

**Le modèle de compétences comme tronc commun des  
programmes de traduction**

**par  
Carine St-Pierre**

**École de traduction et d'interprétation  
Université d'Ottawa**

**Sous la direction de  
Malcolm Williams  
École de traduction et d'interprétation**

*Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
de l'Université d'Ottawa  
en vue de l'obtention du grade de maîtrise  
en traductologie*

## **Résumé**

La présente thèse vise d'une part à dégager les éléments d'un programme de traduction et d'autre part à déterminer si certains éléments sont communs à plus d'un programme. L'étude pose comme hypothèse principale que, bien que chaque programme de traduction soit ancré dans un contexte culturel, social, politique et académique différent, il existe un tronc commun à la majorité des programmes. Sur le plan théorique, l'accent sera mis sur la définition des compétences qu'un traducteur doit avoir une fois son diplôme en main et sur les différents éléments compris dans un programme de traduction. Une autre hypothèse avancée est que les compétences et sous-compétences du traducteur sont à la base du programme et donc, une fois celles-ci bien définies, elles pourraient servir à uniformiser les programmes se fondant sur des écoles de pensées différentes. Sur le plan expérimental, une étude empirique et la comparaison de deux programmes universitaires qui fonctionnent dans deux contextes entièrement différents permettront de cerner les divers éléments d'un programme de traduction.

## **Summary**

The following thesis project aims to identify the different elements that compose a translation program and establish if some of the elements are recurrent from one program to the next. The main hypothesis is that even if each translation program comes from a different cultural socio-political and academic background, there remains some common ground to most programs. From a theoretical point of view, I will focus on defining the competencies a translator must possess once he or she has graduated and the different elements that make a translation program. Another hypothesis is that the competences and sub-competencies of a translator are the guiding principles of a program. Therefore, once they have been clearly defined, they can help standardize the programs which are based on different schools of thought. From a practical point of view, an empirical study and the comparison of two university programs stemming from completely different backgrounds will help identify the various elements that create a program.

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
Problème de recherche .....	2
<b>Chapitre 1 – Méthodologie</b> .....	<b>3</b>
1.0 Introduction.....	3
1.1 Problèmes.....	4
1.2 Hypothèses .....	5
1.3 Méthodologie .....	6
1.3.1 Type d'évaluation.....	6
1.3.2 Méthode de l'évaluation .....	6
1.3.3 Objectifs de l'évaluation.....	7
1.3.4 Objectifs de l'évaluation.....	7
1.3.5 Objectifs de l'évaluation.....	7
<b>Chapitre 2 – Revue de littérature</b> .....	<b>9</b>
2.0 Introduction.....	9
2.0.1 Survol historique des travaux.....	9
2.1 Modèles pédagogiques .....	10
2.1.1 Wolfram Wilss .....	10
2.1.2 Roda Roberts .....	12
2.1.3 Christiane Nord .....	15
2.1.4 Roger T. Bell.....	17
2.1.5 Jean Delisle .....	20
2.1.6 Donald Kiraly .....	22
2.1.7 Anthony Pym .....	24
2.1.8 Jean Vienne .....	27
2.1.9 Paul Kussmaul.....	29
2.1.10 Daniel Gile .....	31
2.1.11 Deborah Cao.....	33
2.1.12 Daniel Gouadec .....	34
2.1.13 Amparo Hurtado Albir .....	37

2.1.14 Douglas Robinson .....	39
2.1.15 Alan K. Melby .....	41
2.2 Besoins du marché .....	43
2.2.1 <i>Canadian Translation Industry Sectoral Committee</i> .....	43
2.2.2 Lynne Bowker .....	46
2.2.3 Daniel Gouadec .....	48
2.2.4 Elisa Calderon-Contreras .....	49
2.3. Conclusions.....	51
2.3.1 Compétences.....	51
2.3.2 Constatations .....	53
2.3.3 Recommandations .....	55
<b>Chapitre 3 – Modèle de compétence en traduction .....</b>	<b>58</b>
3.0 Introduction .....	58
3.1 Frederick T. Evers .....	59
3.2 François Lasnier .....	60
3.3 Jacques Tardif.....	61
3.4 Richard Prigent .....	62
3.5 Groupe d’experts EMT.....	62
3.6 Modèle de compétence proposé .....	64
3.5.1 Compétence du traducteur.....	67
<b>Chapitre 4 – Comparaison entre le programme de traduction de l’Université d’Ottawa et celui de l’Universidad Central de Venezuela.....</b>	<b>69</b>
4.0 Introduction.....	69
4.0.1 Objectifs et méthode d’analyse .....	69
4.0.2 Corpus choisi .....	71
4.0.3 Limites du corpus .....	72
4.1 Contexte historique .....	72
4.1.1 Venezuela .....	72
4.1.2 Canada .....	76
4.2 Corpus – Présentation des deux programmes .....	77
4.2.1 Universidad Central de Venezuela – Escuela de Idiomas Modernos .....	77
4.2.2 Université d’Ottawa – École de traduction et d’interprétation .....	82

4.3 Comparaison des données recueillies .....	88
4.3.1 Ensemble du programme .....	88
4.3.2 Cours.....	88
4.3.3 Soutien, stages .....	89
<b>Chapitre 5 – Analyse des résultats.....</b>	<b>91</b>
5.0 Introduction.....	91
5.1 Compétences.....	91
5.1.1 Modèle de compétence par rapport aux cours offerts.....	92
5.2 Approches pédagogiques .....	95
5.2.1 Constatations.....	95
5.2.2 Recommandations .....	99
5.3 Besoin du marché .....	101
5.3.1 Étudiant diplômé idéal .....	101
5.4 Tronc commun .....	104
5.5 Conclusion de l’analyse .....	106
<b>Conclusion .....</b>	<b>107</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>110</b>

*À ma mère et à mon père.  
Merci pour tout.*

## Introduction

La traduction est une tâche complexe qui nécessite une formation universitaire structurée pour être maîtrisée. Bien que cette formation soit offerte dans bon nombre d'institutions académiques, elle demeure différente d'un endroit à l'autre. Les nombreuses écoles de pensée, les situations sociopolitiques et culturelles et la place qu'occupe la traduction sur le marché du travail sont quelques-uns des facteurs qui façonnent le contenu des programmes. La présente recherche porte sur l'établissement d'un tronc commun entre différents programmes de traduction et sur celui d'un modèle de compétence qui puisse aider à identifier ce tronc. Plus particulièrement, l'objectif de la thèse est de dégager les points communs qui existent entre deux programmes et de les comparer aux théories avancées dans le domaine de la pédagogie de la traduction, ainsi qu'à un modèle de compétence proposé afin de déterminer s'il serait possible d'établir la base d'un programme. Il sera question, sur le plan pratique, de comparer deux programmes de traduction ancrés dans deux réalités différentes et, sur le plan théorique, de définir les compétences nécessaires au traducteur pour réaliser son travail. L'hypothèse avancée est que les compétences sont à la base du programme. Par conséquent, si elles sont bien définies, elles pourraient permettre d'uniformiser les programmes de traduction. Dans le cadre de la présente recherche, les deux programmes de traduction choisis sont de premier cycle et proviennent d'une part de l'Université d'Ottawa en Amérique du Nord et d'autre part, de l'Universidad Central de Venezuela en Amérique du Sud. Aux fins de la présente recherche, le terme « programme » renvoie à un programme de traduction de premier cycle enseigné au niveau universitaire et qui permet l'obtention d'un baccalauréat. Il ne concerne pas les certificats ou autres programmes partiels. De même, le terme « traduction » ne comprend pas l'interprétation, bien que cette option soit offerte dans les deux programmes susmentionnés. J'ai choisi ces programmes pour deux raisons particulières. Premièrement, les deux universités offrent l'option de traduction anglais-français-espagnol parmi les combinaisons de langues offertes. Deuxièmement, ils présentent des contextes culturels, sociopolitiques et académiques différents. Il est également intéressant de noter que les deux programmes ont comme principal manuel d'enseignement un ouvrage rédigé par Jean Delisle, *La traduction raisonnée* pour l'Université d'Ottawa, et *Iniciación a la traducción: enfoque interpretativo: teoría y práctica*, adaptation de

*l'Analyse du discours* de Delisle traduite par Georges L. Bastin, pour l'Universidad Central de Venezuela. Les deux manuels offrent donc un contenu théorique semblable.

Le Chapitre 1 de la thèse offre un survol de certains des grands auteurs en pédagogie de la traduction et divise en trois catégories leur apport au présent projet : les compétences, les constatations et les recommandations. Les auteurs ont été choisis pour la diversité de leurs propos ainsi que pour leur apport au domaine de la pédagogie de la traduction. Le Chapitre 2 présente la méthodologie utilisée dans la thèse et explique les problèmes, les questions, les hypothèses et les objectifs exposés tout au long de l'ouvrage. Le Chapitre 3 présente les dires de certains auteurs dont l'expertise touche les compétences générales et spécifiques qu'une personne doit développer et posséder pour accomplir une tâche. Il comprend également le modèle de compétence proposé dans le cadre de la thèse. Le terme « compétence » est défini dans la présente thèse comme un « savoir-agir complexe » qui comprend des sous-compétences, des capacités, des habiletés et des connaissances. Le Chapitre 4 concerne la comparaison du contenu des programmes de traduction de premier cycle de l'Université d'Ottawa et de l'Universidad Central de Venezuela. Le Chapitre 5, pour sa part, présente l'analyse des résultats de la comparaison. Ces résultats sont ensuite comparés aux théories et recommandations proposées par les auteurs mentionnés dans la revue de littérature, ainsi qu'aux besoins du marché et au modèle de compétence proposé pour dégager un tronc commun.

### **Problème de recherche**

Les auteurs comme Roda P. Roberts et Daniel Gouadec expliquaient déjà il y a près de 15 ans qu'il existe un écart entre les différentes compétences enseignées au baccalauréat et celles nécessaires au traducteur professionnel nouvellement diplômé. Cet écart se retrouve également entre les différents programmes, qui visent tous ce qu'ils estiment être les compétences nécessaires à un traducteur professionnel. Le manque d'uniformité entre les définitions des compétences, sous-compétences et habiletés que doit posséder un traducteur pourrait donc être une des raisons pour lesquelles les programmes de traduction varient d'une institution à l'autre.

# Chapitre 1 – Méthodologie

## 1.0 Introduction

Les programmes de traduction ont pour objectif de préparer les apprentis traducteurs à entrer sur le marché du travail. Ils sont tenus de leur donner les outils et les compétences qui seront nécessaires tout au long de leur carrière. Néanmoins, il peut être difficile de donner un avant-goût des pressions, des délais et des décisions à prendre qui définissent l'environnement de travail des traducteurs. De plus, les nouveaux diplômés peuvent être appelés à faire plus que traduire. « Today we do not simply have to train people to become translators: we also have to train them so that they can become, in part (within a broader context dominated by translation) or in full (within organizations driven by the bigger markets) terminologists, technical writers (or co-writers), language engineers, and much more. » (Gouadec, 2003 : 13) Certes, la situation de la traduction diffère d'un endroit à l'autre et l'environnement professionnel n'est pas le même partout. Toutefois, les programmes devraient pouvoir offrir une formation en traduction qui permette aux étudiants de s'intégrer, jusqu'à un certain point, dans le marché du travail, quelle que soit la région visée.

Comment peut-on optimiser la formation pour la rendre la plus utile possible? L'uniformisation des programmes serait-elle une bonne solution? Si oui, est-ce possible et jusqu'à quel point? Une uniformité complète est sans aucun doute un objectif inatteignable, puisque chaque institution possède ses propres règles et façons de faire. Les besoins du marché sont complexes et les étudiants doivent savoir répondre aux attentes des compagnies et des cabinets de traduction, lesquels sont et étaient déjà il y a trente ans, selon Roberts, de plus en plus exigeantes. « En effet le fossé entre les connaissances des étudiants au début de leur programme d'études et le niveau de compétence exigé par le marché du travail va s'élargissant, en partie parce que la formation antérieure des étudiants n'est pas aussi poussée que nous le souhaiterions qu'elle le soit, en partie parce que les exigences du marché du travail deviennent d'année en année plus sévères. » (Roberts, 1984 : 184)

## **1.1 Problèmes**

### **Problème général**

Il existe un manque d'uniformité entre les programmes de traduction d'un pays à l'autre et même d'une institution à l'autre, manque qui peut s'expliquer par les contextes différents qui entourent chaque programme. En effet, les différences sociopolitiques et culturelles entre les pays et même d'une région à l'autre ont une grande incidence sur l'élaboration de chaque programme de traduction. La traduction occupe une place particulière d'un pays à l'autre et peut même être liée à une école ou une faculté particulière d'une institution à l'autre. Que ce soit la situation politique, la place qu'occupent les arts et lettres dans le système d'éducation ou le budget alloué au département responsable du programme de traduction, ensemble ces facteurs aident à forger le programme adapté à ce contexte.

### **Problème spécifique 1**

Les recherches qui portent sur le contenu des programmes de traduction sont limitées, ou plutôt, se concentrent davantage sur une partie du programme, un cours ou une méthode d'enseignement, plutôt que sur l'ensemble de ce dernier. Les comparaisons entre programmes sont rares et se limitent à certaines régions géographiques, comme la recherche entreprise par Egan Valentine en 1996 concernant les programmes de traduction au Canada. Une telle comparaison sur la scène internationale, par exemple entre deux pays aux contextes entièrement différents, est donc un projet quelque peu ambitieux.

### **Problème spécifique 2**

La définition des compétences requises à la traduction diffère également d'un endroit à l'autre. Puisque les compétences sont un des principaux éléments utilisés lors de l'établissement d'un programme de traduction, il est impossible d'avoir des programmes uniformes si les compétences varient d'une institution à l'autre.

### **Problème spécifique 3**

Étant donné le lien qui existe entre les compétences et le contenu des programmes de traduction, il faut établir avant toute chose la définition d'une compétence. Qu'est-ce qu'une compétence? Quels sont les points communs des définitions avancés par les théoriciens?

#### **1.2 Hypothèses**

##### *Hypothèse 1*

Bien que chaque programme de traduction soit issu d'un contexte différent, il renferme des éléments qui sont communs à plus d'un programme et qui peuvent s'appliquer, peu importe le contexte.

##### *Hypothèse 2*

Ces éléments communs ainsi que les réflexions recueillies à propos des compétences, des constatations, des recommandations et des besoins du marché au Chapitre 1 peuvent servir à établir la base d'un programme de traduction qui s'appliquerait à la majorité des contextes.

##### *Hypothèse 3*

Un modèle de compétence bien définie est à la base d'un programme de traduction.

##### *Objectif général*

Proposer les éléments de base d'un programme de traduction à partir de la comparaison entre deux programmes de traduction issus de contextes sociopolitiques et culturels différents, des modèles et des approches proposés par les théoriciens, ainsi que des besoins du marché.

##### *Objectif spécifique 1*

Proposer un modèle de compétence nécessaire au traducteur nouvellement diplômé.

##### *Objectif spécifique 2*

Établir s'il existe bel et bien des éléments communs entre les programmes de traduction, peu importe le contexte.

### *Objectif spécifique 3*

Proposer un tronc commun idéal.

## **1.3 Méthodologie**

Les deux éléments clés de la recherche sont donc la proposition d'un modèle de compétence et la comparaison de deux programmes de traduction issus de contextes différents. La présente thèse se propose d'aller au-delà de l'analyse du contenu de programmes de traduction et de comparer deux programmes issus de contextes complètement différents pour ensuite confronter les résultats obtenus aux écrits et théories des différents auteurs. Pour ce faire, il faudra proposer un modèle de compétence et vérifier si les programmes de traduction comparés aident bel et bien au perfectionnement de ce modèle. Il faudra ensuite vérifier les résultats par rapport aux besoins du marché pour déterminer jusqu'à quel point les programmes y répondent. Finalement, à partir des éléments communs qui découlent de ces résultats, je présenterai le fondement d'un programme de traduction qui puisse aider au développement des compétences nécessaires et qui sache répondre aux besoins du marché. Il ne sera pas question ici d'élaborer un programme complet pouvant fonctionner dans n'importe quel contexte, mais plutôt de présenter quels éléments se répète d'un programme à l'autre et lesquels pourraient servir à l'établissement d'un noyau solide qui puisse s'appliquer à plus d'un programme de traduction.

### 1.3.1 Type d'évaluation

L'évaluation sommative servira à établir la valeur des programmes et à déterminer jusqu'à quel point les éléments qui les composent sont communs. « Summative evaluation is to sum things up. It comes at the end of a literacy program at the end of a curriculum development phase within the program. » (Bhola, 1990 : 16) Elle a pour but de porter un jugement sur/ la valeur d'un programme et sur son impact. Il sera donc question d'évaluer les deux programmes de traduction séparément pour ensuite les comparer.

### 1.3.2 Méthode de l'évaluation

La recherche sera principalement de nature qualitative, puisqu'il s'agira de confronter les constats aux arguments des auteurs mentionnés au Chapitre 1 et aux besoins du marché.

Toutefois, il y aura un certain élément de recherche quantitative puisqu'il sera aussi question d'identifier les tendances dans les deux programmes et de présenter des constats sur l'ensemble du contenu des programmes. (Chesterman, 2002 : 64)

Après avoir évalué et comparé les programmes, il sera question d'analyser les résultats obtenus par rapport au modèle de compétences proposé, aux besoins du marché et aux théories analysées dans la revue de littérature. Je tenterai de dégager les points communs à tous ces éléments pour ensuite proposer les bases d'un programme de traduction qui contribuerait au développement des compétences établies dans le modèle et qui répondrait aux besoins du marché, tout en pouvant s'appliquer à plus d'un contexte.

### 1.3.3 Objectifs de l'évaluation

L'objectif de l'évaluation est de pouvoir générer assez de données pour ensuite comparer les deux programmes. Après quoi, il sera question de formuler des recommandations dans le but de proposer un ensemble de compétences et de sous-compétences visées et ainsi d'améliorer la mise en œuvre de ces deux programmes et la conception d'autres programmes.

### 1.3.4 Méthode de recherche/ressources

La recherche est fondée sur les informations disponibles dans les plans de cours et les sites Web des deux universités, l'évaluation interne du programme de l'Université d'Ottawa et une entrevue effectuée par courriel auprès d'une traductrice et interprète qui enseigne à l'Universidad Central de Venezuela.

### 1.3.5 Activités de collecte

La collecte des informations et l'évaluation des programmes se sont faites en grande partie entre 2010 et 2012.

### *Examen des documents / informations*

- ✓ Plan de cours (10 pour chaque combinaison de langue datant entre 2002 et 2011) et horaire des cours (2014)
- ✓ Sites Web (objectifs, mission, professeurs, ressources – 2014)
- ✓ Évaluation interne du programme de l'Université d'Ottawa (2011)

### *Entrevue*

- ✓ Entrevue effectuée par courriel entre 2011 et 2014 avec Gabriela Simón, traductrice et interprète qui enseigne à l'Universidad Central de Venezuela (trois échanges de courriels).

### *Visite sur le terrain*

- ✓ Visites effectuées à l'Université d'Ottawa (de 2010 à 2014)
- ✓ Visite effectuée à l'Universidad Central de Venezuela (2011)

# Chapitre 2 – Revue de littérature

## **1.0 Introduction**

La traduction est un art qui remonte aux temps anciens, et il en est de même pour les réflexions écrites à son égard. Pourtant, ce n'est que depuis la deuxième moitié du siècle dernier que des ouvrages plus scientifiques se multiplient. Ces textes portent sur la formation des traducteurs, les compétences que doivent acquérir les étudiants, le processus de traduction et les approches qui pourraient être utiles à l'enseignement des apprentis traducteurs. Bien qu'il s'agisse d'un thème assez récent, la formation des traducteurs a fait l'objet de bien des recherches. Plusieurs auteurs ont aidé à définir la pédagogie de la traduction et à établir les fondements du processus de traduction. Cela dit, les ouvrages consacrés à la pédagogie de la traduction se concentrent davantage sur des éléments précis, comme les techniques d'enseignement, l'évaluation de la qualité des traductions, les relations entre enseignants et étudiants ou l'apport des nouvelles technologies.

### **1.0.1 Survol historique des travaux**

Le premier chapitre présente une vue d'ensemble des réflexions sur la pédagogie de la traduction, plus particulièrement la formation des traducteurs et les principales approches en enseignement de la traduction. L'objectif du présent projet est de cerner le contenu de deux programmes de traduction et d'en faire une évaluation comparée à la lumière des approches en enseignement de la traduction présentées par certains des grands auteurs du domaine. Les ouvrages étudiés portent donc autant sur le contenu des programmes et les compétences nécessaires que sur les différentes approches proposées par les pédagogues et théoriciens. Le choix des auteurs s'explique par la diversité de leurs approches, leurs origines et même leur époque. Tout comme pour les deux programmes choisis dans le cadre du projet de recherche, les auteurs proviennent de régions différentes, de l'Asie, de l'Europe, de l'Amérique du Nord et de l'Amérique du Sud. Les ouvrages utilisés couvrent une période de plus de quarante ans, des années 1970 à aujourd'hui, et les théories avancées et approches proposées divergent grandement,

tant pour l'enseignement de la traduction que pour la définition des compétences que l'étudiant doit acquérir pendant sa formation. Le groupe d'auteurs choisi représente donc plus d'une génération de théoriciens provenant des quatre coins du monde. En effet, s'il est question de démontrer qu'il existe une certaine similitude entre des programmes offerts sur deux continents différents, il faut pouvoir présenter l'évolution de leur pensée et démontrer que les théories des auteurs qui se sont penchés sur la question de la pédagogie de la traduction et la définition des compétences partagent aussi un tronc commun. Dans le cadre de la revue de littérature, les auteurs seront présentés en ordre chronologique, de 1976 à 2013, en fonction de trois rubriques clés : (1) les compétences à acquérir (2) les constatations des auteurs par rapport à la formation actuelle des apprentis traducteurs, et (3) les recommandations proposées. La première rubrique rassemble les propos des auteurs concernant les compétences, y compris les compétences qu'ils proposent. La deuxième concerne leurs propos par rapport à la situation actuelle de l'enseignement de la traduction, c'est-à-dire, leur avis sur les points forts et sur les domaines à améliorer. La troisième présente leurs solutions pour améliorer les domaines mentionnés dans la deuxième rubrique. Il y aura un tableau synoptique à la fin de chaque présentation pour résumer le tout.

## **1.1 Modèles pédagogiques**

### **1.1.1 *Wolfram Wilss***

#### **Compétences**

Wilss souligne le problème lié à la définition de la compétence traductionnelle. Il explique que chaque organisation possède ses propres critères et besoins en matière de traduction. Par conséquent, « translation competence as a uniform qualification for the professional activities of translators does not exist. » (Wilss, 1976 : 34) Il ajoute que la différence entre ce que certains jugent utiles et d'autres jugent essentiels rend difficile l'établissement d'une définition uniforme des compétences en traduction. Par conséquent, les théoriciens présentent plus souvent ce qu'ils considèrent être la compétence idéale en traduction. Toutefois, il existe différentes façons d'acquérir la *compétence traductionnelle*. En outre, les traducteurs travaillent parfois au sein

d'une équipe formée d'autres traducteurs, de réviseurs, de gestionnaires ou directement avec les clients. Wilss explique qu'il s'agit d'une constante collaboration entre plusieurs parties. Ces parties ont toutes des besoins particuliers et recherchent toutes des compétences et des habiletés différentes. L'apprenti traducteur doit avoir de l'entregent, faire preuve de souplesse et savoir s'adapter à cet environnement en constant changement pour répondre aux besoins des différentes parties. Ce savoir-faire et cette capacité d'évoluer rapidement et de collaborer relèvent de ce que d'autres auteurs qualifient de « *compétence extralinguistique* ». Wilss fait aussi remarquer que la majeure partie du processus de traduction demeure un acte inconscient. Il est donc difficile de définir avec certitude les compétences nécessaires à la traduction, tout comme il est difficile d'établir ce qui constitue précisément une compétence.

### **Constatations**

Wilss explique que la formation des traducteurs est un domaine de plus en plus complexe, bien que nécessaire. « One advantage of formalized (institutionalised) translation teaching and translation learning may be that, at least ideally, a group of students may in the course of time acquire a comparable set of knowledge and skills. » (Wilss, 1996 : 204) Il ajoute que les programmes de traduction peuvent se détacher de la réalité professionnelle. Il n'existe pas de norme établie pour l'évaluation des traductions et l'enseignement du processus et l'uniformisation des programmes ne pourra jamais être entière, étant donné les différences qui existent entre les institutions. Cela dit, la majorité des programmes accordent une importance aux connaissances textuelles et socioculturelles, lesquelles sont jugées essentielles à l'apprenti traducteur. Certaines normes plus générales sur les connaissances à acquérir pourraient donc aider à combler les lacunes qui séparent l'université de la réalité professionnelle.

### **Recommandations**

Il faut tenter d'atteindre le possible. « The best a translation teacher can hope to achieve is what may be called a 'contingency grammar' making teaching as systematic and rule-based as possible and leaving it as unsystematic as necessary in cases where translator performance rules do not apply. » (Wilss, 1996 : 194) En d'autres mots il n'y a pas de règles établies s'appliquant à toutes les situations, puisqu'il est impossible de connaître tous les problèmes auxquels les étudiants seront confrontés en classe. Wilss suggère donc de se concentrer sur les facteurs que les

professeurs peuvent contrôler, comme le perfectionnement de la langue de départ et de la langue d'arrivée et l'étude des pièges linguistiques. Il ajoute qu'il faut reconnaître l'importance d'une approche axée sur la profession. « It is the great defect of our present approach to teaching that practice-controlled activities often come about only by accident, or at best are regarded as useful 'extras' rather than as essentials. » (Wilss, 1996 : 194) Il soutient que l'étudiant doit être exposé à la réalité de la profession tout au long du programme de formation, et non uniquement lors des dernières étapes, par l'entremise d'un stage ou d'une autre activité professionnelle.

