de la traduction. Ainsi, constatant que la formation au baccalauréat en traduction au Québec ne comprend pas de cours de langue seconde à tous les niveaux[1] et sachant que les lacunes dans la connaissance de la langue seconde peuvent nuire à la pratique de la traduction, nous avons cherché à connaître les stratégies d'enseignement que les professeurs et chargés de cours[2] des formations en traduction au Québec appliquent afin de cibler ce problème chez leurs étudiants.

Il existe des manuels de traduction, par exemple ceux classifiés par Delisle (2005). Cependant, suite à nos recherches documentaires, notamment en français, en anglais, en espagnol et en portugais, nous n'avons trouvé aucune étude qui se soit penchée sur la présence de lacunes dans la compréhension de la langue seconde chez les

---

[1] Des cours débutants aux cours avancés, notamment en anglais.
[2] Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

étudiants, ni sur les stratégies d'enseignement du curriculum opératoire[3] privilégiées par les formateurs au baccalauréat en traduction au Québec pour cerner ce problème. Cette recherche a pour but de découvrir les stratégies d'enseignement suggérées par les formateurs en vue de cibler les lacunes dans la compréhension de la langue seconde chez les étudiants.

Ainsi, dans le premier chapitre, nous présentons la problématique de recherche, dressons un portrait de l'enseignement de la traduction et précisons notre question et nos objectifs de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre théorique qui inspire notre recherche. Nous dégageons une définition de la traduction, présentons les compétences du traducteur professionnel, situons le curriculum opératoire et les stratégies d'enseignement en traduction et finalement présentons quelques méthodes d'enseignement de la traduction qui ciblent les lacunes des étudiants dans la connaissance de la langue seconde.

Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie que nous avons appliquée dans notre recherche. Ainsi, nous expliquons notre choix de type de recherche et comment nous avons procédé pour la collecte et l'analyse des données.

Les résultats qui se sont dégagés des volets quantitatif et qualitatif de notre recherche sont décrits au quatrième chapitre.

---

[3] « [l]e curriculum opérationnel [ou opératoire] est ce curriculum actuel, fonctionnel et réalisé qui désigne ce qui se passe effectivement dans la salle de classe » (Benoît, 2000, p. 110).

Nous présentons une discussion des résultats en lien avec notre cadre théorique au cinquième chapitre.

Finalement, nous présentons la conclusion de notre recherche au sixième chapitre.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La traduction est un marché en plein essor au Québec. L'adoption, en 1969, de la Loi canadienne sur les langues officielles a beaucoup favorisé l'industrie de la traduction au Canada (Fiola, 2003). Cette loi, « qui confère à l'anglais et au français un statut, des droits et des privilèges égaux comme langues du Parlement et du gouvernement du Canada » (Delisle et al., 1987, p. 85), ainsi que d'autres lois adoptées postérieurement au Canada et au Québec concernant les langues officielles (Fiola, 2003), accentuent dès la fin des années 60 la demande en traducteurs professionnels tant dans les organismes gouvernementaux que dans les entreprises privées. Comme l'affirme Fiola (2003), « la situation au Canada justifie […] la présence de programmes de formation en traduction professionnelle, et il existe maintenant une multitude de programmes en traduction, programmes qui peuvent mener d'emblée à une carrière en traduction professionnelle » (p. 36). Dans le contexte d'un pays possédant deux langues officielles, la création de baccalauréats en traduction favorise la formation de professionnels performants, capables de s'intégrer au marché du travail dès leur sortie de l'université et aptes à faire face à la demande grandissante de traductions.

Cependant, même si dans cette province francophone qu'est le Québec, la présence et l'influence de la langue anglaise sont importantes, il arrive que des étudiants inscrits aux baccalauréats en traduction aient un niveau limité de connaissances de la

langue seconde, même après avoir respecté les critères d'admission aux programmes[4]. Or, selon le degré et la nature des lacunes constatées dans la connaissance de l'anglais, il serait difficile de poursuivre les objectifs de certains cours[5] à l'intérieur des baccalauréats en traduction sans tenir compte de ces lacunes. Face à d'éventuelles lacunes dans la connaissance de la langue seconde, les professeurs et chargés de cours sont appelés à appliquer dans leurs cours des stratégies d'enseignement spécifiques visant à cibler ces lacunes et à préparer les étudiants à pallier leurs limites en langue seconde. C'est devant la constatation de l'inexistence d'études portant sur les stratégies d'enseignement appliquées par les formateurs en traduction au niveau universitaire concernant les lacunes des étudiants en langues secondes que nous avons cherché à découvrir ce que les professeurs et chargés de cours des universités québécoises proposent comme stratégies d'enseignement dans ce cas précis. Nos recherches documentaires, réalisées dans les quatre langues des Amériques, nous ont fait comprendre qu'au Brésil, par exemple, ce problème ne se pose pas de la même manière qu'au Québec, étant donné que les formations en traduction comprennent des cours spécifiques pour l'apprentissage de la langue étrangère, ce qui justifie la presque inexistence de références en portugais dans ce mémoire. Aussi, les ressources sur le sujet que nous avons repérées ne sont pas très nombreuses. Il n'en reste pas moins que des auteurs reconnus dans le milieu de la traduction, comme Vinay et Darbelnet, dont les

---

[4] Les critères d'admission aux programmes de baccalauréat en traduction au Québec concernant le niveau de connaissances en langue seconde sont spécifiques à chaque université. Voir Tableau 3, à l'annexe A.
[5] Notamment les cours de transfert linguistique, comme le cours de traduction générale et de méthodologie de la traduction.

publications datent de plus de 20 ans, restent toujours des références très pertinentes dans le domaine et inspirent toujours les formateurs en traduction des universités québécoises.

Enseignement de la traduction

La pertinence de l'enseignement de la traduction, mise en question dans le passé (Nida, 1981), est depuis plusieurs décennies indiscutable dans le milieu universitaire. Avec Bastin et Fiola (2008), il est convenu d'affirmer dans le milieu de la traduction « qu'il est réaliste d'enseigner – et possible d'apprendre – à traduire » (p. 11). Effectivement, la formation en traduction au niveau universitaire permet au candidat traducteur d'apprendre à acquérir des réflexes qui lui permettront de faire un travail de qualité. Comme l'affirme Delisle (2005), la formation en traduction mène l'apprenti traducteur « à apprendre à penser et à bien rédiger afin de réexprimer efficacement dans une autre langue un message transmis par écrit et s'inscrivant dans une situation de communication précise » (p. 140).

La formation en traduction au niveau universitaire au Québec débute en 1963, à l'Université Laval (Delisle et al., 1987). Dans les années 70, plusieurs autres programmes de traduction ont été mis sur pied pour répondre aux besoins découlant des changements législatifs en matière des langues officielles, dont la *Loi sur les langues officielles* (1969) et la *Charte de la langue française* (1977) (Delisle, 1981; Mareschal, 2005). Il existe actuellement au Québec six universités qui offrent un baccalauréat en traduction : l'Université du Québec en Outaouais, l'Université de Montréal, l'Université

Laval, l'Université de Sherbrooke, l'Université Concordia et l'Université McGill. Le programme de l'Université du Québec à Trois-Rivières, suspendu depuis 1997, devrait reprendre en automne 2011 (UQTR, 2010). Ces baccalauréats sont axés, dans la plupart des cas, sur la formation en traduction de l'anglais vers le français. Il existe des formations axées sur la traduction du français vers l'anglais à l'Université McGill, des cours de traduction de l'espagnol vers le français à l'Université Laval et des DESS en allemand et en espagnol à l'Université de Montréal (CREPUQ, 2005).

Mareschal (2005) affirme que les programmes de baccalauréat spécialisé offerts au Canada sont assez semblables les uns aux autres et qu'ils « ont tous pour objectif de former de bons traducteurs généralistes » (p. 252). Cependant, cette uniformité n'est pas visible en ce qui a trait à la sélection des candidats à l'admission à ces programmes, selon Bossé-Andrieu (1981). Elle affirme que les conditions d'admission des différentes institutions « vont de la détention d'un titre permettant l'inscription à l'université à l'imposition d'un examen plus ou moins exigeant » (Bossé-Andrieu, 1981, p. 165). Elle ajoute que quelques universités européennes et canadiennes exigent la réussite d'un test d'aptitude en langue seconde. Ces tests permettent de vérifier généralement la compréhension de textes en langue seconde. Cependant, elle attire l'attention sur le fait que tant en Europe qu'au Canada, « certaines écoles n'ont que des exigences minimales et n'imposent pas d'examen d'admission » (Bossé-Andrieu, 1981, p. 164). Même si cela fait quelques années que Bossé-Andrieu a fait ces affirmations, la réalité n'a pas changé depuis. Comme le constate Fiola (2003), la différence entre les critères d'admission des programmes comparables est assez importante. Effectivement, nous observons que les

aptitudes en anglais nécessaires à l'admission aux programmes sont décrites par des termes assez vagues et peuvent passer d'« excellente connaissance » (Université Concordia, 2010), à « bonne connaissance » (Université McGill, 2010), et à « un degré de connaissance [...] adéquat » (Université du Québec en Outaouais, 2010). En plus, aucune des universités qui appliquent des tests de placement ne précise clairement les connaissances et habiletés en langue seconde testées. Le test d'admission à l'Université Laval (2010), vise « vérifier la compréhension de l'anglais », à l'Université McGill (2010) « vérifier la maîtrise du passage de l'anglais au français » et à l'Université du Québec à Trois-Rivières (2010), l'examen est décrit comme ayant un « volet unilingue anglais portant sur la compréhension d'un texte en anglais » et un « volet bilingue destiné à évaluer la capacité de l'étudiant à traduire de courtes phrases de l'anglais vers le français ». L'Université de Sherbrooke (2010), de son côté, exige la réussite au cours d'anglais avancé II, une activité pédagogique offerte en tant qu'activité optionnelle dans le cadre d'un certificat en anglais langue seconde, ou le fait d'« avoir atteint le niveau équivalent, ou avoir atteint l'objectif et le standard suivants : 0008, 0009, 000N, 000P ou 01P4 », sans ajouter aucun commentaire ou note à propos du sens de ces standards. Ces informations sur les critères d'admission se trouvent sur les sites Web des universités québécoises consultés (voir tableau 3, appendice A[6]).

Le manque d'uniformité des critères d'admission entre les universités, ainsi que le manque de clarté par rapport à ce qui est demandé de l'étudiant concernant la

---

[6] Extrait des critères d'admission aux programmes de baccalauréat en traduction concernant la connaissance de langues, notamment la connaissance de l'anglais, étant donné que les programmes étudiés sont des programmes de traduction de l'anglais au français.

connaissance en langues crée une image floue du niveau de connaissances de la langue seconde qui serait véritablement nécessaire à la réussite de l'étudiant dans le cadre de son baccalauréat en traduction. La conséquence de cette réalité est un niveau variable de maîtrise de la langue seconde chez les étudiants admis aux programmes, ce que reconnaissent plusieurs spécialistes (Dancette, 1992; Lederer, 1998; Valentine 1998; Fiola, 2003). Selon Delisle (1980), « plus la maîtrise des langues est grande, plus faibles sont les risques d'incompréhension [...] au moment de la reformulation du sens d'un message » (p. 41). Ballard (1998) attire l'attention sur le possible dérapage chez les étudiants dans la construction du sens d'un texte à traduire pendant le processus de lecture qui précède le travail de traduction. Ainsi, les lacunes dans la connaissance de la langue seconde peuvent nuire au processus de traduction. Une fois les étudiants admis au programme, les formateurs ne constateront leurs lacunes qu'en classe, dans le cadre du cours. Pour bien guider les étudiants dans l'acquisition de réflexes et dans leur outillage afin qu'ils soient capables de faire les traductions de la meilleure façon possible, les formateurs feront des efforts dans la préparation de leurs cours et dans le choix qu'ils feront des stratégies d'enseignement à appliquer (Brien, 1983; Herbulot et Simoneau, 1998).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressée aux lacunes en langue seconde chez les étudiants en traduction. Cependant, nous ne pouvons pas parler de langue seconde sans la confronter à la langue maternelle.

Langue maternelle et langue seconde

La traduction présuppose l'existence d'une paire de langues. Pour des questions d'« intuition linguistique » (Fiola, 2003), il serait préférable de traduire vers sa langue maternelle un texte écrit en langue seconde. Au Québec, la majorité des programmes de baccalauréat en traduction sont axés sur la traduction de l'anglais au français. Alors, le français est considéré étant « la langue maternelle », même si cela n'est pas toujours le cas, puisqu'il n'est pas exigé des étudiants inscrits au programme d'avoir une langue maternelle en particulier. Tout comme l'anglais est considéré comme « la langue seconde », même s'il se peut que l'anglais soit, en réalité, la langue maternelle de certains étudiants inscrits au programme. Étant donné que la majorité des programmes touchés par cette recherche portent sur la traduction de l'anglais au français, pour les besoins de ce mémoire, nous considérerons l'anglais comme langue seconde.

En traduction, le texte à traduire encodé en langue seconde est appelé « texte de départ ». La traduction, de préférence vers sa langue maternelle, est appelée « texte d'arrivée » (Gouadec, 1989). Ainsi, il est très important que l'étudiant en traduction manie bien sa langue maternelle, mais aussi, qu'il possède un niveau satisfaisant de connaissance de la langue seconde.

Importance de la connaissance de la langue seconde pour l'apprentissage de la traduction

Comme le rappelle Delisle (2005), pour traduire, il est nécessaire d'« avoir la compréhension la plus parfaite possible du texte de départ » (p. 55). En règle générale, l'étudiant devrait maîtriser ses compétences linguistiques (compréhension de la langue

seconde et capacité de bien écrire sa langue maternelle) avant son admission aux programmes de baccalauréat en traduction (Mareschal, 2005). Or, Delisle (1980) attire l'attention sur la cause de plusieurs erreurs commises par les apprentis traducteurs : « leur interprétation des énoncés d'un message est incomplète ou fautive et leur analyse contextuelle insuffisante » (p. 38). Fiola (2003) affirme que « de l'avis des formateurs, les apprenants ne possèdent pas tous les connaissances et les compétences nécessaires à l'apprentissage de la traduction », mais que « la conjoncture veut que les universités doivent composer avec des impératifs qui sortent du cadre des simples besoins de formation des étudiants » (p. 137).

Même si le niveau de connaissance de la langue seconde des apprentis traducteurs s'avère insuffisant dans certains cas, il est possible de cibler les lacunes existantes grâce à des stratégies d'enseignement appliquées dans la formation en traduction, dans le cadre du développement des compétences liées au transfert linguistique, l'une d'entre elles étant la « capacité de comprendre l'articulation du sens dans le texte de départ » (Roberts, 1984, p. 173). Il serait donc intéressant de connaître quelles sont les stratégies d'enseignement privilégiées par les professeurs et chargés de cours des programmes de baccalauréat en traduction pour cibler ce problème de lacunes dans la connaissance de la langue seconde par les étudiants.

La présente étude s'est penchée sur les stratégies d'enseignement proposées par les professeurs et chargés de cours des programmes de baccalauréat en traduction au

Québec à mettre en pratique dans les cours de transfert linguistique[7] en traduction de premier cycle des programmes de baccalauréat en traduction, dans la combinaison anglais-français.

Question de recherche

Quelles sont les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre dans le curriculum opératoire suggérées par les professeurs et chargés de cours des programmes de baccalauréat en traduction au Québec pour cibler les lacunes des étudiants en ce qui a trait aux connaissances de la langue seconde dans les cours de transfert linguistique?

Notre question de recherche touche des concepts qui auraient intérêt à être précisés. Tout d'abord, il importe de souligner qu'il est attendu de l'étudiant qu'il possède déjà un niveau acceptable de connaissance de la langue seconde au moment de son admission (voir tableau 3, appendice A). Étant donné que le niveau de connaissances de la langue seconde des étudiants de chaque groupe peut varier d'un groupe à l'autre, les formateurs choisissent des stratégies d'enseignement visant à cibler ces lacunes en langue seconde selon les besoins des groupes rencontrés. Ces stratégies d'enseignement visent l'atteinte d'objectifs particuliers, qui ne correspondent pas forcément aux objectifs généraux des cours figurant dans le curriculum officiel. C'est pour cela que nous nous intéressons à la planification de stratégies du curriculum opératoire, c'est-à-dire à ce qui se passe en salle de cours, et qui peut être ou non prévu dans le curriculum officiel du cours (Benoît, 2000). Ces stratégies d'enseignement sont planifiées par les professeurs et

---

[7] Entre autres, les cours de traduction générale et de méthodologie de la traduction.

chargés de cours pour les étudiants en tenant compte des lacunes dans la connaissance de la langue seconde (Brien, 1983; Legendre, 1993).

Ce ne sont pas tous les cours du programme de baccalauréat en traduction qui seraient confrontés au problème de lacunes dans la connaissance de la langue seconde. Les cours d'outils informatiques, par exemple, sont axés sur l'utilisation d'un outil en particulier et ne comportent pas forcément d'activités de traduction. En revanche, les cours dits de transfert linguistique, comme les cours de méthodologie de la traduction, témoignent de la présence constante de la langue seconde et de la langue maternelle. Ces cours sont axés sur le transfert de l'information d'une langue (la langue de départ) vers une autre (la langue d'arrivée). Or, selon Fiola (2003), « le transfert linguistique est au cœur de la compétence du traducteur professionnel et constitue l'objet central des programmes de formation en traduction » (p. 81). Selon lui, la compréhension de la langue de départ et du contexte culturel dans lequel le texte de départ s'exprime permet la réexpression du même sens dans une autre langue, produisant le même effet créé par le texte de départ. Ainsi, la présence de lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants est mise en évidence particulièrement dans le cadre des cours de transfert linguistique.

Objectif de recherche

Cette recherche a pour objectif de connaître les stratégies d'enseignement proposées par les professeurs et chargés de cours des programmes de baccalauréat en traduction au Québec, à mettre en œuvre dans le curriculum opératoire de cours de transfert linguistique, pour cibler les lacunes des étudiants dans la connaissance de la langue seconde.

Retombées de la recherche

Cette étude contribuera à une compréhension plus approfondie de la formation en traduction actuellement dispensée au Québec en ce qui a trait aux stratégies d'enseignement suggérées par les professeurs et chargés de cours dans la pratique, afin de cibler les lacunes dans les compétences linguistiques des étudiants en langue seconde, en plus de fournir des propositions pédagogiques devant soutenir les contenus de perfectionnement linguistique mis en œuvre par les formateurs des futurs traducteurs.

Connaître les stratégies d'enseignement des professeurs et chargés de cours nous permettra de dresser une liste des stratégies telles que suggérées par les formateurs, de partager l'expérience de quelques collègues professeurs et chargés de cours, de fournir des pistes permettant le développement d'autres stratégies et une compréhension meilleure de ce qui pourrait être fait pour améliorer l'enseignement de la traduction en ce qui a trait à la connaissance de la langue seconde aux programmes de baccalauréat en traduction au Québec, en plus de faire la promotion de quelques stratégies d'enseignement suggérées pour résoudre ce problème de lacunes dans la connaissance de la langue seconde dans le cadre de la formation en traduction.

Limites de la recherche

Nous avons résolu de connaître les stratégies d'enseignement suggérées par les professeurs et chargés de cours à travers leurs propres explications et témoignages sur leurs activités en classe, sans inclure de volet observation et vérification. Les professeurs et chargés de cours qui ont participé à cette recherche nous ont fait part de leur expérience et de leur expertise; la qualité des stratégies d'enseignement privilégiées par eux n'est pas remise en question dans le cadre de cette recherche.

Étant donné que l'objectif de notre recherche touche particulièrement les stratégies proposées par les formateurs, la pertinence ou la qualité des examens d'admissions aux programmes de baccalauréat en traduction au Québec sont des questions qui dépassent nos objectifs, tout comme les profils d'entrée et de sortie des étudiants à la fin de leur baccalauréat. Ces questions mériteraient à elles seules une autre étude.

Le volet qualitatif de notre recherche nous a permis de réaliser des entrevues auprès d'un nombre de professeurs et chargés de cours qui pourrait ne pas être représentatif de l'ensemble des professeurs et chargés de cours des six programmes de baccalauréat en traduction étudiés. Leur participation a pu cependant nous aider à connaître les stratégies d'enseignement suggérées et adoptées par chacun personnellement dans les cours, afin de cibler les lacunes observées chez les étudiants en ce qui a trait à leur connaissance de la langue seconde.

Cette recherche a porté sur les programmes de baccalauréat en traduction offerts au Québec, c'est-à-dire à l'Université de Montréal, à l'Université du Québec en Outaouais, à l'Université Laval, à l'Université McGill, à l'Université Concordia et à l'Université de Sherbrooke. L'Université du Québec à Trois-Rivières a été incluse dans le questionnaire en ligne, car elle fait partie des universités dont le baccalauréat en traduction est reconnu par l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ), l'ordre professionnel québécois habilité à décerner le titre de « traducteur agréé ». Cependant, ce programme a été suspendu en 1997. Sur le site de l'Université du Québec à Trois-Rivières, il est indiqué sur la page du Certificat en traduction de premier cycle en ligne que « ce programme pourra constituer un premier palier vers l'obtention du baccalauréat en traduction (en ligne) actuellement en développement » (Université du Québec à Trois-Rivières, 2010).

Dans le prochain chapitre, nous cernons les concepts liés à notre recherche et présentons quelques stratégies d'enseignement de la traduction susceptibles d'être appliquées pour cibler des lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Notre recherche se situe au cœur de la formation au baccalauréat en traduction au Québec. Pour mieux cerner notre question de recherche et bien situer notre collecte des données, il est fondamental de connaître les concepts liés aux thèmes de la recherche, à savoir ce qu'est la traduction, quelles sont les compétences du traducteur professionnel, comment la traduction est enseignée, la caractérisation des stratégies d'enseignement en traduction, nous présentons quelques stratégies d'enseignement axées sur les connaissances linguistiques et nous situons notre recherche au niveau du curriculum opératoire.