Tableau I : Wilss

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétence traductionnelle</li> <li>○ Compétence extralinguistique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La formation est de plus en plus complexe.</li> <li>○ Les programmes sont détachés de la réalité professionnelle.</li> <li>○ Il n'y a aucune norme établie pour l'évaluation des textes et l'enseignement du processus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se concentrer sur les facteurs que les professeurs peuvent contrôler : le perfectionnement de la langue de départ et de la langue d'arrivée et l'étude des pièges linguistiques</li> <li>○ Recourir à une approche axée sur la profession</li> <li>○ Exposer l'étudiant au milieu professionnel tout au long du programme et non pas seulement à la fin ou dans le cadre d'activités optionnelles</li> </ul>

### 1.1.2 Roda Roberts

#### Compétences

Lors du colloque sur la traduction et la qualité de la langue organisé en 1984 par la Société des traducteurs du Québec et le Conseil de la langue française, Roda P. Roberts a abordé la question des compétences que doit posséder un traducteur nouvellement diplômé. Roberts scinde la compétence en traduction en cinq catégories qui regroupent plus d'une capacité. (Roberts, 1984 : 181) Ces catégories sont la *compétence linguistique*, la *compétence traductionnelle*, la *compétence méthodologique*, la *compétence disciplinaire* et la *compétence technique*. La compétence linguistique fait référence à la capacité de comprendre les langues de départ et d'arrivée. Par contre, c'est la compétence traductionnelle qui fait référence à la capacité de réexprimer dans la langue d'arrivée ce qui a été énoncé dans la langue de départ. C'est cette capacité de transfert qui est propre au domaine de la traduction et qui distingue le traducteur de la

personne bilingue. La compétence méthodologique concerne la capacité d'effectuer des recherches et de savoir se documenter adéquatement, en fonction des particularités du texte. La compétence disciplinaire, quant à elle, se rapporte à la spécialisation dans un ou plusieurs domaines précis, comme l'économie, la médecine ou le droit, alors que la compétence technique fait référence à la capacité d'exploiter les outils mis à la disposition du traducteur. Ensemble, ces compétences sont à la base du travail que doit effectuer le traducteur.

### **Constatations**

Après avoir présenté ces compétences, Roberts se tourne vers l'enseignement de ces dernières. Elle fait remarquer que les professeurs ne peuvent, à eux seuls, préparer les apprentis traducteurs au marché du travail. Dans son article « *The role of practicum in translator training programmes* », publié en 1981, elle indique que les programmes de traduction ne peuvent témoigner avec fidélité du stress et des pressions auxquels les traducteurs font face sur le marché du travail. (Roberts, 1981 : 193) L'écart entre le programme de traduction et le marché du travail s'explique en partie par les exigences du monde professionnel, qui sont de plus en plus difficiles à combler, ainsi que par l'absence d'une formation assez poussée au niveau universitaire. Roberts explique que la formation actuelle n'est pas assez pratique et ne permet pas de préparer les étudiants au niveau de qualité professionnelle attendu des nouveaux diplômés. Les étudiants peuvent traduire jusqu'à 800 ou 1000 mots par semaine et ont l'occasion de réviser leurs textes à maintes reprises, ce qui est loin de représenter les pressions d'un délai serré. En outre, elle explique que les conseils qu'offrent les professeurs pour mieux traduire ne peuvent à eux seuls convaincre les étudiants de l'importance d'une formation universitaire. Les professeurs ne sont pas en mesure de savoir dans quel environnement de travail les nouveaux diplômés se retrouveront. Leurs conseils peuvent les aider sur le plan linguistique, mais pas nécessairement sur le plan de l'adaptation à un nouvel environnement de travail.

### **Recommandations**

Pour résoudre ce problème, Roberts propose de renforcer la collaboration entre les institutions d'enseignement de la traduction et le marché du travail. « La compétence du nouveau diplômé dépend autant des employeurs éventuels que des professeurs et ce n'est qu'en travaillant ensemble que nous atteindrons le but que nous visons tous. » (Roberts, 1984 : 184) Ensemble, ils

pourraient aider à réduire l'écart et à mieux préparer les apprentis traducteurs à répondre aux exigences des employeurs. Pour ce faire, elle suggère d'encourager les stages, puisqu'ils préparent les étudiants à la réalité du marché et leur font comprendre le niveau de professionnalisme qu'ils doivent atteindre en exercice. Elle propose un stage en trois étapes durant lequel l'étudiant est observateur, assistant d'un traducteur et finalement apprenti traducteur. Ces trois étapes témoignent de la progression de l'étudiant, qui commence par 1) observer le travail sur le terrain pour ensuite 2) effectuer certaines tâches auxiliaires comme la recherche terminologique ou documentaire et la correction d'épreuves, et finit par 3) traduire des textes simples qui seront révisés par un traducteur d'expérience. (Roberts, 1981 : 197) Le stage offre des avantages tant pour l'étudiant que pour le cabinet de traduction.

#### Avantages pour l'étudiant

- il se familiarise avec l'environnement de travail, le rôle du traducteur, les différents types de textes et la qualité demandée d'un traducteur débutant;
- il est encadré par des traducteurs d'expérience;
- il est payé;
- il est confronté aux pressions des délais et du compte de mots, ce qui rendra son entrée sur le marché du travail plus facile;
- il travaillera plus sérieusement de retour à l'université après avoir eu un avant-goût des défis que représente l'environnement de travail.

#### Avantages pour le service de traduction

- il a l'occasion de jauger le potentiel des étudiants à l'œuvre;
- les étudiants veulent faire bonne impression et travailleront donc plus fort;
- il en coûte donc moins cher de former un débutant dans le cadre d'un stage qu'après l'embauche;
- la présence de stagiaires pousse les traducteurs professionnels à effectuer leurs tâches avec plus de diligence. (Roberts, 1981 : 197)

Tableau II : Roberts

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétence linguistique</li> <li>○ Compétence traductionnelle</li> <li>○ Compétence méthodologique</li> <li>○ Compétence disciplinaire</li> <li>○ Compétence technique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le programme de traduction ne met pas en évidence les pressions et le stress liés à la traduction professionnelle.</li> <li>○ La formation n'est pas assez poussée (pratique).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Offrir un stage en trois étapes – observateur, assistant d'un traducteur, apprenti traducteur</li> </ul>

### 1.1.3 Christiane Nord

#### Compétences

Dans son ouvrage, *Text Analysis in Translation : Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis* (1991), Christiane Nord présente un modèle d'analyse de texte qui peut servir pour n'importe quelle combinaison de langue ou type de texte. Elle explique le processus dont se sert le traducteur pour accomplir sa tâche et, à partir de ce dernier, établit le modèle d'analyse du texte de départ et du texte d'arrivée. Selon Nord, il est impératif d'établir les compétences nécessaires à la réalisation du modèle d'analyse. Elle indique que l'apprenti traducteur doit posséder une *compétence de réception et d'analyse du texte* (connaissance des étapes de réception d'une traduction et capacité d'analyse du message), une *compétence de recherche* (capacité d'utiliser les outils de recherche mis à la disposition du traducteur), une *compétence de transfert* (capacité de rendre le message dans la langue d'arrivée), une *compétence de production* (capacité de produire un texte), une *compétence d'évaluation de la qualité des traductions* (capacité d'évaluer la qualité de la traduction), ainsi qu'une *compétence linguistique* (connaissance des langues de départ et d'arrivée) et une *compétence culturelle* (capacité de tenir compte des particularités culturelles de la langue de départ ou de la langue d'arrivée selon la demande). Dans la mesure du possible, celles-ci doivent être enseignées simultanément tout au long du programme de traduction. La compétence de réception et d'analyse du texte est au cœur de l'approche d'analyse du texte axé sur la traduction.

## **Constatations**

Nord explique que les modèles d'analyse du texte à l'intention de la traduction proposés jusqu'à présent s'attardent uniquement au plan linguistique et ne prennent pas en considération toutes les étapes du processus de traduction. Elle fait également une distinction entre l'enseignement de la traduction à l'intention des futurs traducteurs professionnels et la traduction à titre d'exercice académique, par exemple dans le cadre de cours de langue seconde. (Nord, 1991 : 141) Elle explique que les programmes de traduction doivent se tourner vers l'analyse du texte de départ comme exercice de traduction. Toutefois, elle constate que la plupart des modèles proposés jusqu'à maintenant proviennent d'autres domaines d'études comme les études littéraires, l'analyse du discours en linguistique ou même la théologie. Le modèle ne peut donc pas s'appliquer à plus d'un type de texte, ce qui n'est pas utile pour le traducteur. Elle en propose donc un qui puisse s'appliquer à tout type de texte et qui vise l'enseignement de la traduction à l'intention des futurs traducteurs professionnels. Pour ce faire, elle accorde une plus grande importance à la compétence de réception et d'analyse du texte, ainsi qu'à celle du transfert. Afin d'acquérir ces compétences, l'étudiant doit posséder au départ des connaissances linguistiques et culturelles supérieures. Il doit donc déjà avoir une bonne connaissance des langues de départ et d'arrivée et connaître les particularités culturelles liées à ces langues, par exemple les dialectes ou expressions écrites spécifiques à la culture.

## **Recommandations**

Nord part de la théorie fonctionnaliste selon laquelle une traduction dépend de la fonction du texte cible. En d'autres mots, elle s'intéresse aux informations liées à la demande de traduction, du public cible au type de document, en passant par le registre de langue à utiliser. Elle estime que la culture occupe une place très importante dans la traduction et que ces informations peuvent aider le traducteur à mieux analyser et comprendre le texte de départ. « The main point about the functional approach is the following : it is not the source text as such, or its effect on the ST recipient or the function assigned to it by the author, that operates the translation process [...] but the prospective function or skopos of the target text as determined by the initiator's needs. » (Nord, 1991 : 9) Nord est d'avis que la formation devrait tenter d'imiter le contexte professionnel en utilisant des textes de départ dont la fonction est clairement définie, plutôt que des textes choisis pour leurs attributs linguistiques comme des pièges particuliers. Elle

se tourne vers une approche axée sur les étudiants et la réalité du contexte professionnel et se fonde sur l'analyse du texte, ce qui permet aux apprentis traducteurs de créer des situations de traduction réalistes les aidant à développer les compétences nécessaires. Les étudiants doivent, avant même de commencer la traduction, établir la fonction du texte de départ, à l'aide des instructions fournies par le client, en l'occurrence le professeur. Ils doivent savoir qui est le client, qui est le public cible, quel est le type de document, quels en sont le format et la longueur, et toute autre information qui les aidera à comprendre l'objectif du texte d'arrivée. Nord ne manque pas de souligner l'aspect progressif de la formation des apprentis traducteurs et l'importance du rôle du professeur qui doit assurer une formation adaptée aux besoins des étudiants tout au long du processus d'apprentissage.

Tableau III : Nord

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétence de réception et d'analyse du texte</li> <li>○ Compétence de recherche</li> <li>○ Compétence de transfert</li> <li>○ Compétence de production</li> <li>○ Compétence d'évaluation de la qualité des traductions</li> <li>○ Compétence linguistique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les modèles d'analyse de textes actuels tiennent uniquement compte des aspects linguistiques du texte.</li> <li>○ Il y a une différence entre l'enseignement de la traduction à l'intention des futurs traducteurs et la traduction à titre d'exercice académique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Posséder des connaissances linguistiques et culturelles supérieures.</li> <li>○ Partir de la fonction du texte pour établir le processus de traduction.</li> <li>○ Encourager une approche axée sur les étudiants</li> <li>○ Promouvoir un modèle fonctionnaliste</li> <li>○ Recourir à des textes réalistes</li> </ul>

#### 1.1.4 Roger T. Bell

##### **Compétences**

Dans *Translation and Translating*, Roger T. Bell reprend les écrits de Johnson et Whitelock (*Machine Translation as an Expert Task*, 1987) et explique que la compétence traductionnelle englobe cinq types de connaissances, soit la connaissance de la langue de départ, la connaissance des types de textes, la connaissance de la langue d'arrivée, la connaissance des domaines et la connaissance contrastive. « Add to this the decoding skills and encoding skills of writing [...] and we have a plausible initial listing of (at least some of) the areas which need to be included in any specification of the translator's competence. » (Bell, 1991 : 36) Il explique que les cinq types de connaissances se recoupent et que la connaissance linguistique est le lien qui les unit. Il divise la compétence communicative, qu'il considère au cœur de la compétence du

traducteur, en quatre sous-compétences : (1) la sous-compétence grammaticale, la connaissance des codes et règles de la langue; (2) la sous-compétence sociolinguistique, l'habileté à produire et comprendre des expressions selon un contexte donné; (3) la sous-compétence discursive, l'habileté à relier les expressions et à les comprendre; et (4) la sous-compétence stratégique, la maîtrise des stratégies de communication. (Bell, 1991 : 41) Il présente ensuite deux approches, la première pour définir le traducteur idéal et la deuxième pour définir le traducteur humain. La première approche tente de définir la compétence en traduction à partir du traducteur idéal, ce qui se rapproche de la théorie. La deuxième approche, quant à elle, tente de le faire à partir d'observations de traducteurs professionnels (pratique). Ces approches permettent de faire la distinction entre le traducteur « idéal » et le traducteur « humain ». Ce dernier doit en effet prendre en considération différents aspects du travail, y compris les délais serrés et les modifications de dernière minute. La deuxième approche est celle préconisée pour le présent travail, puisqu'elle aide à définir les compétences que le traducteur « humain » doit avoir.

### **Constatations**

Bell s'intéresse à la définition d'une théorie de la traduction. Au début de son ouvrage, Bell explique que la majorité des théoriciens n'utilisent que très peu les techniques et réflexions en matière de linguistique contemporaine, alors que les linguistes, pour leur part, sont indifférents ou même hostiles à l'idée d'une théorie de la traduction. Selon lui, cette situation tire ses origines d'une profonde incompréhension, de la part des théoriciens en traduction et des linguistes, de ce qu'est le processus de traduction. Toutefois, il estime qu'en raison des nouveaux développements en science cognitive, en technologie et autres, le moment est bien choisi pour tenter de résoudre ce problème et établir une théorie de la traduction. (Bell, 1991 : xvi)

### **Recommandations**

Bell traite la question de la traduction purement du point de vue de la langue. Il est d'avis qu'il faut élaborer un modèle de processus de traduction qui tient compte de l'individualisme du processus. « What is desperately needed now, and needed fast, is an approach to translation which maximizes the individuality of the process, probes the phenomenon as it takes place in the mind of the translator and seeks to build, on the basis of models of the process, an explanation of

what it means to translate. » (Bell, 1987 : 404) Il explique que le modèle doit prendre en considération les différentes façons d’analyser un texte.

Il part du processus de communication unilingue et ensuite bilingue pour établir un modèle qui énumère les étapes qu’un traducteur doit franchir lorsqu’il reçoit une traduction. Son modèle se fonde sur la macrofonction du langage et comporte trois macrofonctions (Bell, 1991 : 120) : la fonction idéatoire, qui révèle la signification cognitive; la fonction interpersonnelle, qui révèle la signification fonctionnelle de la parole et des échanges entre les personnes; et la fonction textuelle, qui révèle la signification du discours. Le modèle proposé est important, car il préconise l’individualité du processus de traduction et explique, du point de vue linguistique, comment le traducteur lit une phrase, la décompose pour en comprendre le sens et ensuite la reconstruit dans la langue d’arrivée. Par « individualité du processus », il entend le fait que chaque traducteur a une façon particulière de travailler, d’analyser un texte ou de le réviser. Ce processus de traduction n’est donc pas le même d’une personne à l’autre. Sur le plan de l’enseignement de la traduction, le modèle encourage une approche individualiste qui tient compte des particularités de la langue et de l’opération de traduction, ce qui s’apparente à une approche axée sur l’étudiant. L’approche individualiste permet d’adapter le processus de traduction aux besoins de l’étudiant en plus de tenir compte des particularités de la langue de départ et de celle d’arrivée.

Tableau IV : Bell

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétence traductionnelle :               <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) connaissance de la langue de départ</li> <li>(2) connaissance des types de textes</li> <li>(3) connaissance de la langue d’arrivée</li> <li>(4) connaissance des domaines</li> <li>(5) connaissance contrastive</li> </ul> </li> <li>○ Compétence communicative :               <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) sous-compétence grammaticale</li> <li>(2) sous-compétence sociolinguistique</li> <li>(3) sous-compétence discursive</li> <li>(4) sous-compétence stratégique</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les théoriciens et les linguistes semblent réticents à établir une théorie de la traduction.</li> <li>○ Il y a un manque de compréhension du processus de traduction.</li> <li>○ Le moment est bien choisi pour tenter d’établir une théorie de la traduction.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Élaborer un processus de traduction qui tient compte de l’aspect individualiste, ce qui s’apparente à une approche axée sur l’étudiant</li> <li>○ Adopter un modèle qui se fonde sur la macrofonction du langage (fonction idéatoire, fonction interpersonnelle et fonction textuelle)</li> </ul>

### **Compétences**

Dans *L'enseignement pratique de la traduction*, et plus récemment dans la troisième édition de « *La traduction raisonnée* », Jean Delisle, qui appuie les compétences mentionnées par Roberts, présente deux compétences. La première est la compétence de compréhension, soit la capacité de comprendre le texte de départ, et la deuxième est la compétence de réexpression, soit la capacité de reformuler dans la langue d'arrivée sans changer le message du texte original. Il indique ensuite quatre aptitudes qu'il juge essentielles au traducteur. L'aptitude d'intégration signifie de pouvoir « intégrer des connaissances non linguistiques à des énoncés linguistiques ». (Delisle, 2005 : 35) L'aptitude à dissocier les langues signifie d'éviter les interférences de type typographique, orthographique, lexical, syntaxique et culturel. L'aptitude à appliquer les procédés de traduction, comme son nom l'indique, consiste à connaître les théories et règles associées au transfert interlinguistique. Finalement, l'aptitude à maîtriser les techniques de rédaction signifie d'appliquer les règles d'écriture avec rigueur selon la langue et selon le type de texte. Mentionnons ici que le terme « compétence » vise l'ensemble des aptitudes que le traducteur doit acquérir. Delisle ajoute ensuite que ces compétences et aptitudes s'appliquent à trois niveaux différents, soit celui des règles d'écriture, qui consiste à connaître les « usages conventionnels de rédaction » et les divers codes, celui de l'interprétation, qui consiste à dégager le message se cachant derrière ces mots et ces phrases, et celui de la cohérence, qui consiste à former un tout à partir des deux niveaux précédents, et d'en arriver à un texte.

### **Constatations**

Delisle présente ce qu'il considère les « principaux "ingrédients" entrant dans la composition d'un programme type de formation de traducteurs » (Delisle, 2005 : 29). Il est d'avis que les programmes d'aujourd'hui sont relativement bien élaborés et que le problème réside plutôt dans les méthodes d'enseignement. Les professeurs doivent établir des objectifs précis et faire preuve de dynamisme. Autrement dit, ils doivent être passionnés par ce qu'ils enseignent. Delisle souhaite centrer l'attention sur les méthodes d'enseignement et non sur le contenu du programme. Il ne s'agit donc pas du contenu (quoi), mais plutôt de la méthode (comment).

## Recommandations

Dans *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Delisle fait un retour sur les méthodes d'enseignement traditionnelles pour ensuite proposer sa propre approche à l'enseignement de la traduction. Il soutient qu'il est nécessaire pour le formateur d'aller au-delà de la simple étude des notions linguistiques et de se tourner vers les éléments cognitifs pour bien expliquer le processus de traduction. L'approche proposée n'est pas sans rappeler la théorie de la taxonomie des objectifs pédagogiques de Benjamin Bloom, qui propose une taxonomie des objectifs pédagogiques comprenant six catégories hiérarchiques, soit l'acquisition des connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. (Bloom, 1969 : 21). La taxonomie a pour but d'aider les enseignants à établir des objectifs pédagogiques en fonction du niveau de connaissance des étudiants. Delisle part de cette théorie et propose 9 objectifs généraux et 75 objectifs spécifiques dans la troisième édition de « *La traduction raisonnée* ». (Delisle, 2013 : 21) Selon son approche, la traduction est essentiellement l'analyse du texte de départ et la rédaction du texte d'arrivée en fonction de cette dernière. Il s'agit d'une base théorique, la *théorie du sens* de l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs de Paris, qui vise le vouloir-dire du texte de départ. Selon cette théorie, le traducteur ne traduit pas des mots ou des phrases, mais bien des idées, un message. Il doit donc déverbaliser le texte de départ, en dégager le sens, et le reconstruire ou le réexprimer dans la langue d'arrivée. Il doit donc faire appel à la métacognition, à la compétence instrumentale et à son sens du jugement et de l'analyse pour comprendre le message et bien le rendre dans la langue d'arrivée.

Tableau V : Delisle

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétence de compréhension</li> <li>○ Compétence de réexpression</li> <li>○ Aptitude d'intégration</li> <li>○ Aptitude à dissocier les langues</li> <li>○ Aptitude à appliquer les procédés de traduction</li> <li>○ Aptitude à maîtriser les techniques de rédaction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le problème n'est pas dans l'élaboration des programmes de traduction, mais les méthodes d'enseignement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se tourner vers des éléments cognitifs</li> <li>○ Établir des objectifs pédagogiques clairs en fonction du niveau de connaissance des étudiants</li> <li>○ Recourir à la <i>théorie du sens</i> pour déterminer le vouloir-dire du texte</li> </ul>

### 1.1.6 *Donald Kiraly*

Dans son premier livre, *Pathways to Translation* (1995), Kiraly fait appel à la science cognitive pour expliquer le processus de traduction. À l'instar de Paul Kussmaul, il présente une étude empirique fondée sur les protocoles à voix haute (TAPs), une méthode qui consiste à analyser le processus de traduction à l'aide d'un suivi à voix haute des différentes étapes effectuées par le traducteur lorsqu'il travaille. L'étude, bien que contestée puisqu'elle n'est pas entièrement objective, donne un bon point de départ pour aider à comprendre ce qui se passe dans la tête du traducteur lorsqu'il traduit. En 2000, Kiraly modifie sa position et publie un nouvel ouvrage qui prône une approche socioconstructiviste, laquelle s'appuie sur la collaboration et la socialisation au sein de la communauté des traducteurs professionnels. Il propose d'utiliser en partie l'approche de Nord, de donner de véritables projets de traduction et d'interagir avec des professionnels pour mieux enseigner la traduction.

### **Compétences**

Kiraly fait une distinction entre la « translation competence » et la « translator competence ». La première est plus générale et explique clairement les habiletés nécessaires à la production d'un texte d'arrivée approprié et la deuxième définit l'acquisition d'habiletés plus spécifiques au traducteur professionnel en soi, dont l'habileté à comprendre des textes rédigés pour un lectorat spécialisé. Pour Kiraly, le terme « compétence du traducteur » est une façon d'expliquer la complexité du processus de traduction et de distinguer le traducteur de la personne bilingue.

In choosing this term, emphasis is placed on the complex nature of the professional translator's task and the nonlinguistic skills that are required. This term also allows us to distinguish between the more general types of native and foreign language communicative competence the professional translator shares with bilinguals (as native translators) and the translation skills that are specific to professional translation and which most bilinguals do not develop naturally. » (Kiraly, 1995 : 16)

### **Constatations**

Selon Kiraly, la plupart des programmes de formation universitaire adoptent une approche transmissive, ce qui rend difficile la conception d'un curriculum qui répondrait aux besoins spécifiques des étudiants et des clients. Kiraly indique que la traduction doit plutôt être étudiée à

partir de deux points de vue, soit l'aspect social (le contexte entourant la situation) et l'aspect cognitif (ce qui se passe dans le subconscient du traducteur lorsqu'il travaille). Il souhaite ainsi aider l'étudiant à comprendre son rôle. Kiraly fait remarquer qu'il existe des lacunes au niveau des objectifs, des curriculums et des méthodes d'enseignement des programmes de traduction :

Translation students attend classes and earn degrees in translation studies, but courses in translation skills instruction are usually not based on a coherent set of pedagogical principles derived from knowledge about the aims of translation instruction, the nature of translation competence, and an understanding of the effects of classroom instruction on students' translating proficiency. (Kiraly, 1995 : 5)

Malgré les modèles et théories proposés pour l'enseignement de la traduction, ces lacunes persistent. Kiraly explique que plusieurs s'accrochent à la définition de « traduction » comme étant le remplacement d'éléments linguistiques. La réalité est pourtant tout autre et rend difficile l'harmonisation des approches et des modèles utilisés en pédagogie de la traduction. Kiraly est d'avis qu'une approche interdisciplinaire aiderait à offrir des programmes de traduction plus cohérents, puisqu'elle permettrait de bien décrire les nombreux facteurs de communication utilisés en traduction.

### **Recommandations**

Dans son premier livre, Kiraly présente une série de recommandations avancées par la communauté en traductologie : (1) formation axée sur l'étudiant; (2) approche qui encourage la responsabilisation, l'indépendance et l'habileté de voir plus d'une solution; (3) recours à des situations d'enseignement réelles; (4) développement de la créativité; (5) outils d'aide à l'analyse des textes; (6) enseignement de la traduction à titre d'activité de communication réelle; (7) recours à de nouvelles méthodes d'évaluation; (8) cours de base en traductologie qui fait le lien entre les principes de traduction et la profession. (Kiraly, 1995 : 33) Puis, dans son deuxième livre, Kiraly explique que les interactions sociales doivent être à la base de l'enseignement de la traduction. C'est pourquoi il propose une approche socioconstructiviste axée sur l'apprentissage par le biais d'interactions sociales. Kiraly recommande de redéfinir le rôle des professeurs et des étudiants et de repenser les méthodes d'évaluation. Il présente l'« empowerment approach » (approche d'autonomisation) selon laquelle les professeurs deviennent plutôt des guides ou conseillers. Ils orientent les étudiants, qui doivent apprendre à faire preuve de professionnalisme,

et les sensibilisent à leurs responsabilités à l'aide de situations professionnelles réelles. Le but est de donner aux étudiants la chance d'apprendre tout en développant les compétences nécessaires au traducteur professionnel à l'aide d'activités de traduction qui se rapprochent le plus possible de la réalité.