Qu'est-ce que la traduction?

Le but de la traduction est de « faire connaître à d'autres ce qui a été dit ou écrit dans la langue étrangère » (Vinay et Darbelnet, 1975, p. 24). Selon Moskowitz (1984), la traduction est un acte de communication qui permet d'« assurer la transmission [d'un message] à un destinataire ne comprenant pas la langue du message original » (p. 17). Ou bien comme l'affirme Déjean Le Féal (1993), « [t]raduire, c'est prêter à un auteur une seconde langue afin qu'il puisse communiquer à travers celle-ci avec un public appartenant à la même catégorie que les lecteurs visés à l'origine, mais ne parlant pas la même langue » (p. 157). Ainsi, comme partie fondamentale de cette transmission du message, la traduction implique l'existence de deux langues, la « langue de départ », qui est celle du texte à traduire, et la « langue d'arrivée », qui est celle de la traduction

(Gouadec, 1989). Étant donné qu'il existe une réexpression ou une reconstruction du message selon la situation de communication dans le processus de traduction (Valentine, 1999), il importe que le traducteur puisse très bien comprendre la langue de départ et manier la langue d'arrivée avec beaucoup d'aisance. Dans cet acte de communication, il est crucial de veiller à la transmission du message et pour cela, l'une des parties fondamentales du processus de traduction est la compréhension du message dans la langue de départ. Et comme disait Moskowitz (1984) à ses étudiants, « traduire, c'est COMPRENDRE POUR FAIRE COMPRENDRE » (p. 17). Or, pour que le transfert linguistique, c'est-à-dire ce passage du message d'une langue à une autre en respectant son contenu sémantique (Fiola, 2033), se fasse d'une manière adéquate, il incombe au traducteur de bien décoder le texte à traduire, tâche qui inclut aussi la connaissance d'informations qui ne sont pas forcément présentes dans le texte, à savoir, l'origine du texte, le public cible, le moment où le texte a été publié, l'auteur, l'objectif du texte, les circonstances socioculturelles dans lesquelles le texte a été créé et dont il est porteur (Rouleau, 2007), et de le reproduire dans une autre langue, de préférence dans sa langue maternelle (Fiola, 2003), de manière à ce que la traduction produise le même effet chez le lecteur que le texte de départ (Déjean Le Féal, 1993; Valentine, 1996).

Même si la connaissance de deux langues est fondamentale pour la pratique de la traduction, il ne suffit pas d'être bilingue pour être un bon traducteur (Roberts, 1984). Selon Roberts (1984), « le traducteur est plus qu'un manipulateur de langues; il doit donc posséder plus que de la compétence linguistique » (p. 172). Dans le cas d'un

traducteur professionnel, il faudrait qu'il possède des compétences fondamentales pour la pratique de la profession.

Compétences du traducteur professionnel

La formation universitaire en traduction est basée sur le développement des compétences et du savoir-faire qu'un traducteur professionnel devrait posséder (Roberts, 1984; Fiola, 2003; PACTE, 2003; Mareschal, 2005; Hurtado Albir, 2008). Comme l'affirme Hurtado Albir :

> Une compétence est, en outre, une intégration de différentes sortes de capacités et d'habiletés (cognitives, affectives, psychomotrices ou sociales) et de connaissances déclaratives (*savoir quoi*). On peut donc dire que la compétence intègre un savoir (un ensemble de connaissances spécifiques d'une discipline), un savoir-faire (habiletés pour résoudre des problèmes pratiques), ainsi qu'un savoir-être (habiletés de type affectif et social). Autrement dit, une compétence est à la fois un *savoir*, un *pouvoir* et un *vouloir* (Hurtado Albir, 2008, p. 22).

Pour Roberts (1984) et Fiola (2003), ce qui constitue la *multicompétence traductionnelle* ou *compétence multidimensionnelle* du traducteur serait un ensemble de compétences linguistiques, de compétences traductionnelles ou liées au transfert linguistique, de compétences méthodologiques ou de recherche, de compétences thématiques ou disciplinaires et de compétences techniques. Cependant, parmi les traductologues, il n'y a pas de consensus sur la nature spécifique des compétences du traducteur (Gonçalves, 2003). Echeverri (2008) décrit la vision de plusieurs auteurs et chercheurs et souligne le travail du groupe PACTE dans la construction d'un modèle holistique qui intégrerait la vision de plusieurs spécialistes. Selon lui, celles qui font

consensus seraient les compétences linguistique, de transfert et encyclopédique (Echeverri, 2008).

Compétences linguistiques

Selon Hurtado Albir (1999), les compétences linguistiques sont liées aux connaissances et aux habiletés dans les deux langues impliquées dans le processus de traduction, ce qui comprend les connaissances grammaticales, discursives et sociolinguistiques. Selon les critères d'admission dans les programmes de formation en traduction du premier cycle, les étudiants sont censés posséder déjà ces compétences avant leur admission. La connaissance des deux langues est un prérequis à l'admission aux programmes de traduction (Fiola, 2003; voir tableau 3, appendice A). Les compétences linguistiques se manifestent dans la compréhension de la langue de départ et dans la réexpression dans la langue d'arrivée (Hurtado Albir, 1999). Comme l'affirme Fiola (2003), les textes de départ sont généralement écrits dans la langue seconde, ou langue étrangère du traducteur, qui en fera une traduction de préférence vers sa langue maternelle. Cela ne veut pas dire que le traducteur ne pourrait pas traduire de textes écrits dans sa langue maternelle vers sa langue seconde, mais les défis associés à cette situation sont différents des défis propres à la traduction de la langue seconde vers la langue maternelle.

Les compétences associées au passage d'une langue à l'autre sont celles du transfert linguistique (Fiola, 2003).

Compétences traductionnelles ou de transfert linguistique

Selon le groupe PACTE (2003), les compétences de transfert linguistique sont centrales et intègrent toutes les autres compétences du traducteur. Les compétences traductionnelles ou de transfert linguistique touchent directement le processus de transfert du message rédigé dans la langue de départ et sa réexpression dans la langue d'arrivée. Fiola (2003) souligne que :

> la compétence en transfert linguistique consiste, dans un premier temps, à savoir dissocier les langues, donc de bien comprendre une langue et, partant, un contexte culturel donné afin de pouvoir appréhender le sens des textes produits dans cette langue, puis de pouvoir réexprimer ce sens dans une langue autre, avec une équivalence d'effet et en respectant les règles d'écriture propres au génie de la langue d'arrivée. (Fiola, 2003, p. 81)

Ce sont les compétences du transfert linguistique qui caractérisent le traducteur (Fiola, 2003; PACTE, 2003). Ainsi, comme le souligne Mareschal (2005), « [l]'acquisition de ces compétences constitue l'élément fondamental de la formation et la raison d'être d'un programme universitaire distinct en traduction » (p. 256). C'est par ailleurs en fonction des cours de transfert linguistique que l'OTTIAQ[8] a établi ses règles d'agrément (Fiola, 2003).

Les cours qui servent à l'acquisition et au développement des compétences traductionnelles ou de transfert linguistique sont les cours de traduction générale et les cours de méthodologie de la traduction (Fiola, 2003).

---

[8] Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes du Québec

Dans le cadre de notre recherche, les compétences directement liées aux problèmes de lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants inscrits au baccalauréat en traduction au Québec touchent principalement les compétences linguistiques et celles du transfert linguistique. Les formations en traduction comportent aussi des cours qui tiennent compte des compétences méthodologiques, thématiques et techniques du traducteur professionnel.

Compétences méthodologiques, thématiques et techniques

Les compétences méthodologiques ou de recherche sont, selon Mareschal (2005), « essentielles au travail du traducteur » (p. 256). Elles sont directement liées à la pratique de la traduction et sont abordées dans le cadre des cours de recherche documentaire et de terminologie. Pour le groupe PACTE (2007), ces compétences sont décrites comme étant la sous-compétence de connaissances en traduction, comprenant aussi des connaissances liées à la pratique de la traduction professionnelle, et la sous-compétence stratégique, qui aurait un impact sur les autres compétences, étant donné qu'elle permet de contrôler de façon efficace le processus de traduction. Selon Fiola (2003), « le transfert linguistique, c'est la mobilisation et la mise en œuvre de toutes les autres compétences nécessaires à la traduction : la méthodologie, c'est la rationalisation de la mise en œuvre de ces compétences » (p. 85-86).

Les compétences thématiques constituent la compétence extralinguistique (Hurtado Albir, 1999; PACTE, 2007) et comprennent les connaissances d'ordre général et les connaissances culturelles, thématiques et encyclopédiques. Comme le souligne

Fiola (2003), les compétences extralinguistiques sont acquises pendant toute la vie et, en général, elles sont liées à l'apprentissage de la langue. Les cours qui favorisent l'enrichissement de ces compétences sont les cours de traduction spécialisée (Fiola, 2003).

Les compétences techniques ou instrumentales sont directement liées à la connaissance de l'utilisation des outils informatiques et sont de plus en plus importantes dans la pratique de la traduction. Elles comprennent notamment les connaissances sur l'utilisation de dictionnaires, des bases de données, des logiciels et des ressources disponibles en ligne (PACTE, 2007), ainsi que « la capacité de critiquer l'outil technique et informatique » (Fiola, 2003, p. 96). Parmi les cours qui permettent de développer ces compétences, nous trouvons les cours d'outils informatiques, de traductique et les cours axés spécifiquement sur l'utilisation des mémoires de traduction. En général, ces cours sont donnés dans des laboratoires informatiques (Mareschal, 2005, p. 257).

Comme nous l'avons souligné, les compétences du traducteur sont à la base des contenus des programmes de formation en traduction (Mareschal, 2005). Mais l'enseignement de la traduction est confronté à plusieurs défis, comme l'évolution rapide des exigences du marché de la traduction et le manque de consensus entre les formateurs sur la façon dont l'enseignement de la traduction devrait se faire (Echeverri, 2008).

Enseignement de la traduction

Comme l'a affirmé Francis Whyte, « [c]omment enseigner la traduction? Je pense que personne ne le sait exactement. On procède de façon *ad hoc*, en fonction de

certaines contraintes, de l'évolution des besoins, mais rien n'est systématique » (cité dans Horguelin, 1975, p. 46). Même s'il existe plusieurs méthodes pour l'enseignement de la traduction (Delisle, 2005), les formateurs basent leur enseignement sur des méthodes d'enseignement personnelles (Echeverri, 2008).

Tout comme l'enseignement des langues s'est inspiré des théories de l'éducation, Echeverri (2008) affirme qu'il serait profitable pour l'enseignement de la traduction que les formateurs des futurs traducteurs le fassent aussi. Cependant, comme l'affirme Delisle (2005), il existe un certain mépris envers la pédagogie dans l'enseignement universitaire. « Malgré tous les progrès technologiques et tous les écrits sur la pédagogie, l'utilisation de formules pédagogiques autres que la *performance magistrale* demeure plutôt exceptionnelle » (Echeverri, 2008, p. 69).

Hurtado Albir (1999) voit dans l'enseignement de la traduction une suite de l'enseignement de la langue seconde dans le but d'approfondir des connaissances linguistiques.

Langues secondes

Les buts des classes de langues secondes sont différents de ceux des cours pour la formation de traducteurs. Les cours de langues visent le développement des compétences linguistiques, tandis que les besoins des traducteurs dépassent la compétence linguistique (Smith, 2007). Les perceptions de certains auteurs, comme Delisle, Hurtado Albir et Lavault, à propos de l'enseignement des langues et de l'enseignement de la traduction sont diversifiées. L'enseignement des langues et de la

traduction ont en commun la présence de deux langues et de deux cultures qui se côtoient. Dans le cadre de l'enseignement des langues, l'attention est portée sur la langue seconde, la langue enseignée, et les objectifs sont axés sur une production en langue seconde, tandis que l'enseignement de la traduction a comme but la création d'un produit en langue maternelle.

Delisle (1980) affirme que, vu que l'activité des traducteurs est principalement située dans l'interprétation d'une langue étrangère et l'expression écrite en langue maternelle, ce dernier n'a pas besoin de posséder une connaissance orale de la langue étrangère, mais une compréhension totale de ses formes écrites. Ainsi, un enseignement des langues secondes destiné aux traducteurs pourrait se concentrer sur la compréhension et l'analyse de textes écrits en langue seconde. Certains cours de langues de spécialité proposent des stratégies dans ce sens (Hurtado Albir, 1999).

Langues de spécialité

Selon Binon et Verlinde (2002), le terme « langues de spécialité » s'applique aux langues utilisées dans un domaine en particulier. Elles « se caractérisent par une syntaxe réduite et un vocabulaire spécialisé » (p. 616). La méthode d'enseignement des langues de spécialité a inspiré l'apparition des méthodes dites « fonctionnelles » ou « instrumentales ».

La méthode instrumentale est décrite par Blanchet (1998) comme une sorte de langue fonctionnelle qui répond aux besoins d'une compétence passive, immédiate et précise. Elle est basée sur l'approche de compréhension globale de textes (Moirand,

1983). Cette approche vise à développer les capacités de compréhension globale de textes de presse authentiques, même auprès d'apprenants qui ne sont pas encore aptes à comprendre tous les mots du texte. Moirand (1983) souligne l'importance des objectifs de lecture qui déterminent le type de texte qui sera lu et la façon dont il sera lu. C'est à partir de cette compréhension globale que les apprenants découvriront les aspects grammaticaux de la langue, enrichiront leur vocabulaire et pourront dégager la culture associée à la langue étudiée. Cette méthode applique des stratégies de lecture et de compréhension en langue seconde.

Bien avant que l'enseignement des langues n'ait été appliqué à l'enseignement de la traduction, la traduction a été utilisée comme stratégie dans l'enseignement des langues secondes, comme c'était le cas de la traduction pédagogique (Lavault, 1998a, 1998b; Fiola, 2003).

Traduction pédagogique et traduction professionnelle

La grande différence entre la traduction pédagogique et la traduction professionnelle se manifeste dans l'objectif de l'une et de l'autre, la première se trouvant dans un contexte éducatif de l'apprentissage des langues secondes, et l'autre, dans un contexte professionnel de communication (Fiola, 2003).

Traduction pédagogique

Selon Lavault (1998a), dans l'histoire de l'enseignement des langues secondes, les méthodes traditionnelles (passives), basées sur l'apprentissage des langues mortes, le latin et le grec, et qui préconisaient l'étude de la grammaire et de la traduction, ont été suivies par les méthodes modernes (actives) fondées sur la pratique orale en situation, moins orientées sur l'étude de la grammaire, par exemple les méthodes communicatives.

La traduction pédagogique est souvent identifiée comme étant synonyme de « thème » et de « version », des activités pédagogiques consistant respectivement à faire la traduction d'un texte écrit en langue maternelle vers la langue seconde, et la traduction d'un texte en langue seconde vers la langue maternelle. Lavault (1998a) affirme que la traduction pédagogique est appliquée de plusieurs façons à des objectifs distincts et qu'elle est « assimilée à une traduction 'littérale', 'universitaire' ou 'académique' qui se veut à la fois fidèle aux mots et aux formulations d'origine, la plus correcte et la plus élégante possible, mais qui irrémédiablement 'sent' la traduction » (p. 19). Son but est didactique, centré sur le développement de la compétence en langue seconde, ayant comme destinataire le professeur (Delisle, 2005).

Il existe différentes façons d'appliquer la traduction pédagogique : sous forme d'exercices dans le but de situer des explications grammaticales, de faciliter la compréhension d'éléments particuliers de la langue, d'enrichir le vocabulaire et d'évaluer les compétences linguistiques des étudiants (Lavault, 1998a; Delisle 2005).

Dans un tout autre contexte, la traduction professionnelle est issue d'un besoin réel, commandée par un client, destinée à un public précis et servant des fins de communication.

Traduction professionnelle

Selon Lavault (1998a), le traducteur professionnel doit posséder une connaissance parfaite de sa langue maternelle pour pouvoir éviter la contamination par des termes de la langue de départ et pouvoir s'exprimer avec clarté et précision. Selon l'auteure, le traducteur peut ne pas posséder une maîtrise active très développée de la langue seconde, mais il doit faire preuve d'une compréhension parfaite de celle-ci.

> Comprendre le sens, expression du « vouloir dire » de l'auteur, implique la prise en compte, en plus des significations linguistiques, des paramètres non linguistiques tels que la situation, le contexte verbal et cognitif, le savoir spécifique et général et l'expérience personnelle du traducteur. Ce sens compris est « déverbalisé », c'est-à-dire coupé des formes linguistiques de la langue de départ, pour pouvoir être réexprimé par les formes linguistiques de la langue d'arrivée (Lavault, 1998a, p. 55).

La traduction professionnelle est un acte de communication. Son but est de rendre compréhensible un message rédigé en langue étrangère à quelqu'un qui ne pourrait pas le comprendre dans sa forme d'origine. Dans un contexte universitaire, la formation en traduction professionnelle a pour but de préparer le futur traducteur au marché du travail. Partant de textes écrits dans la langue seconde du traducteur, celui-ci appliquera des méthodes et des techniques apprises et développées dans le cadre de sa formation universitaire pour le traduire dans sa langue maternelle (Delisle, 2005).

Il existe plusieurs stratégies d'enseignement de la traduction qui varient selon les objectifs des cours, la vision du formateur et le contexte d'enseignement. Delisle a fait une classification de plusieurs manuels de traduction, mais prévient que « nous disposons d'assez peu d'instruments pédagogiques adaptés aux exigences particulières de la formation des futurs traducteurs professionnels » (Delisle, 2005, p. 145). Nous avons décidé de présenter ici quelques stratégies d'enseignement de la traduction qui pourraient être appliquées dans le but de cibler les lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants.

Stratégies d'enseignement en traduction

Nous comprenons les stratégies d'enseignement comme étant les activités ou « événements d'enseignement » (Brien, 1983, p. 31) planifiés par les formateurs à l'intention des étudiants en vue de l'atteinte des objectifs du cours (Legendre, 1993; Brien, 1983). Or, selon Brien (1983), les stratégies d'enseignement visent des objectifs qui peuvent être terminaux ou intermédiaires, contrairement à un système d'enseignement qui vise les objectifs généraux décrits dans le plan de cours. Ainsi, les objectifs visés par les stratégies d'enseignement peuvent cibler certains objectifs qui ne sont pas forcément décrits dans le plan du cours en question. Ces objectifs peuvent varier selon les besoins du groupe d'étudiants. Brien (1983) souligne d'ailleurs l'importance du choix de stratégies par les formateurs afin de tenir compte à la fois du développement des étudiants et des caractéristiques spécifiques de chaque étudiant et du groupe. Il ajoute que les formateurs peuvent choisir des stratégies d'enseignement selon le type d'apprentissage et la clientèle visée. Ainsi, un formateur pourrait, par exemple,

choisir de donner un exposé à des grands groupes sur une information donnée, promouvoir des discussions en petits groupes ou proposer des exercices individuels. Rien n'empêche cependant que les formateurs choisissent de combiner deux stratégies partielles (Brien, 1983). Parmi les stratégies d'enseignement existantes, l'auteur classe, entre autres, pour l'enseignement à de grands groupes l'exposé, la démonstration et les questions, pour l'enseignement en petits groupes, les méthodes des cas et des projets, les discussions et l'enseignement par les pairs et, pour l'enseignement individualisé, l'auto-apprentissage assisté, l'information structurée, le tutorat et les exercices (Brien, 1983).

La formation en langues secondes se situant en amont de la formation en traduction, une fois inscrits dans les cours des programmes de traduction, les étudiants qui présentent des lacunes plus ou moins importantes dans la connaissance de la langue seconde risquent de faire fausse route dans l'apprentissage de la traduction. Pour proposer des façons de cibler ces lacunes, nous avons recensé quelques stratégies d'enseignement proposées par des auteurs dans le domaine de la traduction, lesquelles pourraient être appliquées à l'enseignement de la traduction.

Approche traditionnelle

Selon les études réalisées par Fiola (2003) et Echeverri (2008), les cours magistraux sont encore bien présents dans les classes des programmes de baccalauréat en traduction. Malgré l'importance de la pratique dans la formation en traduction, les cours magistraux sont encore largement utilisés, même quand il ne s'agit pas de cours purement théoriques (Fiola, 2003; Echeverri, 2008). « L'absence d'une didactique

propre à la traduction pourrait servir à expliquer le recours très répandu à la performance magistrale, approche pédagogique utile mais non omnipotente » (Fiola, 2003, p. 218). Les formateurs consacrent alors du temps à donner des explications et à dispenser un enseignement magistral avant de proposer des activités pratiques à leurs étudiants.

Approche socioconstructiviste

Les travaux pratiques permettent aux étudiants de participer activement dans leur apprentissage. Comme l'affirme Fiola (2003, p. 220), « [l]e formateur joue ici un rôle de second plan, tout aussi important que dans le cas de la performance magistrale, mais au lieu de présenter le savoir à acquérir, il guide l'apprenant pour l'amener à découvrir lui-même le savoir qu'il doit acquérir. » En traduction, Kiraly (2000) propose une méthode d'enseignement dans une perspective socioconstructiviste où l'apprentissage est authentique et interactif. Dans cette perspective, le formateur en traduction n'a pas réponse à toutes les questions, mais guide les étudiants dans des discussions sur les problèmes de traduction, par exemple. Les travaux pratiques, les travaux en groupe et les discussions font partie des stratégies appliquées par la majorité des formateurs en traduction, selon Fiola (2003).

Approche béhavioriste

La stratégie de correction des travaux des étudiants en soulignant les points forts et les points faibles, en corrigeant les traductions comme s'il était un réviseur, démontre, selon les résultats de l'étude menée par Fiola (2003), que les formateurs en traduction privilégient « le produit au détriment des stratégies et des processus qui ont

mené à ce produit » (p. 240). Selon Fiola (2003), une bonne partie des formateurs appliquerait une approche béhavioriste dans ses cours.

Il n'existe pas d'homogénéité dans les stratégies d'enseignement appliquées par les formateurs en traduction (Fiola, 2003; Echeverri, 2008). Whyte affirme que les formateurs en traduction finissent par adapter l'enseignement aux besoins des étudiants, sans le faire de façon systématique, par manque de connaissances sur la meilleure façon d'enseigner la traduction (cité dans Horguelin, 1975).

Les stratégies d'enseignement axées principalement sur les lacunes dans la connaissance de la langue seconde pourraient avoir, dans certains cas, une relation très proche avec l'enseignement des langues, comme c'est le cas des stratégies que nous décrivons dans la prochaine section.

Stratégies d'enseignement axées sur les connaissances linguistiques

Comme l'affirme Echeverri (2008), plusieurs manuels d'enseignement de la traduction sont basés sur des difficultés de traduction. Nous présentons ici quelques stratégies d'enseignement proposées par des auteurs qui pourraient être appliquées dans la formation de traducteurs dans le but de cibler des lacunes dans la connaissance de la langue seconde, en particulier.

Analyse de textes dans la formation des traducteurs par Nord

Nord (1991) propose un modèle d'enseignement de la traduction basé sur l'analyse du texte à traduire selon des facteurs extratextuels et intratextuels. Dans son article, Nord (1991) décrit le concept de fonctionnalité et de loyauté en traduction,

explique l'analyse du texte dans la traduction fonctionnelle, propose son modèle de traduction, détermine l'application didactique de ce modèle et prévoit la systématisation des problèmes de traduction.

Nord (1991) appuie son concept de traduction basée sur l'analyse de textes selon l'approche fonctionnelle en traduction présentée par Reiss et Vermeer (1984) appelée « théorie du skopos » (*scopos theory*). Selon Nord (1991), toute traduction doit servir à un but ou une fonction en particulier (*skopos*). Et il incombe au traducteur de faire preuve de loyauté face au texte de départ dans le texte d'arrivée. L'association de la fonctionnalité et de la loyauté, selon Nord (1991), se présente quand le traducteur arrive à produire un texte d'arrivée fonctionnel, selon le but (le *skopos*) fixé par celui qui a commandé la traduction tout en respectant les intérêts de l'auteur du texte original et des lecteurs de la traduction.

D'après l'auteure, la première étape de la traduction traditionnelle basée sur l'équivalence est l'analyse du texte de départ, et c'est cette analyse qui guide les décisions que le traducteur doit prendre dans le processus de traduction visant à garder la valeur du texte de départ dans le texte d'arrivée. Nord (1991) illustre trois relations entre le texte de départ et le texte d'arrivée. La première, dans un concept de traduction basé sur l'équivalence, le texte d'arrivée est subordonné au texte de départ. La deuxième, dans une approche fonctionnaliste radicale, le processus de traduction est guidé par le but de la traduction (le *skopos*), ce qui est plus important que n'importe quelle ressemblance avec le texte de départ. Dans cette relation, l'analyse du texte de départ est superflue. La troisième relation, le modèle de fonctionnalité associé à la loyauté, est une

position intermédiaire entre les deux précédentes. Dans le processus de traduction, le traducteur tient compte de la mise en situation du texte de départ et du *skopos* de la traduction. Selon ce modèle, l'analyse du texte de départ guide la décision du traducteur quant à la réalisation de la traduction et quant aux éléments du texte de départ qui sont importants pour faire une traduction fonctionnelle et loyale.

La traduction, selon Nord (1991), est une interaction entre deux personnes de cultures différentes, et l'analyse du texte de départ doit être faite selon un modèle pragmatique qui tienne compte des facteurs intratextuels et extratextuels de la communication. Ces derniers sont les facteurs de la fonction communicative du texte. Pour les analyser, il faudrait savoir qui est l'auteur du texte, son intention, le destinataire du texte, le moyen utilisé pour communiquer, le moment où le texte est produit et reçu, le but de la communication, et l'ensemble de ces questions déterminent la fonction du texte. Les facteurs intratextuels sont liés au texte proprement dit, y compris les éléments non verbaux. Pour les analyser, il faudrait connaître le sujet principal du texte (le contenu), les connaissances présupposées par l'auteur, la composition du texte, les éléments qui accompagnent le texte – les éléments non verbaux ou « paralinguistiques », les caractéristiques lexicales et syntaxiques présentes dans le texte, ainsi que le ton du texte.

Nord (1991) souligne que, pour être en mesure de réaliser le transfert linguistique, le traducteur doit comparer les facteurs et les conditions des textes dans le contexte linguistique et culturel des deux langues, même si le texte d'arrivée n'existe pas encore. L'analyse du *skopos* de la traduction selon le modèle utilisé pour l'analyse du

texte de départ fournit une projection du texte d'arrivée qui peut servir de modèle pour la traduction finale.

Selon l'auteure, le traducteur sera capable de savoir quelles informations du texte de départ garder et lesquelles doivent être adaptées à la situation d'arrivée par la comparaison de l'analyse du texte de départ et l'analyse du *skopos* du texte d'arrivée.

D'après Nord, la comparaison de l'analyse du texte de départ et de celle du *skopos* du texte d'arrivée donne au traducteur des pistes sur les éventuels problèmes de traduction qu'il pourra rencontrer et sur la façon de les résoudre. Ainsi, il est possible d'établir quatre catégories de problèmes de traduction à l'utilisation du modèle d'analyse de textes comme modèle de référence : des problèmes de traduction pragmatiques, culturels, linguistiques et spécifiques au texte. Pour l'auteure, la connaissance de ces types de problèmes dans le cadre de la formation en traduction peut aider les étudiants à surmonter les difficultés et ainsi à se sentir par la suite à l'aise dans l'utilisation de leur propre créativité (Nord, 1991).

La traduction raisonnée de Delisle

Comme suite à son œuvre *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Delisle (1980, 2003) propose une méthode de travail qui consiste en trois étapes qui doivent s'étendre avant, pendant et après le processus de traduction.

La première étape est subdivisée « en trois temps : mise en situation, lecture et compréhension » (Delisle, 2003, p. 121). Pendant cette étape, l'étudiant doit recueillir des informations sur le texte, par exemple son origine, sa fonction et ses destinataires.

Ensuite, il passe à la lecture du texte qui, selon Delisle (2003), « est une étape cruciale du processus » (p. 121). Pendant la lecture, il essaye de se faire une image mentale du texte, ce qui lui servira pour la traduction future. C'est à cette étape qu'il répertorie les possibles difficultés et prévoit de quelle manière il sera possible de les résoudre. Enfin, à l'étape de compréhension, l'étudiant consulte des ressources documentaires variées afin de comprendre des éléments du texte qui auraient pu être mal compris ou incompris.

C'est à la deuxième étape que s'opère le transfert linguistique. Delisle suggère d'effectuer un premier jet de la traduction sans trop prendre de temps, ajoutant des commentaires et des suggestions de traduction aux extraits problématiques. Selon lui, « [t]rop de lenteur nuit à l'enchaînement des idées et au rythme des phrases » (2003, p.123). Ensuite, il faut laisser le temps à la traduction de « se décanter ». Cette étape permet de se distancier du texte d'origine afin d'améliorer la traduction.

Enfin, à la troisième étape, l'étudiant effectue la vérification de sa traduction. Le fait de laisser la traduction reposer éveille la sensibilité du traducteur au moment de procéder au contrôle de la qualité de son travail.

Tout comme Nord (1991), Delisle (2003) propose un travail de lecture et de dépouillement du texte de départ. Selon lui, c'est à la première étape que les lacunes dans la connaissance de la langue seconde risquent d'être les plus évidentes. La recherche documentaire qui suit l'étape de la lecture du texte, selon Delisle (2003), permet aux étudiants de mieux s'outiller et de cibler ses lacunes personnelles. De son

côté, Nord (1991) suggère que les lacunes pourraient être identifiées à l'étape de comparaison de l'analyse du texte de départ et d'arrivé.

Enseignement de la compréhension de textes dans le cadre de l'enseignement de la traduction selon Lederer

Lederer (1998) souligne l'importance de bien comprendre un texte pour être capable de traduire son sens correctement dans la langue d'arrivée. Elle affirme qu'il est plus important de reproduire le sens et l'effet du texte en langue d'arrivée, quitte à en retirer quelques éléments présents dans le texte de départ, que de reproduire en langue d'arrivée tous les éléments du texte de départ et de perdre le sens que le texte a voulu communiquer originellement.

Lederer (1998) affirme « qu'on ne peut enseigner la traduction sans entraîner les étudiants à la compréhension des textes » (p. 59). L'auteure relève le fait qu'en général les étudiants ne possèdent pas une compétence linguistique intégrale en langue seconde, mais précise qu'elle s'intéresse seulement à la compréhension des textes plutôt qu'à la compréhension des langues.

L'auteure soutient que, même si l'étudiant a une compréhension totale d'une langue et de sa culture, il n'est pas certain qu'il comprendra tous les sens d'un texte en particulier. Il peut toujours y avoir des sous-entendus dans un texte, des références externes au texte liées à l'actualité, par exemple. Selon elle, le fait d'ignorer les circonstances extérieures au texte, qui donneraient du sens à certains éléments du texte, empêche la compréhension totale du texte.

Lederer (1998) souligne que « plus on sait et mieux on comprend » (p. 63). Elle affirme que pour traduire, il faut avoir accès au sens du texte et préciser l'implicite. Selon Lederer (1998), il faut comprendre le sens du texte pour être capable de reproduire ce qu'elle appelle la « synecdoque de discours » (p. 63), soit garder le même sens dans la langue d'arrivée sans pour autant utiliser les mêmes éléments qu'en langue de départ. L'auteure affirme qu'il faut que les étudiants apprennent à réfléchir sur le texte de départ. La fidélité au texte de départ, selon elle, consiste à reformuler le sens du texte de départ dans le texte d'arrivée, quitte à supprimer quelques expressions.

Lederer (1998) conclut que la différence entre l'apprentissage de la langue et celui de la traduction est qu'un texte comprend des facteurs supplémentaires à la langue et que le traducteur doit tenir compte de ces facteurs dans son travail.

Selon cette stratégie d'enseignement, la compréhension totale du texte pourrait cibler des lacunes ponctuelles dans la compréhension de la langue seconde.

La lecture active selon Herbulot et Simoneau

Dans leur article, Herbulot et Simoneau (1998) font la présentation d'un cours donné à l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT) qui s'appelle « lecture active ». Ce cours a pour but de conduire les étudiants à une réflexion sur le texte à traduire, de façon à développer des réflexes et une attitude qui les aideront à juger de la transférabilité du texte de départ et à trouver les outils dont ils ont besoin pour en établir la traduction.

Selon les auteures, ce cours est une gymnastique visant à entraîner les futurs traducteurs à adopter une attitude qui leur sera fort utile dans la pratique de la traduction. En tant que lecteur critique, le traducteur doit tenir compte des facteurs qui gravitent autour du texte à traduire, à savoir le but de la traduction, l'auteur du texte, le public cible, l'époque à laquelle le texte a été écrit et l'endroit où il sera traduit ainsi que son sens. Pour les auteures, avant d'entreprendre la traduction comme telle, le traducteur doit faire un travail de questionnement et de dépouillement du texte.

Le cours de lecture active proposé par Herbulot et Simoneau (1998) comprend les étapes suivantes : lecture générale, rapide et superficielle du texte, lectures parallèles en vue de l'acquisition d'informations sur le sujet du texte, et exploration détaillée du texte. Les types de textes utilisés sont des textes courts, structurés, argumentatifs et destinés au grand public. Les étudiants doivent indiquer l'origine, le but et le contexte du texte, en déterminer le sujet, en faire une lecture analytique, une lecture synthétique et en déterminer l'idée principale.

Malgré les ressemblances avec d'autres stratégies de lecture et de compréhension du texte de départ, l'objectif de cette méthode est de créer chez les étudiants des réflexes qu'ils pourront utiliser durant toute leur vie professionnelle. Ces réflexes les aideront à cibler leurs éventuelles lacunes dans la connaissance de la langue seconde.

L'enseignement contrastif de la culture dans l'enseignement de la traduction selon Witte

Dans son article, Witte (1995) affirme que la traduction et l'interprétation sont une forme particulière de communication interculturelle. Selon elle, le traducteur doit, pour réaliser son travail, posséder une compétence dite biculturelle. Witte subdivise cette compétence en deux sous-catégories, soit la compétence culturelle générale, qui est la perception de problèmes dans la communication intra et interculturelle, et la compétence culturelle spécifique, qui est la connaissance des deux cultures avec lesquelles l'étudiant devra travailler. Witte affirme que, pour avoir la compétence biculturelle comme objectif terminal de l'enseignement de la culture en vue de la traduction, il faut distinguer les phases du développement : de la perception des différences spécifiques à la culture, de l'habilité à les accepter, de l'habilité à modifier sa propre manière d'interpréter et d'évaluer le comportement des personnes d'autres cultures, de l'habilité à modifier son propre comportement eu égard aux autres cultures et de l'habilité à interpréter et agir de manière à établir la communication entre les membres de deux cultures différentes.

Pour l'auteure, l'enseignement de la compétence culturelle en vue de la traduction doit comprendre deux niveaux de comportement, soit le niveau de l'objectif, qui tient compte du futur rôle de l'étudiant en tant que traducteur, et le méta-niveau, qui doit tenir compte des connaissances sur le comportement d'autrui.

Witte (1995) souligne que, quand nous percevons une culture étrangère, nous l'interprétons et l'évaluons inévitablement à partir de nos propres références culturelles. Dans le cadre de l'enseignement de la culture en vue de la traduction, il ne faut pas éviter cette comparaison, mais faire en sorte que les étudiants soient conscients des

limites de leur propre culture et de l'influence qu'elle peut avoir sur leur perception des autres cultures. Selon Witte (1995), il faut éviter toute projection inconsciente de notre culture sur celle des autres.

La méthode de Witte (1995) permet de cibler certaines lacunes dans la connaissance de la langue seconde, notamment celles qui peuvent s'expliquer par un manque de références culturelles associées à une langue en particulier. Elle promeut une façon de mieux comprendre le texte de départ dans toute sa profondeur culturelle.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la formation en traduction est fondée sur les compétences du traducteur professionnel. Les compétences linguistiques étant les prérequis pour l'admission des étudiants aux programmes de formation, c'est dans les cours de transfert linguistique qu'il serait possible d'appliquer des stratégies d'enseignement en vue de cibler les lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants, comme celles que nous venons de décrire. Or, ces stratégies sont planifiées pour être appliquées au niveau du curriculum opératoire.

Curriculum opératoire

Les lacunes constatées dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants s'avèrent être une insuffisance d'une des compétences linguistiques (Roberts, 1984). Quand il y a manque dans les compétences linguistiques, cette situation a des répercussions directes sur la compétence traductionnelle, notamment en ce qui a trait au transfert linguistique (Fiola, 2003). Alors, dans les cours de transfert linguistique des stratégies d'enseignement spécifiques pourraient être appliquées en vue de cibler les

lacunes des étudiants dans la connaissance de la langue seconde, en l'occurrence de l'anglais. Comme nous l'avons déjà observé, il est attendu des étudiants qu'ils connaissent bien la langue seconde avant leur admission aux programmes de traduction (Fiola, 2003, voir tableau 3, appendice A). Or, la connaissance de la langue seconde fait partie des connaissances déclaratives nécessaires pour le développement des compétences du transfert linguistique. C'est une fois en contact avec la classe que le formateur en traduction va adapter le cours selon les besoins du groupe. Les stratégies que le formateur applique dans son cours se situent au niveau du curriculum opératoire.

Comme l'affirme Benoît (2000), le curriculum opératoire est « actuel, fonctionnel et réalisé » et il « désigne ce qui se passe effectivement dans la salle de classe, donc ce qui est couvert par la pratique éducative » (p. 110). Cela peut comprendre aussi bien les stratégies d'enseignement planifiées à l'avance par le formateur que les stratégies appliquées en classe suite à une situation non prévue par le formateur pour cibler des besoins spécifiques, ponctuels.

Notre notion de curriculum est celle d'un « processus d'éducation/apprentissage organisé » (Goulet, 1986; Benoît, 2000). Il est global, planifié, intentionnel et fait d'expériences ou d'activités d'apprentissage dans le cadre d'une institution d'enseignement (Goulet 1986, 1996). Selon Goulet, le terme « curriculum » comprend une phase active nommée 'processus de l'éducation/apprentissage' et une phase prospective, nommée 'programme d'éducation/apprentissage' (Goulet, 1986). La phase active se passe dans un endroit et à un moment précis. Durant cette phase, les activités préalablement planifiées pourraient être modifiées en cours de route, interrompues ou

adaptées selon les circonstances. Goulet définit ce processus d'éducation/apprentissage comme étant organisé, par opposition à un apprentissage aléatoire, qui a lieu tout au long de sa vie (Goulet, 1986). L'objectif de ce processus est clair pour l'étudiant et profondément lié aux objectifs du programme choisi, en l'occurrence, du programme de baccalauréat en traduction.

> L'existence du curriculum est conditionnée par la présence de cinq facteurs principaux qui déterminent la nature de tout processus d'éducation/apprentissage organisé et que Goulet identifie comme étant: (1) l'agent-bénéficiaire; (2) l'agent-initiateur; (3) le milieu ambiant; (4) le programme de l'éducation/apprentissage; (5) la culture et le fonds du savoir accumulé (Benoît, 2000, p. 84-85).

Si les programmes de baccalauréat en traduction sont perçus comme étant le contrat entre l'institution et le bénéficiaire dont parle Goulet, cité dans Benoît (2000), il est à noter que l'université (2) envisage pour ses bénéficiaires (1), les étudiants, une formation fondamentalement axée sur l'encadrement professionnel. Et tout cela s'insère dans cette culture contemporaine (5) basée sur le marché du travail. Cet objectif est exactement ce qu'une partie des bénéficiaires et la société attendent de l'université actuelle.

Le programme de baccalauréat, ainsi que les objectifs des cours et le plan des cours approuvés par l'institution en question font partie du curriculum officiel. Celui-ci étant « intentionnel et planifié » (Durand, 1996, p. 212; Benoît, 2000, p. 109), le programme est un contrat entre l'institution et les étudiants inscrits visant l'atteinte des objectifs prévus. C'est aux formateurs qu'incombe la tâche d'appliquer ce contrat, le

curriculum officiel, entre les deux parties, l'institution et les étudiants inscrits (Goulet, 1986).

Par opposition au curriculum officiel, le curriculum opératoire (ou curriculum opérationnel) comprend ce qui est vraiment réalisé en classe. C'est le curriculum actuel ou le curriculum réalisé (Benoît, 2000). Ce curriculum est flexible et ne correspond pas nécessairement aux objectifs proposés dans le curriculum officiel.

> Le curriculum opérationnel se distingue du curriculum officiel par l'implication des enseignants et des élèves à modeler le curriculum selon différentes possibilités. [...] Les élèves peuvent aussi orienter le curriculum selon certaines problématiques ou actualités. Le curriculum opérationnel n'est pas « figé » comme le serait le curriculum officiel; il s'adapte aux besoins des contextes et des personnes concernées. [...] [L]es élèves influencent fortement le curriculum opérationnel (Durand, 1996, p. 214).

Ainsi, visant l'atteinte des objectifs du curriculum officiel, formateurs et étudiants travaillent ensemble, modelant le curriculum opératoire selon les besoins des étudiants impliqués dans le processus.

Rôles du formateur et de l'étudiant en traduction

Appelé par Goulet (1986) l'agent initiateur, le formateur est un professionnel reconnu par l'institution comme étant capable d'amener à terme le mandat d'appliquer son programme d'éducation/apprentissage auprès des étudiants inscrits. Son rôle est d'interpréter le programme proposé par l'institution et de choisir la meilleure façon de le mettre en œuvre.

L'étudiant, appelé par Goulet (1986) agent bénéficiaire, participe activement du processus d'éducation/apprentissage et assiste aux changements subis en lui-même tout au long du processus, selon, entre autres, sa propre expérience de vie et son milieu. Ces changements sont personnels et propres à chaque personne. L'agent bénéficiaire est la raison d'être de l'institution.

L'agent initiateur travaille donc en fonction de l'agent bénéficiaire. C'est alors en fonction des lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants inscrits aux cours des programmes de baccalauréat en traduction que les formateurs des cours de transfert linguistique devront adapter leurs cours visant l'atteinte de leurs objectifs. Comme l'affirme Fiola (2003, p. 129) :

> On ne peut pas « enseigner à la fois la langue et la traduction », pas plus d'ailleurs que l'on ne pourrait enseigner à un enfant à marcher et à courir en même temps, la première compétence devant précéder la seconde. Néanmoins, bien qu'elles souhaitent que leurs étudiants maîtrisent déjà leurs langues de travail, les écoles de traduction sont amenées à composer avec une réalité quelque peu différente.

Pour cibler les lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants, les professeurs et chargés de cours appliquent des stratégies d'enseignement particulières. Puisqu'il n'existe pas de norme régissant les méthodes didactiques des formateurs, ces stratégies sont très variables, selon les croyances, l'expérience de chaque formateur et selon les objectifs visés (Brien, 1983).

La formation en traduction est fondée sur les compétences du traducteur professionnel. Les compétences linguistiques étant les prérequis pour l'admission des

étudiants aux programmes de formation, c'est dans les cours de transfert linguistique qu'il serait possible d'appliquer des stratégies d'enseignement en vue de contrer les lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants. Étant donné qu'il est attendu des étudiants qu'ils possèdent déjà une connaissance avancée de la langue seconde, les plans de cours ne prévoient pas dans leurs objectifs le développement de connaissances dans la langue seconde. Les professeurs et chargés de cours appliquent alors des stratégies d'enseignement visant à cibler ces lacunes selon les besoins de leurs groupes au niveau du curriculum opératoire. Les institutions universitaires laissent aux formateurs le choix des approches d'enseignement qu'ils jugent les plus appropriées aux programmes de baccalauréat en traduction en vue de l'atteinte des objectifs du curriculum officiel. Chaque formateur applique alors différentes stratégies d'enseignement selon certains auteurs qui les inspirent et selon leurs propres expériences.