Tableau IX : Kiraly

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétence du traducteur (qui inclut l'habileté à comprendre des textes rédigés pour un lectorat spécialisé)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Un grand nombre de programmes de traduction adoptent une approche transmissive.</li> <li>○ Il existe plusieurs lacunes sur le plan des curriculums et des méthodes d'enseignement.</li> <li>○ La traduction en tant que remplacement d'éléments linguistiques est incomplète et encore trop présente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Offrir une formation axée sur l'étudiant</li> <li>○ Préconiser une approche qui encourage la responsabilisation, l'indépendance et l'habileté de voir plus d'une solution</li> <li>○ Recourir à des situations d'enseignement réelles</li> <li>○ Développer la créativité</li> <li>○ Offrir des outils d'analyse de texte</li> <li>○ Enseigner la traduction à titre d'activité de communication réelle</li> <li>○ Recourir à de nouvelles méthodes d'évaluation</li> <li>○ Offrir un cours de base en traductologie qui fait le lien entre les principes de traduction et la profession.</li> <li>○ Adopter une approche socioconstructiviste</li> <li>○ Encourager les interactions sociales</li> <li>○ Encourager l'approche d'autonomisation</li> </ul>

### 1.1.7 Anthony Pym

#### Compétences

Pym prône une approche centrée sur l'apprenti traducteur. Il reprend les termes de « translator competence » de Donald Kiraly (Kiraly, 2000) et de « translator education » de Silvia Bernadini (Bernadini, 2003) pour expliquer la différence entre une formation axée sur les aspects linguistiques de la traduction et une formation qui va au-delà de ces aspects pour inclure les compétences interpersonnelles, les *compétences décisionnelles* et le *comportement*. Il explique que la compétence en traduction est composée de deux habiletés, soit celle de générer une série de termes fiables pour chaque texte source, et celle de choisir le meilleur terme parmi

cette série, avec rapidité et confiance en soi. Il s'agit là de compétence décisionnelle, qui se rapproche des compétences transversales. Ces dernières renvoient aux mécanismes cognitifs de la taxonomie de Bloom (comprendre, analyser, déduire, etc.). Puisque les traducteurs doivent choisir entre différentes interprétations, ils doivent pouvoir le faire avec jugement et confiance. Dans son article de 2003, « Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach », Pym explique l'importance de la technologie et de son intégration dans la définition de la compétence en traduction. Il explique qu'on ne peut plus ignorer ce qu'apportent l'Internet et les logiciels de traduction au travail quotidien du traducteur. (Pym, 2003 : 493)

### **Constatations**

Pym explique que la théorie structuraliste, populaire jusque dans les années 70, n'est pas fautive, mais plutôt incomplète. En effet, la théorie est trop centrée sur les concepts linguistiques et ignore d'autres aspects tout aussi importants. Selon Pym, il s'agit plutôt de se rappeler qu'on parle d'objets pratiques et non simplement de concepts. « More calmly, we should all agree that we're always in a practical situation, talking about a practical object, an object that we want to do something with, or that can help us to do something, like eat, for instance. » (Pym, 1993 : 33) Pym aborde ensuite le sujet de la culture. Il explique que l'approche culturelle permet de revoir les enjeux de la traduction au travers du prisme culturel. Il explique que, selon les théories avancées jusqu'à présent, les relations interculturelles se passent entre la culture du texte de départ et celle du texte d'arrivée et chaque culture serait donc distincte. Pourtant, comme l'explique Pym, cette approche présente un problème. À l'origine, les cultures s'entrecroisaient, ce qui signifie qu'on ne peut pas parler de culture distincte. Si tel est le cas, il est donc plus juste de considérer l'évolution des cultures comme étant le résultat de la traduction, et non le contraire, ce qui mène Pym à avancer que l'approche culturelle est aussi incomplète. L'aspect culturel de la traduction est souvent relégué à l'arrière-plan en traduction. Pourtant, comme le suggère Pym, un modèle de formation qui prône le respect des différences culturelles, tout en ne perdant pas de vue les concepts linguistiques de la théorie structuraliste, pourrait être à la base d'une approche alternative, puisqu'elle tiendrait compte des compétences linguistique et traductionnelle liées à l'approche structuraliste, ainsi qu'aux compétences culturelle et instrumentale.

## Recommandations

Pym estime que la formation devrait pouvoir tirer profit des études empiriques effectuées, comme celles sur les TAP et la traduction à vue. Il accorde également une très grande importance aux outils informatiques mis à la disposition du traducteur, soit les mémoires de traduction, les bases de données et la traduction automatique : ces technologies ont des répercussions sur le travail des traducteurs et pourraient même changer la nature de leur travail en les obligeant à faire plus de révision que de traduction. Pym ne croit pas que ces outils remplaceront le traducteur, mais plutôt qu'ils transformeront sa façon de travailler et qu'il est donc primordial d'apprendre à les connaître et à s'en servir à son avantage. « They can no longer be seen as mere 'tools' that help the translator; they actually change the nature of translating itself, obliging professionals to work not from continuous texts but from pre-translated discontinuous chunks and data bases, and thus increasing the importance of review processes. » (Pym, 2009 : 10) Cette nouvelle réalité est très présente sur le marché du travail et oblige les professionnels à traduire des parties d'un texte prétraité, lequel devra ensuite être entièrement révisé pour assurer l'uniformité. Une bonne connaissance de ces logiciels et du cyberspace aidera le traducteur non seulement à s'adapter à ces changements, mais aussi à mieux répondre aux exigences informatiques des employeurs.

Tableau VI : Pym

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"><li>○ Compétence traductionnelle</li><li>○ Compétences interpersonnelles</li><li>○ Compétences décisionnelles</li><li>○ Comportement</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ La théorie structuraliste et l'approche culturelle à elles seules sont incomplètes.</li><li>○ La formation n'accorde pas assez d'importance aux aspects culturels d'un texte (particularités de la culture de départ ou d'arrivée).</li><li>○ Les outils informatiques sont de plus en plus présents et changent la nature du travail du traducteur.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Tirer profit des études empiriques effectuées</li><li>○ Former les traducteurs en informatique</li><li>○ Tirer profit du cyberspace, des logiciels de traduction et toute autre technologie qui pourra les aider dans leur travail</li></ul>

### **Compétences**

Vienne part des compétences présentées par Roberts et reprises par Delisle pour ensuite ajouter à cette liste un « noyau dur » des compétences essentielles aux futurs traducteurs. Vienne indique que la définition de la compétence traductionnelle, établie par ses prédécesseurs comme étant la « capacité de saisir l’articulation du sens dans un texte, de le rendre sans le déformer dans la langue d’arrivée tout en évitant les interférences » (Vienne, 1998 : 1 ), n’est pas suffisante. Il critique le fait de réduire la compétence traductionnelle à « une double opération de déverbalisation et de reformulation de la pensée déverbalisée, » (Vienne, 1998 : 1) et propose donc quatre compétences essentielles à la représentation adéquate de la réalité du traducteur professionnel qui vont au-delà du simple transfert linguistique. Les quatre éléments sont 1) la capacité d’analyser diverses situations de traduction, soit d’analyser le contexte entourant un texte et de poser les bonnes questions; 2) la capacité de gérer et de traiter l’information, ce qui signifie d’organiser sa propre documentation et les informations fournies en fonction du contexte donné et des besoins du marché; 3) la capacité d’argumenter, ce qui signifie de savoir dialoguer avec le client ou le donneur d’ouvrage; et 4) la capacité de coopérer, et donc de collaborer avec ses collègues ainsi qu’avec différents experts dans le domaine. Ces capacités ne sont pas des compétences supplémentaires; elles constituent plutôt une définition plus complète de la compétence traductionnelle. Aux aspects linguistiques s’ajoutent des sous-compétences qui forment une définition plus détaillée de la compétence traductionnelle. Ces sous-compétences sont en fait les compétences transversales.

### **Constatations**

Dans son article « Pour une pédagogie de la traduction en situation », Vienne explique qu’au tout début, du moins en Finlande, on enseignait la traduction en catégorisant les problèmes de traduction et en commentant sur les traductions des étudiants dans le but de les mener aux « bonnes » solutions. Cette approche a été rapidement remplacée par la « traduction de textes en situation » (Vienne, 1994 : 421). Elle permet de prendre en considération beaucoup plus que les simples problèmes linguistiques et tient compte du contexte entourant le texte à traduire, soit le texte en situation. Les textes à traduire en classe doivent être de vrais textes professionnels, afin

de permettre à l'étudiant de perfectionner les compétences dites professionnelles et de faire état des défis du marché du travail. Les compétences professionnelles se rapprochent des compétences transversales et du domaine affectif. Elles peuvent viser plus d'un domaine et touchent les aspects et capacités qui font du traducteur un traducteur professionnel (capacité d'analyse, d'adaptation, de jugement, éthiques, valeurs, professionnalisme, fiabilité, etc.).

### Recommandations

Vienne adopte une approche fonctionnaliste, mais rejette l'idée de simuler entièrement l'environnement professionnel, expliquant qu'il est trop difficile de le reproduire de façon réaliste. Il propose d'établir la fonction du texte et d'effectuer une analyse situationnelle où le professeur agit à titre de donneur d'ouvrage et de client et répond aux questions des étudiants. Il s'agit d'un mélange entre l'approche pratique et l'approche académique. Les textes sont de nature professionnelle et le professeur agit à titre de client, mais l'étudiant a accès à tous les outils académiques disponibles. Il peut poser des questions au professeur et ses délais sont plus longs qu'en milieu de travail. Il s'agit donc en quelque sorte d'un environnement professionnel contrôlé.

Tableau VII : Vienne

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétence traductionnelle :</li> <li>1) Capacité d'analyser diverses situations de traduction</li> <li>2) Capacité de gérer et de traiter l'information</li> <li>3) Capacité d'argumenter</li> <li>4) Capacité de coopérer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La catégorisation des problèmes de traduction est remplacée par la traduction de textes en situation qui tient compte du contexte entourant un texte.</li> <li>○ L'approche actuelle est trop structuraliste et ne tient pas compte des autres aspects de la traduction.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Adopter une approche fonctionnaliste sans reproduire entièrement l'environnement professionnel</li> <li>○ Donner de véritables textes professionnels à traduire, mais permettre aux étudiants d'apprendre dans un environnement universitaire où le professeur, qui tient le rôle de client, peut répondre aux questions et appuyer les étudiants</li> </ul>

### **Compétences**

Kussmaul fait remarquer que le traducteur doit posséder une excellente compétence linguistique, mais que même la compétence en langue étrangère la plus développée ne peut remplacer le recours aux outils d'aide à la rédaction et à un bon processus de traduction. « In addition to the advice that one should improve one's foreign language competence, I would suggest that teachers should try to make students aware of what goes on in their minds during the process of understanding so that eventually they may internalize these processes. » (Kussmaul, 1995 : 22) Il va donc au-delà des compétences traductionnelle et linguistique et souligne l'importance de la recherche, donc de la compétence méthodologique, ainsi que des comportements et qualités du traducteur, comme la confiance en soi et la conscience de soi. Bien que ces dernières se rapprochent davantage des qualités que des compétences, ils demeurent essentiels à l'apprenti traducteur, qui doit souvent faire preuve de jugement et choisir entre différents termes pour obtenir la meilleure solution. La créativité, la confiance en soi et la conscience de soi sont toutes des qualités qui peuvent être renforcées pendant la formation. Kussmaul ajoute que la capacité de discuter d'une traduction de façon objective est essentielle à la compétence traductionnelle. Le traducteur doit pouvoir rester objectif lorsque son travail est critiqué. C'est pourquoi Kussmaul encourage les exercices en petits groupes, afin d'aider les étudiants à s'habituer à cette critique.

### **Constatations**

Kussmaul est d'avis que les lacunes en pédagogie de la traduction sont dues en partie aux professeurs, qui ne comprennent pas l'impact de leurs critiques sur les apprentis traducteurs et sur leur confiance en soi. Les professeurs évaluent les étudiants, mais ils n'expliquent pas toujours les raisons qui motivent leurs corrections. Ils encouragent le développement d'une meilleure compétence linguistique sans nécessairement aller au-delà. Kussmaul indique que les professeurs ne concentrent pas leurs efforts au bon endroit. En effet, il veut s'assurer que les apprentis traducteurs comprennent non seulement la valeur de l'analyse du texte, mais aussi des outils de recherche qui les aident à la tâche. Kussmaul souhaite se détacher des auteurs qui croient pouvoir comprendre le processus de traduction en partant du texte traduit et en retraçant à l'envers les

étapes effectuées par le traducteur. Bien qu'elle soit utile, voire nécessaire, cette approche ne peut s'avérer qu'un point de repère ou qu'une série de suggestions et d'outils de compréhension plutôt qu'un recueil de règles établies.

## Recommandations

Dans *Training the Translator*, Kussmaul présente une série de stratégies générales destinées à l'enseignement de la traduction. L'approche fonctionnelle qu'il adopte fait de lui un bon représentant de l'école allemande. Ce qui distingue Kussmaul des autres est sans doute l'importance qu'il accorde aux mécanismes cognitifs de la traduction. Il souhaite comprendre ce qui se passe dans la tête d'un traducteur lorsqu'il traduit. Pour ce faire, il utilise les « think-aloud protocols » (TAP) ou « protocoles à voix haute ». Il mentionne la confiance en soi, la conscience de soi et la créativité comme étant des qualités importantes qui font partie de la compétence traductionnelle. Il est possible, encore ici, de faire un lien avec le domaine affectif de Benjamin Bloom. Kussmaul est d'avis que la confiance en soi et la conscience de soi encouragent la créativité du traducteur et lui permettent de jongler plus facilement avec les mots. Encore ici, on fait allusion aux compétences transversales.

Tableau VIII : Kussmaul

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétence linguistique</li> <li>○ Compétence traductionnelle</li> <li>○ Compétence méthodologique</li> <li>○ Comportements et qualités du traducteur comme la créativité, la confiance en soi et la conscience de soi.</li> <li>○ Capacité d'objectivité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les lacunes seraient dues en partie aux professeurs qui ne reconnaissent pas l'impact de leurs critiques.</li> <li>○ Les professeurs ne se concentrent pas assez sur l'analyse du texte et les outils de recherche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Accorder une plus grande importance aux mécanismes cognitifs de la traduction</li> <li>○ Utiliser la technique des TAP</li> <li>○ Encourager la créativité, la confiance en soi et la conscience de soi des apprentis traducteurs</li> </ul>

### 1.1.10 Daniel Gile

#### **Compétences**

Dans *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (1995 et 2009) Gile s'inspire des propos de Jean Maillot (1981) pour établir les éléments de la compétence traductionnelle. Les traducteurs doivent posséder une connaissance approfondie de la langue de départ et de la langue d'arrivée (compétence linguistique). Selon le type de travail, le niveau de connaissance de la langue de départ peut varier. Par exemple, s'il s'agit de traduction juridique, cette connaissance doit être très poussée. Par contre, la connaissance de la langue d'arrivée doit toujours être excellente en raison de la nature du travail. Les traducteurs doivent connaître leur domaine (compétence disciplinaire) et le contexte dans lequel ils travaillent (compétence extralinguistique). De plus, ils doivent bien évidemment connaître et comprendre le processus de traduction (compétence traductionnelle).

#### **Constatations**

Gile explique que la profession de traducteur a plusieurs facettes, du pigiste au traducteur à temps partiel ou à temps plein en passant par le traducteur littéraire. Les conditions de travail, les clients, les délais et les spécialités sont tous des éléments qui ont une incidence sur le travail d'un traducteur. Tout comme ces aspects de la profession, les types de formation peuvent varier. En effet, la formation officielle n'est que l'une des façons d'accéder au marché du travail. Certains préfèrent ne pas avoir de formation, alors que d'autres préfèrent être formés sur le tas, sous la supervision d'un collègue traducteur expérimenté. Bien que l'option « sans formation » ne soit pas idéale pour les débutants, Gile estime que la formation sur le tas est, dans certains cas, plus viable que la formation officielle. Toutefois, cette approche suppose une certaine formation préalable. Elle est, entre autres, à l'intention des professionnels qui effectuent déjà des tâches de traduction sans avoir un diplôme ou un certificat en traduction. La supervision permet à l'apprenti traducteur de remettre des textes au client, après révision, et le réviseur est familier avec le jargon propre à la compagnie ou au client. De plus, la relation entre traducteur et réviseur est privilégiée puisque ce dernier n'a pas un groupe nombreux d'étudiants à former et peut donc offrir un encadrement sur mesure. Les connaissances apprises sur le terrain sont pertinentes et s'appliquent immédiatement. De plus, le traducteur est rémunéré pendant son apprentissage. Selon Gile, il est

important d'encourager la formation sur le tas, les stages et la rémunération des étudiants pendant ces expériences de travail pour favoriser l'optimisation de la formation universitaire.

### **Recommandations**

Gile préconise une certaine évolution de l'enseignement offert à l'apprenti traducteur. C'est pourquoi il encourage une approche axée sur le processus au début de l'enseignement et une approche axée sur le produit plus tard dans la formation. En effet, puisque l'étudiant évolue, il est normal que l'enseignement qui lui est offert évolue aussi. Il propose une série de modèles et de concepts de base qui peuvent s'appliquer lors de l'enseignement de la traduction. Son approche a pour but d'aider les étudiants à comprendre le processus de traduction en expliquant les principes, méthodes et procédures à suivre, pour ainsi livrer un produit final de façon autonome. Selon lui, cette approche est plus efficace que celle axée sur le produit puisqu'elle permettra aux apprentis traducteurs de progresser plus rapidement. L'approche axée sur le produit ne peut être efficace que si elle est précédée de l'approche axée sur le processus, car cette dernière permet aux étudiants de comprendre les étapes d'une bonne traduction. Chaque étape du processus est étudiée séparément, ce qui facilite l'apprentissage. De plus, cette méthode permet aux étudiants d'appliquer les théories apprises et de comprendre le processus de traduction plus rapidement une fois sur le marché du travail.

Au Chapitre 5 de son livre, Gile présente un modèle séquentiel de traduction qui donne une idée du processus de compréhension et de reformulation utilisé pour assurer le caractère plausible d'une traduction. Le modèle explique comment le traducteur professionnel part d'une unité de traduction pour se rendre à un produit final, en passant par la compréhension et la reformulation de l'unité en question. Étant donné la simplicité et l'utilité du modèle, Gile suggère qu'il soit intégré au tout début du programme de traduction, afin de permettre aux apprentis traducteurs de comprendre et de mettre en pratique un processus de traduction dès leurs premiers travaux.

Tableau X : Gile

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétence traductionnelle</li> <li>○ Compétence linguistique</li> <li>○ Compétence disciplinaire</li> <li>○ Compétence extralinguistique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La profession de traducteur a différentes facettes.</li> <li>○ Il existe différents types de formation,</li> <li>○ La formation universitaire n'est pas à jour.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Assurer l'évolution de l'enseignement</li> <li>○ Optimiser la formation universitaire</li> <li>○ Adopter une approche axée sur le processus au début de la formation et une approche axée sur le produit à la fin de la formation.</li> </ul>

### 1.1.11 *Deborah Cao*

#### **Compétences**

Cao fait une distinction entre les termes « translation competence » (compétence en traduction) et « translation proficiency » (maîtrise de la traduction). Elle explique que la deuxième n'est pas uniquement la connaissance du langage, mais aussi la capacité à l'utiliser. La maîtrise de la traduction se définit donc par « the ability to mobilise translation competence to perform translation tasks in context for purposes of intercultural and interlingual communication. » (Cao, 1996 : 327) La maîtrise de la traduction est une capacité globale qui inclut les compétences et les habiletés utilisées dans le processus de traduction. Elle propose ensuite un modèle qui comprend la « translational language competence » (compétence traductionnelle du langage). Cette dernière comprend différents aspects linguistiques « that are activated and utilised in the translation act of cross-cultural and interlingual communication. » (Cao, 1996 : 330) La maîtrise se divise en deux compétences : la compétence organisationnelle et la compétence pragmatique, qui elles-mêmes se divisent à leur tour en sous-compétence grammaticale et sous-compétence textuelle pour la première et en sous-compétence illocutoire et sous-compétence sociolinguistique pour la deuxième. (Cao, 1996 : 330)

#### **Constatations**

Cao fait remarquer que depuis longtemps la traduction est considérée comme un talent inné qui ne peut vraiment être appris, ce qui signifie qu'elle ne peut être évaluée. Par ailleurs, on prétend que, si la traduction pouvait être évaluée, les traducteurs et professeurs seraient en mesure d'établir une méthode d'évaluation adéquate à l'intention des apprentis traducteurs.

Toutefois, comme l'explique Cao, c'est loin d'être aussi simple. Elle explique que le problème d'évaluation en traduction découle du manque de définitions claires des compétences à évaluer.

## Recommandations

Puisque les lacunes en évaluation des activités de traduction découlent d'un manque de définitions claires des compétences, elle propose avant toute chose de définir les compétences du traducteur. Il faut faire la distinction entre la compétence en traduction et la maîtrise de la traduction. Cao présente sa propre définition de la maîtrise de la traduction et propose un modèle qui tient compte des divers éléments composant cette dernière. Les éléments sont tous inter reliés et ont une incidence les uns sur les autres. Il s'agit de la compétence linguistique en matière de traduction, des structures de connaissances traductionnelles, de la compétence stratégique en matière de traduction, et du contexte entourant une situation. La traduction est le fruit de l'interaction entre les différents composants du modèle. (Cao, 1996 : 328)

Tableau XI : Cao

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Maîtrise de la traduction</li> <li>○ Compétence traductionnelle du langage</li> <li>○ Compétence organisationnelle :</li> <li>    Sous-compétence grammaticale</li> <li>    Sous-compétence textuelle</li> <li>○ Compétence pragmatique :</li> <li>    Sous-compétence illocutoire</li> <li>    Sous-compétence sociolinguistique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Depuis longtemps la traduction est considérée comme un talent inné qui est difficilement évalué.</li> <li>○ L'évaluation des activités de traduction est difficile en raison du manque de définitions claires des compétences à évaluer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Définir de façon claire les compétences</li> <li>○ Faire la distinction entre « compétence en traduction » et « maîtrise de la traduction »</li> <li>○ Établir un modèle de maîtrise de la traduction qui illustre le processus de traduction</li> </ul>

### 1.1.12 Daniel Gouadec

## Compétences

Lors du colloque international Rennes 2, en 1996, Gouadec nomme treize compétences essentielles à l'apprenti traducteur qui a son diplôme en main. Ces compétences, qui s'avèrent des habiletés ou des connaissances dans la plupart des cas, sont : la *compétence en analyse et en compréhension*, la *compétence rédactionnelle*, la *maîtrise des techniques et des stratégies de la traduction*, la *maîtrise de la terminographie traductive*, la *maîtrise de la phraséographie traductive*, la *maîtrise de la relecture et de la révision*, la *compétence en documentation et recherche d'informations*, une *connaissance des techniques générales*, la *maîtrise des outils du*

*traducteur, une connaissance générale de l'informatique, la maîtrise des techniques de planification et de gestion des projets, une maîtrise minimale des techniques de gestion, et la maîtrise des comportements optimisés du traducteur.* (Gouadec, 1999 : 16) La liste est longue, mais comme l'explique Gouadec, ce n'est pas à l'entreprise à former les apprentis traducteurs. Son rôle est plutôt de les informer et de les initier à la traduction dans un environnement professionnel. La formation universitaire doit donc être la plus complète possible et créer des traducteurs qui n'auront pas de mal à s'adapter à toute situation professionnelle qui se présentera. « Il s'agit de leur permettre de répondre à toute éventualité et, par le jeu des renforcements de cursus, de prétendre aux nouveaux métiers des langues, avec ou sans traduction effective. » (Gouadec, 2000 : 17) Gouadec précise que les treize compétences susmentionnées doivent s'appliquer à deux niveaux, soit à celui du traducteur généraliste, et à celui du traducteur en « pré-spécialisation ».

### **Constatations**

Dans son recueil de 2000, Gouadec explique la réalité du traducteur à partir du produit. Le marché du travail a grandement évolué. Plusieurs types de marchés existent actuellement, ce qui est mis en évidence par les cours de traduction axés sur un domaine particulier, comme l'économie, le droit ou les produits multimédias. Cette diversité pose un problème, car nous ne savons pas dans quel domaine les futurs traducteurs travailleront. De plus, la plupart des compagnies ou cabinets de traduction recherchent des traducteurs qui font plus que traduire. Ils veulent des réviseurs, des terminologues, des correcteurs d'épreuve et même des gestionnaires. Ici encore, les compétences transversales font surface, car il faut former des traducteurs capables de répondre à ces diverses exigences.

### **Recommandations**

Gouadec adopte lui aussi une approche fonctionnaliste. À l'instar de Vienne, il rejette la simulation d'une situation professionnelle, indiquant qu'il est impossible d'en présenter une qui soit entièrement réaliste. Il est plutôt d'avis d'utiliser des textes déjà traduits professionnellement par le professeur. Il part des offres d'emploi pour dégager une liste de compétences nécessaires à l'apprenti traducteur. Sa formation repose sur trois grandes orientations, soit la simulation, l'émulation et l'immersion. La simulation permet de former les traducteurs à partir d'un schéma

donné, lequel est basé sur des textes professionnels comportant tous des éléments normalisés auxquels est confronté le traducteur lorsqu'il travaille. L'émulation permet aux étudiants d'être encadrés dans des situations contrôlées se rapprochant le plus possible de l'environnement de travail réel, alors que l'immersion est l'étape où les étudiants effectuent des stages internes et externes. Gouadec, qui rejette la simulation, prône l'émulation, selon laquelle les étudiants peuvent traduire des textes tout en étant encadrés par le professeur.

Dans son article intitulé « Notes on Translator Training » (2003), Gouadec répond à une série de questions concernant le programme de traduction idéal. Il déclare que trois types de formation devraient être offerts, soit la formation normalisée, d'une durée de 3 à 5 ans, la formation accélérée d'une année pour les personnes qui ont déjà de l'expérience, et une formation spécialisée, sur le terrain, pour ceux qui ont de l'expérience, mais n'ont bénéficié d'aucune formation officielle.

Tableau XII : Gouadec

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétence en analyse et en compréhension</li> <li>○ Compétence rédactionnelle</li> <li>○ Maîtrise des techniques et des stratégies de la traduction</li> <li>○ Maîtrise de la terminographie traductive</li> <li>○ Maîtrise de la phraséographie traductive</li> <li>○ Maîtrise de la relecture et de la révision</li> <li>○ Compétence en documentation et recherche d'informations</li> <li>○ Connaissance des techniques générales</li> <li>○ Maîtrise des outils du traducteur</li> <li>○ Connaissance générale de l'informatique</li> <li>○ Maîtrise des techniques de planification et de gestion des projets</li> <li>○ Maîtrise minimale des techniques de gestion</li> <li>○ Maîtrise des comportements optimisés du traducteur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le marché de la traduction sur la scène mondiale évolue rapidement.</li> <li>○ Les traducteurs de domaines spécialisés sont de plus en plus recherchés.</li> <li>○ Le traducteur doit diversifier ses connaissances et ses domaines d'expertise pour non seulement traduire dans différents secteurs, mais également accomplir des tâches de révision, de relecture et même de gestion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Adopter une approche fonctionnaliste</li> <li>○ Utiliser des textes déjà traduits professionnellement.</li> <li>○ Offrir une formation en trois étapes : <ul style="list-style-type: none"> <li>— simulation</li> <li>— émulation</li> <li>— immersion</li> </ul> </li> <li>○ Offrir trois types de formation : <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Formation normalisée (de trois à cinq ans)</li> <li>2) Formation accélérée (d'un an)</li> <li>3) Formation spécialisée (sur le terrain, encadrement)</li> </ol> </li> </ul>

### 1.1.13 Amparo Hurtado Albir

#### **Compétences**

Selon Amparo Hurtado Albir, la compétence de traduction comprend trois aspects, soit le savoir-agir, l'intégration et le contexte. Elle s'inspire de la définition de François Lasnier et de Jacques Tardif et explique que le savoir-agir va au-delà du savoir-faire et ne s'acquiert que par la pratique. (Hurtado Albir, 2008 : 22) L'intégration implique le rassemblement de plusieurs capacités, habiletés et connaissances. « 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) ». (Hurtado Albir, 2008 : 23) Le contexte implique qu'un traducteur ne peut dire avoir véritablement acquis une compétence que lorsqu'il peut l'utiliser dans un contexte donné. Ensemble, ces aspects forment « un *savoir*, un *pouvoir* et un *vouloir* ». (Hurtado Albir, 2008 : 23) Hurtado Albir parle de la compétence professionnelle et définit cette notion comme étant un « savoir-faire complexe », en d'autres mots, un ensemble de différentes habiletés, connaissances et capacités nécessaires à l'accomplissement d'une tâche de traduction. (Hurtado Albir, 2008 : 20) Il existe des compétences générales (transversales) et des compétences spécifiques (disciplinaires). Les premières visent tous les domaines, alors que les deuxièmes sont propres à un domaine précis. Hurtado Albir divise les compétences générales en trois catégories, soit les compétences instrumentales, interpersonnelles et systématiques, et regroupe les compétences spécifiques en six catégories, soit les compétences méthodologiques, stratégiques, contrastives, extralinguistiques, professionnelles et textuelles.