Afin de connaître les stratégies d'enseignement proposées par les formateurs dans le cadre des cours à l'intérieur du curriculum opératoire, un contact direct avec eux s'est imposé. Pour ce faire, nos choix méthodologiques nous ont amenée à utiliser deux volets pour la collecte de données. C'est ce que nous présentons dans le prochain chapitre, ainsi que la méthode adoptée pour l'analyse des données.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de notre recherche nous a menée à faire les choix méthodologiques que nous présentons dans ce chapitre. Nous exposons ici le type de recherche et la façon dont nous avons procédé pour la collecte et l'analyse des données.

Type de recherche

Nous inscrivant à la fois dans les paradigmes épistémologiques positiviste et interprétatif, nous avons conservé ce que les recherches quantitative et qualitative ont de complémentaire. Pour le présent mémoire, l'approche que nous avons retenue est la recherche dite mixte, « où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir les perspectives et, éventuellement, les résultats de la recherche » (Tashakkori et Teddie, 1998 : cités dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 116). Cette approche présente l'avantage de valider les résultats par la complémentarité des deux méthodologies quantitatives et qualitatives (Legendre, 1993, p. 846).

Legendre (1993) décrit la recherche quantitative en ce qui a trait à l'utilisation d'instruments de mesure dans la collecte de données et des méthodes statistiques dans l'analyse de ces données (p. 1088). L'auteur décrit la recherche qualitative comme étant une « [é]tude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci » (Legendre, 1993, p. 1087).

La recherche quantitative nous permet de « faire, à l'aide de données quantifiées, une démonstration éloquente d'une relation entre plusieurs variables » (Boudreault, 2004, p. 163). Ainsi, pour mieux répondre à la question de recherche, les données quantitatives nous permettent de nous faire une idée de la réalité actuelle en ce qui a trait à l'application de stratégies d'enseignement visant à cibler les lacunes dans la compréhension de la langue seconde observées dans le cadre des cours universitaires offerts au Québec au niveau du baccalauréat en traduction, et d'établir une relation entre les variables. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire proposé en ligne à des professeurs et chargés de cours de l'ensemble des universités du Québec offrant des formations en traduction au premier cycle, reconnues par l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ). Cinq des six programmes étudiés sont reconnus par l'OTTIAQ. Au moment de la rédaction de ce mémoire, le baccalauréat en traduction de l'Université de Sherbrooke était en processus de reconnaissance par l'OTTIAQ[9]. « Seuls les membres en règle de l'OTTIAQ peuvent exercer sous le titre de traducteur agréé (trad. a.). Les traducteurs agréés ont des compétences reconnues par l'Ordre, ce qui fait d'eux des professionnels » (OTTIAQ, 2008). L'OTTIAQ est l'ordre au Québec qui peut décerner le permis de traducteur agréé.

---

[9] « Le programme de baccalauréat en traduction professionnelle a été conçu de façon à respecter les critères d'agrément établis par l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ). Les finissantes et finissants du programme auront accès aux titres de traductrice agréée ou traducteur agréé et de terminologue agréée ou terminologue agréé décernés par l'OTTIAQ, après avoir satisfait aux exigences de ce dernier. » http://www.usherbrooke.ca/premier-cycle/programmes/bac/sec/lettres/traduction-professionnelle/

D'un autre côté, le volet quantitatif ne nous permet pas de découvrir en détail les stratégies d'enseignement appliquées par les professeurs et chargés de cours, chose qui ne serait possible que dans le cadre d'une recherche qualitative. Les données tirées du questionnaire se limitent à des questions prédéterminées (Selltiz et al., 1977) et servent à représenter l'ensemble d'un groupe en particulier, à partir d'un échantillon de réponses (Blais et Durand, 2009). Par ailleurs, l'entrevue permet « d'apporter un plus grand soin à la communication des questions et à la recherche de l'information » (p. 290). Selon Savoie-Zajc (2004), l'entrevue permet d'« entrer en contact avec un interlocuteur, [de] rechercher un accès à l'expérience de l'autre, [d']identifier et [de] tenter de comprendre ses perspectives au sujet de questions étudiées, et ce, d'une façon riche, descriptive, imagée » (p. 134). En plus, elle est assez flexible et donne au participant la liberté de mieux se concentrer sur ses réponses, tout en offrant un guide pour la réalisation de l'entrevue (Gavard-Perret et al., 2008). Tel que l'affirme Savoie-Zajc (2004), la recherche qualitative est « animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (p. 124). De cette manière, grâce au volet qualitatif de la recherche, nous sommes en mesure de cibler certains formateurs des cours dans lesquels le problème de lacunes dans la langue seconde est le plus évident, c'est-à-dire les cours de transfert linguistique, et de pouvoir réaliser des entrevues semi-dirigées avec eux. Savoie-Zajc (1997) souligne que cette technique de collecte de données, c'est-à-dire l'entrevue semi-dirigée, « tente de comprendre le sens d'un phénomène à l'étude tel que perçu par les participants d'une recherche et qui utilise pour ce faire la dynamique de co-construction de sens qui s'établit entre le chercheur et les

participants » (p. 263). Ainsi, grâce aux entrevues semi-dirigées réalisées auprès de six professeurs et chargés de cours, nous avons été en mesure de découvrir en détail le genre de lacunes en langue seconde les plus fréquentes chez les étudiants, de connaître les stratégies d'enseignement que les formateurs participants appliquent dans leurs cours, de repérer les auteurs et méthodes qui les inspirent et de connaître le moment où les formateurs appliquent ces stratégies d'enseignement.

Afin de garantir la fidélité et la validité de la recherche, les questions du questionnaire en ligne (voir appendice B) et les questions de l'entrevue semi-dirigée (voir appendice C) prennent des formes très semblables. Dans le cas de l'entrevue semi-dirigée, les questions constituent un moyen d'alimenter la discussion et d'amener le formateur à nous fournir les indices qui répondront à notre question de recherche, laissant évidemment plus de place aux détails concernant l'application des stratégies d'enseignement.

Collecte des données

Comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons décidé de faire la collecte des données à l'aide d'un questionnaire administré en ligne et d'une entrevue semi-dirigée.

Questionnaire en ligne

Le questionnaire présente l'avantage de permettre de joindre un grand nombre de participants; à cause de l'anonymat, ceux-ci peuvent se sentir plus à l'aise de répondre. Le questionnaire en ligne peut être consulté à partir de tout ordinateur branché sur Internet, et il permet aux intéressés de participer à cette recherche au moment et à

l'endroit qui leur conviennent. De plus, comme plusieurs formateurs disposent de peu de temps libre, le questionnaire en ligne n'a exigé que quelques minutes de leur temps.

Nous avons envoyé aux professeurs et chargés de cours des universités québécoises[10] susmentionnées[11] l'invitation à répondre anonymement à un court questionnaire qui serait affiché sur Internet pendant une période de trois semaines. Un rappel a été envoyé aux éventuels participants à quelques jours de la date limite.

Nous avons opté pour l'outil de création d'un formulaire en ligne de Google Documents pour des raisons de commodité et de facilité de compilation et d'exportation des résultats vers Excel. Nous avons choisi de ne pas recueillir de données supplémentaires sur l'emplacement des participants et sur le serveur utilisé afin de mieux garantir la confidentialité des renseignements personnels. Le questionnaire en ligne (voir appendice B) nous a permis d'apprendre davantage sur les stratégies d'enseignement appliquées par les formateurs des futurs traducteurs dans le but de cibler les lacunes constatées dans les connaissances de la langue seconde. Aucune des questions posées n'était obligatoire, et le questionnaire comportait un certain nombre de champs libres donnant la chance aux répondants de s'exprimer librement sur certains aspects de leurs expériences.

---

[10] Certaines universités ne publient pas les adresses de courrier électronique de leurs professeurs et chargés de cours sur leur site. Nous avons dans ce cas fait parvenir un message aux départements concernés demandant qu'on achemine l'invitation aux professeurs et chargés de cours.

[11] Université de Montréal, Université du Québec en Outaouais, Université Laval, Université McGill, Université Concordia, Université de Sherbrooke et Université du Québec à Trois-Rivières.

Les questions 1 à 7 étaient d'ordre sociodémographique et elles ont eu pour but de saisir le profil des participants.

La question 8 visait à connaître le type de contenu du cours donné par le formateur. Dans le cadre de la présente recherche, les cours qui nous intéressent sont les cours de transfert linguistique (par exemple méthodologie de la traduction). Étant donné que le questionnaire a été envoyé à tous les formateurs, nous avons résolu de ne pas nous limiter aux formateurs donnant des cours de transfert linguistique, et ce, afin de découvrir si le problème des lacunes observées dans les connaissances de la langue seconde ne serait aussi perçu et abordé dans d'autres types de cours, par exemple dans les cours de révision. Cette question est basée sur les compétences ciblées par les programmes de traduction que Mareschal (2005) a soulevées dans son article « L'enseignement de la traduction au Canada ». Puisque les participants peuvent indiquer plusieurs options à la question 8, la suite leur permet de cibler un cours qui correspond le mieux aux objectifs de la recherche.

La question 9 avait pour but de départager les participants de manière à ne poursuivre le questionnaire qu'avec les formateurs visés par la problématique intéressant la présente recherche. Les formateurs qui ont répondu « non » ont été dirigés vers la fin du questionnaire. Ils ont quand même eu l'occasion de formuler des commentaires, s'ils jugeaient pertinent de le faire.

Les questions 10 à 10d avaient pour but de découvrir la nature des lacunes. Elles sont basées sur les tableaux de détection de problèmes de traduction et

d'inadéquations qui compromettent la compréhension du texte original de Hurtado Albir (1999).

La question 11 servait à découvrir les stratégies d'enseignement appliquées par les formateurs. Nous présentons ici une liste de suggestions basées, entre autres, sur les méthodes de Valentine (1998), de Delisle (2003), et de Rouleau (2007), nous avons ajouté un champ pour que les intéressés puissent décrire leurs stratégies d'enseignement, au cas où celles-ci ne se trouveraient pas dans la liste. Cette question a permis aux participants d'indiquer plusieurs choix de réponses.

Les questions 12 et 13 permettaient de découvrir si ces stratégies d'enseignement avaient été prévues en fonction d'éventuelles lacunes et de connaître la réaction des formateurs devant la présence de lacunes imprévues. Pour la question 13, plusieurs réponses étaient possibles, et chaque participant pouvait y aller de ses commentaires ou exposer des stratégies qui n'apparaissaient pas dans les options proposées.

La question 14 laissait de l'espace aux participants pour indiquer le nom des auteurs qui les inspirent dans la résolution de ce problème.

Enfin, la question 15 offrait aux participants un champ pour formuler ses éventuels commentaires.

À partir des questions du questionnaire en ligne, nous avons repris les questions principales et les avons adaptées en vue de la réalisation des entrevues semi-dirigées.

Entrevues semi-dirigées

Les professeurs et chargés de cours choisis par la chercheuse, en fonction des cours qu'ils donnent, c'est-à-dire des cours de transfert linguistique, ont reçu par courrier électronique une demande d'entrevue semi-dirigée qui serait accordée à un moment convenant aux deux parties. Les entrevues semi-dirigées ont duré trente minutes environ et ont porté plus précisément sur les lacunes constatées chez les étudiants et sur les stratégies d'enseignement appliquées par les formateurs. Nous avions eu l'intention de réaliser une douzaine d'entrevues semi-dirigées, soit deux par université, mais en fin de compte, le manque de disponibilité des formateurs contactés et des empêchements d'ordre administratif nous ont obligée à réaliser seulement six entrevues semi-dirigées, soit trois avec des professeurs et trois avec des chargés de cours de l'Université de Montréal, de l'Université du Québec en Outaouais, de l'Université de Sherbrooke et de l'Université McGill.

Les entrevues semi-dirigées nous ont permis de connaître en détail les stratégies d'enseignement suggérées par les formateurs dans le but de cibler les lacunes observées en langue seconde chez les étudiants. Les questions, servant uniquement à amorcer la discussion, étaient semblables aux questions du questionnaire administré en ligne. Les participants ont eu le loisir d'ajouter les détails qu'ils ont jugé pertinents dans le cadre de cette recherche, et de donner leur impression à propos de la situation actuelle de l'enseignement de la traduction et des enjeux liés à la compréhension de la langue seconde chez les étudiants inscrits aux programmes de baccalauréat en traduction au Québec. Les entrevues ont été enregistrées numériquement, avec le consentement des

participants. Quelques jours avant l'entrevue, les participants ont reçu par courriel quelques questions (voir appendice C) susceptibles de les amener à réfléchir sur leur expérience personnelle. Quelques participants ont même apporté à l'entrevue un document écrit sur lequel ils avaient répondu à ces questions proposées. Ces documents ont été ajoutés aux données recueillies dans le cadre de la présente recherche et importés dans le logiciel NVivo 8.

Les questions proposées à l'appendice C ont été quelque peu modifiées après la réalisation de la collecte des données quantitatives, c'est-à-dire l'administration du questionnaire en ligne, et au cours des entrevues semi-dirigées. Nous avons par exemple remarqué que le sujet de la recherche intéressait bien des professeurs et des chargés de cours, et qu'il y avait en fait peu de discussions entre collègues sur les lacunes notées chez les étudiants et les stratégies d'enseignement appliquées en classe. La question 8 a donc été ajoutée en cours de route afin d'animer la discussion. Ce sujet n'a été abordé que de façon indirecte, car il n'était pas au centre de la présente recherche.

Comme nous l'avons déjà mentionné, à cause du manque de temps chez plusieurs professeurs et chargés de cours, ainsi que des limites d'ordre administratif, il ne nous a pas été possible de réaliser le nombre d'entrevues prévu au début de la recherche. Vers la fin de la saison d'automne 2009, constatant qu'il serait de plus en plus difficile de recruter d'autres formateurs, nous avons décidé d'interrompre le recrutement pour les entrevues semi-dirigées et de poursuivre la recherche passant à l'analyse des données recueillies lors des six entrevues semi-dirigées réalisées.

Relativement aux questions soulevées dans le cadre des entrevues semi-dirigées (voir appendice C), la question 1, qui porte sur le type de lacunes constatées chez les étudiants à l'égard des connaissances de la langue seconde, constitue le point de départ de la discussion. En répondant à cette question, le formateur a eu la chance de dresser un portrait de ses étudiants et des types de lacunes observés le plus fréquemment dans le cadre des cours.

Ensuite, le formateur a été invité à expliquer en détail les stratégies d'enseignement appliquées dans ses cours, à l'aide d'exemples (questions 2, 4 et 5).

Les questions 3 et 6 nous ont permis de découvrir si le formateur prévoit rencontrer certaines lacunes chez les étudiants, par exemple, dans l'étude d'un texte en particulier, et la façon dont il réagit devant des lacunes qu'il ne s'attendait pas à rencontrer.

La question 7 nous fournit quelques pistes sur les bases théoriques qui soutiennent les stratégies d'enseignement appliquées par le formateur.

À la fin de l'entrevue semi-dirigée, nous avons eu l'occasion d'aborder plus en détail la situation de l'enseignement de la traduction au Québec, les profils d'entrée et de sortie des étudiants (même si cela ne faisait pas partie de cette recherche), les relations entre collègues dans les programmes de baccalauréat en traduction offerts au Québec (question 8) et les commentaires personnels des formateurs sur cette recherche (question 9).

Après la tenue des entrevues semi-dirigées, les extraits pertinents de l'enregistrement de chaque entrevue ont été transcrits, codés et analysés à l'aide du logiciel NVivo 8.

Analyse

Comme le rappelle Savoie-Zajc (2000), l'utilisation d'un logiciel d'aide à l'analyse des données « permet de garder un lien constant entre l'original des propos de la personne et l'extrait codifié, placé sous une adresse et une appellation spécifiques » (p. 105). Ce logiciel convient à un travail d'analyse thématique et se prête bien à une démarche de déconstruction et de reconstruction, c'est-à-dire à « une décontextualisation du matériau, dans le sens où certaines informations, considérées comme plus significatives, sont retenues pour elles-mêmes en dehors de leurs divers contextes d'origine [...] » (Paillé, 2008, p. 126) et ensuite au regroupement en ensembles thématiques.

Pour l'analyse des données de notre recherche, nous avons opté pour le logiciel NVivo 8. Celui-ci présente l'avantage de permettre l'analyse de données tant quantitatives que qualitatives. Ainsi, nous avons pu l'utiliser pour analyser aussi bien le questionnaire en ligne que les entrevues semi-dirigées, et pour établir des liens entre les deux démarches. Également, il permet de faire l'importation de toute la documentation pertinente dans le cadre de la recherche de manière à enrichir l'analyse des données. Il permet aussi d'importer des fichiers audio et d'insérer la transcription des fichiers à

même le projet et ainsi de faciliter considérablement la codification des thèmes importants à relever.

L'analyse thématique permet de dresser un portrait du corpus en ce qui a trait aux stratégies d'enseignement suggérées par les formateurs dans le but de cibler les lacunes constatées dans la compréhension de la langue seconde par les étudiants. Comme l'affirme Paillé, « [l']analyse thématique consiste [...] à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un *verbatim* d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (Paillé, 2008, p. 162).

Comme nous l'avons déjà dit, le questionnaire en ligne a été publié sur Internet à l'aide de l'outil de création de formulaires sur Google Documents. Tous les résultats ont été enregistrés sur le serveur et exportés au format Excel. Par la suite, nous avons traité toutes les données et les avons importées dans un projet sur NVivo 8. Les réponses au questionnaire ont été codées et traitées selon les éléments de la grille d'analyse (voir appendice D). Finalement, nous avons analysé les résultats du questionnaire en ligne à partir des thèmes soulevés, selon la grille d'analyse et les données recueillies, en vue de répondre à la question de recherche.

Les entrevues semi-dirigées ont été enregistrées numériquement. Nous avons importé dans NVivo 8 tous les fichiers audio des entrevues et les documents fournis par certains participants, et y avons transcrits les extraits pertinents pour la recherche. Nous avons mis en ordre les données brutes, tel que suggéré par Angers (2000). Ainsi, nous

les avons « codées, vérifiées, transférées, informatisées, révisées, synthétisées, représentées, testées et regroupées » (p. 162). Pour la codification, nous avons utilisé les termes de la grille d'analyse que nous avons créée (voir appendice D). Les données ont été transférées dans le logiciel NVivo 8, et toute la codification des données, effectuée à l'aide du même logiciel, a été vérifiée. Les données des entrevues semi-dirigées ont été codées selon les codes et les thèmes utilisés pour le questionnaire en ligne. Nous avons procédé à l'analyse des résultats des entrevues semi-dirigées selon les éléments de la grille d'analyse (voir appendice D). Nous avons ensuite comparé les analyses des deux collectes des données, ce qui nous a permis de répondre à notre question de recherche et de formuler des conclusions.

Dans le prochain chapitre, nous présentons les résultats des réponses au questionnaire en ligne et des entrevues semi-dirigées.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les données brutes recueillies dans les volets quantitatif et qualitatif de notre étude ont été codées selon une grille d'analyse que nous avons créée (voir appendice D), transférées dans le logiciel NVivo 8 et vérifiées. Voici en détail les résultats qui se sont dégagés des questionnaires en ligne et des entrevues semi-dirigées.

Données afférentes aux questionnaires en ligne

Les réponses de chaque participant au questionnaire en ligne ont été exportées dans un fichier texte distinct, et ces données ont été importées dans le logiciel NVivo 8.

Profil sociodémographique

Pour connaître le profil sociodémographique des répondants au questionnaire en ligne, nous avons créé des catégories et avons codé chaque participant selon les réponses à caractère sociodémographique du questionnaire.

Nous avons reçu les réponses de 35 participants qui enseignent à l'Université du Québec en Outaouais (29,7 %), à l'Université de Montréal (24,3 %), à l'Université Concordia (18,9 %), à l'Université Laval (13,5 %), à l'Université McGill (5,4 %), à l'Université de Sherbrooke (5,4 %) et à l'Université du Québec à Trois-Rivières (2,7 %).

Parmi ces 35 participants, bon nombre sont des chargés de cours (45,7 %), et les autres occupent des postes de professeurs titulaires (31,4 %), de professeurs agrégés (11,4 %), de professeurs adjoints (5,7 %) et d'auxiliaires d'enseignement (2,9 %)[12].

Comme nous pouvons le constater dans la figure 1, la majorité des participants (67,7 %) a plus de cinq ans d'expérience dans l'enseignement au niveau universitaire. Sur les 32,33 % qui ont moins de cinq ans d'expérience, 29,41 % possèdent une expérience d'au moins deux ans.

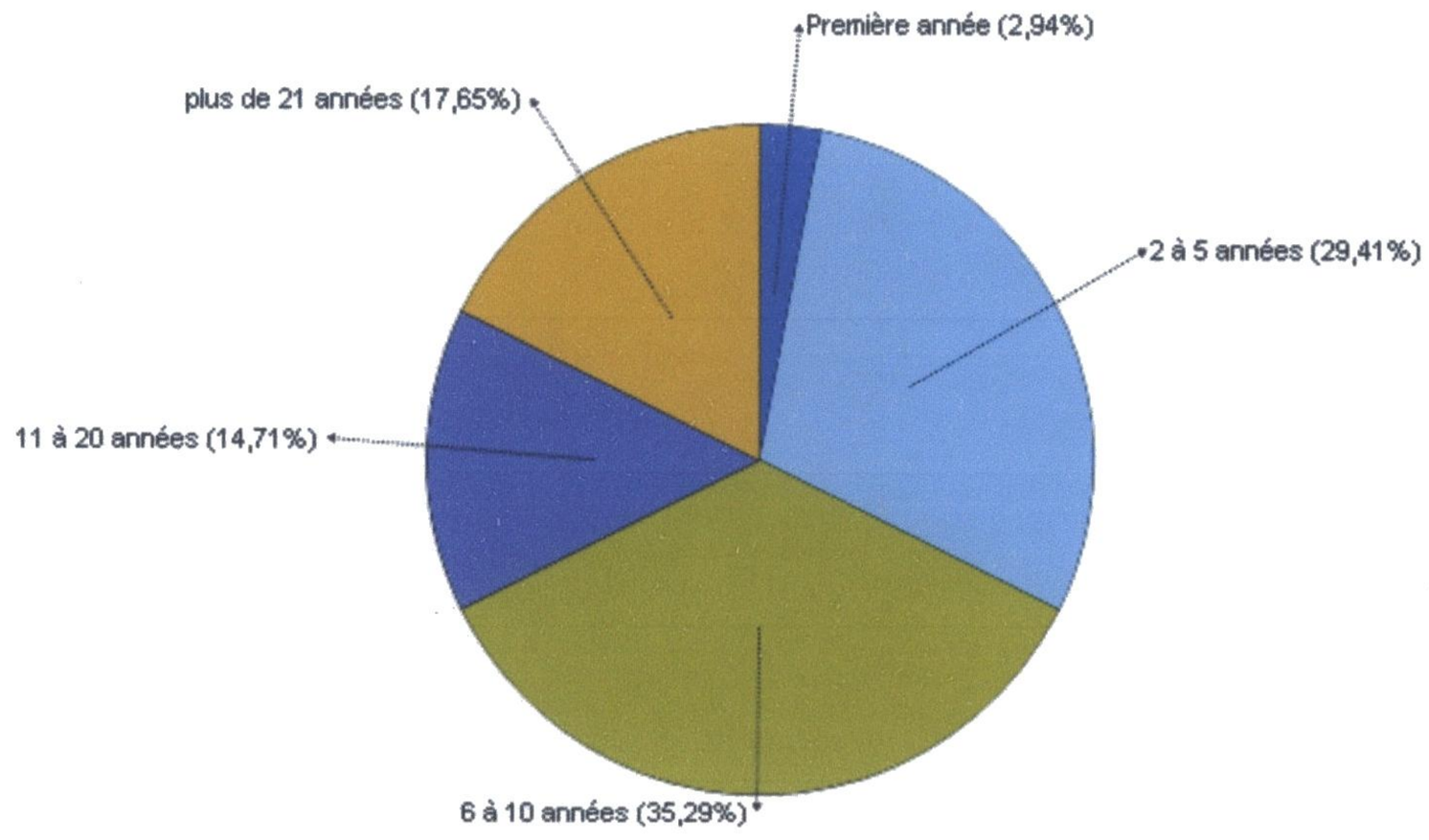


Figure 1. Nombre d'années d'expérience en enseignement au niveau universitaire.

La majorité des participants a le français comme langue maternelle (71,4 %) et est originaire du Québec ou d'ailleurs au Canada (57,6 %). Parmi les participants, 60 %

---

[12] Étant donné que les auxiliaires d'enseignement ne sont pas responsables de cours, leurs réponses n'ont pas été retenues. Selon l'Université Laval, université d'attachement des participants en question, un auxiliaire d'enseignement est « une étudiante ou un étudiant qui assiste le personnel enseignant dans les diverses tâches requises pour la préparation, la présentation et l'évaluation des cours » (Université Laval, 2011).

sont des femmes. Concernant les connaissances linguistiques, 62,9 % sont bilingues (anglais-français, ou espagnol-français), et 20 % maîtrisent plus de deux langues secondes.

Types de contenu des cours enseignés

Il importait de connaître le type de cours donné par les participants. Puisque les lacunes dans la compréhension de la langue seconde se manifestent particulièrement pendant la phase de lecture et d'interprétation du texte de départ, c'est dans les cours de transfert linguistique (Fiola, 2003, p. 81) que ces lacunes sont les plus manifestes.

Nous avons répertorié les types de cours selon leurs contenus, en fonction des compétences acquises ou développées dans le cadre du cours en question, tel que défini par Mareschal (2005). Comme plusieurs réponses étaient possibles, la somme des types de cours dépasse les 100 %.

La grande majorité des participants dispensent des cours d'acquisition ou de développement des compétences traductionnelles, par exemple des cours de traduction (générale ou spécialisée) ou de méthodologie de la traduction (85,7 %), qui sont les cours de transfert linguistique.

Parmi les 27 participants retenus, 55,6 % donnent des cours d'acquisition ou de développement des compétences rédactionnelles, considérés par Mareschal (2005) comme « le complément indispensable des compétences linguistiques et des compétences traductionnelles » (p. 256). Certains participants donnent des cours d'acquisition ou de développement des compétences linguistiques (37 %), dans lesquels

ils insistent sur le perfectionnement et le renforcement linguistiques tant de la langue de départ que de la langue d'arrivée, par exemple des cours avancés de langue.

Pour ce qui est des cours d'acquisition ou de développement des compétences de recherche, 22,2 % des participants donnent des cours de terminologie ou de recherche documentaire.

Finalement, 11,1 % et 7,4 % respectivement dispensent des cours d'acquisition ou de développement des compétences informatiques ainsi que des cours d'acquisition ou développement des compétences thématiques.

Notre recherche porte tout particulièrement sur les cours de transfert linguistique obligatoires, où notre problème de recherche se manifeste plus clairement.

Les commentaires personnels des participants à la question 8 nous ont indiqué des pistes précises concernant le type de cours en lien avec les types de lacunes rencontrées chez les étudiants et les stratégies appliquées, qui seront abordées plus loin dans ce chapitre.

Lacunes

La présence de lacunes dans la compréhension de la langue seconde chez les étudiants a été confirmée par 80 % des répondants au questionnaire en ligne. La constatation des lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants étant l'enjeu central de notre recherche, les formateurs qui n'ont pas constaté de lacunes dans leurs groupes ont été automatiquement orientés vers la fin du questionnaire et n'ont pas eu à répondre aux questions ayant directement trait au sujet de notre recherche.

Ainsi, des 35 participants, 7 répondants (20 %) ne donnaient pas de cours dans lesquels se posait le problème concernant la présente recherche (5,7 %) ou n'avaient pas constaté chez leurs étudiants de lacunes dans la connaissance de la langue seconde (14,3 %).

Afin de connaître la nature de ces lacunes, nous avons proposé dans le questionnaire une liste de quelques problèmes de traduction ou d'inadéquations concernant la compréhension de la langue seconde (Hurtado Albir, 1999, p. 119-120). Dans le palmarès des lacunes dans la connaissance de la langue seconde signalées le plus fréquemment par les participants, nous retrouvons les lacunes linguistiques concernant le lexique, qui se manifestent notamment par la présence de contresens, de faux sens, de non-sens, d'ajouts ou d'omissions d'informations (92,6 %). En deuxième lieu, à 85,2 %, nous retrouvons les lacunes linguistiques concernant la variation linguistique, par exemple le ton, le style, le dialecte, l'idiolecte[13]; les lacunes extralinguistiques concernant les connaissances culturelles; et les lacunes pragmatiques, concernant les informations liées au contexte. À 74,1 %, nous trouvons les lacunes de nature textuelle touchant la cohérence dans le texte de départ. Selon un peu plus de la moitié des participants, les étudiants présentent également des lacunes linguistiques en matière de syntaxe, comme l'ordre des mots, l'ordre des phrases, les connecteurs, la ponctuation (63 %); des lacunes pragmatiques concernant les informations liées au destinataire (55,6 %), et *ex aequo* à 55,6 % des lacunes extralinguistiques liées à la thématique du texte de départ ainsi que des lacunes textuelles concernant la cohésion du

---

[13] Il s'agit d'inadéquations linguistiques qui montrent par exemple quand le traducteur n'a pas saisi des détails concernant la manière de s'exprimer de l'auteur du texte de départ.

texte de départ. En nombre moindre apparaissent les lacunes linguistiques de nature morphologique (44,4 %), les lacunes textuelles liées à la typologie textuelle[14] (40,7 %) et les lacunes concernant les aspects du développement historique de la langue et plus précisément les *phrasal verbs* anglais[15] (3,7 %).

---

[14] Concernant les types de textes, soit narratif, descriptif, expositif, argumentatif ou instructifs. (Hurtado Albir, 1999, p. 250)

[15] Les *phrasal verbs* sont des verbes en anglais associés à des prépositions ou à des adverbes qui sont très difficiles à traduire à cause des nuances qu'ils comportent.

Stratégies d'enseignement

Pour cibler ces lacunes, les formateurs qui ont répondu au questionnaire en ligne affirment appliquer les stratégies d'enseignement suivantes :

Tableau 1
Stratégies d'enseignement que les formateurs affirment appliquer pour cibler les lacunes dans la connaissance de la langue seconde

Stratégies	**Réponses (en %)**[16]
Exercices de lecture et d'interprétation du texte de départ	78,6
Explications magistrales en classe	75
Exercices en groupe	75
Suggestions de bibliographie à consulter	57,1
Activités d'apprentissage individuel	39,3
Exercices de lecture par questionnement	32,1
Lectures en langue seconde	10,7
Correction d'exercices en classe avec explications	10,7
Recherche terminologique	10,7

Parmi les répondants, 3,7 % ont affirmé n'appliquer que des explications magistrales en classe. Ces mêmes répondants affirment modifier les stratégies prévues au moment où ils constatent des lacunes qu'ils n'avaient pas prévues pour le cours en question.

---

[16] Puisque plusieurs réponses étaient possibles pour chaque répondant à cette question, le total de réponses est supérieur à 100%.

La suggestion de bibliographie à consulter est appliquée par une petite majorité des formateurs et est toujours appliquée en association avec d'autres stratégies d'enseignement.

Les stratégies de lecture en langue seconde, de correction d'exercices en classe avec explications et de recherche terminologique (10,7 % chacun) n'apparaissaient pas sur le questionnaire. Elles ont été ajoutées par quelques formateurs dans le champ réservé à l'ajout de commentaires. Les formateurs qui appliquent ces stratégies le font toujours en association avec d'autres stratégies.

Réactions aux lacunes imprévues

Une forte majorité des participants (82,1 %) prévoient la présence de quelques lacunes au moment de préparer leurs cours. Dans l'éventualité de lacunes imprévues par les formateurs, les réactions sont très partagées. Certains modifient les stratégies prévues pour le cours en question et l'adaptent en cours de route à la réalité. D'autres poursuivent le cours comme prévu, mais appliquent des stratégies visant à remédier aux lacunes imprévues dans les cours à venir. Il y a des formateurs qui suggèrent des stratégies qui seront appliquées hors cours et, enfin, il y a des formateurs, en moindre nombre, qui poursuivent leur cours comme prévu (tableau 2).

Tableau 2
Réactions aux lacunes imprévues

Réactions	**Réponses (en %)**[17]
Modification des stratégies d'enseignement prévues pour ce cours et adaptation à la nouvelle réalité chemin faisant.	60,7
Continuation du cours comme prévu.	10,7
Continuation du cours comme prévu, et application de stratégies d'enseignement en vue de remédier à ces lacunes dans les cours à venir.	35,7
Stratégies d'enseignement en vue de remédier à ces lacunes appliquées hors cours.	25

Référents théoriques

De tous les participants retenus, 32,1 % s'inspirent d'auteurs dont ils ont mentionné le nom. Certains se basent sur leur propre expérience ou ont créé leur propre matériel (14,3 %), tandis que d'autres s'appuient sur une bibliographie variée selon l'activité proposée (7,1 %). Aucun participant n'a cité d'auteurs issus de l'enseignement des langues secondes comme source d'inspiration pour les stratégies d'enseignement visant à remédier aux lacunes dans la langue seconde. Les auteurs cités étaient essentiellement des traductologues.

Le nom de Jean Delisle revient sept fois, Valentine et son ouvrage *Stylistique différentielle* sont cités à trois reprises, et les noms de Vinay et Darbelnet apparaissent une fois. En plus des auteurs, les participants citent aussi les outils Termium, le Grand

---

[17] Puisque plusieurs réponses étaient possibles pour chaque répondant à cette question, le total de réponses est supérieur à 100%.

dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française, la méthode *Apprentissage de la grammaire du français écrit* et quelques grammaires et dictionnaires non nommés.

N'ont pas répondu à cette question 35,7 % des participants.

Liens entre les variables

Si nous faisons un lien entre le type de contenu des cours donnés par les formateurs et les lacunes observées chez les étudiants, nous constatons que la grande majorité des participants dispensent des cours d'acquisition ou de développement des compétences traductionnelles (85,2 %), et que les lacunes les plus fréquentes sont celles liées aux connaissances linguistiques (le lexique et la variation linguistique), les connaissances extralinguistiques (culturelle) et les connaissances pragmatiques (contexte).

Si nous observons la totalité des réponses portant sur les stratégies d'enseignement appliquées par les formateurs dans le but de corriger les lacunes des étudiants dans la langue seconde, nous constatons que les formateurs diversifient les stratégies appliquées. L'écrasante majorité des participants (81,5 %) applique au moins trois des stratégies suggérées dans le questionnaire. D'ailleurs, 85,2 % prévoient déjà la présence de certaines lacunes dans le but de soulever des discussions en classe et d'attirer l'attention des étudiants sur un aspect particulier de la langue seconde. En plus, dans l'éventualité de la présence d'une lacune non prévue, les formateurs vont s'attarder au problème, soit en modifiant les stratégies prévues pour le cours en question pour

s'adapter à la nouvelle réalité (60,7 %), soit en appliquant des stratégies particulières pour les cours à venir (35,7 %), soit en suggérant aux étudiants des activités hors cours (25 %), ou même une combinaison des trois stratégies (10,7 %). Seuls deux formateurs poursuivent leurs cours comme prévu. Nous constatons à la lecture des commentaires de ces deux formateurs qu'ils estiment que la connaissance de la langue seconde est la responsabilité de l'étudiant et que celui-ci est censé maîtriser la langue de départ. Ces deux formateurs affirment appliquer quand même plusieurs stratégies d'enseignement dans leurs cours afin de cibler les lacunes, par exemple des explications magistrales, des exercices de lecture et d'interprétation du texte de départ ainsi que des exercices menés en groupe.

Parmi les commentaires envoyés, certains formateurs, totalisant 66,7 % des participants ont fait part de leurs impressions concernant la formation en traduction, notamment du problème de la qualité de la langue des étudiants, tant de la langue seconde que de la langue maternelle, ainsi que du profil d'entrée des futurs traducteurs et les tests d'admission, même si ces sujets ne faisaient pas partie du sujet de notre recherche.

Conclusion partielle

À partir de ces données, nous pouvons constater que le problème des lacunes dans la compréhension de la langue seconde est une réalité, et que les formateurs, grâce à leur expérience, prévoient déjà le type de lacunes qui se manifesteront en classe selon l'activité proposée dans le cadre de leurs cours. Ces lacunes sont de nature sémantique,

sociolinguistique, pragmatique et cognitive. Les formateurs ciblent ces lacunes essentiellement par des activités de lecture et d'interprétation du texte de départ, des exercices menés en groupe et des explications magistrales. Nous pouvons aussi constater qu'il ne règne pas de consensus en ce qui a trait à l'utilisation de ressources bibliographiques spécifiques pour inspirer les professeurs et chargés de cours qui ont participé à cette partie de la recherche. Force est de constater qu'aucun participant ne se sert de ressources spécialisées dans l'enseignement des langues secondes dans la formation des traducteurs pour résoudre le problème des lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants.

Données afférentes aux réponses aux entrevues semi-dirigées

Les entrevues semi-dirigées ont eu lieu plusieurs mois après la mise en ligne du questionnaire. Pour des questions d'uniformité et pour faire un portrait plus précis des stratégies suggérées par les professeurs et chargés de cours, les données des entrevues semi-dirigées ont été analysées selon la même grille (voir appendice D) et codées selon les mêmes thèmes que les données recueillies dans le questionnaire en ligne.

Nous avons réalisé six entrevues, trois avec des chargés de cours et trois avec des professeurs issus des universités du Québec qui offrent des baccalauréats en traduction : l'Université de Montréal, l'Université du Québec en Outaouais, l'Université de Sherbrooke et l'Université McGill. Un seul des participants était de sexe masculin. Tous les participants avaient plusieurs années d'expérience dans l'enseignement de la traduction au niveau universitaire.

Les cours donnés par ces professeurs et chargés de cours, ceux sur lesquels porte notre recherche[18], sont des cours de traduction générale et spécialisée de l'anglais au français, de méthodologie de la traduction et des ateliers de synthèse dispensés en milieu et en fin de parcours. Les étudiants sont pour la majorité des Québécois francophones à l'exception de ceux fréquentant l'Université McGill, où bon nombre d'Anglophones et d'Allophones sont inscrits aux programmes de baccalauréat en traduction.

Lacunes

Tous les participants aux entrevues semi-dirigées sont d'accord sur le fait qu'il existe des lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez leurs étudiants, à des degrés très variés. En résumé, les formateurs rencontrés parlent surtout de lacunes linguistiques, de nature lexicale, syntaxique et de variation linguistique; de lacunes extralinguistiques, liées aux références et aux allusions culturelles; et de lacunes pragmatiques, liées au contexte. La participante 1 affirme qu'« ils vont rendre à peu près le sens du texte, mais ils ne donnent pas toute sa profondeur, [...] ils ne saisiront pas de jeux de mots, par exemple ». Le participant 2 souligne que « les plus grosses lacunes sont au niveau idiomatique, des expressions idiomatiques qu'ils ne connaissent pas avant ».

---

[18] Plusieurs d'entre eux dispensent d'autres cours qui ont des objectifs différents et dont les enjeux sont différents de ceux des cours de transfert linguistique. Nous n'avons pas abordé ces autres cours pendant l'entrevue.

La participante 3 voit une différence très nette de niveau entre les étudiants à temps plein et à temps partiel, et elle affirme que les étudiants à temps partiel présentent des lacunes plus importantes. Elle souligne notamment qu'ils lisent le texte au complet et que certaines phrases ne seront pas comprises :

> On a deux ou trois interprétations, on choisit une interprétation générale, alors que dans ce contexte-là il y avait le sens caché en dessous qui n'était pas exprimé par l'auteur, mais qui devenait évident à la lecture.

La participante 4 trouve que le vocabulaire spécialisé des étudiants est très limité, et elle juge qu'ils possèdent une « culture insuffisante, une culture académique insuffisante dans la langue seconde ».

La participante 5 affirme que la majorité des étudiants a une bonne connaissance de l'anglais, mais que c'est assez inégal. Selon elle, la principale lacune réside dans la « dimension culturelle de la langue, ou des allusions, ou des référents culturels qu'il va y avoir dans un texte de départ ». Elle évoque plusieurs autres lacunes, par exemple de mauvais découpages de la phrase, les niveaux de langue – certains étudiants ont des problèmes avec les niveaux sociolinguistiques, et les verbes en anglais. « [I]ls saisissent mal la valeur, par exemple, ou la nuance de sens qu'il peut y avoir entre l'emploi du *simple past* en anglais et du *present perfect*; ils ne voient pas qu'il y a une nuance à faire ». Elle attire aussi l'attention sur le fait que les textes ne sont pas toujours bien écrits en anglais, ce qui rend parfois plus difficile la compréhension du texte de départ, commentaire aussi fait par la participante 3.

Finalement, la participante 6 voit surtout un problème lié au registre de la langue. Elle affirme :

> toutes les expressions semi-familières qui sont utilisées dans l'anglais courant souvent sont des choses que les étudiants francophones ont de la difficulté à saisir. [...] La question de registre de langue, à quel point l'anglais courant des fois est un peu plus familier que le français courant, et intègrera des expressions imagées qui pourraient paraître vulgaires quand traduites directement.

Après avoir décrit les types de lacunes dans la langue seconde, les formateurs ont expliqué les stratégies d'enseignement qu'ils appliquent dans leurs cours en vue de cibler ces lacunes.

Stratégies d'enseignement

Tous les professeurs et chargés de cours rencontrés prévoient déjà dans la préparation de leurs cours que les étudiants présenteront certaines lacunes. Ces lacunes sont prévues sous forme de difficultés dans le texte de départ proposé, exactement pour soulever la question et permettre d'attirer leur attention sur des problèmes potentiels.

Deux participantes « annoncent » au moment de distribuer le texte à traduire la présence de difficultés afin d'éveiller l'attention des étudiants, sans préciser la nature des difficultés en question. D'autres formateurs travaillent en amont avec des recherches thématiques et terminologiques menant les étudiants à faire beaucoup de lectures avant de travailler sur la traduction comme telle d'un texte en particulier.

La participante 1 propose plusieurs activités pratiques pendant la session :

C'est très variable. Comme c'est un atelier où on essaie de recréer des conditions de pratique professionnelle, il y a des TP [travaux pratiques], il y a aussi du travail en classe avec des délais raisonnables, des délais déraisonnables, un texte qui est changé trois fois en trois heures, pour vraiment refléter toutes sortes de situations. Et c'est sûr que ça fait bien ressortir ce qu'ils font moins bien. Alors, c'est l'occasion de peaufiner ça.

La participante 1 travaille parfois avec des textes qui semblent faciles, mais qui comportent quelques petites difficultés liées à l'origine du texte, par exemple, anglais d'Angleterre plutôt que l'anglais du Canada, ce qui rend la traduction inexacte si ces détails ne sont pas pris en compte. Cela soulève le besoin de faire une recherche documentaire puis une recherche lexicographique et terminologique. Pour les questions culturelles, elle va faire des études de cas avec les étudiants. Dans toutes les situations, elle adapte les stratégies en fonction de la nature du groupe, qui varie d'une session à l'autre.