Pour l'aider à identifier plus en détail les compétences spécifiques à la traduction, Hurtado Albir s'inspire également du modèle de compétence en traduction du groupe PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) qu'elle dirige à partir de l'Université autonome de Barcelone (2003). Le modèle se divise en cinq sous-compétences et des composantes psychophysiologiques :

- la sous-compétence bilingue, soit les connaissances pragmatiques et sociolinguistiques nécessaires pour communiquer entre deux langues données;

- la sous-compétence extralinguistique, soit les connaissances générales du monde et de certains domaines;
- la sous-compétence de connaissances en traduction, soit les connaissances des principes de traduction;
- la sous-compétence instrumentale, soit l'habileté à utiliser les outils mis à la disposition du traducteur;
- la sous-compétence stratégique, soit l'habileté à exécuter efficacement le processus de traduction;
- les composantes psychophysiologiques que constitue l'aspect cognitif du processus.

Ce sont les éléments susmentionnés qui, ensemble, distinguent le traducteur de la personne bilingue. Ils forment un « savoir-comment », qui s'acquiert par la pratique (expérience) plutôt qu'un « savoir-faire », qui se définit par l'habileté à résoudre des problèmes pratiques (Hurtado Albir, 28 : 2008).

### **Constatations**

Hurtado Albir indique que la pédagogie de la traduction doit actuellement relever trois défis : « apprendre en faisant », ce qui revient à mettre en pratique les théories apprises en classe, « apprendre à parcourir des processus », soit apprendre le processus traductionnel, et « apprendre d'une manière holistique », soit apprendre, entre autres, à travailler en équipe et à être autonome. Les programmes actuels ne couvrent pas nécessairement tous ces aspects. Il faut donc « mettre en place une formation qui développe les compétences nécessaires pour agir dans le monde du travail et qui garantit un apprentissage autonome, polyvalent et permanent, capable de s'adapter à un marché mondialisé et en constant changement. » (Hurtado Albir, 2008 : 19)

### **Recommandations**

Pour répondre à certains des défis liés à la pédagogie de la traduction, Hurtado Albir se tourne vers une approche d'enseignement axée sur des activités de traduction. Dans son livre, *Enseñar a traducir*, elle présente une série d'exercices axés sur les différents éléments du processus de traduction. Les exercices permettent à l'étudiant de mettre en pratique ses connaissances procédurales et déclaratives. Pour ce faire, il faut établir des objectifs d'apprentissage. Hurtado Albir préconise la formation par compétences (FPC), qui, selon elle, est une suite logique à la formation par objectifs d'apprentissage que présente Jean Delisle. « Dans la FPC, les

compétences sont le fil conducteur de la planification curriculaire : les objectifs d'apprentissage sont définis en termes de compétences et c'est à partir des compétences qu'on s'approprie les contenus, qu'on fait la séquenciation en unités didactiques et qu'on élabore les activités d'apprentissage et d'évaluation. » (Hurtado Albir, 2008 : 25) Comme son nom l'indique, la FPC fait appel aux compétences que doivent posséder les traducteurs professionnels. Cette approche est axée encore ici sur l'étudiant et encourage l'intégration des éléments du processus traductionnel. Il s'agit du principe clé de la FPC, qui part de l'intégration des compétences requises en traduction pour élaborer un curriculum adéquat.

Tableau XIV : Hurtado

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétences générales (compétences instrumentales, interpersonnelles et systématiques)</li> <li>○ Compétences spécifiques (compétences méthodologiques, stratégiques, contrastives, extralinguistiques, professionnelles et textuelles)</li> <li>○ Modèle PACTE               <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Sous-compétence bilingue</li> <li>2) Sous-compétence extralinguistique</li> <li>3) Sous-compétence de connaissances en traduction</li> <li>4) Sous-compétence instrumentale</li> <li>5) Sous-compétence stratégique</li> <li>6) Composantes psychophysiologiques</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les programmes actuels ne couvrent pas les trois défis à relever : « apprendre en faisant », « apprendre à parcourir des processus » et « apprendre d'une manière holistique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Recourir à une approche d'enseignement axée sur des activités de traduction</li> <li>○ Offrir une FPC comme suite logique de la formation par objectifs d'apprentissage</li> </ul>

#### 1.1.14 Douglas Robinson

### Compétences

Robinson présente dans son livre, *Becoming a Translator*, une série d'aspects qui se rapprochent des compétences transversales et du domaine affectif de Bloom. Robinson estime, tout comme Melby, que le traducteur doit être fier de son travail pour l'effectuer avec professionnalisme. Il doit être fiable pour garder ses clients et doit s'engager dans la communauté des traducteurs (c'est-à-dire devenir membre d'associations professionnelles). Il doit aussi faire preuve d'intégrité et d'éthique, travailler rapidement, et surtout aimer ce qu'il fait. (Robinson, 2012 : 26) Robinson indique qu'un traducteur qui prend son travail au sérieux et qui est

passionné sera plus apte à répondre aux besoins des clients, à s'adapter au changement et à remettre des textes de qualité. Il ajoute que le traducteur doit pouvoir s'adapter à différentes réalités et savoir utiliser les outils et les ressources mis à sa disposition. Il doit aussi avoir des capacités de gestion, ce qui s'applique particulièrement aux pigistes.

### **Constatations**

Robinson explique qu'en raison de l'évolution des technologies et des relations interculturelles, la traduction est plus nécessaire que jamais. Le monde est à nos portes et doit être traduit. Toutefois, cette accessibilité et rapidité de changement signifie qu'il faut également optimiser la formation des traducteurs. Deux présupposés régissent la formation des traducteurs. On croit (1) que rien ne peut remplacer la pratique, et (2) qu'il n'y a aucune façon d'accélérer le processus de traduction sans que la qualité du texte en souffre. Robinson, pour sa part, accepte le premier présupposé, mais rejette le deuxième.

### **Recommandations**

*Becoming a Translator* présente une étude détaillée de la formation des traducteurs et propose une approche centrée sur l'apprenti traducteur, selon laquelle il faut un équilibre entre l'apprentissage universitaire et l'apprentissage holistique. Il aborde la traduction tant du point de vue professionnel que du point de vue académique, en passant par les aspects cognitifs, sociaux et culturels de la traduction. Robinson est d'avis que le traducteur, qu'il soit apprenti ou professionnel, ne cesse jamais d'apprendre. L'évolution constante de la langue, des outils de traduction et des contextes socioculturels le pousse à s'adapter à différentes situations de travail. C'est pourquoi il propose une série d'activités conçues pour faire penser et évoluer le traducteur tout au long de sa carrière. Il explique également la nécessité de la pratique dès le début de la formation. Selon lui, les traducteurs qui n'ont pas accès à une formation adéquate doivent apprendre les rouages du métier sur le marché du travail, ce qui peut être fastidieux et prendre du temps. La pratique est encore plus utile lorsqu'elle est jointe aux théories et explications offertes par les professeurs. La formation permet d'économiser temps et effort sans avoir à tout apprendre par soi-même. « This is, of course, the rationale behind translator training: given a few general principles and plenty of chances to test those principles in practice [...], novice translators will progress much more rapidly toward professional competence than they would out in the working

world on their own. » (Robinson, 2012 : 85) Il justifie également la théorie en expliquant qu'elle permet au traducteur d'aller au-delà de ses propres conceptions limitées de ce qu'est la traduction.

Tableau XV : Douglas

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétences transversales</li> <li>○ Fierté</li> <li>○ Fiabilité</li> <li>○ Intégrité et éthique</li> <li>○ Travail rapide</li> <li>○ Passion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Évolution rapide des technologies et des relations interculturelles.</li> <li>○ On croit que rien ne peut remplacer la pratique.</li> <li>○ On croit que le processus de traduction ne peut être accéléré sans que la qualité du texte en souffre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Offrir une approche centrée sur l'apprenti traducteur qui se trouve quelque part entre l'apprentissage universitaire et l'apprentissage holistique</li> <li>○ Offrir des activités qui ont pour but de faire penser et évoluer le traducteur</li> <li>○ Introduire la pratique dès le début de la formation</li> </ul>

#### 1.1.15 Alan K. Melby

### Compétences

Alan K. Melby explique dans son article de 2013, *Certification and Job Task Analysis (JTA) : Establishing Validity of Translator Certification Examinations* que « [...] the performance of a professional (including a professional translator) is influenced by his or her attitudes and beliefs » (Melby, 2013 : 177) La compétence est donc liée à la façon dont le traducteur perçoit son travail et la qualité de son travail. Il reprend ici les dires de J. Sandberg (2000), entre autres, qui établit un lien précis entre le rendement d'une personne et ses valeurs et ses croyances. Il explique que les compétences se divisent en connaissances, en habiletés et en capacités et, après avoir pris en considération les modèles de ses prédécesseurs, présente la liste des connaissances, des habiletés et des capacités qu'il juge nécessaires à la profession de traducteur. Selon lui, les connaissances permettent d'acquérir les habiletés et les capacités nécessaires au perfectionnement des compétences. La liste est divisée en sept catégories, soit les *connaissances linguistiques* (vocabulaire, grammaire et expressions idiomatiques), les *autres connaissances* (générales, spécifiques à un domaine et obligations en matière d'éthique), les *habiletés du traducteur* (analyse textuelle, recherches terminologiques, écriture), les *autres habiletés* (informatiques, en ligne, organisationnelles, de gestion du temps), les *capacités du traducteur* (lire un texte dans une langue de départ pour l'écrire dans la langue d'arrivée,

comprendre les nuances des deux langues, reconnaître les correspondances entre les deux langues, transférer le message), les *autres capacités* (jugement, analyse, intuition) et les *attributs personnels* (objectivité, esprit d'équipe, ouverture d'esprit, etc.).

### **Constatations**

Melby explique que l'examen que doivent passer les traducteurs pour être agréés est très complexe et n'est pas toujours aussi valide et fiable qu'il devrait l'être. On entend par « valide » un examen qui évalue ce qu'il doit évaluer et par « fiable » un examen dont le candidat recevra plus ou moins le même résultat, peu importe la personne qui l'évalue. (Melby, 2013 : 176)

L'auteur indique que les normes les plus couramment utilisées aujourd'hui dans l'agrément des organismes d'accréditation des traducteurs sont les ISO 17204. Toutefois, il fait remarquer que bien qu'un grand nombre d'organismes d'accréditation utilisent ces normes, cela ne veut pas dire qu'ils le font correctement. Selon les ISO 17204, l'examen d'accréditation d'un traducteur doit être en mesure de cerner les habiletés, les connaissances et les capacités nécessaires à un traducteur professionnel et compétent. Melby fait remarquer que ce ne sont pas tous les examens qui dressent un tableau réaliste du travail du traducteur. En effet, la définition d'une traduction de qualité selon les ISO 11669 concerne un texte qui démontre la fluidité et l'exactitude nécessaires pour répondre aux objectifs et aux attentes du public cible, tout en respectant les particularités du texte de départ. Pourtant, bien des organismes d'accréditation n'incluent pas de « particularités » ou de directives spéciales, avec les textes à traduire lors de l'examen, ce qui ne témoigne pas de la réalité professionnelle.

### **Recommandations**

Melby souhaite que les organismes d'accréditation incluent un contexte au texte à traduire, lequel présente des particularités propres à la demande et au client, comme le public cible, l'objectif du texte et la terminologie à utiliser. « An examination in which a translator is presented with a source text and not specifications is not valid. » (Melby, 2013 : 178) Melby s'intéresse à la validité des examens et explique qu'il faut étudier les connaissances, les habiletés et les capacités nécessaires pour réussir à établir un examen valide qui puisse bien mesurer le rendement du traducteur. Les sept catégories susmentionnées sont non seulement à la base des

compétences du traducteur, mais aussi les éléments qui permettraient de valider un examen d'accréditation et d'en prouver la pertinence.

Tableau XIII : Melby

Compétences	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les compétences d'une personne sont influencées par ses croyances et ses valeurs.</li> <li>○ Sept catégories :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissances linguistiques</li> <li>- autres connaissances</li> <li>- habiletés du traducteur</li> <li>- autres habiletés</li> <li>- capacités du traducteur</li> <li>- autres capacités</li> <li>- attributs personnels</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'examen d'accréditation des traducteurs est complexe.</li> <li>○ Comment en mesurer la validité et fiabilité?</li> <li>○ Une traduction de qualité répond aux besoins particuliers d'un client.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Inclure un contexte et des directives spéciales au texte à traduire pour obtenir l'accréditation</li> <li>○ Établir la validité et la fiabilité des normes et examens des organismes d'accréditation</li> <li>○ Utiliser les sept catégories de connaissances, de capacités et d'habiletés pour prouver la pertinence d'un examen d'accréditation</li> </ul>

## 1.2 Besoins du marché

### 1.2.1 *Canadian Translation Industry Sectoral Committee*

L'étude des besoins du marché a beaucoup à apporter à l'élaboration des programmes de traduction et de leur cursus. Les employeurs peuvent en dire long sur les besoins du marché et sur ceux qui visent plus particulièrement leur entreprise. En 1999, le *Canadian Translation Industry Sectoral Committee* (CTISC) publie un rapport sur la situation actuelle de l'industrie de la traduction au Canada. Bien qu'il date de près de 15 ans, le rapport dresse un portrait complet de l'industrie, du marché, à la formation universitaire, en passant par les tendances à venir. Il permet de constater l'état de l'industrie à ce moment, et son évolution depuis lors. L'étude présente les habiletés et connaissances que les répondants au sondage ont jugées essentielles pour un traducteur professionnel :

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Excellente connaissance de la langue de départ et solides compétences en rédaction et en syntaxe de la langue d'arrivée</li> <li>✓ Curiosité intellectuelle et culturelle</li> <li>✓ Habileté à travailler en équipe</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Motivation</li> <li>✓ Bon jugement</li> <li>✓ Habileté à communiquer efficacement</li> </ul> |
|--|---|

- |   |  |
|---|--|
| ✓ Capacité d'adaptation                                     | ✓ Service à la clientèle                                 |
| ✓ Disponibilité   | ✓ Souplesse  |
| ✓ Maîtrise d'une troisième langue                           | ✓ Maîtrise de la terminologie d'un domaine de spécialité |
| ✓ Maîtrise des outils informatiques<br>(Sondage, 1999 : 81) |  |

Selon l'étude, les traducteurs nouvellement diplômés ne répondent pas à certaines des attentes des employeurs :

- les étudiants ont de la difficulté à s'adapter à la réalité du marché du travail;
- les étudiants font preuve d'un manque de culture générale;
- leurs connaissances dans les domaines de spécialité sont trop rudimentaires;
- les étudiants ne maîtrisent pas suffisamment les outils informatiques.

L'étude présente aussi les forces et les faiblesses des professionnels langagiers déjà sur le marché.

Forces : des traducteurs, terminologues et interprètes formés qui ont de l'expérience; une bonne expertise dans différents domaines de spécialité; une bonne organisation; de bons programmes de perfectionnement professionnel; une formation universitaire qui a fait ses preuves.

Faiblesses : le nombre de traducteurs chevronnés ne peut répondre à la demande grandissante; la formation en informatique, en domaines de spécialité et en compréhension du processus de traduction n'est pas suffisante; les universités ont du mal à répondre à la demande de traducteurs nouvellement diplômés et à investir dans la technologie; les étudiants ne sont pas sensibilisés au potentiel émergent de l'industrie de la traduction et du multilinguisme.  
(Sondage, 1999 : 53)

L'étude se termine avec une série de recommandations :

1. Continuer à appliquer des normes rigoureuses de qualité
2. Augmenter le nombre de traducteurs d'expérience
3. Faciliter l'entrée des nouveaux diplômés sur le marché du travail.

4. Augmenter et renforcer la formation universitaire
5. Répondre au besoin émergent de traducteurs dans certains domaines spécialisés
6. S'ouvrir au marché mondial

Aux fins du présent ouvrage, c'est la quatrième recommandation qui est la plus pertinente. Cette dernière comprend trois stratégies qui visent à améliorer la formation universitaire au Canada. La première est de créer un mécanisme formel de consultation entre les universités et les employeurs. Des consultations informelles ont déjà lieu, mais le CTISC préconise une approche uniforme qui pourrait s'appliquer à l'ensemble des universités. La deuxième stratégie est de lancer un programme de sensibilisation concernant le métier de traducteur et les besoins de l'industrie canadienne en traduction, à l'intention des étudiants, des conseillers d'orientation professionnelle et des entreprises en général. Informer les étudiants des possibilités d'emploi qui s'offrent à eux pourrait répondre à la demande de traducteurs engendrée par les besoins émergents de l'industrie. La troisième stratégie est de solliciter le parrainage d'importantes compagnies qui ont recours aux services de traduction pour aider à financer les programmes universitaires. Le soutien financier et technique est essentiel à l'établissement d'une formation universitaire adéquate. Ces stratégies sont toutes des moyens de rapprocher l'université et le marché du travail, ce qui aiderait à mieux définir les compétences que les étudiants doivent avoir lorsqu'ils terminent le programme.

Tableau XVI

Compétences/besoins du marché	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Excellente connaissance de la langue de départ et solides compétences en rédaction et en syntaxe de la langue d'arrivée</li> <li>○ Curiosité intellectuelle et culturelle</li> <li>○ Habileté à travailler en équipe</li> <li>○ Capacité d'adaptation</li> <li>○ Disponibilité</li> <li>○ Motivation</li> <li>○ Bon jugement</li> <li>○ Habilité à communiquer efficacement</li> <li>○ Service à la clientèle</li> <li>○ Souplesse</li> <li>○ Maîtrise d'une troisième langue</li> <li>○ Maîtrise de la terminologie d'un domaine de spécialité</li> <li>○ Maîtrise des outils informatiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les étudiants ont de la difficulté à s'adapter à la réalité du marché du travail.</li> <li>○ Les étudiants font preuve d'un manque de culture générale.</li> <li>○ Leurs connaissances dans les domaines de spécialité sont trop rudimentaires.</li> <li>○ Les étudiants ne maîtrisent pas suffisamment les outils informatiques.</li> <li>○ Il y a des traducteurs, terminologues et interprètes formés qui ont de l'expérience; une bonne expertise dans différents domaines de spécialité; une bonne organisation; de bons programmes de perfectionnement professionnel; une formation universitaire qui a fait ses preuves.</li> <li>○ Le nombre de traducteurs chevronnés ne peut répondre à la demande grandissante; la formation en informatique, en domaines de spécialité et en compréhension du processus de traduction n'est pas suffisante; les universités ont du mal à répondre à la demande de traducteurs nouvellement diplômés et à investir dans la technologie; les étudiants ne sont pas sensibilisés au potentiel émergent de l'industrie de la traduction et du multilinguisme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Continuer à assurer des normes de qualité élevée</li> <li>○ Augmenter le nombre de traducteurs d'expérience</li> <li>○ Faciliter l'entrée des nouveaux diplômés en traduction sur le marché du travail</li> <li>○ Augmenter et renforcer la formation universitaire en traduction</li> <li>○ Répondre aux besoins émergents de traducteurs dans certains domaines spécialisés</li> <li>○ S'ouvrir au marché mondial</li> </ul>

### 1.2.2 Lynne Bowker

Vient s'ajouter l'étude réalisée par Lynne Bowker en 2002 et publiée en 2004 qui démontre à quel point les besoins et compétences recherchées diffèrent d'une compagnie à l'autre. L'étude concerne les annonces publiées au Canada de janvier à décembre 2002 pour un traducteur/réviseur dans le domaine professionnel et donne un aperçu du nombre de postes

annoncés, des combinaisons de langues souhaitées et des années d'expérience requises pour respecter les exigences liées au poste. Plus intéressant encore, elle présente les habiletés les plus recherchées au Canada pour être embauché comme traducteur/réviseur professionnel. Bowker a recueilli les résultats de 301 annonces provenant de journaux canadiens, de bulletins d'affichage d'emplois, de sites d'emploi et d'annonces des deux plus importantes associations de traduction au Canada, l'Association des traducteurs et interprètes d'Ontario (ATIO) et l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ). Selon l'étude, les habiletés les plus couramment recherchées étaient une connaissance des outils informatiques (182 annonces), la capacité à travailler en équipe (111), la capacité à travailler sous pression (110), l'habileté à rédiger et à communiquer efficacement dans la langue demandée (108) et une connaissance du domaine (97). (Bowker, 2004 : 969) Bowker reprend les observations du CTISC selon lesquelles les traducteurs semblent avoir une bonne connaissance des outils informatiques de base, mais pas des outils plus sophistiqués, dont le taux d'utilisation demeure relativement bas. « These observations would seem to be confirmed by the fact that although computer literacy (e.g. knowledge of basic tools such as word processors and the Internet) rates as the most sought-after skill by the employers in the job ads database (182 ads = 60.5%), only 55 (18.3%) of the ads specified that candidates should be able to use specialized translation tools (e.g. translation memories). » (Bowker, 2004 : 969)

Certaines compétences et certains besoins émergent à plusieurs endroits, ce qui nous permet de cerner des éléments semblables. La compétence linguistique n'est qu'une partie de ce que le traducteur doit maîtriser pour répondre aux besoins du marché. En fait, il semble que le marché soit d'autant plus préoccupé par la maîtrise des compétences transversales que par toute autre compétence. Le traducteur doit être en mesure de s'adapter rapidement à un environnement en constante évolution, à de nouvelles technologies et à des situations complexes. Le traducteur professionnel doit également savoir faire des recherches et se servir des outils mis à sa disposition. Il ne doit pas avoir peur d'apprendre et doit toujours rester à l'affût des derniers événements. Il doit donc faire preuve d'une grande souplesse.

Encore ici, les compétences transversales jouent un rôle important. Le traducteur doit faire preuve de jugement, de créativité et d'analyse lorsqu'il choisit ses mots, ce qui reprend les

dières de Douglas. Par contre, il doit également connaître et utiliser le jargon de son domaine et de son milieu de travail. En outre, comme il a été mentionné plus haut, il doit travailler parfois seul, parfois en équipe. Les délais peuvent être serrés et le traducteur doit pouvoir faire face à la pression. Si l'objectif est de créer un traducteur autonome, capable de s'adapter autant à l'évolution de la langue et des technologies qu'à celle de son environnement de travail, il faut impérativement prendre ces compétences et besoins professionnels comme point de départ pour planifier un curriculum.

Tableau XVII

Compétences/besoins du marché	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Connaissances des outils informatiques</li> <li>○ Capacité à travailler sous pression</li> <li>○ Capacité à rédiger et communiquer efficacement dans la langue demandée</li> <li>○ Connaissance du domaine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les employeurs ont une bonne idée des compétences que doit posséder un traducteur au 21<sup>e</sup> siècle.</li> <li>○ Les connaissances informatiques tendent à être de plus en plus importantes.</li> <li>○ Les employeurs accordent une importance aux compétences transversales comme la capacité de jugement, d'adaptation, d'analyse et d'autoperfectionnement.</li> <li>○ Ils veulent également des traducteurs qui font plus que traduire et qui peuvent travailler en équipe, travailler sous pression et même effectuer des tâches de gestion.</li> <li>○ Les spécialistes en localisation seront de plus en plus recherchés sur la scène mondiale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Offrir une plus grande gamme de langues que l'anglais et le français</li> <li>○ Sensibiliser les employeurs à ce que la traduction peut leur apporter</li> </ul>

### 1.2.3 Daniel Gouadec

Daniel Gouadec, pour sa part, publie en 2002 les résultats d'une étude effectuée sur les besoins en milieu de travail dans le contexte européen. Compte tenu de l'objectif de la présente recherche, qui est, en partie, de vérifier la possibilité d'établir la base d'un programme qui s'appliquerait à plus d'un contexte, il est important de comprendre les besoins du marché non

seulement au Canada ou dans une région spécifique, mais bien ceux issus de différents contextes. C'est pourquoi une étude du marché européen est pertinente. Dans le cadre de son étude, Gouadec a consulté les offres d'emploi, les descriptions de tâches, les paramètres définis par les recruteurs et les responsables d'entreprises ou de services, en plus d'analyser les environnements de travail, les marchés et l'évolution de ces derniers. Il conclut que les employeurs recherchent huit qualités au moment de doter un poste de traducteur : 1) la maîtrise des paires de langues de travail, 2) une formation reconnue (baccalauréat ou autre), 3) la maîtrise d'outils spécifiques (p. ex. logiciels de l'entreprise), 4) une aptitude à la gestion de la qualité, 5) une aptitude à exercer le métier annexe de rédacteur, réviseur, terminologue, créateur de pages Web, 6) une aptitude à la gestion de projets, 7) la connaissance d'un domaine d'application particulier et 8) une expérience en traduction. (Gouadec, 2002 : 343) Le marché serait donc à la recherche de traducteurs débutants « réellement formés » (Gouadec, 2002 : 344), qui ont des compétences techniques et qui connaissent les procédures d'assurance de la qualité et la gestion de projets.

Tableau XVIII

Compétences/besoins du marché	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Maîtrise des paires de langues de travail</li> <li>○ Formation reconnue (baccalauréat ou autre)</li> <li>○ Maîtrise d'outils spécifiques</li> <li>○ Aptitude à la gestion de la qualité</li> <li>○ Aptitude à exercer le métier annexe de rédacteur, réviseur, terminologue, créateur de pages Web, etc.</li> <li>○ Aptitude à la gestion de projets</li> <li>○ Connaissance dans un domaine d'application particulier</li> <li>○ Expérience en traduction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les employeurs souhaitent embaucher des traducteurs débutants réellement formés.</li> <li>○ Ils veulent des traducteurs à l'aise avec les nouvelles technologies.</li> <li>○ Ils veulent aussi des traducteurs que peuvent accomplir des tâches de révision, de rédaction, de localisation et même de gestion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Offrir différents types de formation</li> <li>○ Élaborer un cursus qui forme des traducteurs polyvalents</li> <li>○ Éviter de former pour un marché particulier</li> </ul>

#### 1.2.4 *Elisa Calderon Contreras*

Elisa Calderon-Contreras publie les résultats de ses recherches dans sa thèse de 2011, où elle tente d'établir ce que les employeurs recherchent chez un étudiant nouvellement diplômé.