Le participant 2 travaille beaucoup la recherche thématique avec ses étudiants. Il utilise des encyclopédies et juge qu'il est très important de travailler en lien constant avec la bibliothèque de l'université et de placer des ressources à la réserve. Il propose beaucoup de lectures à ses étudiants, en anglais et en français, sur des thèmes particuliers, par exemple la publicité. Il leur demande de faire des synthèses des articles consultés. « Ça sert à rien de faire la traduction tout de suite. On commence par se documenter, comprendre de quoi il s'agit, monter un petit lexique, après ça, on fait la traduction ». Pour travailler la compréhension d'un texte à traduire, il pose des questions

en anglais et travaille d'abord le texte dans la langue de départ. Les étudiants doivent consulter seulement des dictionnaires unilingues anglais, pour s'assurer de comprendre le texte dans la langue de départ avant de penser à la traduction. Les étudiants ne travaillent la traduction que quand ils ont bien compris le texte en anglais, répondu aux questions en anglais et saisi le sens des termes en anglais. Le formateur ajoute qu'il est très important de prendre plaisir à l'activité. Selon lui, si le formateur est stressé, les étudiants le seront aussi. Il souligne qu'il est important de détendre l'atmosphère, de laisser libre cours à la créativité et de stimuler la spontanéité. « L'étudiant va commencer à voir que le naturel en toi est là, que tu es présent à lui, il va commencer à te révéler ses besoins, ses faiblesses ». Et à ce moment-là, le formateur sera en mesure de guider l'étudiant vers des lectures ponctuelles. Selon lui, il est important aussi de connaître le profil cognitif de l'étudiant et de varier les stratégies appliquées pendant le cours afin de l'atteindre de toutes sortes de manières. Certains étudiants sont visuels, d'autres préfèrent les cours magistraux. Il utilise beaucoup de textes issus de l'actualité, des journaux et d'Internet.

L'utilisation d'une grande variété de textes et de domaines, c'est la stratégie choisie par la participante 3 pour travailler avec les étudiants à temps partiel. Selon elle, les étudiants à temps partiel sont des gens qui ont un emploi à temps plein, et beaucoup d'entre eux n'ont pas un niveau suffisant de connaissances de l'anglais. Elle affirme qu'il y en a qui ne sont même pas capables de lire l'anglais correctement, ce qu'elle ne retrouve pas dans les groupes de jour. Elle choisit des textes qui peuvent aller de sujets politiques moins courants, comme les problèmes au Myanmar, jusqu'à des textes

destinés aux enfants. Elle suggère aussi aux étudiants de lire beaucoup en français et de veiller à la qualité de la traduction. Quand il y a des difficultés de compréhension, elle soulève des discussions ponctuelles en classe, avec la participation d'étudiants anglophones, pour éclairer des questions et susciter la participation.

La participante 4, affirme qu'elle est :

> devenue très, très, très proactive en matière de déceler les difficultés. Par exemple, je vais leur dire, bon voilà, vous devez travailler le texte pour la semaine prochaine, et vous traduirez tel et tel passage. Attention, il y a quelques pièges au niveau syntaxique. Je vous demanderai d'y faire attention et on en reparlera au prochain cours.

Cette participante travaille beaucoup « le doute, la vérification et la recherche systématique » à partir des textes proposés. En plus de faire des vérifications et de donner des définitions des termes, elle demande aux étudiants de toujours justifier leurs choix. « Je les pousse à travailler, pas seulement à traduire, mais à travailler la traduction. Et, plus que ça, je vais leur demander où est-ce que vous avez eu la réponse, vous hésitiez entre quoi et quoi ». Elle suggère aux étudiants de faire beaucoup de lectures parallèles. « C'est jamais présenté comme 'on leur fait faire de la linguistique, on est en train de cibler des lacunes que vous pourriez avoir sur le plan linguistique', c'est jamais, jamais présenté comme ça, mais en réalité c'est un travail conscient pour élargir les connaissances de la langue deux[19] ».

---

[19] Langue seconde

La participante 5 choisit des textes en fonction des difficultés qu'ils comportent, en général liés aux références culturelles, à la langue familière, des textes mal écrits en anglais. Selon cette formatrice, les étudiants qui auront le plus de difficultés sont rencontrés séparément et se voient proposer des exercices ou des lectures à faire. Concernant les stratégies appliquées dans ses cours,

> à part le fait de choisir des textes à cause d'éléments bien précis, je dirais qu'on va en classe systématiquement faire l'analyse du texte de départ, on fait l'analyse ensemble, je présente le texte, on fait la lecture, surtout dans les cours plus avancés, c'est aux étudiants de trouver les difficultés de traduction, des pièges, qui peut y avoir dans ces textes-là.

Elle propose parfois aussi des questions en parallèle au texte, pour que les étudiants fassent des recherches sur des thèmes contenus dans le texte proposé, sur la politique américaine, par exemple. Cette formatrice accorde aussi beaucoup d'importance à la correction des travaux et aborde en détail en classe les erreurs les plus fréquentes.

La participante 6 prévoit aussi dans la préparation de ses cours certaines lacunes dans la compréhension de l'anglais, qu'elle a déjà souvent rencontrées « au fil des années », surtout en ce qui a trait au registre de langue. Elle intègre dans ses cours les différences stylistiques entre l'anglais et le français. Elle donne un exemple :

> Ça c'est un texte que j'utilise assez régulièrement parce qu'il présente justement des difficultés de registre de langue en traduction. Le défi dans ce cas-là, c'est de conserver le registre presque familier dans la langue courante. Bon les étudiants se sont entraînés en français à presque javelliser les textes, rehausser le niveau de langue, mais il y a des cas où cela tue la voix du narrateur.

Cette formatrice choisit des textes qui soulèvent des questions et laisse les étudiants travailler là-dessus. La traduction est travaillée en classe à partir des solutions proposées par les étudiants.

Réactions aux lacunes imprévues

Dans le cas de certaines lacunes qui n'ont pas été prévues dans la préparation du cours, la participante 1 va revenir sur les aspects méthodologiques déjà abordés par les étudiants dans d'autres cours. « Ils ont des connaissances, des savoir-faire et ils n'appliquent pas toujours en situation et souvent c'est ça, il faut éveiller le doute et les amener à appliquer ce qu'ils ont appris », affirme la participante 1. Le participant 2 pense que c'est une occasion pour tirer parti de la situation en structurant le cours autrement. La participante 3 par exemple suspend l'activité et propose des discussions avec la participation de tous. Pour la participante 4, la préparation du cours est très importante. Dans le cas d'une lacune imprévue, elle souligne que « si je suis préparée au pied levé, je vais être capable de réfléchir avec eux ».

Référents théoriques

Quant aux auteurs qui inspirent les participants aux entrevues semi-dirigées, tous les participants ont cité Jean Delisle et son ouvrage *La traduction raisonnée*.

> C'est sûr que Jean Delisle c'est un incontournable. [...] À mon avis, c'est une méthode qui est très bien faite parce qu'elle aborde des questions précisément qui reviennent aux difficultés qu'on va détecter chez les étudiants par des exercices, puis des textes à faire traduire, donc je dirais que c'est vraiment ma source d'inspiration la plus grande, et puis sinon, selon les cours qui sont plus spécialisés ou non, je vais aller vers d'autres auteurs, mais en ce qui a trait à la didactique de la traduction et la façon d'aborder les problématiques je dirais que c'est celui qui m'inspire le plus. (Participante 5)

La participante 1 reviendra sur Delisle, car ses étudiants l'ont déjà comme référence. Elle affirme aussi se nourrir d'autres lectures personnelles sur les approches de la traduction. La participante 3 utilise, en plus du « grand Delisle », d'autres auteurs, dont Valentine (Stylistique différentielle), tout comme la participante 6. La participante 4 partage aussi l'approche de Maurice Rouleau. « C'est donc dans la préparation qu'on agrandit, en fait, le spectre de connaissances linguistiques et des référents culturels, bien entendu. Donc, je suis vraiment d'accord avec ça. Oui voilà. Je dirais Rouleau, en fait, que je trouve inspirant. » Elle cite aussi *Parcours de traduction* de Jeanne Dancette. Le participant 2 affirme s'inspirer beaucoup des stratégies d'enseignement des langues, sans cependant pouvoir les nommer, et croit que d'autres formateurs le font aussi. Selon lui, chez Delisle, « il y a beaucoup de textes, il va aborder les termes à difficulté, mais ce n'est pas une stratégie, il va dire 'il faut d'abord faire l'analyse du texte de départ', ce que je fais déjà, je le fais bien avant d'avoir lu Delisle. »

Liens entre les variables

Si nous faisons un lien entre le type de contenu des cours donnés par les participants aux entrevues semi-dirigées et les types de lacunes observées chez leurs étudiants, nous pouvons constater que dans les cours de transfert linguistique, les lacunes les plus fréquentes sont celles concernant la connaissance du vocabulaire plus ou moins spécialisé, les connaissances liées aux niveaux de langue et les références culturelles.

Dans les cours donnés par les participants aux entrevues semi-dirigées, nous voyons que les exercices pratiques de traduction sont très importants. En général, les formateurs participants vont travailler sur l'interprétation des textes de départ, en s'appuyant sur des recherches thématiques et terminologiques et vont aborder les difficultés en classe, en en discutant avec les étudiants. Les professeurs et chargés de cours vont, selon leur expérience, dénicher des textes qui contiennent des difficultés particulières qu'ils aimeraient travailler en classe. Ces difficultés sont des détails qui mettront certainement en évidence quelques lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants.

Étant donné que les formateurs prévoient leurs stratégies d'enseignement selon les lacunes qu'ils croient rencontrer chez les étudiants, ils n'hésitent pas à modifier leurs cours dans le cas d'éventuelles lacunes non encore prévues. Mais ils avouent que cela arrive très rarement.

Selon les commentaires des participants, l'intégration entre les professeurs et les chargés de cours ne se fait pas souvent. De plus, certains participants ont soulevé l'hypothèse selon laquelle le milieu universitaire est très compétitif et que les personnes n'ont pas toujours l'habitude de partager leurs stratégies avec les collègues. La participante 1 signale que « si on avait conscience de ce qui se fait, il serait plus facile d'en faire une structure qui dure ».

Selon la participante 1, les formations et les conférences sont toujours très bienvenues, et les professeurs et chargés de cours souhaitent ardemment accéder aux ressources. La participante 5 affirme que :

> Les gens qui enseignent la traduction n'ont pas forcément une formation en didactique ou en pédagogie. Même que c'est plutôt la norme de ne pas avoir cette formation-là. Donc, c'est souvent plus instinctif ce qu'on va faire. On n'a pas forcément le nom de l'approche pédagogique en tête. [...] On s'y intéresse, on lit des articles [...] je pense qu'il se fait des choses et qu'on pourrait en parler plus, et de manière très pratique. J'ai l'impression qu'on n'y accorde peut-être pas suffisamment d'attention.

Nous constatons qu'il y a un intérêt pour l'échange d'informations et la recherche de ressources, mais de manière très personnelle et individuelle. « Les professeurs en général sont professionnels; soucieux de bien faire ce qu'ils font et quand ils voient passer des instruments qui pourraient leur servir, c'est certain que ça les met en appétit », conclut la participante 1.

Conclusion partielle de la section

Étant donné que les participants choisis étaient des formateurs qui avaient déjà constaté chez les étudiants des lacunes dans la connaissance de la langue seconde et

qu'ils étaient des formateurs donnant des cours de transfert linguistique[20], nous avons concentré la discussion des entrevues semi-dirigées sur le type de lacunes rencontrées et les stratégies d'enseignement privilégiées par les formateurs.

Parmi les lacunes les plus courantes, les formateurs ont souligné celles concernant les connaissances linguistiques et culturelles. Constatant une lacune lexicale ou liée à un contexte en particulier, les étudiants ne prendront pas le temps de se donner une vue d'ensemble du sujet, mais se contenteront de trouver un équivalent en français sans même se questionner à savoir si c'est là la meilleure traduction. Les formateurs amèneront les étudiants à acquérir des réflexes au moment de lire et de faire des recherches documentaires afin de réfléchir sur le sens du texte de départ avant de commencer la traduction proprement dite. Les formateurs rencontrés évitent de fournir des réponses, mais orientent les discussions avec la participation de tous les étudiants. Ils encouragent la recherche documentaire et la lecture.

À partir des données recueillies tant au moyen du volet quantitatif que du volet qualitatif, nous souhaitons proposer une discussion des résultats obtenus dans cette recherche, ce que nous faisons dans le prochain chapitre.

---

[20] Nous avons choisi pour l'entrevue semi-dirigée des formateurs qui enseignent dans des cours de transfert linguistique et qui avaient constaté la présence de lacunes dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous soulevons ici quelques discussions des résultats de notre recherche basées sur notre analyse des données et notre cadre théorique.

Discussions des résultats du questionnaire en ligne

Les résultats du volet quantitatif de notre recherche, le questionnaire en ligne, nous ont permis de conclure que les formateurs aux baccalauréats en traduction constatent des lacunes dans la connaissance des langues secondes chez les étudiants et qu'ils affirment préparer leurs cours en fonction de cette réalité.

Types de contenu des cours enseignés

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, 85,7 % des participants à notre questionnaire affirment enseigner dans des cours de transfert linguistique. Ces cours sont obligatoires et sont les cours sur lesquels l'OTTIAQ se base pour considérer un programme apte à donner accès à l'agrément en traduction (Fiola, 2003). Les cours d'acquisition ou de développement des compétences rédactionnelles (55,6 %), s'appuient sur l'écriture, mais le transfert linguistique y est important, car il se manifeste dans la compréhension et l'interprétation des textes de départ précédant le travail de rédaction dans la langue d'arrivée.

Dans les cours de transfert linguistique, étant donné que les deux langues se côtoient, celle de départ et celle d'arrivée, la présence de lacunes dans la connaissance de la langue seconde peut affecter l'apprentissage de la traduction (Fiola, 2003).

Lacunes

Les lacunes repérées dans la compréhension de la langue seconde se manifestent pendant la lecture et la compréhension du texte de départ et peuvent être détectées par des erreurs d'interprétation apparaissant dans le texte d'arrivée. Ces lacunes sont liées aux compétences linguistiques, comme l'affirme Hurtado Albir (1999). Les lacunes constatées par les participants au questionnaire s'élèvent à 92,6 % pour le lexique et à 85,2 % pour les variations linguistiques. Les stratégies d'enseignement proposées par les formateurs cibleront tout particulièrement ces types de lacunes.

Stratégies d'enseignement

Ce n'est pas par hasard que les stratégies les plus suggérées par les formateurs se trouvent dans les exercices de lecture et d'interprétation du texte de départ (78,6 %). Comme nous l'avons vu au chapitre II, plusieurs stratégies d'enseignement de la traduction se basent sur la lecture et l'interprétation des textes, dont celles proposées par Nord (1991), Delisle (1980, 2003), Lederer (1998) et Herbulot et Simoneau (1998). Les lacunes dans la connaissance de la langue seconde se manifestent plus particulièrement au moment du premier contact de l'étudiant avec le texte de départ.

Tout comme dans l'étude menée par Fiola (2003) et celle menée par Echeverri (2008), la majorité des formateurs affirme donner des explications magistrales (75 %) dans leurs cours. Étant donné le caractère pratique de la traduction, les formateurs associent des explications magistrales à d'autres stratégies d'enseignement. Seulement 3,7 % des répondants ont affirmé n'appliquer que des explications magistrales en classe.

Fiola (2003) attire l'attention sur le fait que cette stratégie est très utilisée dans le cas des classes trop nombreuses. Cependant, aucun participant au questionnaire en ligne n'a soulevé la question de la taille des classes.

La majorité des formateurs applique aussi des exercices en groupe (75 %). Cette approche socioconstructiviste, comme le souligne Fiola (2003), permet à l'étudiant de « fournir des occasions de construire de nouvelles connaissances en collaboration avec d'autres apprenants et avec le formateur » (p. 225).

Les exercices de lecture par questionnement, proposés par Rouleau (2007), permettent de débusquer les problèmes rencontrés lors de la lecture du texte de départ. Étant donné qu'il s'agit d'une stratégie particulière, proposée par Rouleau (2007), il se peut qu'elle ne soit pas connue de tous les formateurs, ou qu'ils aient choisi d'appliquer d'autres stratégies de lecture et d'interprétation du texte de départ. Tel qu'attendu, tous les participants qui ont affirmé appliquer cette stratégie ont aussi affirmé appliquer des exercices de lecture et d'interprétation du texte de départ.

Référents théoriques

Il est étonnant de voir qu'un faible pourcentage des participants (32,1 %) a mentionné le nom des auteurs qui les inspirent. Même s'il existe plusieurs manuels destinés à l'enseignement de la traduction et que le sujet a été traité dans certains numéros des revues de traduction, notamment les revues *Meta* et *TTR*, nous pouvons constater, avec Echeverri (2008), que certains formateurs participant à l'étude (14,3 %) fondent leur enseignement sur les « conceptions et les expériences personnelles » (p. 3).

Le vide entourant cette question donne lieu à un flou troublant. Nous pourrions nous demander si les participants qui n'ont pas répondu à cette question ont agi ainsi parce qu'ils n'avaient pas en tête les noms des auteurs qui les inspirent au moment de répondre au questionnaire, ou s'ils n'avaient vraiment rien à dire sur le sujet. Cependant, leurs autres réponses au questionnaire confirment qu'ils appliquent bel et bien des stratégies d'enseignement dans leurs cours. Sur quelles autorités se basent-ils pour le faire? Ces participants ont décidé de ne pas fournir cette information dans le questionnaire. Les réponses nous permettent de conclure, tout comme Echeverri (2008), que certains formateurs finissent par reproduire l'enseignement qu'ils ont reçu pendant leur propre formation et que, pour cela, ils seraient incapables de nommer des auteurs qui ont écrit sur l'enseignement de la traduction.

Liens entre les variables

Le lien entre le type de contenu des cours donnés par les formateurs (d'acquisition ou de développement des compétences traductionnelles à 85,2 %) et les lacunes observées chez les étudiants (tout particulièrement celles liées aux connaissances linguistiques) pourrait justifier le fait que les stratégies d'enseignement suggérées le plus fréquemment sont celles ayant trait aux exercices de lecture et d'interprétation du texte de départ (78,6 %). Comme nous l'avons vu au chapitre II, c'est dans les cours de transfert linguistique (compétences traductionnelles) que les lacunes dans la langue seconde se révèlent le plus nettement. Les stratégies d'enseignement ciblées sur la lecture et l'interprétation du texte de départ permettent de découvrir les éléments qui font défaut et d'aller chercher les ressources permettant de corriger le

problème. Comme nous l'avons souligné, les auteurs Nord (1991), Delisle (1980, 2003), Lederer (1998), Herbulot et Simoneau (1998) et Rouleau (2007) proposent des stratégies d'enseignement dans ce sens.

Dans les réponses du questionnaire en ligne, nous sentons un manque flagrant de ressources pour l'enseignement de la langue seconde. Malgré le fait que plusieurs auteurs comparent certains aspects de la traduction pédagogique à la traduction professionnelle (Lavault, 1998a; Fiola, 2003), nous avons l'impression que les formateurs considèrent toutes les stratégies d'enseignement de la langue seconde comme incompatibles avec l'enseignement de la traduction. D'un autre côté, Echeverri (2008) souligne que le fait que les formateurs des futurs traducteurs n'aient pas de formation pédagogique pourrait jouer un rôle sur « [l]e manque d'innovation dans l'éducation postsecondaire » (p. 76).

Discussions des résultats des entrevues semi-dirigées

Lors des entrevues semi-dirigées, les professeurs et chargés de cours participants ont parlé de leurs expériences d'enseignement, ont suggéré quelques stratégies d'enseignement qu'ils affirment appliquer dans leurs cours et ont fait part de leurs préoccupations concernant la formation des futurs traducteurs.

Lacunes

Tous les professeurs et chargés de cours qui ont participé aux entrevues semi-dirigées constatent la présence de lacunes dans la connaissance de la langue seconde, plus ou moins importantes, au sein des groupes auxquels ils enseignent. Ils soulignent,

entre autre, l'hétérogénéité des groupes, les lacunes dans la compréhension des textes et le manque de connaissances culturelles. Par leur expérience, les formateurs en général connaissent déjà le genre de lacunes récurrentes et préparent leurs cours en fonction des difficultés qu'ils aimeraient traiter dans leurs cours.

Stratégies d'enseignement

Pour tous les professeurs et chargés de cours, la base des stratégies d'enseignement qu'ils proposent se trouve dans le choix du texte à fournir aux étudiants. Comme dans plusieurs manuels de traduction, qui, selon Echeverri (2008, p. 90), sont « des répertoires de difficultés de traduction », les formateurs choisissent les textes en fonction des difficultés qu'ils présentent pour le travail de traduction. Certains professeurs et chargés de cours suggèrent aux étudiants un travail de recherche thématique avant de travailler le texte comme tel, d'autres leur annoncent la présence de difficultés que les étudiants devront repérer alors que d'autres encore soulèvent la discussion en classe. Tous les formateurs participants emploient des stratégies d'enseignement personnelles, et aucun d'entre eux n'utilise de manuel de traduction, ce qui confirme les constatations de Fiola (2003) et d'Echeverri (2008) concernant l'aspect personnel de l'enseignement dispensé. Cependant, comme l'affirme Echeverri :

> S'il est vrai que [...] chaque instructeur met en pratique sa propre méthode d'enseignement, on ne peut pas pour autant affirmer que ces instructeurs, dont une bonne partie sont des universitaires intéressés aux problèmes qui touchent à la traduction ou des traducteurs professionnels, ne s'inquiètent pas de la situation actuelle de l'enseignement de la traduction. (Echeverri, 2008, p. 21)

Référents théoriques

Tous les professeurs et chargés de cours affirment s'intéresser aux publications sur l'enseignement de la traduction, même s'ils n'avaient en tête que peu de noms d'auteurs lus. Ils soulignent l'importance de participer à des séminaires sur le sujet, quand ils ont lieu, mais avouent qu'ils ne discutent pas du sujet avec leurs collègues. D'ailleurs, Echeverri (2008) affirme que « [c]'est précisément le manque de diffusion de ces connaissances [sur l'enseignement de la traduction] qui donne à l'enseignement de la traduction un caractère très personnel » (p. 3).