Premièrement, elle présente les recherches de Gabriella Mauriello, effectuées en 1999, concernant les besoins des employés en Europe de l'Ouest. Selon les résultats, les principales lacunes soulignées par les employeurs concernent la maîtrise des outils informatiques, des logiciels aux outils d'aide à la traduction, et les processus métacognitifs. Ces derniers sont définis par Alvaro Echeverri comme étant « la connaissance qu'une personne possède de ses propres processus cognitifs ». (Echeverri, 2008 : 13) et englobent les compétences instrumentales comme l'adaptation et le jugement. Les employeurs indiquent que les traducteurs ne sont pas assez rapidement autonomes, qu'ils ne connaissent pas suffisamment le monde des affaires et du commerce international, qu'ils ont du mal à résoudre des problèmes, et qu'ils ne connaissent pas la terminologie employée par le cabinet de traduction ou les clients. Cette dernière lacune concerne les nouveaux traducteurs. Par conséquent, on présume qu'après une certaine période d'adaptation, ces derniers ont appris la terminologie appropriée et sont plus autonomes.

Calderon-Contreras énumère ensuite les compétences qui sont développées au cours d'un programme de traduction de premier cycle. Elle explique que chaque personne possède des compétences différentes et qu'il faut donc établir les compétences acquises par rapport à celles requises pour bien définir un programme de traduction. Elle reprend les compétences de Roberts et de Marco Fiola. Toutefois, l'importance que donne une institution à chaque compétence n'établit pas nécessairement le nombre de cours qui aborderont le sujet. Par exemple, la compétence linguistique présentée par différents auteurs est celle qui revient la plus fréquemment. Pourtant, les cours de langue et de perfectionnement linguistique, qui devraient occuper une place importante dans le contenu des programmes, n'en occupent que 20 % ou même moins. Mentionnons ici que ce pourcentage fait référence aux cours de perfectionnement de la langue comme les cours de français ou d'anglais offerts pendant le baccalauréat. Elle ne mentionne donc pas les autres cours dans lesquels la compétence linguistique est nécessairement perfectionnée, tels que les cours de traduction.

Calderon-Contreras présente ensuite sa propre enquête qui énumère une série d'objectifs expliquant des éléments du processus de traduction. L'enquête vise des traducteurs nouvellement diplômés et présente des objectifs comme le respect de la terminologie du client, les recherches, le passage au correcteur orthographique, etc. Selon les résultats de l'enquête, il y a une

« apparente contradiction des résultats par rapport aux résultats de l'enquête du Comité sectoriel (1999) [...] ». (Calderon-Contreras, 2011 : 73) Toutefois, les études du comité, de Bowker et de Mauriello indiquent qu'il existe un écart entre les compétences enseignées à l'université et celles à avoir sur le marché du travail. En effet, il semblerait que les lacunes soient au niveau de l'adaptation au marché du travail (délais, productivité et travail d'équipe, etc.) de la culture générale, de la spécialisation et des outils informatiques. Le problème ne se situerait pas tant au niveau de la qualité de la langue ou du transfert du message qu'au niveau de l'adaptation au contexte des textes à traduire. Pour combler ces lacunes, Contreras joint sa voix à celles de Fiola et d'Echeverri et prône un détachement de l'enseignement magistral. Les programmes et les professeurs doivent pouvoir aider les étudiants à développer leurs compétences non seulement à l'aide de la théorie, mais aussi à l'aide de méthodes pratiques innovatrices.

Tableau XIX

Compétences/besoins du marché	Constatations	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'importance donnée à une compétence varie d'une institution à l'autre.</li> <li>○ Maîtrise des outils informatiques</li> <li>○ Autonomie</li> <li>○ Connaissance du commerce international et du monde des affaires</li> <li>○ Résolution de problèmes</li> <li>○ Aptitude à effectuer des recherches</li> <li>○ Connaissance de la terminologie spécifique à un domaine/client</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les nouveaux traducteurs ne répondent à ces besoins qu'en partie.</li> <li>○ Leur période d'adaptation est longue.</li> <li>○ Les résultats de l'étude du comité sectoriel et de celle effectuée par Contreras ne concordent pas, particulièrement en ce qui concerne la maîtrise des outils informatiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Détachement de l'enseignement magistral</li> <li>○ Méthodes d'enseignement plus pratiques, axées sur les étudiants</li> </ul>

### 1.3 Conclusions

#### 1.3.1 Compétences

Une compétence est avant tout la capacité à effectuer une tâche donnée de façon efficace, donc, un *savoir-agir*. Pour l'atteindre, il faut maîtriser certaines aptitudes, connaissances et capacités. Les auteurs susmentionnés présentent tous des compétences et sous-compétences que le traducteur professionnel utilise d'une façon ou d'une autre. Par contre, bien que ces modèles de compétence semblent différer d'un auteur à l'autre, certains aspects se répètent. Par exemple, la

compétence méthodologique ou instrumentale se retrouve chez cinq des auteurs. Évidemment, les compétences linguistique et traductionnelle se retrouvent dans pratiquement tous les modèles, avec raison, mais il convient de souligner que dans l'étude de Bowker seule la compétence linguistique se trouve parmi les compétences les plus importantes de l'industrie. C'est plutôt la connaissance du domaine, ou compétence disciplinaire qui est importante sur le marché du travail, tout comme l'est la compétence informatique, qui ne se trouve explicitement que dans les modèles de quatre des auteurs susmentionnés. L'aspect culturel ou extralinguistique se trouve plus particulièrement chez trois auteurs. Pourtant il s'agit d'un aspect important de la traduction. De plus, Gouadec est le seul à mentionner la connaissance des techniques de gestion et de planification de projets, qu'il considère essentiel au pigiste qui doit non seulement traduire, mais également gérer une entreprise.

Les études réalisées mettent en lumière deux aspects importants de l'emploi : le travail sous pression et le travail en équipe. Ces deux habiletés font partie des compétences transversales mentionnées par la plupart des auteurs, mais surtout par ceux d'ouvrages plus récents. Certains auteurs, comme Gouadec et Robinson, s'attardent beaucoup à l'importance de ces dernières. À cela, ajoutons l'habileté à choisir la solution idéale parmi une série de termes pour ainsi traduire le plus fidèlement possible le message du texte de départ, ce que Pym mentionne. Bien entendu, certaines de ces aptitudes se retrouvent dans les sous-compétences, chez Hurtado Albir par exemple, et ne sont tout simplement pas mentionnées dans l'une des catégories de compétences générales.

Tableau XX

	Compétence traductionnelle	Compétence linguistique	Compétence méthodologique	Compétence disciplinaire	Compétence technique	Compétence culturelle	Compétence transversale (extralinguistiques)
Wilss	X	X					X
Roberts	X	X	X	X	X		
Nord	X	X	X			X	
Bell	X	X					X
Delisle	X	X					
Kiraly	X	X					X
Pym	X	X				X	X
Vienne	X	X					X
Kussmaul	X	X	X				X
Gile	X	X		X			X
Cao	X	X					
Gouadec	X	X	X	X	X		X
Hurtado Albir	X	X	X	X	X		X
Robinson	X	X				X	X
Melby	X	X					X

### 1.3.2 Constatations

Tous les auteurs susmentionnés remarquent, d'une manière ou d'une autre, un écart entre la formation offerte aux apprentis traducteurs dans les institutions et la réalité professionnelle du marché. Les raisons derrière cette différence et les solutions proposées pour y remédier divergent d'un auteur à l'autre, mais le constat reste le même. La formation actuelle ne présente pas un portrait adéquat de la réalité professionnelle et des exigences à combler une fois sur le marché du travail.

Bien que les auteurs n'aient pas tous la même opinion à ce sujet, certaines de leurs constatations et de leurs solutions s'entrecroisent. Pym et Vienne, par exemple, mentionnent tous deux des approches parfois trop structuralistes, c'est-à-dire trop centrées sur les aspects linguistiques, parfois trop culturelles, c'est-à-dire trop centrées sur les relations interculturelles. Ils prônent plutôt un équilibre entre les deux, une approche qui tienne compte des particularités culturelles et des exigences linguistiques. Gile, pour sa part, explique que le type de formation choisi, qu'elle soit dans une institution universitaire ou sur le terrain, influence le cheminement de l'apprenti traducteur et qu'un meilleur équilibre entre théorie et pratique est nécessaire. Wilss, Roberts et Gouadec attribuent l'écart entre la formation offerte et la réalité professionnelle, en partie, à la complexité du marché du travail et des exigences à combler.

De leur côté, Nord et Kiraly indiquent que la formation ressemble quelquefois un peu trop à l'enseignement des langues secondes. Delisle, appuyé par Kiraly, explique quant à lui que le problème ne se situe pas tant au niveau du contenu des programmes, mais plutôt dans le processus même de l'enseignement. Il mentionne, tout comme le font Roberts et Kussmaul, que les professeurs occupent un rôle primordial dans l'enseignement du processus de traduction, mais que ces derniers n'utilisent pas toujours les bonnes méthodes. Bien que certains, comme Vienne et Gouadec, rejettent la simulation de situations professionnelles pour enseigner la traduction, tous s'entendent pour dire qu'il faut une méthode d'enseignement qui puisse préparer l'étudiant à la réalité professionnelle, tant à l'aide des théories enseignées en classe, lesquelles aident l'étudiant à comprendre le processus de traduction, qu'à l'aide de la pratique, laquelle aide

l'étudiant à mieux comprendre le marché du travail. Hurtado, qui prône une FPC, explique que les approches d'enseignement, même celles dites comme faisant partie de la FPC, varient trop.

À partir des informations susmentionnées, il est possible de cerner les principales constatations des auteurs. L'écart entre la formation des apprentis traducteurs et la réalité professionnelle est le constat le plus fréquent chez ces auteurs, qu'il soit attribué à un manque de collaboration entre les institutions et les compagnies, à la complexité du marché du travail ou à une évolution rapide des besoins.

Une autre constatation importante est le manque d'équilibre entre la théorie et la pratique. Les auteurs s'entendent pour dire qu'une meilleure compréhension de l'apport des théories et de la pratique à la formation des traducteurs pourrait contribuer à réduire l'écart entre les institutions et les besoins du marché. Les méthodes d'enseignement font également l'objet de débats. Plusieurs auteurs font remarquer le manque de méthodes d'enseignement concrètes et expliquent que trop souvent, on attribue ces lacunes au contenu des programmes, lorsqu'il serait plus juste d'étudier les méthodes d'enseignement des professeurs, ce que défend Delisle. Peu importe la méthode choisie ou l'opinion des auteurs susmentionnés, tous semblent préconiser un meilleur équilibre entre deux extrêmes, que ce soit les théories et la pratique, l'institution et les compagnies, ou le contenu des programmes et les méthodes d'enseignement.

Tableau XXI

	Méthodes d'enseignements pas assez axées sur l'étudiant	Formation trop semblable à celle de l'enseignement des langues secondes	Manque de définitions claires	Manque de compréhension du processus de traduction	Manque de méthodes d'enseignement concrètes	Écart entre programme et marché du travail	Complexité du marché du travail	Écart entre théorie et pratique	Complexité des méthodes d'évaluation pour l'accréditation
Wilss					X	X	X	X	
Roberts					X	X	X	X	
Nord		X			X				
Bell		X	X	X			X		
Delisle	X			X	X	X		X	
Kiraly	X	X		X	X	X		X	
Pym	X					X	X	X	
Vienne	X			X	X				
Kussmaul					X	X	X	X	
Gile	X				X				
Cao			X						
Gouadec	X				X	X	X	X	
Hurtado					X	X			
Albir									
Robinson	X			X		X	X	X	
Melby									X

### 1.3.3 **Recommandations**

Encore une fois ici, bien que les solutions divergent d'un auteur à l'autre, celles-ci se rapprochent tous d'une idée centrale, renforcer la collaboration entre les institutions académiques et le marché du travail. Les approches utilisées sont différentes, mais le résultat attendu demeure le même. Tout comme pour les constatations, certaines recommandations s'entrecroisent. Hurtado Albir, Gile et Delisle, par exemple, mentionnent la définition du processus dans leurs recommandations. Ils indiquent que celui-ci n'est pas encore bien défini et qu'il faut pouvoir l'expliquer afin de mieux préparer les étudiants à la réalité professionnelle. Pour ce faire, Delisle se tourne vers une formation qui prône l'établissement d'objectifs pédagogiques concrets. Hurtado Albir va encore plus loin et présente la formation par compétences. Elle recommande aussi de définir clairement ce qu'est une compétence.

Kussmaul et Pym, de leur côté, encouragent le recours aux TAP et aux outils de traduction pour permettre aux étudiants d'évoluer au même rythme que les traducteurs professionnels qui ont accès à ces ressources. Nord, Kiraly et Wilss expliquent la nécessité d'utiliser des textes réalistes, déjà traduits par des professionnels. Wilss et Nord vont même jusqu'à encourager la simulation d'un environnement professionnel. Gouadec et Vienne, par contre, soutiennent qu'une simulation complète de la situation professionnelle est impossible, puisque les professeurs ne peuvent prévoir dans quel domaine ou dans quelles circonstances les apprentis traducteurs travailleront une fois sur le marché du travail. Néanmoins, ils s'entendent pour dire, tout comme Nord, Wilss et Kiraly, qu'il faut donner la chance aux étudiants de traduire de véritables textes professionnels, tout en gardant les avantages d'un environnement académique en tête. Ils encouragent un équilibre entre la formation pratique et théorique : l'enseignement de la traduction doit pouvoir inclure un côté théorique qui explique le processus de traduction et un côté pratique qui permet aux étudiants de mettre en pratique ces théories pour mieux comprendre le processus de traduction. Il est donc question de former des traducteurs autonomes en liant le théorique à la pratique. L'institution universitaire devrait offrir un environnement d'enseignement où les notions de base de la traduction sont expliqués, alors que le marché du travail devrait, lors de stages, être le terrain idéal pour permettre aux étudiants de mettre en pratique ce qu'ils ont appris en classe.

Les recommandations principales :

- une meilleure collaboration entre les institutions d'enseignement et le marché du travail;
- une définition claire des compétences et du processus de traduction;
- le recours aux outils technologiques;
- le recours à des textes professionnels (textes ayant fait l'objet d'une demande de traduction authentique) ;
- un meilleur équilibre entre la théorie (approches enseignées en classe) et la pratique (stages, situations de traduction réalistes).

Tableau XXII

	Meilleure collaboration entre universités et marché du travail	Définition claire des compétences / du processus de traduction	Recours aux outils informatiques	Recours à de vrais textes professionnels/ contexte du texte	Meilleur équilibre entre théorie et pratique	Approche axée sur l'étudiant	Formation par objectifs / compétence
Wilss	X		X	X			
Roberts	X						
Nord	X			X	X		
Bell	X	X				X	
Delisle	X	X			X	X	X
Kiraly	X	X	X	X	X	X	
Pym	X		X		X	X	
Vienne	X	X		X	X	X	
Kussmaul	X		X				
Gile	X					X	
Cao	X	X					
Gouadec	X		X	X	X	X	
Hurtado Albir	X	X					X
Robinson	X		X			X	
Melby				X			

### Similitudes et divergences

Tous s'entendent pour dire que l'objectif premier de la formation est de produire des traducteurs autonomes qui savent s'adapter rapidement à un milieu de travail en constante évolution. La plupart des approches soulignées encouragent une évolution vers une approche axée sur les étudiants plutôt qu'une approche axée sur le produit. Là où les opinions divergent, c'est dans la façon d'atteindre cet objectif. Certains préfèrent une approche plus pratique, qui aurait pour objet de recréer la situation du traducteur professionnel à tous les niveaux, alors que

d'autres expliquent qu'il y a un écart entre l'université et le marché du travail et que l'enseignement doit permettre de diminuer cet écart grâce à l'harmonisation de la théorie et de la pratique.

## **Limites**

Bien que les compétences, les constatations et les recommandations susmentionnées aient des similitudes et des divergences, elles présentent également des limites. En effet, pour l'instant, les compétences et les recommandations présentées demeurent des propositions qui n'ont pas nécessairement été éprouvées dans plus d'un endroit. Rien ne prouve que ces propositions puissent s'appliquer à plus d'un programme de traduction, ou même s'y adapter d'une quelconque façon. Cela dit, elles méritent qu'on s'y attarde pour déterminer si ces approches et solutions théoriques pourraient bel et bien être mises en pratique. La comparaison entre deux programmes de traduction évoluant dans des contextes différents aidera à déterminer si certaines de ces approches sont déjà utilisées ou si elles pourraient l'être.

# Chapitre 3 – Modèle de compétence en traduction

## **3.0 Introduction**

Les auteurs qui ont fait l'objet de la revue de littérature ont énuméré des compétences qui possèdent certains points en commun. Plusieurs d'entre elles se chevauchent ou s'entrecroisent. Par exemple, tous les auteurs parlent d'une compétence traductionnelle, ce qui n'est pas surprenant puisqu'il s'agit de la compétence clé en traduction. Ils mentionnent également la compétence linguistique. Leurs modèles, qu'ils comprennent une ou plusieurs compétences, affichent des sous-compétences, des connaissances et même des habiletés. Par contre, ils ne font pas tous la distinction entre une compétence, une sous-compétence et des connaissances. Certains considèrent l'élément culturel comme une compétence à part entière, alors que d'autres le considèrent comme une sous-compétence de la compétence extralinguistique ou instrumentale. De plus, la compétence instrumentale englobe une variété d'habiletés, du travail en équipe à l'adaptation, en passant par le bon jugement. Une variété d'étapes complexes entre en jeu lorsque le traducteur reçoit un texte. Cette multitude d'éléments témoigne de la complexité du travail du traducteur.

Le présent chapitre vise à proposer un modèle de compétence du traducteur qui tire parti des recherches et des théories des auteurs mentionnés au Chapitre 1. J'entends par « modèle de compétence » l'ensemble des capacités, habiletés et capacités nécessaires pour traduire, lesquelles, ensemble, deviennent la compétence du traducteur. Je présenterai également les théories de quatre auteurs dont les travaux concernent la définition d'une compétence et l'établissement d'un modèle général. À partir de ces définitions, ainsi que de celles spécifiques à la traduction, je proposerai un modèle de compétence en traduction. Il sera question au Chapitre 5 de déterminer si le modèle de compétence proposé dans le présent chapitre est enseigné dans les deux programmes de traduction évalués et, si oui, jusqu'à quel point.

### 3.1 Frederick T. Evers

Dans *The Bases of Competence*, publié en 1998, Evers explique l'importance de bien définir les éléments qui composent la compétence. Il fait la distinction entre les connaissances, les habiletés et les valeurs, lesquelles sont toutes une partie intégrale de la compétence. Il divise les connaissances en connaissances générales et disciplinaires. Les connaissances disciplinaires sont celles qui font l'objet d'évaluations au cours d'un programme universitaire. Il s'agit des connaissances spécifiques à un domaine, préférablement le domaine d'étude de l'étudiant, en l'occurrence la traduction. Les connaissances générales, au contraire, sont celles apprises tout au long des études, mais qui ne se rattachent pas à un domaine précis : il s'agit, par exemple, des connaissances qui ont une valeur culturelle comme l'histoire, la géographie, les finances et la politique. Les habiletés permettent de supposer non seulement l'accomplissement d'une tâche, mais également le fait de l'accomplir avec une certaine finesse, ou un niveau d'expérience qui témoigne d'une compréhension poussée. Il y a donc la notion de maîtrise de la tâche. Les valeurs sont des principes ou des comportements auxquels une personne se sent liée sur le plan émotionnel. L'université est un environnement favorable au développement de certaines valeurs, telles que le professionnalisme, le respect et la discipline.

Les connaissances, les habiletés et les valeurs, au cœur de la compétence, sont surtout utiles lorsque vient le temps d'entrer sur le marché du travail. Les employeurs s'attardent non seulement sur le niveau de connaissances et d'habiletés des étudiants, mais également sur les valeurs qui les définissent. Par exemple, un étudiant dont les valeurs incluent le respect et le professionnalisme pourrait plus facilement obtenir un emploi qu'une personne qui ne les apprécie pas. Ensemble, les connaissances, les habiletés et les valeurs d'une personne permettent de déterminer jusqu'à quel point celle-ci sera compétente.

### 3.2 François Lasnier

Dans *Réussir la formation par compétences*, Lasnier indique que la définition d'une compétence n'est pas la même partout, mais que la plupart des tentatives de définition ont des éléments communs. Pour certains, il s'agit d'un savoir-faire qui intègre des habiletés et des connaissances, qui s'avère complexe, qui réfère à des habiletés cognitives, affectives, sociales ou psychomotrices, et qui est spécifique à un certain nombre de situations. (Lasnier, 2000 : 31) Il part de la définition du ministère de l'Éducation du Québec et propose sa propre définition de la compétence : « une compétence est un savoir-agir *complexe* résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'*agencement* d'un ensemble de capacités et d'habiletés (*pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social*) et de connaissances (*connaissances déclaratives*) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun. » (Lasnier, 2000 : 32) Il fait une distinction entre le *savoir-faire* et le *savoir-agir*. Selon lui, le *savoir-faire* définit l'action qu'une personne peut faire, comme traduire, sans contexte. Le *savoir-agir*, concerne l'habileté à faire cette même action dans un contexte donné, comme traduire en fonction des besoins particuliers d'un client. Le premier est donc l'action en tant que telle, alors que le second est l'habileté à faire cette action dans différents contextes. Autre distinction à faire, la *capacité* est la qualité d'une personne à comprendre ou à faire quelque chose, alors que l'*habileté* est la qualité d'une personne à faire quelque chose avec finesse et doigté. Lasnier explique que les programmes de formation québécois comportent deux types de compétences : les compétences disciplinaires, qui visent des domaines particuliers et leur apprentissage tout au long du programme, et les compétences transversales, lesquelles renvoient aux capacités cognitives et permettent à l'étudiant d'agir dans différentes situations, quel que soit le domaine — par exemple, résoudre un problème, communiquer efficacement, ou savoir travailler en équipe. Ceux-ci ne sont pas sans rappeler les compétences instrumentales et générales mentionnées par Evers.

À l'instar d'Hurtado Albir, Lasnier préconise la formation par compétences (FPC) et la distingue de la formation par objectifs (FPO). Il indique que la FPC se fonde sur les compétences pour établir les objectifs d'apprentissages. « [...] [En] FPC, la planification des activités d'apprentissage se fait, dans un premier temps, en fonction de la compétence et des composantes (capacités) de la compétence. Dans un deuxième temps, on s'approprie du contenu disciplinaire

au moyen de la compétence et de ses composantes. » (Lasnier, 2000 : 22) Les compétences servent donc à s'approprier le contenu disciplinaire et à établir les objectifs d'enseignement. Il ajoute que différentes approches peuvent être utilisées en concert avec la FPC, dont l'*apprentissage par projets* (application et intégration de connaissances dans la réalisation d'un projet ou d'un produit concret), l'*apprentissage coopératif* (travail en groupe pour promouvoir l'interdépendance positive), et le *modelage* (réalisation d'une tâche devant l'étudiant pour qu'il la réalise lui-même ensuite).

### 3.3 Jacques Tardif

Jacques Tardif, pour sa part, définit la compétence comme étant « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (Tardif, 2006 : 22) Tout comme Lasnier, il fait une distinction marquée entre le *savoir-agir* et le *savoir-faire*. Il insiste sur le fait que le savoir-agir appelle un degré de complexité plus élevé et ne peut être déployé sans un contexte donné. Il est donc impossible d'automatiser un savoir-agir, contrairement au savoir-faire. C'est pourquoi il a choisi ce premier terme dans sa définition d'une compétence. Tardif explique ensuite que, selon sa définition, la compétence comprend cinq caractéristiques.

- Un caractère *intégrateur* : chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée
- Un caractère *combinatoire* : chaque compétence prend appui sur des orchestrations différenciées de ressources
- Un caractère *développemental* : chaque compétence se développe tout au long de la vie
- Un caractère *contextuel* : chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action
- Un caractère *évolutif* : chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature soit compromise (Tardif, 2006 : 26)

Tardif, à l'instar de Lasnier, préconise l'approche par compétences. Il prône cette approche pour sa capacité à tenir compte de l'évolution des apprentissages et de la complexité de la formation.

### 3.4 Richard Prigent

Dans son récent livre, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Prigent, en collaboration avec Huguette Bernard et Anastassis Kozanitis, explique que les définitions de ce qu'est une compétence sont très variées en raison de la réalité culturelle, du domaine et du milieu de travail. Prigent reprend la définition de Tardif selon laquelle une compétence est un savoir-agir complexe. Il ajoute que l'étudiant doit acquérir six types de compétences dans le cadre d'un programme d'études.

- Les *compétences disciplinaires et professionnelles* : maîtrise des savoirs étudiés tout au long de la formation
- Les *compétences organisationnelles* : compétences méthodologiques générales dont l'application varie selon le domaine
- Les *compétences relationnelles* : compétences nécessaires à l'établissement de bonnes relations professionnelles
- Les *compétences communicationnelles* : habilité à communiquer efficacement un message
- Les *compétences réflexives* : habileté à s'autocritiquer, à juger et à se pencher sur ses actions
- Les *compétences personnelles et humaines* : qualités qui caractérisent la personnalité et le caractère d'une personne, son originalité (Prigent, 2011 : 46)

Ces compétences sont développées tout au long du programme d'études et perfectionnées grâce à une implication active des étudiants dans l'apprentissage et une approche pratique qui les met à l'épreuve. Prigent mentionne également la différence entre l'approche-cours et l'approche-programme. Comme son nom l'indique, l'approche-cours considère chacun des cours offerts dans un programme donné de façon individuelle, contrairement à l'approche-programme, qui vise l'ensemble des cours du programme. Il estime que l'enseignement devrait suivre une approche-programme plutôt qu'une approche-cours, puisque l'approche-cours comporte plusieurs lacunes

dont les plus importantes sont l'isolement de chaque professeur et le manque de vision collective. Les professeurs donnent leur cours sans nécessairement se parler entre eux ou communiquer les progrès réalisés en classe aux autres professeurs. Ils ne peuvent donc pas savoir la matière couverte dans les autres cours et adapter le contenu de leur cours en conséquence. À l'opposé, l'approche-programme offre divers avantages. Par exemple, elle permet aux professeurs de prendre connaissance des progrès des étudiants dans tous les cours et dans l'ensemble du programme. Les étudiants bénéficient également d'un programme plus structuré. Plus important encore, les compétences que les étudiants apprennent s'appliquent à l'ensemble du programme. Le corps professoral peut décider dès le début du programme quelles compétences devraient être enseignées et les objectifs à atteindre pour développer ces dernières. Ainsi, le programme possède un fil conducteur qui permet aux professeurs de coordonner leurs efforts et aux étudiants d'avoir une vue d'ensemble des compétences qu'ils développeront tout au long de leurs études.

### **3.5 Groupe d'experts EMT**

Ce groupe, créé en avril 2007 par la Direction générale de la traduction de la Commission européenne, a lancé en 2009, lors d'une conférence à Bruxelles, un projet dont l'objectif était d'optimiser la formation des traducteurs en Europe (Master européen) en tentant de trouver des convergences au sein des programmes déjà établis. Il cite comme raison d'être du projet de convergences entre les formations divers facteurs, dont le développement des marchés, l'élargissement de l'Union européenne, le besoin d'appliquer des critères d'excellence, la valorisation des conditions de travail et la diversité des programmes, poussant à « la définition d'un véritable référentiel proposant un profil minimal de qualité et explicitant les compétences nécessaires ». (Cambier, 2009 : 1) Bien que ce projet s'applique au contexte européen, les facteurs susmentionnés rejoignent les situations canadienne et vénézuélienne. Le dernier point concernant la nécessité d'établir un profil minimal de qualité est particulièrement intéressant, puisqu'il vise directement le sujet de la présente recherche.

Dans le cadre de son projet, le groupe présente six domaines de compétence s'appliquant aux métiers langagiers et à la traduction, dont l'interprétation. « Les objectifs de formation, exprimés en termes de compétences à acquérir, nous semblent prioritaires, avant de définir un programme dont le contenu dépend également des ressources (humaines, financières,

institutionnelles, techniques) disponibles dans un contexte donné. » (Cambier, 2009 : 3) Le groupe estime donc qu'il est important de bien définir les compétences avant d'établir le contenu du programme, ce qui renvoie à la formation par compétences mentionnée plus haut. Il définit la compétence comme l'« ensemble des aptitudes, connaissances, comportements et savoir-être nécessaires pour réaliser la tâche donnée » (Cambier, 2009 : 3) et indique que les six domaines de compétence proposés sont interdépendants. Le premier domaine est la *compétence en matière de prestation du service de traduction*, qui comprend la dimension interpersonnelle, entre autres la négociation avec le client, la gestion du temps, la connaissance des besoins du marché, ainsi que la dimension de production, entre autres la connaissance des étapes de traduction, l'aptitude à réviser un texte et le respect de normes de qualité. Le deuxième domaine concerne la *compétence linguistique*, qui comprend entre autres la connaissance des structures grammaticales, lexicales et typographiques des langues de départ et d'arrivée. Le troisième domaine est la *compétence interculturelle*, qui tient compte de la dimension sociolinguistique, par exemple, savoir reconnaître les variations géographiques et les règles d'interaction avec une certaine communauté, et la dimension textuelle, comprenant entre autres la connaissance des allusions et stéréotypes, la capacité de synthèse et la comparaison d'éléments culturels. Le quatrième domaine est la *compétence en matière d'extraction de l'information*, qui renvoie, entre autres, aux stratégies de recherche documentaire, aux critères d'évaluation des références et à la maîtrise de l'archivage des documents. Le cinquième domaine concerne la *compétence thématique*, qui comprend, par exemple, la connaissance de domaines de spécialité. Finalement, le sixième domaine est la *compétence technologique* et concerne la maîtrise des outils technologiques. Ensemble, ces domaines renferment les compétences que le groupe juge prioritaires pour l'entrée sur le marché. Le modèle proposé dans la présente thèse se rapproche des domaines présentés par le groupe d'experts EMT, ce qui pourrait signifier que ces domaines sont à la base d'un modèle de compétence solide et général.

### **3.6 Modèle de compétence proposé**

Avant de pouvoir comparer les résultats de l'évaluation des programmes aux compétences énumérées jusqu'ici, il est important de déterminer les principales compétences que les apprentis traducteurs doivent acquérir au cours de leurs études et de les définir. Le traducteur est, avant tout,

un professionnel de la langue, ce qui signifie qu'il doit avoir une très bonne connaissance des langues qu'il maîtrise. Dans le contexte du XXI<sup>e</sup> siècle, il doit également être en mesure d'utiliser tous les outils mis à sa disposition, dont les dictionnaires électroniques, les logiciels de traitement de texte, et les mémoires de traduction. Compte tenu de l'importance qu'occupe la technologie dans la vie de tous les jours, il est essentiel de savoir tirer profit de ces outils, dont le but est de faciliter la tâche du traducteur. En outre, le traducteur doit posséder une connaissance du marché du travail et des aspects commerciaux du métier.

Compte tenu des besoins énumérés ci-dessus, il est évident que la compétence en traduction exigée du traducteur professionnel va bien au-delà de la simple compétence linguistique. Les compétences et sous-compétences illustrées au Chapitre 1 ainsi que celles du groupe d'experts EMT donnent un aperçu des nombreuses tâches du traducteur et de ce que ce dernier doit connaître pour produire un texte de qualité et évoluer dans un milieu professionnel. D'après les nombreux modèles présentés au Chapitre 1, il est possible d'établir un tronc commun des compétences visées en s'inspirant en partie du modèle de Roberts et de celui présenté par Lasnier. On peut ajouter aux cinq compétences de Roberts la compétence instrumentale, qui peut comprendre les composantes psychophysiologiques, les comportements, les techniques de gestion et de planification de projet, ainsi que la collaboration et la capacité à travailler sous pression auxquels les employeurs font référence, et la compétence culturelle, à laquelle Nord, Pym et Robinson font allusion et qui aide le traducteur à transmettre le message en tenant compte des particularités de la culture de départ ou d'arrivée. Le traducteur érige un pont entre les peuples, mais il doit pouvoir le faire tout en respectant la culture de l'auteur et la culture du public cible. Donc, nous avons ici sept compétences qui, ensemble, font du traducteur qui les maîtrise un professionnel. Néanmoins, ces éléments susmentionnés sont-ils réellement des « compétences » à part entière?

Comme il a déjà été mentionné plus haut, ce ne sont pas tous les auteurs qui ont la même définition du terme « compétence ». François Lasnier définit le terme comme étant « un savoir-agir complexe ». (Lasnier, 2000 : 32) À l'instar de Melby, il explique qu'une compétence se divise en différents éléments : les capacités, les habiletés et les connaissances. La compétence peut avoir plus d'une capacité et chacune de ces capacités peut avoir des habiletés et des

connaissances. Ensemble, ils forment une compétence à part entière. Les connaissances nécessaires permettent d'acquérir les habiletés. Rappelons que ces dernières concernent le fait d'accomplir avec finesse et doigté les différents éléments qui, ensemble, permettent de comprendre et de maîtriser un savoir-faire. Ces habiletés mènent ensuite à l'acquisition des capacités (le savoir-faire en tant que tel) et finalement de la compétence (le savoir-agir complexe).

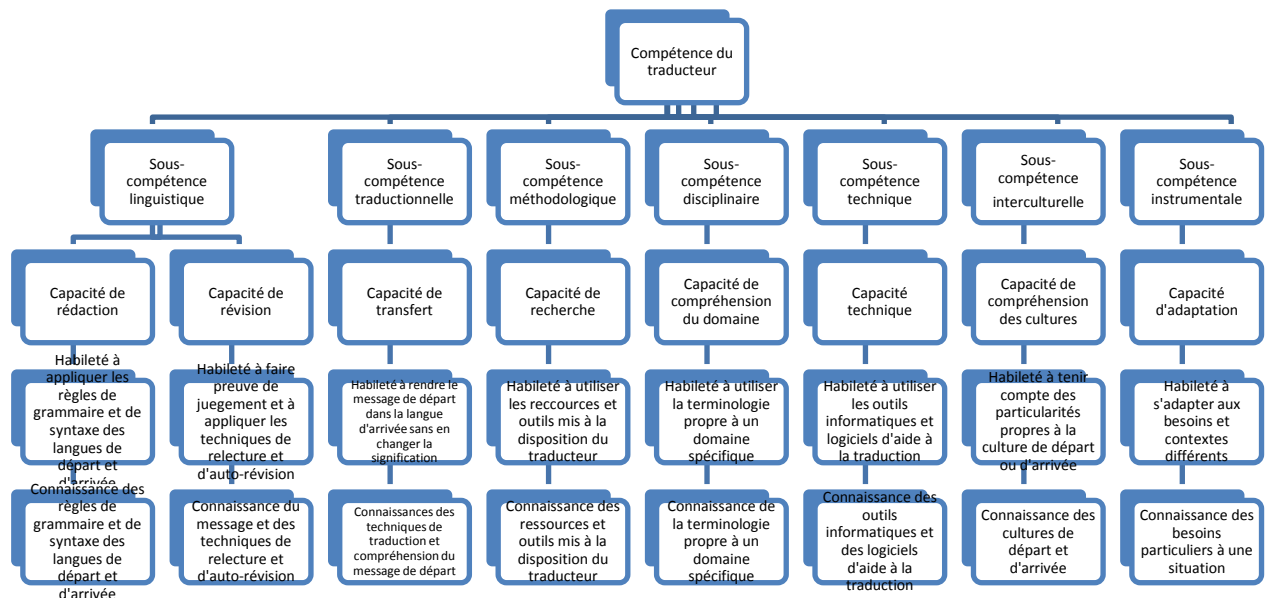
Ce modèle permet de mieux différencier les actions des connaissances ou des capacités. Prenons les compétences présentées par Roberts. Ces dernières peuvent-elles être considérées comme un « savoir-agir complexe »? La compétence linguistique qui revient chez pratiquement tous les auteurs est-elle un savoir-agir? La réponse est non. Bien que l'aspect linguistique de la compétence du traducteur soit essentiel, elle n'est pas un savoir-agir en soi. Il s'agit plutôt d'une connaissance ou de l'habileté de se servir de cette connaissance pour traduire. Étant donné l'importance de cet élément particulier pour le traducteur, il pourrait être considéré comme une sous-compétence, soit un élément central à la maîtrise de l'acte de traduire. Contrairement à la majorité des modèles de compétences présentés dans le cadre de cet ouvrage, je considère que le traducteur n'a qu'une seule compétence à acquérir pendant ses études, la compétence du traducteur. À l'instar de Lasnier, de Tardif et de Prigent, je suis d'avis que la compétence est un savoir-agir complexe comprenant plusieurs éléments ou sous-compétences (différents domaines pour lesquels le savoir-faire est essentiel à la maîtrise de l'action de traduire dans son ensemble et donc au savoir-agir), des capacités (qualité d'une personne à faire quelque chose), des habiletés (qualité d'une personne à effectuer les différents éléments d'une tâche avec finesse et doigté) et des connaissances (éléments à la base des habiletés et capacités). Le modèle proposé ci-dessous est loin de rendre avec justesse la complexité de l'action de traduire. Néanmoins, il présente les différents éléments qui témoignent de l'aspect multidisciplinaire de cette action.

Certains auteurs, notamment Bell, Pym et Kiraly, font une distinction entre la compétence de traduction et la compétence du traducteur. La compétence de traduction se rapporte aux connaissances et habiletés que le traducteur possède concernant la langue de départ et la langue d'arrivée, alors que la compétence du traducteur se résume à l'ensemble des connaissances des langues de départ et d'arrivée, en plus des connaissances générales ou « connaissances du monde réel » et de la compétence en communication, ce qui la rend plus complète. Il est donc possible

de suggérer que la compétence dite traductionnelle est en fait une partie de la compétence du traducteur et, de ce fait, pourrait être considérée comme une sous-compétence de la compétence du traducteur. Le modèle proposé ci-dessous illustre tous les aspects susmentionnés et fait la même distinction entre la compétence du traducteur, qui représente l'acte de traduire dans son ensemble, et la sous-compétence traductionnelle, qui est considérée comme la composante clé de la compétence du traducteur, sans pour autant en être la seule.

**Tableau XXIV**

*Compétence du traducteur*



Le modèle proposé est complexe et comprend divers éléments qui dépendent les uns des autres. Le modèle présente les connaissances à acquérir au niveau le plus bas, remontant jusqu'à la compétence du traducteur, qui est le but à atteindre. Les sept sous-compétences sont en fait le savoir-faire nécessaire à l'accomplissement de la tâche. À elles seules, elles ne représentent qu'une partie de l'acte de traduire, mais ensemble, elles deviennent un savoir-agir. Chaque connaissance, habileté et capacité renforce ce savoir-faire, qui à leur tour, permettent de maîtriser l'art de la traduction. Chaque sous-compétence est dotée d'une capacité, d'une habileté et de connaissances. Seule la sous-compétence linguistique compte deux capacités, afin de distinguer

la rédaction de la révision. Les connaissances sont au cœur de l'apprentissage. Il s'agit des théories enseignées en classe, de la matière retenue et des connaissances générales du monde. Il s'agit du point de départ du schéma. Sans elles, l'étudiant ne peut développer les habiletés nécessaires à la compréhension de la tâche. Les habiletés se développent par la pratique, en fonction des connaissances acquises. C'est en mettant en pratique ce qu'il a appris que l'étudiant peut réellement comprendre ce qu'il fait et développer les habiletés voulues. Ces habiletés sont les éléments qui composent chaque capacité. C'est la maîtrise de ces habiletés qui donne à l'étudiant les capacités requises. Ces capacités sont à leur tour à la base des sous-compétences qui touchent les principaux domaines que doit maîtriser le traducteur pour faire son travail. Finalement, ces savoirs-faires, une fois réunis deviennent le savoir-agir recherché. Le graphique ci-dessus représente bien le savoir-agir du traducteur. Ce savoir-agir est complexe et mobilise une gamme de connaissances, d'habiletés et de capacités qui ne peuvent à elles seules permettre au traducteur d'accomplir son travail. Ce n'est qu'une fois tous ces éléments réunis que la compétence du traducteur prend tout son sens.

# Chapitre 4 – Comparaison entre le programme de l’Université d’Ottawa et celui de l’Universidad Central de Venezuela

## 4.0 Introduction

Au premier chapitre, j’ai dégagé les compétences du traducteur et les principales théories sur la pédagogie de la traduction présentées par certains des grands auteurs du domaine. Le moment est venu de comparer les deux programmes de traduction choisis. Tel que mentionné au Chapitre 2, l’objectif de la comparaison est de confirmer ou d’infirmier deux hypothèses. En premier lieu, bien que chaque programme de traduction soit issu d’un contexte différent, il renferme des éléments communs qui se retrouvent dans d’autres programmes ou contextes. En second lieu, ces éléments, ainsi que les réflexions recueillies à propos des compétences et des recommandations au Chapitre 1 peuvent servir à établir la base d’un programme de traduction s’appliquant à plus d’un contexte. Il est donc question, à partir des données recueillies, d’établir les éléments communs aux deux programmes et de déterminer si ces derniers permettraient d’élaborer la base d’un programme de traduction commun à plusieurs contextes. Pour ce faire, il faudra prendre les résultats de cette analyse et les comparer aux approches des théoriciens et au modèle de compétence proposé au Chapitre 3, en vue de déterminer si ces éléments répondent non seulement aux besoins pratiques, mais aux attentes théoriques. Cette étape constituera le Chapitre 5 du présent projet.

### 4.0.1 Objectifs et méthode de l’analyse

Comme l’explique Chesterman dans *The Map* (2002), l’évaluation de programme comprend divers aspects, dont le contenu même d’un programme, sa mise en œuvre, les principaux problèmes qui s’y rapportent, les méthodes d’enseignement et plus encore. Le présent projet se penche plus particulièrement sur l’analyse du contenu d’un programme, soit les cours et leur incidence sur l’apprentissage des étudiants. L’étude du cursus donne un aperçu des méthodes d’enseignement préconisées, des sujets abordés et, surtout, des compétences développées tout au

long du programme. Bien entendu, l'examen à lui seul ne permet pas d'évaluer tout le programme. Il offre cependant une vue d'ensemble des principaux éléments du programme qui peuvent par la suite faire l'objet d'une évaluation plus approfondie. Un tel exercice de collecte de données est souvent engendré par un besoin de changement, ou mené dans le but de déterminer si le contenu du programme en place atteint ses objectifs. Il permet au corps professoral, administratif et directionnel de se pencher sur l'état actuel du programme et de mieux cerner les points qui sont à améliorer comme l'explique Peter Wolf dans le *Handbook for Curriculum Assessment*. « Curriculum assessment is a process of gathering and analyzing information from multiple sources in order to improve student learning in sustainable ways. » (Wolf, 2006 : 3) L'évaluation de programme est une entreprise très vaste qui va au-delà des capacités et des limites du présent projet. La démarche utilisée se limite donc plutôt à la collecte, à l'analyse et à l'interprétation de données relatives à un corpus bien précis. Le but est non seulement de cerner les points communs des deux programmes présentés, mais aussi d'établir la base d'un programme qui permettrait aux étudiants d'acquérir les sous-compétences énumérées dans le modèle proposé au Chapitre 3. Il est donc question d'effectuer une étude de cas qui permettra de comparer deux programmes de traduction distincts.

Pour le présent projet, une partie des données recueillies proviendra des sites Web et des plans de cours des universités concernées. Une autre partie des informations proviendra de l'*Auto-évaluation des programmes de premier cycle* de l'Université d'Ottawa et d'une entrevue effectuée en personne et par courriel avec Gabriela Simón, traductrice et interprète qui enseigne à l'Universidad Central de Venezuela. L'analyse du contenu des programmes choisis sera suffisante pour nous permettre de tirer certaines conclusions et de faire certaines observations générales quant aux similitudes et divergences au sein du corpus.

**Objectifs :** identifier les éléments qui constituent chacun des programmes de traduction visés, dégager les similitudes et les divergences qui existent entre ces derniers, comparer les résultats avec le modèle de compétence établi et les théories énoncées au Chapitre 1 et déterminer quels sont les éléments de base qui semblent s'appliquer à plus d'un programme de traduction.

**Méthode d'analyse :** Pour le présent projet, il sera question d'utiliser une étude comparative-descriptive du contenu de deux programmes de traduction provenant de pays différents, en vue de dégager les similitudes et différences. « A comparative-descriptive study of practice in a number of different countries could shed light on universal as opposed to local, culture-specific aspects of Translator Training. » (Chesterman, 2002 : 25) Pour ce faire, j'aurai recours à la recherche qualitative en vue de confronter les constats recueillis aux arguments des auteurs de la revue de littérature. Toutefois, la méthodologie comporte certains éléments de recherche quantitative, puisque je cherche à déterminer, au bout du compte si le tronc commun qui existe entre les deux programmes choisis, existe dans la majorité des programmes de traduction.

#### **4.0.2 Corpus choisi**

Le corpus choisi se limite à deux programmes de traduction de premier cycle. Il s'agit des programmes de l'École de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa et de la Escuela de Idiomas Modernos (l'École des langues modernes) de l'Universidad Central de Venezuela. J'ai choisi ces programmes pour deux raisons. Premièrement, ils offrent des cours en vue de l'obtention d'un baccalauréat en traduction et sont en place depuis déjà plusieurs années, ce qui signifie qu'ils ont fait leurs preuves. Ensuite, ils proviennent de pays différents et sont influencés par des facteurs sociopolitiques et culturels distincts. De plus, l'Université d'Ottawa utilise la *Traduction raisonnée* et l'Universidad Central de Venezuela utilise *Iniciación a la traducción: enfoque interpretativo: teoría y práctica*, deux manuels rédigés par Jean Delisle. Le contenu enseigné a donc très similaire. Pour les besoins de l'analyse, seule la combinaison linguistique de l'anglais, du français et de l'espagnol sera étudiée. Bien que les deux universités offrent plusieurs combinaisons de langues, cette combinaison trilingue est la seule qui soit commune aux deux programmes. L'Universidad Central de Venezuela offre près d'une dizaine de combinaisons linguistiques possibles à partir de l'anglais, du français, de l'allemand, du portugais, de l'italien et, évidemment de l'espagnol. Par contre, l'Université d'Ottawa n'offre que trois combinaisons, soit de l'anglais au français, du français à l'anglais et l'option trilingue qui ajoute l'espagnol aux deux langues officielles.

### **4.0.3 Limites du corpus.**

Le corpus ne vise que deux programmes de traduction. Les résultats ne peuvent donc pas s'appliquer à tous les contextes et à toutes les situations. En outre, les informations concernant le programme de l'Universidad Central de Venezuela ont été recueillies alors que le programme était en cours de révision. Les informations recueillies concernent donc le nouveau programme. De plus, la situation politique actuelle limite l'accès aux dernières informations. C'est pourquoi certaines des données sur la situation actuelle datent de 2012. Bien qu'une partie des données concernant le statut de la profession au Venezuela datent de 1983, elles donnent un aperçu de la situation du traducteur à cette époque. Il sera ensuite question de les comparer aux observations recueillies auprès de Gabriela Simón. Ensemble, ces informations permettront de brosser le portrait de la traduction au cours des 40 dernières années.

Autre point à souligner, l'analyse du programme ne permet pas de déterminer les approches utilisées en classe. Les plans de cours représentent la formation idéale et théorique que devrait offrir l'université, mais ne sont pas nécessairement suivis à la lettre. Il revient au professeur de mettre la formation en pratique. Je ne peux fonder mes observations que sur les plans de cours que présentent les deux universités. L'analyse ne visera donc pas les méthodes d'enseignement qu'utilisent les professeurs en pratique. Par contre, les observations recueillies à partir des plans, des descriptions et des objectifs de cours sont un bon point de départ pour établir les similitudes et les divergences entre les deux programmes de traduction.

## **4.1 Contexte historique**

### **4.1.1 Venezuela**

Dans son article publié en 1996, « Bases para una historia de la traducción en Venezuela », Georges L. Bastin explique que la traduction au Venezuela commence lors de la colonisation, avec la traduction de livres religieux à l'intention des indigènes de la région. Des livres de prières sont parmi les premiers ouvrages à être traduits. En effet, avant le XVII<sup>e</sup> siècle, les interprètes sont plus utiles, aidant les conquistadors à assimiler les peuples indigènes. La première interprète mentionnée dans les livres historiques s'appelle Isabel. Il s'agit d'une femme aborigène que le conquistador Alonso de Ojeda enlève, baptise du nom d'Isabel et ramène en Espagne, où elle

travaille comme interprète avant qu'il ne l'épouse. Malheureusement, la plupart des premiers interprètes de l'époque sont des indigènes forcés de travailler pour les conquistadors. Ce n'est qu'après le XVII<sup>e</sup> que les premières traductions écrites font leur apparition. Les professeurs et intellectuels de l'époque traduisent plusieurs ouvrages, particulièrement des ouvrages religieux, pour que leurs étudiants aient accès à des livres qui, autrement, auraient été beaucoup trop dispendieux.<sup>1</sup>

Plus tard, ces traductions prennent une tournure politique, et encouragent l'indépendance du pays. La traduction de la Déclaration des droits de l'homme, document français, inspire même les premiers textes constitutionnels du Venezuela. Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, les traductions deviennent la porte d'entrée des nouvelles connaissances en science, en médecine, en littérature et en philosophie. Un traducteur en particulier, Andrés Bello, traduit à lui seul d'innombrables ouvrages, dont des poèmes, des œuvres littéraires classiques, des écrits concernant l'éducation, le droit et la littérature<sup>2</sup>.

### *Statut du traducteur au Venezuela*

Jusqu'à tout récemment, la traduction avait pour but d'aider principalement au transfert des connaissances provenant de l'étranger. Par conséquent, la plupart des traducteurs travaillaient dans le secteur privé à titre de pigistes, pour des compagnies internationales. Même à l'université, la traduction des documents de référence et de manuels était en demande, puisque la majorité des étudiants ne pouvaient pas lire dans les langues autres que l'espagnol. Aujourd'hui, comme l'explique Gabriela Simón dans un courriel reçu le 18 juillet 2013, la demande s'étend aux domaines technique, scientifique, littéraire, juridique et plus encore.

Dans sa thèse publiée en 1983, Carlota Diaz explique que, selon la *Ley de Intérpretes Públicos* de 1957, les personnes qui souhaitaient obtenir le statut de traducteur professionnel devaient passer un examen. La loi certifiait le traducteur professionnel ayant passé l'examen, lui

---

<sup>1</sup> Source : Article de Georges L. Bastin « Bases para una historia de la traducción en Venezuela » contenu sur le site Web HISTAL de l'Université de Montréal.

<sup>2</sup> *Ibid.*

permettant d'utiliser le titre d'« interprète public.<sup>3</sup> » (Carlota, 1983 : 10) Les traducteurs qui ne passaient pas l'examen pouvaient tout de même traduire, puisque la loi s'appliquait surtout à la traduction juridique. C'est encore le cas aujourd'hui et bien que la loi soit encore en vigueur, du moins dans le domaine de la traduction juridique, le reste du marché demeure mal organisé. (Bastin, 1997 : 11)

Les traducteurs d'aujourd'hui doivent obtenir un diplôme d'une des deux universités vénézuéliennes à offrir un programme de traduction, soit l'Universidad Central de Venezuela (UCV) ou l'Universidad de Los Andes (ULA), mais n'ont pas besoin de passer d'examen supplémentaire pour travailler au sein du gouvernement, à moins de travailler pour le ministère de la Justice ou de traduire des textes de nature juridique.

Autre témoignage de l'évolution du statut de la traduction au Venezuela, le gouvernement avait décrété, il y a près de 30 ans, que seuls les citoyens vénézuéliens pouvaient être certifiés conformément à la *Ley de Intérpretes Públicos*. Bien que la loi n'empêche pas toute personne de pratiquer la profession de traducteur, elle stipulait que seuls les citoyens de l'État pouvaient passer l'examen en vue d'être certifiés, ce qui obligeait plusieurs traducteurs vénézuéliens certifiés à traduire non seulement de la langue étrangère à leur langue maternelle, mais également de leur langue maternelle à la langue étrangère. (Diaz, 1983 : 11) Aujourd'hui, ce n'est plus le cas. Tout traducteur titulaire d'un diplôme en traduction peut traduire au Venezuela, peu importe sa citoyenneté.

Tout comme au Canada, plusieurs personnes croient qu'il ne suffit que de parler une langue pour la traduire. « Generally speaking, the public in Venezuela is not particularly aware of the critical role translators and interpreters play in the whole process of inter-cultural, inter-social, inter-national communication nor does it know how important their jobs are in practically every area of human activity. » (Guerrero, 2003 : 14) La traduction est perçue comme étant une tâche simple qui peut se faire très rapidement. Les traducteurs employés ne sont donc pas nécessairement qualifiés et ceux qui le sont sont très mal payés. Au début des années 80, le

---

<sup>3</sup> Veuillez noter que le terme « interprète public » fait référence tant au traducteur qu'à l'interprète dans la *Ley de Intérpretes Públicos*.