Stratégies d'enseignement et échange d'expériences dans la formation en traduction concernant la connaissance de la langue seconde

Les stratégies d'enseignement que les formateurs participants à cette recherche affirment appliquer semblent être très ancrées dans l'expérience personnelle des formateurs plutôt que dans une approche pédagogique reconnue. Cela se manifeste dans plusieurs commentaires formulés par les répondants au questionnaire en ligne et par le fait que les noms de Delisle et d'autres auteurs ne sont apparus qu'à la fin de la majorité des entrevues semi-dirigées, au moment où nous avons soulevé la question. Dans les entrevues semi-dirigées, nous entendons les commentaires suivants : « je ne peux pas dire que je fais une approche vraiment qui est théorisante par rapport à l'enseignement, j'ai appris sur le tas » (participante 1); « la traduction est un métier extrêmement difficile à enseigner, et il n'y a personne qui propose une approche pour l'enseignement de la traduction » (participant 2); « d'après moi, en tout cas, il n'y a pas beaucoup de gens qui ont développé une stratégie très très particulière là-dessus, à moins que je me trompe »

(participante 3); « les profs, les auteurs font toujours 'comme si', comme si on avait des connaissances au départ, comme si on comprenait correctement dès le départ [...] je crois que la pédagogie vingt ans plus tard n'a pas beaucoup évolué par rapport à ça », (participante 4); « je le fais de manière très pratique, et je n'ai pas spontanément le réflexe d'aller voir ce que d'autres en pensent quand je lis des articles » (participante 5). Ces commentaires font ressortir le fait que les formateurs se basent surtout sur leurs propres expériences et ne prennent pas la peine de chercher des ressources qui pourraient leur venir en aide, que ce soit du côté de la pédagogie et de la didactique de la traduction ou en enseignement des langues secondes.

Les thèmes de la pédagogie de la traduction et de la formation en traduction ont déjà été soulevés par plusieurs numéros de revues scientifiques de traduction comme TTR – *Traduction, terminologie, rédaction* (entre autres, le volume 5, nº 1, 1992; volume 21, nº 2, 2008), *Meta – Journal des traducteurs* (entre autres, le volume 50, nº 1, 2005), ainsi que dans le cadre des congrès et des colloques, notamment celui tenu en 1997 à l'Université Paris XII, qui a donné lieu à l'ouvrage *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* sous la direction de Jean Delisle et de Hannelore Lee-Jahnke et le congrès de l'ACT (Association canadienne de traductologie) tenu en 2007 à Saskatoon sur *La formation en traduction : pédagogie, docimologie et technologie*. Le sujet de la pédagogie de la traduction n'est pas nouveau. Mais les formateurs participants à la recherche, même s'ils se sont montrés intéressés par le sujet de la recherche, ne semblaient pas tous souhaiter lire sur le sujet.

Cependant, la présente recherche n'avait pas pour objectif de juger de la qualité des stratégies suggérées par les formateurs participants ni des résultats obtenus suite à l'application de ces stratégies. Nous pouvons constater néanmoins qu'il existe vraiment une constante dans les stratégies suggérées, même si les formateurs ne semblent pas souvent échanger leurs expériences avec des collègues.

Quelques stratégies d'enseignement suggérées par les participants à l'étude

À partir des stratégies d'enseignement identifiées dans cette étude, nous aimerions faire la promotion de quelques-unes d'entre elles.

La lecture en langue seconde pendant la phase de recherche documentaire effectuée avant la lecture du texte de départ permet aux étudiants de se familiariser avec le vocabulaire utilisé dans le texte à traduire. Ainsi, l'utilisation d'encyclopédies et de dictionnaires unilingues, tout comme de l'Internet, aiguise les compétences de recherche des étudiants tout en enrichissant de façon naturelle leur connaissance de la langue seconde.

La proposition de travaux pratiques de traduction en équipe menés en classe permet la discussion entre les étudiants, la recherche de solutions aux problèmes de traduction, tout en consolidant la maîtrise de la langue seconde des étudiants par l'échange de connaissances entre collègues.

La variation des conditions de travail dans la réalisation d'exercices de traduction permet aux étudiants d'avoir une idée des conditions de travail dans la pratique professionnelle. Entre autres, le formateur propose des exercices à faire à la

maison et en classe ayant des délais raisonnables pour certains et des délais déraisonnables pour d'autres et des mises à jour des textes à traduire une fois la traduction déjà entreprise.

Constats sur les stratégies d'enseignement du curriculum opératoire dans la formation au baccalauréat en traduction au Québec

Si nous comparons les réponses données aux questionnaires en ligne et celles obtenues lors des entrevues semi-dirigées, nous observons une constante. Les lacunes linguistiques liées au lexique et les lacunes extralinguistiques de nature culturelle ont été soulignées par la quasi-totalité des participants. Les stratégies d'enseignement suggérées par les formateurs se recoupent aussi beaucoup. Tant dans les questionnaires en ligne que dans les entrevues semi-dirigées, nous constatons la présence d'exercices de lecture et d'interprétation du texte de départ, suivis d'explications magistrales et d'exercices et discussions en groupe.

Également, la prévision de la présence de lacunes au moment de la préparation des cours ainsi que la modification et l'adaptation des stratégies prévues pour le cours face aux lacunes imprévues sont des constantes chez les formateurs participants à la recherche.

Le manque de ressources bibliographiques sur les stratégies d'enseignement privilégiées, vide étonnamment révélé dans les questionnaires en ligne, ne peut pas être complètement oublié lors des entrevues semi-dirigées. Malgré le fait que les participants à ces entrevues manifestent une assurance très grande devant les stratégies d'enseignement utilisées, ils sont incapables de citer une grande variété de ressources.

Le nom de Delisle revient dans toutes les entrevues, Rouleau, Valentine, et la stylistique comparée dans certaines, sans plus. Mais, comme l'affirme Delisle (2005), « [l]a pédagogie a longtemps été objet de scepticisme, voire de mépris, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur » (p. 62). D'autre part, nous pourrions aussi nous demander si la constatation d'Echeverri (2008), selon laquelle « [b]ien des instructeurs répètent ce que leurs prédécesseurs ont fait, ce qu'ils ont vu ou ce qu'ils voient faire » (p. 68), ne s'appliquerait pas ici, ce qui expliquerait leur hésitation à l'avouer dans le questionnaire et les entrevues semi-dirigées.

Au-delà de la salle de classe, dans laquelle le formateur consacre toutes ses énergies à travailler en équipe avec ses étudiants pour leur montrer qu'il existe des « pièges » dans la pratique de la traduction et qu'il faut trouver des pistes pour les déjouer, se cachent toujours des enjeux importants, qui préoccupent les participants, mais qui dépassent le cadre de notre recherche. Nous pouvons entre autres mentionner les examens d'admission au baccalauréat en traduction; le manque d'offre de cours obligatoires de langue seconde, à plusieurs niveaux, dans les programmes de baccalauréat en traduction au Québec; le décrochage[21] des étudiants en traduction qui se rendent compte que le niveau de leurs connaissances de la langue seconde n'est pas suffisant pour la poursuite de leurs objectifs ainsi que le manque de ressources pédagogiques au niveau départemental pour appuyer les professeurs, et surtout les chargés de cours, dans leurs pratiques universitaires.

---

[21] Réalité sentie dans la pratique et partagée par des participants, mais sans aucune étude qui pourrait le chiffrer.

CONCLUSION

Le but de notre recherche était d'identifier les stratégies d'enseignement que les professeurs et chargés de cours affirment appliquer dans le curriculum opératoire des programmes de baccalauréat en traduction au Québec, dans les cours de transfert linguistique, afin de cibler les lacunes observées chez les étudiants dans la connaissance de la langue seconde.

Des réponses à la question de recherche

Quelles sont les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre dans le curriculum opératoire suggérées par les professeurs et chargés de cours des programmes de baccalauréat en traduction au Québec en vue de cibler les lacunes des étudiants en ce qui a trait aux connaissances de la langue seconde dans les cours de transfert linguistique?

Notre recherche nous a permis d'identifier quelques stratégies d'enseignement privilégiées par les formateurs. Dans la majorité des cas, les formateurs affirment appliquer des stratégies de lecture et d'interprétation des textes de départ, certains s'inspirant de *La traduction raisonnée* de Delisle (2003). Ils proposent aux étudiants de travailler sur la mise en situation du texte de départ, en faisant des recherches sur le sujet du texte et en recueillant des informations sur son origine, sa fonction et ses destinataires. Ensuite, pendant la lecture du texte, les étudiants sont appelés à cerner les possibles difficultés du texte et à en trouver des solutions.

La majorité des formateurs affirme favoriser l'utilisation de plusieurs stratégies pédagogiques, selon les étapes de leurs cours et les objectifs du curriculum opératoire poursuivis. Ainsi, les formateurs affirment avoir recours à un enseignement magistral au moment où ils sentent le besoin d'expliquer quelques points aux étudiants, pour ensuite proposer des activités pratiques menées en équipe et utilisant une approche socioconstructiviste.

Nous pouvons affirmer que cette étude nous a permis de constater que les formateurs qui ont participé à l'étude sont des professionnels passionnés par ce qu'ils font. Ils ont à cœur le problème des lacunes des étudiants en langue seconde et s'intéressent à la réussite de leurs groupes. Ils ne lésinent pas sur la planification des cours et n'hésitent pas à modifier les stratégies prévues afin d'accorder une attention toute particulière aux difficultés soulevées ponctuellement par les étudiants.

Nous évoquons ici quelques constatations basées sur les résultats de notre recherche et présentons les conclusions qui se sont dégagées suite à l'analyse des résultats.

Constatations basées sur les résultats

Notre question et notre objectif de recherche visaient à connaître les stratégies d'enseignement que les professeurs et chargés de cours des programmes de baccalauréat en traduction au Québec affirment appliquer dans le curriculum opératoire en vue de cibler les lacunes observées chez les étudiants en ce qui a trait aux connaissances de la langue seconde dans les cours de transfert linguistique.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons décidé d'utiliser deux méthodes distinctes pour la collecte des données. La première, reposant sur une approche quantitative, a été appliquée dans le but de connaître, au moyen d'un questionnaire en ligne, les stratégies d'enseignement qu'un bon nombre de formateurs des baccalauréats en traduction au Québec affirment appliquer en vue de cibler les lacunes dans la connaissance de la langue seconde par les étudiants. Le deuxième, s'appuyant sur une approche qualitative, à travers des entrevues semi-dirigées auprès de quelques professeurs et chargés de cours des universités qui offrent de la formation de premier cycle en traduction au Québec dans le but de connaître en détail les stratégies d'enseignement qu'ils affirment appliquer dans leurs cours de transfert linguistique dans le but de cibler les lacunes des étudiants dans la connaissance de la langue seconde.

Cette étude nous a permis de connaître en profondeur comment s'articule le curriculum opératoire des cours de transfert linguistique au baccalauréat en traduction en ce qui a trait aux stratégies d'enseignement que les formateurs affirment utiliser en vue de cibler les lacunes des étudiants dans la connaissance de la langue seconde.

Les résultats qui se sont dégagés nous ont permis aussi de découvrir les lacunes les plus récurrentes chez les étudiants dans la langue seconde et de constater que ces lacunes ne sont pas une surprise pour les formateurs en traduction. Les stratégies d'enseignement partagées par les formateurs dans le cadre de cette recherche suivent à peu près les stratégies d'enseignement proposées par des spécialistes (Delisle, 2003; Rouleau, 2007; Nord, 1991, Lederer, 1998; Herbulot et Simoneau, 1998), principalement en ce qui a trait au travail de lecture et d'interprétation de textes, sans

que, pour autant, les formateurs soient en mesure de créer des liens entre leur pratique et le travail de ces auteurs.

Cette recherche nous a permis de constater qu'une forte majorité des chargés de cours et professeurs des cours de transfert linguistique des baccalauréats en traduction affirme appliquer à peu près les mêmes stratégies d'enseignement en vue de cibler les lacunes observées dans la connaissance de la langue seconde chez les étudiants, basées sur la lecture et l'interprétation des textes de départ, le tout associé à des explications magistrales en classe et à des exercices pratiques menés en équipe. Nous avons pu constater aussi que la majorité des formateurs n'est pas en mesure d'affirmer sur quelles méthodes et quels auteurs ils se fondent pour l'application des stratégies d'enseignement qu'ils privilégient. Aussi, les ressources inspirées de l'enseignement de langues secondes y sont complètement absentes. Face à ces constatations, nous pouvons nous demander, tout comme Fiola (2003), « si les formateurs d'aujourd'hui enseignent de la même manière que leurs prédécesseurs, c'est-à-dire s'ils enseignent comme on leur a enseigné » (p. 207). Il attire l'attention sur le fait que les formateurs en traduction, en général, ne possèdent pas de formation en pédagogie. Ils reprennent alors ce qu'ils ont connu en termes d'enseignement par leur expérience en tant qu'étudiants. La majorité des formateurs a laissé entendre qu'ils ne sont pas au courant des stratégies d'enseignement suggérées par leurs collègues, et qu'ils ne connaissent pas ce qui se fait en recherche dans le domaine de la pédagogie de la traduction.

Cette recherche nous a permis de soulever plusieurs autres questions qui pourraient faire l'objet de recherches futures. Ainsi, il serait intéressant de connaître la nature des répercussions des stratégies d'enseignement suggérées par les formateurs chez les étudiants, de savoir si elles atteignent vraiment les buts fixés et de connaître l'opinion des étudiants sur ces stratégies d'enseignement.

Aussi, il serait intéressant de se pencher sur la question de la connaissance de la langue seconde chez les étudiants en amont de la formation universitaire et de repenser, voire uniformiser, les critères d'admission des programmes de formation en baccalauréat en traduction au Québec.

La réforme des programmes de formation en traduction au premier cycle comportant plusieurs enjeux, il serait intéressant de songer à la création de cours d'appoint d'enrichissement de la langue seconde, visant à permettre aux étudiants qui ont davantage de lacunes en langue seconde de développer leurs compétences linguistiques tout en suivant leurs parcours universitaires prévus. Ces cours pourraient avoir lieu la fin de semaine ou être dispensés en ligne afin de permettre aux étudiants en difficulté de les suivre au besoin.

L'offre de cours de langue seconde par la lecture[22], à titre optionnel, permettrait aux étudiants de développer leurs stratégies de lecture, ce qu'ils pourraient appliquer

---

[22] Les cours de Portugais par la lecture et d'Espagnol par la lecture au baccalauréat en traduction de l'Université du Québec en Outaouais ont été offerts en hiver 2005 et ont eu beaucoup de succès auprès des étudiants de cette institution. L'Université de Montréal offre aussi des cours d'Allemand par la lecture.

dans leurs vies estudiantines et professionnelles, peu importe la paire de langues dans laquelle ils travaillent.

Finalement, nous croyons, tout comme Kelly (2005) et Echeverri (2008), que les formateurs en traduction, pour effectuer leur tâche de manière efficiente, devraient avoir une formation en enseignement. Selon Kelly (2005), un formateur des traducteurs compétent doit avoir des habiletés en enseignement, en plus de la pratique professionnelle en traduction et des études académiques en traduction.

RÉFÉRENCES

Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou, Québec : CEC.

Ballard, M. (1998). Les 'mauvaises lectures' : étude du processus de compréhension. In J. Delisle & H. Lee-Jahnke (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. (p. 27-47). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Bastin, G. L., & Fiola, M. A. (2008, 1er semestre). Présentation, *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, *21* (1), 11-15.

Benoît, C. (2000). *Vers un changement de paradigme du trouble d'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage* (thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal, Montréal : Université du Québec à Montréal.

Binon, J. & Verlinde S. (2002). Les langue(s) de spécialité(s): mythe ou réalité? Lexicographie et langue(s) de spécialité(s). In *Des mots aux dictionnaires: travaux de la section lexicologie, lexicographie, onomastique, toponymie.* Actes du XXII Congès international de linguistique et philologie romanes, Bruxelles, 23-29 juillet 1998, (p. 616-628). Tubingen, Niemeyer.

Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. In Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale; de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec, Sillery, Québec. p. 445-488.

Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. Louvain : Peeters.

Bossé-Andrieu, J. (1981). L'admission des candidats aux écoles de traduction. In J. Delisle (dir.), *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction : de la théorie à la pédagogie* (p. 163-171). Ottawa : Édition de l'Université d'Ottawa.

Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (151-180). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Brien, R. (1983). Une perspective pour le choix de stratégies d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *9* (1), 23-40.

CREPUQ (2005). *Les programmes du secteur linguistique, traduction, français et anglais: Mise à jour des données sur les programmes et suivi des recommandations de la Commission des universités sur les programmes*. [En ligne]. http://www.crepuq.qc.ca/spip.php?article295&lang=fr

Dancette, J. (1992). L'enseignement de la traduction : peut-on dépasser l'empirisme ?. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, *5* (1), 163-179.

Déjean Le Féal, K. (1993). Pédagogie raisonnée de la traduction, *Meta*, *38(2)*, 155-197.

Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction.* Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.

Delisle, J. (1981). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction : de la théorie à la pédagogie*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.

Delisle, J., Gallant, C., Horguelin, P. A., & Conseil des traducteurs et interprètes du Canada. (1987). *La traduction au Canada*, 1534-1984. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle, J. (2003). *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. (2005). *L'enseignement pratique de la traduction*. Beyrouth/Ottawa : École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth ; Presses de l'Université d'Ottawa.

Durand, M.-J. (1996). *État de la question conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine curriculaire* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Echeverri, A. (2008). Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction, *TTR : traduction, terminologie, rédaction, 21* (1), 11-15.

Fiola, M. A. (2003). *La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle : le cas du Canada.* Lille : ANRT.

Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A. (2008). *Méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion.* Paris : Pearson education.

Gonçalves, J. L. V. R. (2003). Estudos da tradução: discutindo problemas didáticos. *Caderno de Resumos da VIII Semana de Letras.* Ouro Preto : Universidade Federal de Ouro Preto. Récupéré du site de l'Universidade Federal de Ouro Preto : http://www.ichs.ufop.br/semanadeletras/viii/arquivos/trab/b12.doc

Gouadec, D., & Association française de normalisation. (1989). *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*. Paris : AFNOR.

Goulet, G. (1986). Vers une théorie de l'éducation/apprentissage. *Revue internationale de l'éducation*, *32*, 439-458.

Goulet, G. (1996). Preparing for the Next Step : Curriculum in Action(1). In Gasparski, W., Mlicki, M. K., & Banathy, B. H. (dir.), *Social agency : dilemmas and education praxiology : the International annual of practical philosophy and mehtodology* (p. 309-321). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.

Herbulot, F., & Simoneau, M. (1998). La lecture active à l'ESIT : un cours de gymnastique prétraductionnelle. In J. Delisle, & H. Lee-Jahnke (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (p. 69-75), Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Horguelin, P. A. (1975). Table ronde sur l'enseignement de la traduction, *Meta*, *20(1)*, 42-57.

Hurtado Albir, A. (1999). Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores y intérpretes. In A. Hurtado Albir (dir.), *Enseñar a traducir:*

metodología en la formación de traductores e intérpretes (p. 8-70). Madrid : Edelsa.

Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences, *TTR : traduction, terminologie, rédaction, 21* (1), 17-64.

Karsenti, T., & Savoie Zajc, L. (2004). La méthodologie. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-121). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers : a guide to reflective practice*. Manchester, Royaume Uni : St. Jerome Publishing.

Kiraly, D. C. (2000). *A social constructivist approach to translator education : empowerment from theory to practice*. Manchester, UK : St. Jerome Pub.

Lavault, É. (1998a). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier Érudition.

Lavault, E. (1998b). La traduction comme négociation. In J. Delisle & H. Lee-Jahnke (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (p. 79-95). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Lederer, M. (1998). L'enseignement de la compréhension dans le cadre de l'enseignement de la traduction. In J. Delisle & H. Lee-Jahnke (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (p. 59-67). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Mareschal, G. (2005). L'enseignement de la traduction au Canada. *Meta, 50* (1), 251-262.

Moirand, S. (1983). *Situations d'écrit*. Paris : CLE international.

Moskowitz, D. (1984). Qualité de langue et qualité de traduction. In *Traduction et Qualité de langue* (p. 17-23). Québec : Actes du colloque, Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française.

Nida, E. (1981). Translators are born not made. *The Bible Translator, 32(4),* 401-405.

Nord, C. (1991). Text Analysis in Translator Training. In C. Dollerup & A. Loddegaard (dir.), *Teaching Translation and Interpreting, Papers from the First Language International Conference on Teaching Translation an Interpreting* (p. 39-48), Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.

OTTIAQ (août 2008). Professions langagières : traduction. *Site de l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec* [En ligne]. http://www.ottiaq.org/ottiaq_en_bref/traduction_fr.php.

PACTE (2003). "Building a Translation Competence Model". In: Alves, F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam: John Benjamins.

PACTE (2007). "Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction". In D. Gouadec (ed.) *Quelle qualification pour les traducteurs ?*. Paris:

La maison du dictionnaire, 95-116. Récupéré du site du Groupe PACTE : http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat.pacte/files/2007b_PACTE_Maison%20Dictionnaire_0.pdf

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (2e éd. ed.). Paris : Armand Colin.

Reiss, K., & Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen : M. Niemeyer.