Venezuela voit naître les premières associations de traducteurs et d'interprètes du pays, soit l'Asociación Venezolana de Intérpretes de Conferencias (AVINC) et le Colegio Nacional de Traductores e intérpretes (CONALTI).

Dans une entrevue réalisée par courriel, Gabriela Simón explique que la majorité des traducteurs sont des pigistes. Ils travaillent pour différentes compagnies, mais comme il n'y a pas de contrats, leur emploi demeure incertain. La plupart du temps, le traducteur doit avoir été recommandé au client pour que celui-ci lui offre un projet de traduction. Par contre, plusieurs considèrent le tarif des traducteurs qui sortent de l'université comme étant trop élevé. Bien des clients ont l'impression, comme la majorité de la population, que toute personne bilingue peut traduire et plusieurs personnes s'improvisent traducteurs simplement parce qu'ils ont voyagé à l'étranger. Ces dernières demandent un tarif moins élevé, ce qui attire les clients, parfois au détriment de la qualité de la traduction. Les clients préfèrent faire appel à des employés internes ou à des personnes qui se disent traducteurs, même si ces dernières n'ont jamais suivi de formation professionnelle. En outre, le grand public ignore que la traduction est une discipline enseignée à l'université, ce qui n'aide pas son statut. Cette réalité oblige les traducteurs à offrir non seulement des services de traduction, mais aussi des services d'interprétation. L'interprétation devient leur gagne-pain, puisque la demande est plus élevée. Même si un étudiant n'a pas choisi l'option de traduction et d'interprétation, il est très probable qu'il offrira des services dans les deux disciplines pour arrondir ses fins de mois.<sup>4</sup>

Les statistiques ne sont guère plus rassurantes. Un grand nombre d'étudiants changent de programme ou se retirent entièrement au cours de la 2<sup>e</sup> ou de la 3<sup>e</sup> année d'études, incapables d'assimiler toutes les informations liées à l'apprentissage d'une ou même de deux nouvelles langues. Chaque année, environ 1 500 étudiants présentent une demande d'inscription au programme. De ce nombre, environ 180 sont acceptés. Près de la moitié quitteront le programme en cours de route et seuls 20 à 30 étudiants obtiendront leur diplôme.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Gabriela Simón, traductrice-interprète de l'Universidad central de Venezuela, données obtenues le 18 juillet 2013, par courriel.

<sup>5</sup> *Ibid.*

#### 4.1.2. Canada

Fait intéressant, l'interprétation au Canada a commencé pratiquement de la même façon qu'au Venezuela, avec l'enlèvement de deux Iroquois, que Jacques Cartier a ramenés en France pour en faire des interprètes. Ce n'est que plus tard, vers 1759, que la traduction de l'anglais vers le français et vice-versa se retrouvera au premier plan, pour des raisons politiques. Étant donné la place qu'occupent ces deux langues dès l'établissement du pays, la traduction a un statut particulier au Canada. Elle est non seulement une façon de rapprocher deux cultures, mais elle s'avère également obligatoire en raison du statut de langue officielle attribué à ces deux langues à la suite de *l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867* et de la *Loi sur les langues officielles* adoptée en 1969. En 1977, au Québec, la Charte de la langue française consacre le français comme langue officielle de la province. En 1982, la Charte canadienne des droits et libertés confère le droit de s'exprimer dans l'une ou l'autre des langues officielles. Le gouvernement doit donc maintenant fournir des services dans les deux langues officielles. « Le développement de la traduction au Canada, à la fois comme profession, comme industrie et comme programme d'études, est donc issu de facteurs principalement socio-politico-linguistique et non pas, comme on pourrait s'y attendre, de facteurs purement économiques et commerciaux. » (Mareschal, 2005 : 251)

##### *Statut du traducteur au Canada*

Aujourd'hui, le Canada présente plusieurs organisations dont le but premier est de promouvoir le statut de la traduction au Canada, comme l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ)<sup>6</sup>, l'Association des traducteurs et interprètes de l'Ontario (ATIO)<sup>7</sup>, l'Association des traducteurs et traductrices littéraires du Canada (ATTLC)<sup>8</sup>, le Conseil des traducteurs, terminologues et interprètes du Canada (CTTIC)<sup>9</sup>, l'Association canadienne des juristes-traducteurs (ACJT)<sup>10</sup>, l'Association canadienne des écoles de traduction

---

<sup>6</sup> <http://ottiaq.org/>

<sup>7</sup> <http://www.atio.on.ca/index.php?lang=fra>

<sup>8</sup> <http://www.attlc-ltac.org/>

<sup>9</sup> <http://www.cttic.org/mission.asp?lang=F>

<sup>10</sup> <http://www.acjt.ca/>

(ACET)<sup>11</sup>, l'Association canadienne des compagnies de traduction et d'interprétation (ACCTI) et l'Association de l'industrie de la langue (AILIA)<sup>12</sup>. En outre, le Conseil des Arts du Canada a créé en 1971 un programme de subventions à l'intention des traducteurs littéraires. La réalité politique du bilinguisme est représentée tant dans la traduction pragmatique que dans la traduction littéraire canadienne. C'est pourquoi la traduction et l'interprétation ont un statut particulier au Canada. En outre, les nombreux programmes de traduction offerts dans treize universités canadiennes témoignent de la situation linguistique unique du Canada. Contrairement à l'approche européenne, sud-américaine et asiatique, les universités canadiennes offrent principalement des programmes axés sur deux langues, soit le français et l'anglais. « L'introduction d'une troisième langue dans les programmes, généralement l'espagnol, est un phénomène récent attribuable à la ratification de traités de libre-échange avec certains pays d'Amérique latine et à l'accroissement des échanges qui en a résulté. » (Mareschal, 2005 : 252) Malgré cette situation particulière, les traducteurs improvisés sont encore présents au Canada. Cette réalité rejoint celle des traducteurs vénézuéliens qui voient leurs contrats accordés à des traducteurs improvisés.

## **4.2 Corpus – présentation des deux programmes**

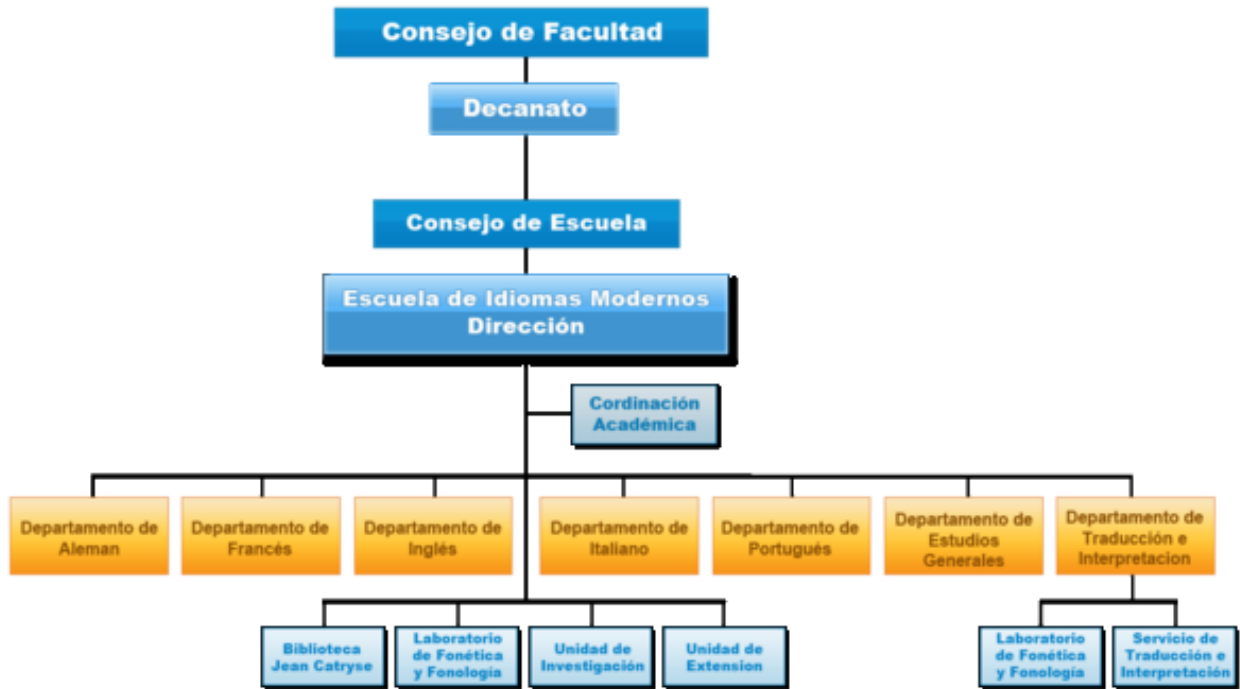
### **4.2.1 Universidad Central de Venezuela – Escuela de Idiomas Modernos**

La Escuela de Idiomas Modernos (EIM) (l'École des langues modernes) de l'Universidad Central de Venezuela (UCV) a été fondée en novembre 1972 et officiellement lancée en septembre 1974. C'est dans le cadre de cette école que, quelques années plus tard, le programme de traduction de l'université a vu le jour. L'EIM de l'UCV offre trois types de programmes, soit un diplôme en langues, un programme de traduction et un programme de traduction et d'interprétation.

---

<sup>11</sup> <http://www.uottawa.ca/associations/acet/>

<sup>12</sup> <http://www.accti.org/>



Organigramme de l'EIM

L'école des langues modernes est rattachée à la Faculté des sciences humaines et de l'éducation. La ligne centrale du tableau ci-dessus comporte les sept départements de l'EIM. Chaque langue ou combinaison de langues peut être le sujet d'un baccalauréat. Toutefois, le septième département, le *Departamento de Traducción e Interpretación* est le seul à offrir des cours en traduction et en interprétation. La formation offerte est en grande partie pratique, à l'instar de plusieurs autres programmes en Amérique du Sud et en Europe. En effet, les deux premières années d'études sont les mêmes pour toutes les options. Il s'agit de cours de langue et de linguistique, dans la combinaison choisie. Au cours des deux premières années du programme, lequel s'étire sur cinq ans, les étudiants apprennent deux langues étrangères, en plus de perfectionner leur espagnol. Ils peuvent choisir, en plus de l'espagnol, deux autres langues, qu'ils devront apprendre et maîtriser. Les langues offertes sont le français, l'italien, le portugais, l'anglais, et l'allemand. Certaines combinaisons sont plus en demande, et donc, offrent davantage de possibilités, comme l'anglais et le français, l'anglais et l'italien, l'anglais et l'allemand et l'anglais et le portugais.

Ce n'est qu'à partir de la troisième année d'étude que les premiers cours de traduction sont offerts aux étudiants du département de traduction et d'interprétation. En effet, alors que ceux-ci commencent officiellement leur formation de traducteur, les étudiants qui ont choisi l'un des six autres départements approfondissent leurs cours de langue et de linguistique en ajoutant, entre autres, des cours de phonétique et de morphologie syntaxique. Sur le site Web de l'EIM de l'Universidad Central de Venezuela, on retrouve les objectifs de l'école, lesquels sont tous centrés autour de la formation de professionnels langagiers.

#### *Objectifs de l'EIM / Compétences*

- Compléter la formation intégrale débutée au cours des cycles précédents, particulièrement dans les domaines des langues et de la communication entre les langues et les cultures.
- Former des professionnels en traduction et en interprétation capables de travailler avec deux langues étrangères.
- Former des professionnels dans le secteur des communications inter langagières et inter culturelles qui soient experts dans leur langue maternelle ainsi que deux autres langues étrangères.
- Encourager les recherches effectuées dans les domaines de la linguistique, de la littérature, de la méthodologie spécifique à l'apprentissage des langues et du processus de traduction et d'interprétation.
- Jumeler les résultats de ces recherches, de façon générale, aux nouvelles connaissances en matière de programme d'enseignement et de stratégies pédagogiques appliquées à l'École.
- Participer aux activités complémentaires directement liées à un domaine spécifique (p. ex. traduction juridique ou économique).
- Proposer des cours de quatrième année sous diverses formes, de façon à continuer la formation commencée en troisième année.<sup>13</sup>

En ce qui a trait à l'option de traduction et d'interprétation, l'objectif de l'EIM est de former des professionnels de la traduction et de l'interprétation qui puissent travailler dans deux langues autres que l'espagnol. Elle souhaite encourager la recherche dans le domaine de la linguistique, de la littérature, de la méthodologie spécifique à l'apprentissage de chaque langue et du processus de traduction et d'interprétation. L'énoncé de vision de l'EIM se lit comme suit :

---

<sup>13</sup> Source : <http://www.ucv.ve/organizacion/facultades/facultad-de-humanidades-y-educacion/escuelas/idiomas-modernos/mision-y-vision.html> site consulté le 11 août 2014

« consolidarse como la principal escuela latinoamericana formadora de traductores, intérpretes e investigadores trilingües ». <sup>14</sup> Aujourd'hui, elle offre un programme très élaboré.

### CYCLE COMMUN AUX CHAMPS D'ÉTUDES <sup>15</sup>

PREMIÈRE ANNÉE			DEUXIÈME ANNÉE		
Cours	Hrs*	Créd.	Cours	Hrs	Créd.
Langue A (Anglais)	9	18	Langue A (Anglais)	9	18
Langue B (Français)	9	18	Langue B (Français)	9	18
Linguistique I	2.25	4	Linguistique II	1.5	3
Espagnol I	3.75	8	Espagnol II	3.75	8
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>48</b>		<b>23.25</b>	<b>47</b>

\* Par semaine

### CYCLE DIVERSIFIÉ (OPTION TRADUCTION)

#### TRADUCTION

TROISIÈME ANNÉE			QUATRIÈME ANNÉE			CINQUIÈME ANNÉE		
Cours	Hrs*	Créd.	Cours	Hrs	Créd.	Cours	Hrs	Créd.
Langue A (Anglais)	6	12	Langue A (Anglais)	3	2	Langue A (Anglais)	1.5	1
Langue B (Français)	6	12	Langue B (Français)	3	2	Langue B (Français)	1.5	1
CTT A (Anglais)	2.25	5	Traduction 1 A (Anglais)	4.5	6	Traduction 2 A (Anglais)	3	4
CTT B (Français)	4.5	5	Traduction 1 B (Français)	4.5	6	Traduction 2 B (Français)	3	4
Méthodologie	1.5	2	Terminologie	1.5	3	Trad. spécialisée A (Anglais)	3	4
Initiation à la Traduction	1.5	2	Stylistique comparée A (Anglais)	1.5	3	Trad. spécialisée B (Français)	3	4
Politique	1.5	2	Stylistique comparée B (Français)	1.5	3	Cours optionnel 2	1.5	2
Économie	1.5	2	Séminaire	1.5	2			
			Service communautaire	1.5	2			
			Cours optionnel 1 <sup>16</sup>	1.5	2			
<b>Total</b>	<b>24.75</b>	<b>42</b>		<b>24</b>	<b>31</b>		<b>16.5</b>	<b>20</b>

\* Par semaine

*Cours optionnels offerts à l'Universidad Central de Venezuela dans le cadre du programme de traduction*

<sup>14</sup> S'établir en tant qu'école principale des traducteurs, interprètes et chercheurs trilingues en Amérique latine.

<sup>15</sup> Source : Horaire détaillé des cours de l'EIM, 2012.

<sup>16</sup> Source : <http://www.ucv.ve/estructura/facultades/facultad-de-humanidades-y-educacion/escuelas/idiomas-modernos.html>, site consulté le 11 août 2014

L'université offre une panoplie de cours optionnels qui complètent la formation des étudiants, et aide à les diriger vers leur domaine de spécialité (p. ex. traduction juridique, traduction littéraire ou traduction audiovisuelle) :

- Traduction juridique
- Acquisition d'une seconde langue
- Introduction à l'étude du discours
- Traduction littéraire
- Japonais
- Introduction à la littérature comparée
- Littérature des caraïbes
- Traduction audiovisuelle
- Morphosyntaxe de l'espagnol
- TIC et langues étrangères.

### *Défis/limites du programme*

Malgré ces choix, le programme de l'UCV fait face à de nombreux défis. En effet, les ressources universitaires (outils, bibliothèque, corps professoral) ne sont pas idéales. Les professeurs ne peuvent consacrer qu'une partie de leur temps à l'enseignement, puisqu'ils sont également traducteurs ou interprètes eux-mêmes.<sup>17</sup> Les outils offerts aux étudiants sont loin d'être à jour et le marché du travail n'est pas très bien organisé pour accueillir les nouveaux diplômés. De plus, la situation économique et politique a une grande incidence sur le marché du travail.

Toutefois, ce qui peut être considéré comme un défi, peut aussi être vu comme un atout. Par exemple, le corps professoral qui ne peut se consacrer exclusivement à l'enseignement en raison de son travail professionnel peut toutefois expliquer les rouages du métier du point de vue pratique. Les professeurs sont en mesure de brosser un tableau réaliste de la situation des traducteurs et interprètes au Venezuela. En outre, depuis l'avènement des outils informatiques, les étudiants ont la chance d'avoir accès à des ressources qui proviennent d'autres universités et même d'autres pays. Par exemple, l'*Analyse du discours* de Delisle qui a été adaptée en espagnol, est le manuel utilisé encore aujourd'hui à l'UCV.

---

<sup>17</sup> Gabriela Simón, traductrice-interprète de l'Universidad central de Venezuela, informations obtenues le 06 août 2014

#### **4.2.2 Université d'Ottawa – École de traduction et d'interprétation**

L'Université d'Ottawa offre des cours de traduction depuis 1936, ce qui en fait la première université canadienne à le faire. Le premier programme de baccalauréat spécialisé, le programme qui fait l'objet de la comparaison dans la présente thèse, a été inauguré en 1968, mais ce n'est qu'en 1971 que l'École de traduction et d'interprétation (ETI) obtient officiellement le statut de département au sein de la Faculté des Arts.

Actuellement, l'Université d'Ottawa offre quatre programmes de premier cycle ainsi que trois programmes de maîtrise et un programme de doctorat aux études supérieures. Tout comme les autres programmes canadiens, son objectif est de former des traducteurs compétents et autonomes qui répondent aux exigences du marché. Le contenu du programme est donc établi en grande partie à partir des compétences à acquérir.

##### Premier cycle

B.A. spécialisé approfondi en traduction anglais-français,

B.A. spécialisé approfondi en traduction anglais-espagnol-français,

B.A. spécialisé approfondi en traduction anglais-français (2 ans, programme accéléré),

B.A. spécialisé approfondi en traduction anglais-espagnol-français (2 ans, programme accéléré),

##### Deuxième cycle

Maîtrise ès arts en traductologie (option traduction littéraire également disponible)

Maîtrise en traduction juridique (suspendue)

Maîtrise en interprétation de conférence

Doctorat en traductologie

Les programmes de premier cycle sont offerts en version régulière et accélérée. De plus, ils offrent une filière destinée aux étudiants qui choisissent l'option du français vers l'anglais et une autre à ceux qui choisissent l'option de l'anglais vers le français. Il existe également une option coopérative, où les étudiants ont accès à des stages en milieu professionnel.

L'option B.A. spécialisé approfondi en traduction est le programme régulier de premier cycle offert en traduction. L'Université d'Ottawa étant un milieu bilingue, les cours sont offerts dans les deux langues officielles. Le programme est d'une durée de quatre ans. En plus de respecter les exigences de l'Université d'Ottawa, les candidats au programme de premier cycle doivent passer un examen préparé par l'École de traduction et d'interprétation afin de déterminer leurs aptitudes linguistiques. Le programme de base compte 120 crédits, dont 60 obligatoires en traduction, 12 obligatoires en langue et philosophie et 48 crédits au choix. L'étudiant qui maîtrise l'espagnol peut également ajouter cette langue au programme en choisissant l'option trilingue au cours de la troisième année d'études. L'option compte tous les cours du programme anglais-français, en plus de 15 crédits en espagnol et en traduction de l'espagnol ou vers l'espagnol. Le programme combine une formation pratique à une formation théorique. Les cours optionnels, la participation à des échanges internationaux et une collaboration étroite et continue avec le milieu professionnel contribuent aussi à l'atteinte des objectifs disciplinaires.

En plus des divers cours offerts au baccalauréat, le programme de traduction de l'Université d'Ottawa permet aux étudiants de perfectionner leurs compétences sur le marché du travail à l'aide de stages rémunérés ou non. L'université collabore avec des représentants du milieu professionnel à la formation des étudiants en traduction, leur offrant ainsi une occasion unique de mettre en pratique les notions apprises en classe. Il existe différents types de stage, dont le stage coop, le stage en partenariat, le stage interne et le stage de perfectionnement. Aux fins de la présente étude, seule l'option de B.A. spécialisé approfondi en traduction anglais-espagnol-français de premier cycle sera prise en considération, laquelle est offerte à partir de la filière francophone.

## Objectifs de l'ETI / compétences

La formation pratique offerte à l'Université d'Ottawa est centrée autour de compétences à acquérir :

- compétences linguistiques (connaissance approfondie des langues de travail);
- compétences traductionnelles (techniques, méthodes, mécanismes de transfert, etc.);
- compétences rédactionnelles dans les langues de travail;
- compétences thématiques (domaines et langues de spécialité);
- compétences de recherche (documentaire et terminologique);
- compétences technologiques (outils informatiques d'aide à la traduction) (Flotow, 2011 : 19).

Le Rapport d'auto-évaluation du programme de 1er cycle – École de traduction et d'interprétation, rédigé par Luise von Flotow en 2011, présente les objectifs d'apprentissages suivants :

- « Richesse et étendue des connaissances » : this knowledge is acquired largely in courses in grammar and writing, in comparative stylistics, and in translation theory;
- « Connaissances et application d'outils méthodologiques » : this knowledge is acquired through the numerous translation courses (in general, specialized and technical translation), courses in translation technologies and terminology, through international exchanges and internships;
- « Application des connaissances » : these skills are acquired through the constant practice and feedback in translation courses, discussion of problems and solutions in class, through learning to use terminology systems and technical resources, and through the exposure to the workplace in internships;
- « Compétences en communication » : skills also acquired in the discussions around and perfection of translations done in the various translation courses as well as in the editing/revision courses and through work in the professional domain – as interns or as coop students;
- « Conscience des limites du savoir » : the ordering of the translation courses from general in second and third year to highly specialized in fourth year confront students with an awareness of the limits of their knowledge and the need for discerning research; courses in terminology and research in the IT environment

further this awareness. Adaptability and responsibility are acquired through the opportunities the School offers its students in real workplace environments.

- « Autonomie et aptitudes professionnelles » : professional skills and aptitudes, independence, responsibility and ethics as well as time management are skills students acquire over the course of the program by meeting deadlines and different professors' (clients') demands. (Flotow, 2011 : 18)<sup>18</sup>

### **T R A D U C T I O N B.A. spécialisé approfondi en traduction anglais-espagnol-français<sup>19</sup>**

COURS OBLIGATOIRES DE FORMATION FONDAMENTALE		COURS OBLIGATOIRES DE LA DISCIPLINE		COURS AU CHOIX	
Courses	Créd.	Courses	Créd.	Courses	Créd.
Analyse, écriture et argumentation I FRA1710	3	General Translation from French into English (L2) I TRA2111	3	Introduction to Translation TRA1301	3
Analyse, écriture et argumentation II FRA1720	3	Problems in English (L2) for Translators I TRA2311	3	Initiation à la traduction TRA1501	3
Raisonnement et pensée critique PHI1501	3	Traduction générale de l'anglais vers le français (L1) I TRA2522	3	Problems in English (L2) for Translators II TRA2312	3
Trois crédits parmi : -Raisonnement moral PHI1502 -Les grandes questions Philosophiques PHI1503 -Les grands philosophes PHI1504	3 3 3	Traduction générale de l'anglais vers le français (L1) II TRA2524	3	Problèmes de français (L2) dans l'optique de la traduction II TRA2789	3
		Problèmes de français (L1) dans l'optique de la traduction I TRA 2588	3	Traduction générale de l'anglais vers le français (L2) TRA2722	3
		Problèmes de français (L1) dans l'optique de la traduction II TRA2589	3	Rédaction et traduction administratives et commerciales TRA3730	3
		Documentation et lexicologie / Documentation and Lexicology TRA 2988	3	Specialized Translation from French into English (L2)	3
		General Translation from French into English (L2) II TRA3111	3	Technical Writing and Post-editing TRA4315	3
		Traduction générale de l'anglais vers le français (L1) III TRA 3524	3	Stage interne de terminologie / Internal Terminology Practicum TRA4920	3
		Traduction technique de l'anglais vers le français (L1) I TRA3533	3	Traduction parajuridique TRA4530	3

<sup>18</sup> Extrait de l'Autoévaluation de l'École de traduction et d'interprétation (2011)

<sup>19</sup> Le tableau est inspiré de l'Autoévaluation de l'École de traduction et d'interprétation (p. 13)

**TRADUCTION B.A. spécialisé approfondi en traduction anglais-espagnol-français (suite)**

Courses	Créd.	Courses	Créd.	Courses	Créd.
		Traduction spécialisée de l'anglais vers le français (L1) I TRA3534	3	Traduction spécialisée de l'anglais vers le français (L2) TRA4534	3
		Initiation à la terminologie et à la terminotique TRA3555	3	Production de documents bilingues / Bilingual Document Preparation TRA4930	3
		Techniques d'expression écrite dans l'optique de la traduction et de la rédaction bilingue TRA3589	3	Traduction et littérature / Translation and Literature TRA4931	3
		Stylistique compare TRA 3590	3	Initiation au sous-titrage / Introduction to Subtitling TRA4932	3
		Traductique/ Translation Technologies TRA3956	3	Formation professionnelle spécialisée / Specialized Professional Training TRA4936	3
		Traduction générale de l'espagnol vers le français I TRA4501	3	Aspects professionnels de la traduction / Professional Aspects of Translation TRA4937	3
		Traduction du français vers l'espagnol TRA4502	3	Thèmes choisis / Special Topics TRA4950	3
		Traduction générale de l'espagnol vers le français II TRA4503	3	Traduction appliquée / Applied Translation Technologies TRA4957	3
		Traduction spécialisée de l'espagnol vers le français TRA4504	3	Initiation à l'interprétation / Introduction to Interpretation TRA4966	3
		Traduction technique de l'anglais vers le français (L1) II TRA4533	3		
		Traduction spécialisée de l'anglais vers le français (L1) II TRA4534	3		
		3 Crédits parmi : Stage interne Stage Externe	3 3		
		Techniques de révision dans l'optique de la traduction et de la rédaction bilingue TRA4589	3		
		Introduction à la théorie de la traduction / Introduction to the Theory of Translation TRA4975	3		
		Rédaction en espagnol / Composition in Spanish TRA4991 <sup>20</sup>	3		

<sup>20</sup> <http://www.uottawa.ca/academic/info/regist/annuaires/programmes/698.html>;  
<http://www.uottawa.ca/academic/info/regist/annuaires/cours/TRA.html>, sites consultés le 22 juillet 2014

## *Cours optionnels offerts à l'Université d'Ottawa dans le cadre du programme de traduction*

Tout comme le programme de l'EIM, celui de l'ETI offre une variété de cours optionnels qui permettent aux étudiants d'approfondir leurs connaissances dans un domaine précis comme la traduction littéraire ou la traduction juridique, en plus de leur donner l'occasion d'explorer de nouveaux horizons en offrant des cours d'introduction au sous-titrage et à l'interprétation.