Roberts, R. P. (1984). Compétence du nouveau diplômé en traduction. In *Traduction et Qualité de langue* (p. 172-184). Actes du colloque, Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française, Québec : Éditeur officiel du Québec.

Rouleau, M. (2007). *Pratique de la traduction : l'approche par questionnement : complément du manuel Initiation à la traduction générale*, Montréal : Linguatech.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD.IST. *Recherches qualitatives, 21*, 99-123. Récupéré du site de la revue Recherches qualitatives : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes_PDF/21SavoieZajc.pdf

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Selltiz, C., Balch, G. I., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : Editions HRW.

Smith, M. (2007). Turning language students into translators : What do they need to learn? In Kenny, D., & Ryou, K. (dir.) *Across boundaries : international perspectives on translation studies* (p. 143-160). Newcastle, UK : Cambridge Scholars Publishing.

Université Corcordia (25 juin 2010). Programme de traduction (formule standard et coopératif). *Site de l'Université Concordia* [En ligne]. http://francais.concordia.ca/index.php/programmes-et-cours/1er-cycle/traduction/specialisation-et-co-op

Université de Montréal (25 juin 2010). Description du programme de Baccalauréat en traduction. *Site de l'Université de Montréal* [En ligne]. http://www.etudes.umontreal.ca/index_fiche_prog/118510_desc.html

Université de Sherbrooke (25 juin 2010). Baccalauréat en traduction professionnelle. *Site de l'Université de Sherbrooke* [En ligne]. http://www.usherbrooke.ca/programmes/sec/lettres/1er-cycle/bac/baccalaureat-en-traduction-professionnelle/

Université du Québec en Outaouais (25 juin 2010). Baccalauréat en traduction et en rédaction. *Site de l'Université du Québec en Outaouais* [En ligne]. http://www.uqo.ca/futurs-etudiants/p-traduction.asp

Université Laval (25 juin 2010). Baccalauréat en traduction. *Site de l'Université Laval* [En ligne]. https://capsuleweb.ulaval.ca/pls/etprod7/y_bwckprog.p_afficher_fiche?p_session=200909&p_code_prog=B-TRD&p_code_majr=TRD&p_code_camp=

Université Laval (avril 2011). Auxiliaires de recherche et d'enseignement *Site de l'Université Laval* [En ligne]. http://www.rh.ulaval.ca/sgc/accueil/etudiant/cache/offonce/pid/12173;jsessionid=C5AC881BC3F1CD668A3DD65CF9A35869

Université McGill (25 juin 2010). Programmes de spécialisation. *Site de l'Université McGill* [En ligne]. http://litterature.mcgill.ca/bac_programmes_specialisation.html#spec_trad

Université du Québec à Trois-Rivières (25 juin 2010). 4142 – Certificat en traduction (Certificat 1) - Programme de premier cycle en ligne. *Site de l'Université du Québec à Trois-Rivières* [En ligne]. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=1646

Valentine, E. (1996). *Traductologie, traduction et formation : vers une modélisation de la formation en traduction - l'expérience canadienne*. Montréal : Université de Montréal.

Valentine, E. (1998). Perspectives d'optimisation de la formation du traducteur : quelques réflexions. In Z. Guével & E. Valentine (dir.), *Traduction et langues de spécialité, Approches théoriques et considérations pédagogiques* (p. 3-23). Québec : Université Laval.

Valentine, E. (1999). Les programmes de formation en traduction: lieu d'intégration de compétences multiples. In Z. Guével & I. Clerc (dir.), *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000* (p. 31-47). Québec : Centre international de recherche en aménagement linguistique.

Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. L. (1975). *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*. Laval, Québec : Beauchemin.

Witte, H. (1995). Constrastive culture learning in translator training. In C. Dollerup & V. Appel (dir.), *Teaching Translation and Interpreting 3* (p. 73-79), Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.

APPENDICE A

CRITÈRES D'ADMISSION AUX PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT EN TRADUCTION DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES CONCERNANT LA CONNAISSANCE DE LANGUES

Tableau 3

Critères d'admission aux programmes de baccalauréat en traduction des universités québécoises concernant la connaissance de langues

Université	Critères d'admission
Université de Montréal	« […] réussir un test de français et d'anglais. » (Université de Montréal, 2006)
Université Concordia	« Comme il demande une excellente connaissance du français et de l'anglais, les étudiantes et étudiants admis devront subir des tests de placement dans les deux langues. » (Université Concordia, 2006)
Université de Sherbrooke	« Avoir réussi l'activité ANS 500 *Anglais avancé II* ou avoir atteint le niveau équivalent, ou avoir atteint l'objectif et le standard suivants : 0008, 0009, 000N, 000P ou 01P4. » (Université de Sherbrooke, 2010)
Université du Québec à Trois-Rivières	« Tous les candidats devront se soumettre à un **test d'admission en ligne**. Ce test, d'une durée de trois heures, sera auto-corrigé. Leur admission est **CONDITIONNELLE** à la réussite du test. Le test d'admission comportera trois volets : a) Volet unilingue portant sur la connaissance des règles de grammaire française (50 %); b) Volet unilingue anglais portant sur la compréhension d'un texte anglais (20 %); c) Volet bilingue destiné à évaluer la capacité de l'étudiant à traduire de courtes phrases de l'anglais vers le français (30 %). Pour être admis dans le programme, l'étudiant devra obtenir une moyenne de **70 %**. Si la note obtenue est comprise entre 60 et 69, la candidature de l'étudiant est maintenue pendant un an, le temps qu'il réussisse les cours suivants : • Le cours ***FRA1017 Grammaire et rédaction,*** pour ceux qui présentent des lacunes en français **OU** • Le cours ***ANG2001 Anglais intermédiaire*** offert par la TÉLUQ, pour ceux dont les lacunes se situent en anglais. Si, malheureusement, la note est inférieure à 60 et que le candidat présente des lacunes en français et en anglais, il devra alors suivre le cours FRA1017 et ANG2001, les réussir avant de soumettre une nouvelle demande d'admission. NOTA : Les étudiants qui viennent d'un programme de traduction seront exemptés du test d'admission. Ils doivent cependant en faire la demande au responsable du programme

	(…). » (Université du Québec à Trois-Rivières, 2010)
Université Laval	« Test d'aptitude obligatoire à l'admission pour vérifier la compréhension de l'anglais et les aptitudes de rédaction en français. » (Université Laval, 2006)
Université du Québec en Outaouais	« La personne candidate provenant d'un cégep francophone doit avoir réussi un cours d'anglais avancé de niveau collégial de la série 600 ou posséder un degré équivalent de formation. La personne candidate provenant d'un cégep anglophone doit avoir réussi un cours de français avancé de niveau collégial de la série 600 ou posséder un degré équivalent de formation. La connaissance du français et de l'anglais de toute personne candidate sera évaluée à l'aide d'un examen d'admission propre à ce programme. Cet examen vise à s'assurer que toute candidate ou tout candidat a atteint un degré de connaissance du français et de l'anglais adéquat à la poursuite d'études en traduction et en rédaction. » (Université du Québec en Outaouais, 2006)
Université McGill	« Bonne connaissance du français et de l'anglais lus et écrits; cette connaissance est vérifiée à l'aide de deux tests au moment de l'inscription. Un premier test vérifie la maîtrise de la grammaire française; les étudiants qui échouent ce test devront suivre le cours FREN 245 *Grammaire avancée*. Le second test vérifie la maîtrise du passage de l'anglais au français. En cas de note insuffisante lors de ce test, l'étudiant(e) s'inscrira plutôt au programme de Concentration majeure (option Traduction) et suivra le cours FREN 239 *Stylistique comparée* au trimestre d'automne de U1. L'étudiant(e) pourra demander de nouveau l'autorisation de s'inscrire au programme de Spécialisation (option Traduction) à la fin de U1; cette autorisation lui sera accordée si ses notes dans chacun de ses cours de programme suivis en U1 sont égales ou supérieures à 75% (B+). » (Université McGill, 2006)

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE EN LIGNE

Nous sollicitons par la présente votre participation à cette recherche, qui vise à mieux comprendre les stratégies d'enseignement appliquées par les professeurs et chargés de cours pour remédier aux lacunes en connaissances de la langue seconde des étudiants en traduction du premier cycle. Cette recherche est effectuée dans le cadre d'un mémoire en éducation, sous la supervision de madame Lorraine Savoie-Zajc et de monsieur Marco A. Fiola.

Vous devez accepter le Formulaire de consentement avant de répondre à ce questionnaire. Si ce n'est pas encore fait, allez sur la page http://w3.uqo.ca/masa05/questionnaire.html.

---

1) Indiquez la ou les universités où vous donnez un ou des cours dans le cadre d'un Baccalauréat en traduction :

- ☐ Université de Montréal
- ☐ Université du Québec en Outaouais
- ☐ Université Laval
- ☐ Université McGill
- ☐ Université Concordia
- ☐ Université du Québec à Trois-Rivières
- ☐ Université de Sherbrooke

2) Dans le cadre de vos fonctions à l'Université, vous êtes :

- ○ Professeur titulaire
- ○ Chargé de cours
- ○ Autre : _____

3) Précisez le nombre d'années d'expérience que vous avez en tant que professeur ou chargé de cours à l'Université :

- ○ Première année
- ○ 2 à 5 années
- ○ 6 à 10 années
- ○ 11 à 20 années
- ○ plus de 21 années

4) Quel est votre sexe ?

- ○ Féminin
- ○ Masculin

5) Quelle est votre langue maternelle ?

- ☐ Français
- ☐ Anglais
- ☐ Autre : _____

6) Quelles langues maîtrisez-vous parfaitement ? À l'oral et à l'écrit _____

7) De quel pays ou région êtes-vous originaire ? _____

8) Marquez les types de contenu du ou des cours que vous donnez : Vous pouvez cocher plus d'une option.

- ☐ Acquisition ou développement des compétences linguistiques (liées à la langue seconde ou langue de départ et/ou à la langue d'arrivée)
- ☐ Acquisition ou développement des compétences traductionnelles (par exemple, cours de traduction ou de méthodologie de la traduction)
- ☐ Acquisition ou développement des compétences rédactionnelles (par exemple, cours de rédaction ou de révision)
- ☐ Acquisition ou développement des compétences thématiques (par exemple, cours de droit, de sciences infirmières)
- ☐ Acquisition ou développement des compétences de recherche (par exemple, cours de terminologie, de recherche documentaire)
- ☐ Acquisition ou développement des compétences informatiques (par exemple, cours d'outils informatiques)
- ☐ Autre : _____

Si vous donnez plus d'un cours, veuillez en choisir un seul pour répondre au reste du questionnaire. Conformément aux objectifs de cette recherche, il faudrait choisir celui pour lequel les connaissances de la langue seconde sont des préalables. Zone réservée aux commentaires : _____

9) Dans le cadre de vos cours, est-ce que vous avez déjà été confronté à un manque de connaissances de la langue seconde chez les étudiants, de quelque nature que ce soit ?

Par exemple, des expressions en anglais qui ont été mal comprises ou mal interprétées. Si vous avez coché "non", passez à la question 15.

- ○ Oui
- ○ Non
- ○ Autre : _____

10) Quels types de lacunes avez-vous déjà constatées chez les étudiants concernant les connaissances de la langue seconde ? Cochez les options de 10a à 10d ou ajoutez vos commentaires. Vous pouvez cocher plus d'une option.

_____

10a) Linguistique

- ☐ lexique (contresens, faux sens, non-sens, ajout ou suppression d'informations)
- ☐ morphologique
- ☐ syntaxique (ordre des mots, ordre des phrases, connecteurs, ponctuation)
- ☐ variation linguistique (le ton, le style, le dialecte, l'idiolecte)
- ☐ Autre : _____

10b) Extralinguistique

- ☐ thématique
- ☐ culturelle
- ☐ Autre : _____

10c) Textuelle

- ☐ cohérence
- ☐ cohésion
- ☐ typologie textuelle
- ☐ Autre : _____

10d) Pragmatique

- ☐ lié au contexte
- ☐ lié au destinataire
- ☐ Autre : _____

11) Quelles sont les stratégies d'enseignement que vous appliquez pour remédier à ces lacunes ? Vous pouvez cocher plus d'une option.

- ☐ Explications magistrales en classe
- ☐ Exercices de lecture et d'interprétation du texte de départ
- ☐ Exercices de lecture par questionnement
- ☐ Activités d'apprentissage individuel
- ☐ Exercices en groupe
- ☐ Suggestion d'une bibliographie à consulter
- ☐ Autre : _____

12) Est-ce que vous prévoyez dans la préparation de votre cours la présence de ces possibles lacunes ?

- ○ Oui
- ○ Non
- ○ Ne s'applique pas

13) Comment réagissez-vous dans l'éventualité de la présence imprévue de ces lacunes dans un cours ?

- ☐ Modification des stratégies d'enseignement prévues pour ce cours et adaptation à la nouvelle réalité chemin faisant.
- ☐ Continuation du cours comme prévu.
- ☐ Continuation du cours comme prévu, et application de stratégies d'enseignement en vue de remédier à ces lacunes dans les cours à venir.
- ☐ Stratégies d'enseignement en vue de remédier à ces lacunes appliquées hors cours.
- ☐ Autre : _____

14) De quel(s) auteur(s) ou méthodes vous inspirez-vous pour développer vos stratégies d'enseignement afin de remédier à ces lacunes dans la connaissance de la langue seconde?

_____

15) Avez-vous des commentaires à formuler qui seraient à votre avis utiles dans le cadre de cette recherche ?

Envoyer

Fourni par Google Documents Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - Clauses additionnelles

APPENDICE C

PROPOSITION DE QUESTIONS POUR L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Proposition de questions pour l'entrevue semi-dirigée

1. Dans la pratique, quels types de lacunes avez-vous déjà constatées chez les étudiants concernant la compréhension de la langue seconde ? Est-ce qu'il y en a beaucoup ?

2. Quelles sont les stratégies d'enseignement que vous appliquez pour remédier à ces lacunes ? Avez-vous des exemples ?

3. Est-ce que vous prévoyez dans la préparation de votre cours la présence de ces possibles lacunes ?

4. À quelle étape du cours travaillez-vous ces stratégies avec les étudiants ?

5. Est-ce que vous suggérez de ressources aux étudiants qui ont plus de difficulté ?

6. Comment réagissez-vous dans l'éventualité de la présence imprévue de ces lacunes dans un cours ?

7. Sur quel(s) auteur(s) ou méthodes vous inspirez-vous pour développer vos stratégies d'enseignement afin de remédier à ces lacunes dans la connaissance de la langue seconde ?

8. Est-ce que vous pensez qu'il y a un manque de discussions sur les stratégies d'enseignement de la traduction entre les professeurs et chargés de cours ?

9. Avez-vous des commentaires qui seraient à votre avis utiles dans le cadre de cette recherche ?

APPENDICE D

GRILLE D'ANALYSE

Les données ont été analysées et codées[23] selon la grille suivante :

1) Données sociodémographiques

   a. université

   b. fonction

   c. expérience

   d. sexe

   e. langue maternelle

   f. langues secondes

   g. origine

2) Type de contenu des cours donnés

3) Présence de lacunes en langue seconde

4) Type de lacunes constatées

   a. linguistique

   b. extralinguistique

   c. textuelle

   d. pragmatique

---

[23] Les thèmes utilisés pour la codification sont soulignés en gris.

5) Stratégies d'enseignement appliquées

6) Prévision de la présence de lacunes chez les étudiants

7) Réaction face à la présence de lacunes imprévues

8) Auteurs et méthodes qui inspirent les formateurs

9) Lien entre le type de contenu des cours donnés et le type de lacunes constatées

10) Lien entre le type de cours et les stratégies d'enseignement

11) Lien entre les stratégies d'enseignement, la prévision de lacunes et la réaction aux lacunes imprévues

12) Lien entre les auteurs et méthodes, les stratégies d'enseignement et la réaction aux lacunes imprévues

13) Lien entre les stratégies appliquées, la fonction du formateur et son expérience en enseignement de la traduction.

14) Commentaires ajoutés par les formateurs

15) Liens entre les réponses du questionnaire en ligne et des entrevues semi-dirigées

APPENDICE E

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale Hull, Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone : (819) 595-3900
www.uqo.ca

Gatineau, le 27 août 2010 **Notre référence : 964**

Madame Alice Mascarenhas
Étudiante
Département des sciences de l'éducation

c. c. Madame Lorraine Savoie-Zajc et Monsieur Marco Fiola
Département des sciences de l'éducation

Objet : Comité d'éthique de la recherche – Suivi continu
Analyse des stratégies d'enseignement du curriculum opératoire dans la formation universitaire des traducteurs pour combler les lacunes en langue seconde.

Madame,

Nous avons bien reçu votre rapport de suivi continu du projet cité en rubrique et je vous en remercie. Considérant qu'aucune modification majeure n'a été apportée à votre demande, votre certificat d'éthique est renouvelé jusqu'au 6 octobre 2011.

Le suivi continu vise essentiellement à informer le CÉR des travaux et à favoriser une démarche continue de réflexion chez les chercheurs. Vous n'avez donc pas à attendre de correspondance additionnelle de la part du CÉR en ce qui a trait au suivi de ce dossier de recherche pour la présente année. Par contre, le Comité doit être informé et devra réévaluer ce projet advenant toute modification ou l'obtention de toute nouvelle information qui surviendrait après la présente approbation et qui comporterait des changements, par exemple, dans le choix des sujets, dans la manière d'obtenir leur consentement ou dans les risques encourus. **Pour maintenir votre approbation éthique, vous devrez nous faire parvenir votre rapport de suivi continu avant le 6 septembre 2011.**

Je demeure à votre disposition pour toute information supplémentaire et vous prie d'agréer l'expression de mes salutations distinguées.

La secrétaire du Comité d'éthique de la recherche

Lucie Villeneuve, avocate
Adjointe au secrétaire général et conseillère juridique

APPENDICE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION AU QUESTIONNAIRE EN LIGNE

Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

Questionnaire en ligne

Formulaire de consentement

Analyse des stratégies d'enseignement du curriculum opératoire dans la formation universitaire des traducteurs pour cibler les lacunes en langue seconde

Alice Mascarenhas – Département d'éducation – Lorraine Savoie-Zajc et Marco Fiola

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à mieux comprendre les stratégies d'enseignement appliquées par les professeurs et chargés de cours pour remédier aux lacunes en connaissances de la langue seconde des étudiants en traduction du premier cycle. Cette recherche est effectuée dans le cadre de mon mémoire en éducation, sous la supervision de madame Lorraine Savoie-Zajc et de monsieur Marco A. Fiola. L'objectif de ce projet de recherche est d'identifier les stratégies d'enseignement privilégiées par les professeurs et chargés de cours des programmes de baccalauréat en traduction au Québec pour cibler les lacunes des étudiants dans la connaissance de la langue seconde, et de faire la promotion de quelques stratégies d'enseignement utilisées pour résoudre le problème de manque de connaissances de la langue seconde dans le cadre de la formation en traduction.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre anonymement et bénévolement à ce questionnaire en ligne. Les données recueillies sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité des renseignements personnels sera assurée, car seules les réponses marquées et écrites seront envoyées à la chercheuse. Aucune information à propos du serveur ou de l'ordinateur qui a servi à répondre à ce questionnaire ne sera recueillie. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront communiqués dans le cadre d'une rencontre scientifique et soumis à publication dans une revue spécialisée avec comité de lecture.

Les données recueillies seront conservées sur un DVD protégé par mot de passe, et la seule personne qui y aura accès est la chercheuse. Elles seront détruites cinq ans après la publication des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ quinze minutes. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement de la traduction sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Alice Mascarenhas (masa05@uqo.ca, 514-849-5220). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage (andre.durivage@uqo.ca, 819-595-3900, poste 1781), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

En cliquant sur le bouton « Questionnaire » pour répondre au questionnaire en ligne, vous confirmez que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indiquez que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, en cliquant sur le bouton

« Questionnaire » j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer.

Dans quelques mois, les résultats de l'analyse de ces données seront affichées sur le site http://w3.uqo.ca/masa05/.

Merci de votre participation! Vous serez redirectionné vers un site de Documents Google pour répondre au questionnaire.

Questionnaire

APPENDICE G

MODÈLE DE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

Formulaire de consentement

Analyse des stratégies d'enseignement du curriculum opératoire dans la formation universitaire des traducteurs pour cibler les lacunes en langue seconde

Alice Mascarenhas – Département d'éducation – Lorraine Savoie-Zajc et Marco Fiola

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à mieux comprendre les stratégies d'enseignement appliquées par les enseignants pour remédier aux lacunes en connaissances de la langue seconde des étudiants en traduction du premier cycle. Cette recherche est effectuée dans le cadre de mon mémoire en éducation, sous la supervision de madame Lorraine Savoie-Zajc et de monsieur Marco A. Fiola. L'objectif de ce projet de recherche est d'identifier les stratégies d'enseignement privilégiées par les enseignants des programmes de baccalauréat en traduction au Québec pour cibler les lacunes des étudiants dans la connaissance de la langue seconde, et de faire la promotion de quelques stratégies d'enseignement utilisées pour résoudre le problème de manque de connaissances de la langue seconde dans le cadre de la formation en traduction.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à une entrevue semi-dirigée d'une durée d'à peu près quarante minutes à (lieu de la participation établit avec chaque participant; date définie avec le participant), qui sera enregistrée à l'aide d'un enregistreur audio numérique.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée à travers d'un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans le cadre d'une rencontre scientifique et soumis à publication dans une revue spécialisée avec comité de lecture.

Les données recueillies seront conservées sur un DVD protégé par mot de passe et la seule personne qui y aura accès est la chercheuse. Elles seront détruites cinq ans après la publication des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ quarante minutes. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement de la traduction sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Alice Mascarenhas (masa05@uqo.ca, 514-849-5220). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage (andre.durivage@uqo.ca, 819-595-3900, poste 1781), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : _____ Date : _____