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| — Raisonnement moral                 | — Les grandes questions philosophiques                      |
| — Les grands philosophes             | — Rédaction et traduction administratives et commerciales   |
| — Technical Writing and Post-editing | — Stage interne de terminologie                             |
| — Traduction parajuridique           | — Traduction spécialisée de l'anglais vers le français (L2) |
| — Production de documents bilingues  | — Traduction et littérature                                 |
| — Initiation au sous-titrage         | — Formation professionnelle spécialisée                     |
| — Thèmes choisis                     | — Aspects professionnels de la traduction                   |
| — Traduction appliquée               | — Initiation à l'interprétation <sup>21</sup>               |

## *Défis/limites du programme*

Le programme de l'Université d'Ottawa est bien établi. Il offre une panoplie de cours qui harmonisent la théorie avec la pratique, des professeurs qui se consacrent à l'enseignement et à la recherche et d'autres qui partagent leur temps entre les salles de classe et le cabinet de traduction. Il fait face aux mêmes pressions financières que les autres programmes offerts à l'université et n'est pas contraint au même manque de ressources que le programme de l'EIM. Toutefois, il présente une limite évidente : le choix de combinaison linguistique. Puisque le Canada a deux langues officielles et que la grande majorité des demandes de traduction sont de l'anglais au français ou vice-versa, il n'est pas surprenant que ces deux langues ainsi que l'espagnol soient les seules offertes dans le programme de traduction. L'évolution rapide des technologies, la mondialisation et les médias sociaux signifient que la demande pour une formation en d'autres langues, notamment le mandarin, l'allemand, l'italien ou le russe pourrait s'accroître, même au Canada.

---

<sup>21</sup> Les données ont été recueillies en 2012. Depuis, certains de ces cours ne sont plus offerts.

### **4.3 Comparaison des données recueillies**

#### *4.3.1 Programme en général*

Comme il a été mentionné, bien que les deux programmes offrent plus d'une combinaison de langues, seule celle de l'anglais-français-espagnol sera prise en considération. Bien qu'à première vue ces deux programmes n'aient pas grand-chose en commun à l'exception du fait qu'ils offrent une formation en traduction, il existe un fil conducteur commun aux deux. Ce dernier est mince, certes, mais il ne peut être ignoré. L'Université d'Ottawa possède un programme de quatre ans pour la combinaison de langue anglais-français-espagnol, alors que l'Universidad Central de Venezuela (UCV) présente un programme de cinq ans pour cette même combinaison. Les trois dernières années d'étude à l'UCV se rapprochent davantage du programme de traduction de l'Université d'Ottawa. Les deux programmes comportent des cours de traduction et de langues et offrent des stages.

#### *4.3.2 Cours*

Les programmes offrent tous deux une panoplie de cours de langue et de traduction dont l'objectif premier est de développer la compétence du traducteur et toutes les sous-compétences et capacités qui en découlent. Néanmoins, ces cours ne sont pas offerts de la même façon. Là où l'Université d'Ottawa offre son premier cours de traduction dès le début du programme, l'UCV ne l'offre qu'en troisième année. L'étudiant du programme de l'Université d'Ottawa suit donc des cours de langue et de traduction en même temps, tout au long du programme. L'UCV, pour sa part, n'offre les cours de traduction qu'après deux ans de préparation linguistique. En effet, les deux premières années d'étude sont consacrées à l'apprentissage des langues étrangères et au perfectionnement de l'espagnol. L'étudiant n'a donc pas besoin de connaître les langues qu'il choisit en début de programme. Il aura deux ans d'études intenses pour les apprendre. Le programme de l'Université d'Ottawa n'offre pas cette option. L'étudiant doit avoir une bonne compréhension des langues secondes, dans ce cas l'anglais et l'espagnol, pour être admissible au programme. Les cours de langue à l'Université d'Ottawa sont des cours de perfectionnement, ce qui signifie que les étudiants doivent déjà maîtriser la langue qu'ils souhaitent traduire.

L'Université d'Ottawa offre des cours de littérature (obligatoires) et de philosophie (optionnels). Pour sa part, l'UCV offre un cours de littérature (optionnel) et une gamme de cours de traduction sur une base optionnelle (juridique, comparée, littéraire, audiovisuelle). Ce programme offre également des cours en politique et en économie (obligatoire) dès la troisième année.

La troisième année d'étude à l'UCV présente un premier cours de traduction, soit le cours d'Initiation à la traduction. Toutefois, il demeure assez général. Ce n'est qu'à partir de la quatrième année que le programme se rapproche de celui de l'Université d'Ottawa. Il offre plus d'un cours de traduction, soit deux à la quatrième année et quatre à la cinquième année. Le programme de l'Université d'Ottawa quant à lui présente des cours de traduction plus précis comme *Traduction technique de l'anglais vers le français*, ou *Traduction spécialisée*. Il offre aussi des cours de documentation et lexicologie, de traductique et de terminologie, alors que l'UCV présente des cours de terminologie, de stylistique comparée et de méthodologie.

Les cours de traduction diffèrent quelque peu d'un programme à l'autre. L'UCV offre des cours généraux (obligatoires) et des cours spécifiques (optionnels). L'Université d'Ottawa offre des cours généraux qui deviennent de plus en plus spécialisés au cours du programme.

Les cours qui sont offerts dans les deux programmes sont la *Stylistique comparée*, la *Terminologie*, l'*Initiation à la traduction* et les cours de *Traduction spécialisée*. Il semble également y avoir des similitudes dans les cours « de soutien » à la traduction, comme le cours de méthodologie.

#### 4.3.3 Soutien et stages

Les deux programmes offrent des stages rémunérés ou non rémunérés. Cela dit, là où l'Université d'Ottawa préconise les stages auprès de professionnels langagiers, soit dans des cabinets ou services de traduction, l'UCV préconise les stages au sein même de l'université et directement auprès des clients.

## Informations générales

	Universidad Central de Venezuela (UCV)	Université d'Ottawa
<b>Durée du programme</b>	5 ans	4 ans
<b>Premier cours de traduction</b>	À la troisième année d'études	Dès le premier trimestre
<b>Cours de littérature</b>	Optionnel	Obligatoire
<b>Cours de langue / linguistique</b>	Tout au long du programme (un étudiant peut décider d'apprendre une nouvelle langue au début du programme)	Tout au long du programme (il s'agit de cours de perfectionnement de langues, ce qui signifie que l'étudiant a déjà une bonne maîtrise des langues)
<b>Cours thématiques et optionnels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Économie</li> <li>— Politique</li> <li>— Traduction juridique</li> <li>— Introduction à la littérature comparée</li> <li>— Acquisition d'une seconde langue</li> <li>— Littérature des Caraïbes</li> <li>— Introduction à l'étude du discours</li> <li>— Traduction audiovisuelle</li> <li>— Traduction littéraire</li> <li>— Morphosyntaxe de l'espagnol</li> <li>— Japonais</li> <li>— TIC et langues étrangères.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Raisonnement moral</li> <li>— Les grandes questions</li> <li>— Philosophiques</li> <li>— Les grands philosophes</li> <li>— Rédaction et traduction administratives et commerciales</li> <li>— Technical Writing and Post-editing</li> <li>— Stage interne de terminologie</li> <li>— Traduction parajuridique</li> <li>— Traduction spécialisée de l'anglais vers le français (L2)</li> <li>— Production de documents bilingues</li> <li>— Traduction et littérature</li> <li>— Initiation au sous-titrage</li> <li>— Formation professionnelle spécialisée</li> <li>— Aspects professionnels de la traduction</li> <li>— Thèmes choisis</li> <li>— Traduction appliquée</li> <li>— Initiation à l'interprétation</li> </ul>

## Conclusion

Les données présentées dans ce chapitre offrent une vue d'ensemble du contenu des programmes et des objectifs que l'EIM et l'ETI tentent d'atteindre. Les programmes présentent à la fois des différences et des similitudes tout comme des forces et des faiblesses. Le programme de l'EIM offre un contenu moins diversifié, mais davantage de combinaisons linguistiques et de cours sur la culture de ces langues. Pour sa part, l'ETI présente un programme détaillé qui harmonise bien la théorie et la pratique, mais n'offre que des combinaisons linguistiques comprenant l'anglais, le français et l'espagnol. Maintenant que les données ont été présentées, il est temps d'analyser les résultats de la comparaison par rapport aux constatations, aux recommandations et aux besoins du marché énumérés au Chapitre 1 et au modèle de compétence du traducteur proposé au Chapitre 3.

# Chapitre 5 – Analyse des résultats

## **5.0 Introduction**

Au Chapitre 1 il a été question de présenter les compétences et les approches pédagogiques de certains auteurs dans le domaine de la pédagogie de la traduction. Au Chapitre 4 j'ai comparé les données recueillies concernant les deux programmes de traduction choisis. Après avoir présenté ces deux aspects séparément, il s'agit maintenant de les confronter et d'analyser les résultats obtenus. Pour ce faire, il faut prendre en considération trois éléments théoriques et les comparer aux données recueillies sur les programmes de traduction. Ces trois éléments sont le modèle de compétence du traducteur, les approches pédagogiques avancées par les chercheurs et les besoins du marché.

### **5.1. Modèle de compétence du traducteur**

*Résumé de la compétence du traducteur et des sous-compétences, des habiletés et des connaissances qu'il doit posséder*

**Tableau XXV***COMPÉTENCE DU TRADUCTEUR*

Sous-compétence linguistique	Un traducteur doit d'abord et avant tout maîtriser la langue de départ, et encore plus la langue d'arrivée. Il doit avoir une connaissance approfondie de ces deux langues, en vue d'exprimer avec clarté, exactitude et style le contenu d'un texte sans barrière linguistique.
Sous-compétence traductionnelle	Un traducteur doit être en mesure de comprendre le message du texte de départ et de le rendre avec fidélité et exactitude, tout en gardant le style naturel de la langue d'arrivée.
Sous-compétence méthodologique	Un traducteur doit pouvoir effectuer des recherches et connaître les ressources et les outils mis à sa disposition pour l'aider dans sa tâche. Cette compétence permet de développer le sens critique du traducteur qui doit souvent choisir entre différentes sources.
Sous-compétence disciplinaire	Un traducteur doit pouvoir s'adapter à un domaine particulier et en apprendre la terminologie.
Sous-compétence technique	Un traducteur doit pouvoir utiliser les divers outils informatiques et techniques mis à sa disposition pour faire son travail.
Sous-compétence instrumentale	Un traducteur doit pouvoir utiliser d'autres éléments que linguistiques ou disciplinaires, comme les composants psychophysiologiques, les comportements et les techniques de gestion, pour relever des défis liés au travail comme la planification de projets, le travail en équipe, le travail sous pression, les délais serrés, etc.
Sous-compétence culturelle	Un traducteur doit pouvoir transférer le message tout en respectant les particularités de la culture de départ et de la culture d'arrivée.

**5.1.1 Modèle de compétence par rapport aux cours offerts**

Il faut maintenant comparer ces sous-compétences aux cours offerts au premier cycle. Elles peuvent ne pas être explicitement mentionnées dans les plans de cours, ou même dans la description du programme. Il faut donc prendre en considération les cours offerts et les activités effectuées en classe. Par exemple, la description d'un cours peut-elle être liée à une sous-compétence en particulier? Fait à noter, certaines des compétences ne sont pas nécessairement développées dans un cours en particulier, mais plutôt tout au long du programme. Le tableau ci-dessous présente les cours offerts par les deux programmes et la principale sous-compétence qui y est développée. Il est évident que tous les cours aident à perfectionner plus d'une sous-compétence, et c'est pourquoi certaines d'entre elles sont développées dans plus d'un cours, tout au long du programme. Toutefois, pour simplifier la présentation des données, les cours sont jumelés à la principale sous-compétence qu'ils aident à perfectionner.

**Tableau XXVI**

*Cours offerts au programme par rapport au modèle de compétence proposé*

	<b>Universidad Central de Venezuela – EIM</b>	<b>Université d’Ottawa – ETI</b>
Sous-compétence linguistique	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Français I à V</li> <li>➤ Anglais I à V</li> <li>➤ Espagnol I et II</li> <li>➤ Stylistique avancée</li> <li>➤ Linguistique</li> <li>➤ Morphosyntaxe de l’espagnol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Technical writing and post editing</li> <li>➤ Stylistique comparée</li> <li>➤ Analyse écriture et argumentation I et II</li> </ul>
Sous-compétence traductionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Initiation à la traduction</li> <li>➤ Traduction anglaise I et II</li> <li>➤ Traduction française I et II</li> <li>➤ Traduction française spécialisée</li> <li>➤ Traduction anglaise spécialisée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Traduction générale de l’anglais vers le français I, II et III</li> <li>➤ General Translation from French to English I and II</li> <li>➤ Problems in English for Translators I and II</li> <li>➤ Problèmes de français dans l’optique de la traduction I et II</li> <li>➤ Initiation à la traduction</li> <li>➤ Techniques d’expression écrite dans l’optique de la traduction et de la rédaction bilingue</li> <li>➤ Production de documents bilingues</li> <li>➤ Traduction générale de l’espagnol vers le français I et II</li> <li>➤ Techniques de révision dans l’optique de la traduction et de la rédaction bilingue</li> </ul>
Sous-compétence méthodologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Méthodologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Documentation et lexicologie.</li> </ul>
Sous-compétence disciplinaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Traduction française spécialisée</li> <li>➤ Traduction anglaise spécialisée</li> <li>➤ Traduction juridique</li> <li>➤ Traduction audiovisuelle</li> <li>➤ Traduction littéraire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rédaction et traduction administratives et commerciales</li> <li>➤ Specialized translation from French to English</li> <li>➤ Traduction technique de l’anglais vers le français</li> <li>➤ Traduction parajuridique</li> <li>➤ Traduction spécialisée de l’anglais vers le français I et II</li> <li>➤ Traduction et littérature</li> <li>➤ Initiation au sous-titrage</li> <li>➤ Traduction spécialisée de l’espagnol au français</li> <li>➤ Traduction appliquée</li> </ul>
Sous-compétence technique	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Terminologie</li> <li>➤ Méthodologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Initiation à la terminologie et à la terminotique</li> <li>➤ Traductique</li> <li>➤ Stage interne de terminologie</li> <li>➤ Méthodologie</li> </ul>

*Cours offerts au programme par rapport au modèle de compétence proposé (suite)*

	<b>Universidad Central de Venezuela – EIM</b>	<b>Université d’Ottawa – ETI</b>
Sous-compétence culturelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Politique</li> <li>➤ Économie</li> <li>➤ Littérature des Caraïbes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aucuns</li> </ul>
Sous-compétence instrumentale	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Politique</li> <li>➤ Économie</li> <li>➤ Stage dans la communauté (services communautaires)</li> <li>➤ Littérature</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Analyse, écriture et argumentation I et II</li> <li>➤ Raisonnement et pensée critique</li> <li>➤ Raisonnement moral</li> <li>➤ Les grandes questions philosophiques</li> <li>➤ Les grands philosophes</li> <li>➤ Formation professionnelle spécialisée</li> <li>➤ Aspects professionnels de la traduction</li> <li>➤ Introduction à la théorie de la traduction</li> <li>➤ Stages (coop, externe, interne, en partenariat)</li> </ul>

Ensemble, ces sous-compétences forment la compétence du traducteur. Elles peuvent toutes d’une manière ou d’une autre être perfectionnées au cours du programme. Il est évident qu’un seul cours ne suffit pas à développer la compétence, particulièrement dans le cas des sous-compétences instrumentales. Le jugement et l’esprit d’équipe ou d’initiative, par exemple, ne sont pas des habiletés qu’une personne apprend dans un cours, mais plutôt tout au long de sa vie. Une fois inscrit au programme, l’étudiant les perfectionne et les met en pratique. La plupart des cours peuvent aider à maîtriser plus d’une sous-compétence à la fois. Par exemple, les cours de traduction spécialisée touchent les sous-compétences linguistique, traductionnelle et disciplinaire et les cours de méthodologie ou lexicologie visent les sous-compétences traductionnelle, méthodologique et, jusqu’à un certain point, instrumentale. Le cours de Rédaction et traduction administratives et commerciales donne l’occasion aux étudiants d’« apprendre à soigner la présentation matérielle des documents [...] » et de « développer ses compétences personnelles en matière de rédaction et de révision » (Lebrun, 2000 : 1). Le plan de cours de General Translation from French into English I, pour sa part, permet de « develop trust in their judgement and confidence in their ability » (Chibamba, 2014 : 1). Dans les deux cas, il est question de perfectionner des éléments de la sous-compétence instrumentale, soit le souci du détail, le jugement et la confiance en soi.

Les cours de traduction générale ou spécialisée touchent une variété de sous-compétences, et non pas seulement les sous-compétences linguistique et traductionnelle. Par exemple, le plan de cours de General Translation from French to English I, indique que le principal objectif est de « prepare [students] for the translation market in general ». (Chibamba, 2014 : 1) Cette formation de base vise presque toutes les sous-compétences. L'étudiant apprend à traduire, à perfectionner sa connaissance des langues, à utiliser les ressources et outils informatiques mis à sa disposition et à perfectionner certaines des habiletés de la sous-compétence instrumentale. Le stage en milieu professionnel, pour sa part, est probablement celui qui touche le plus de sous-compétences à la fois. En fait, il les vise toutes, puisqu'il est effectué auprès de professionnels du domaine. Il permet à l'étudiant de comprendre et d'appliquer le processus de traduction, de perfectionner son niveau de compréhension de la langue de départ et de la langue d'arrivée, d'utiliser les ressources et outils, d'en apprendre sur la culture et les difficultés des deux langues concernées et, avant tout, d'appliquer toutes ces connaissances et ces habiletés dans un environnement de travail réaliste, auprès d'autres traducteurs, de gestionnaires et de clients.

## **5.2. Approches pédagogiques**

Il faut maintenant considérer les données recueillies par rapport aux constatations et aux recommandations relevées dans la revue de littérature. Les modèles pédagogiques mentionnés dans le présent ouvrage comportent plusieurs éléments qui peuvent nous aider à déterminer si le tronc commun établi entre les deux programmes rejoint d'une façon ou d'une autre les propos des auteurs susmentionnés. Nous avons déterminé au cours du premier chapitre que, si les approches avancées par les théoriciens divergent, l'essentiel du message reste le même. Ils offrent, pour la plupart, des constatations et des recommandations semblables qui ne se distinguent vraiment que par leur application. Bien que les théories et les approches portent des noms différents, les principales idées qui en découlent ont, elles aussi, un tronc commun.

### **5.2.1. Constatations**

Les constatations des auteurs et théoriciens par rapport à l'enseignement de la traduction peuvent se résumer en trois points :

- Écart entre les programmes et la réalité professionnelle

- Méthodes d'enseignement inadéquates
- Manque d'équilibre entre différentes approches (passer d'un extrême à un autre)

### *Écart entre les programmes et la réalité professionnelle*

L'EIM prépare les étudiants à la réalité professionnelle propre au pays. Elle offre aux étudiants, par exemple, l'occasion d'apprendre la traduction *et* l'interprétation afin de leur permettre de travailler dans les deux domaines, ce que la plupart des diplômés font au Venezuela.<sup>22</sup> Le programme leur offre également un stage et une expérience en services communautaires de toute sorte. Par contre, le stage n'est que rarement en milieu professionnel. Il se fait plus souvent au sein de l'Université, ce qui n'offre pas aux étudiants la chance de travailler dans un milieu professionnel où ils pourraient très bien être embauchés à la fin de leurs études. La majorité des cours offerts sont axés plus particulièrement sur la pratique, la pratique de la langue et la pratique de la traduction.

De son côté, l'ETI offre des cours qui sont axés sur la théorie au premier cycle, puisque les étudiants doivent apprendre la matière avant de pouvoir la mettre en pratique. Le contenu des cours comprend le recours à un manuel de traduction et l'apprentissage de difficultés de la langue, des examens en temps limité, des exercices d'apprentissage en classe et des traductions à faire à la maison. Par contre, l'école offre aussi des stages externes, souvent dans des cabinets de traduction, ou des compagnies qui pourraient éventuellement devenir les employeurs de l'étudiant. De plus, certains des cours offerts dans le cadre du programme donnent une vue d'ensemble de la traduction dans le contexte du marché du travail. Le cours Aspects professionnels et commerciaux de la traduction, par exemple, offre aux étudiants l'occasion d'en apprendre sur le marché du travail. « Learning activities focus on requirements for entry into the labour market and the development of professional business and interpersonal knowledge and skills to succeed in the profession. » (Williams, 2013 : 1) Ce cours présente une vue d'ensemble des exigences du marché du travail et de ce que l'étudiant peut faire pour s'y préparer.

---

<sup>22</sup> Gabriela Simón, traductrice-interprète de l'Universidad central de Venezuela, informations obtenues par courriel le 6 août 2014

### *Méthodes d'enseignement inadéquates*

Les méthodes d'enseignement font non seulement référence au contenu et aux activités d'enseignement, mais également à la façon dont les professeurs enseignent. Il est important de mentionner ici que les auteurs comme Contreras, Alvaro Echeverri, Marco A. Fiola, Prigent, Tardif et Lasnier encouragent une approche qui s'éloigne de l'apprentissage magistral et se rapproche davantage d'un apprentissage axé sur les étudiants. Dans le cas de l'UCV, l'enseignement magistral est l'approche de prédilection. Il faut comprendre que c'est l'approche utilisée dans pratiquement tous les domaines d'enseignement, et non pas juste en traduction. Toutefois, Gabriela Simón, traductrice et interprète qui enseigne à l'UCV, explique que plusieurs des professeurs de l'université, tous domaines d'enseignement confondus, sont aussi sur le marché du travail. Ils peuvent donc offrir une vision plus réaliste de ce qui attend les étudiants à la sortie de l'université. L'approche utilisée comporte donc un aspect pratique, bien que l'apprentissage magistral soit la méthode de prédilection pour livrer le message.

Pour ce qui est de l'Université d'Ottawa, l'approche est quelque peu différente. L'ETI préconise une approche équilibrée qui présente une bonne base théorique et des éléments pratiques. Les cours ont une composante théorique dans le but de livrer le contenu, en plus d'exercices à faire en classe et à la maison, dans le but de mettre en pratique ce qui a été appris. On encourage également les discussions et échanges en classe, ce qui témoigne d'une approche axée davantage sur les étudiants. Ils développent leur sens critique et apprennent à réfléchir avant de traduire.

### *Manque d'équilibre entre différentes approches*

En ce qui a trait au manque d'équilibre, on fait ici allusion aux approches tantôt trop structuralistes, tantôt trop culturelles et au manque d'équilibre entre la théorie et la pratique. Ce fait de passer d'un extrême à l'autre empêche de trouver un équilibre entre deux approches. Certaines approches s'éloignent tellement de l'apprentissage magistral qu'elles négligent ses

avantages. Le contraire est aussi vrai. L'apprentissage magistral ne prend pas en considération la contribution des étudiants et leur perfectionnement dans un environnement pratique.

L'UCV préconise un enseignement magistral. C'est en fait l'approche par excellence dans la plupart des universités de la région. Cette approche est ancrée dans le système d'éducation du pays à un point tel, que dans la majorité des salles de classe, le plancher où se situe le bureau du professeur est surélevé, peut-être pour symboliser son rôle d'encadreur. Dans le programme de traduction, l'approche est la même. Néanmoins, comme il a été mentionné plus haut, puisque la majorité des professeurs sont aussi sur le marché du travail, le contenu des cours tend à être plus pratique que théorique. De plus, le programme offre différents cours concernant la politique, l'économie et la culture, ce qui témoigne du respect de la culture étrangère, et donc d'une approche culturelle. Il s'agit en quelque sorte d'un enseignement magistral offert par des praticiens et comprenant un volet culturel.

Pour sa part, l'Université d'Ottawa encourage un enseignement plus interactif. Dans plusieurs cas, les étudiants jouent un rôle actif dans leur apprentissage. À l'ETI, les activités d'apprentissage et d'enseignement ne diffèrent pas beaucoup d'un cours à l'autre, comme en témoignent les différents plans de cours étudiés. Le Canada possède deux langues officielles, ce qui signifie que la majorité des textes doivent être traduits de l'anglais au français et vice-versa. De ce fait, l'aspect culturel n'occupe pas une place aussi importante que dans le programme de l'UCV. En outre, le programme anglais-français-espagnol n'offre pas de cours sur la culture des pays hispanophones. L'enseignement offert comporte un volet théorique et pratique qui évolue au fur et à mesure. Les cours offrent tous des exercices et des examens à faire en classe ou à la maison dès le premier cours et ces derniers évoluent tout au long du programme. Le stage est aussi offert en fin de parcours, ce qui donne aux étudiants l'occasion de pratiquer les théories et méthodes de travail apprises.

### 5.2.2. Recommandations

Les recommandations présentées au Chapitre 1 peuvent aussi être regroupées en quelques points communs :

- Solution axée sur les professeurs plutôt que sur le programme (s'attarder à la façon dont chaque professeur enseigne sa matière, meilleure communication)
- Exercices pratiques, mais pas nécessairement un scénario professionnel
- Meilleure définition du processus de traduction
- Formation par compétences
- Recours aux TAP
- Formation qui prône un équilibre entre théorie et pratique
- Stages

La façon dont les professeurs enseignent le contenu du programme peut faire toute la différence. Si le professeur n'applique pas les méthodes ou approches encouragées dans le programme, les avantages de ce dernier ne pourront être entièrement mis à profit. Toutefois, dans le cadre du présent projet, l'approche axée sur les professeurs ne sera pas étudiée plus en profondeur puisque l'étude s'attarde sur le contenu même du programme, et non sur la façon dont on l'applique.

Les autres points susmentionnés sont plus pertinents. Le recours aux exercices plus pratiques, aux TAP, bien que moins populaires de nos jours, et aux stages rassemble des pratiques d'enseignement qui peuvent être incluses dans le curriculum des cours offerts au premier cycle. De plus, une méthode de traduction devrait être établie dès le début de l'enseignement. Par « méthode de traduction », on entend chaque étape que l'étudiant fait lorsqu'il traduit. Il faudrait lui présenter le modèle d'un traducteur professionnel à partir duquel l'étudiant élabore sa propre méthode. Bien que l'essentiel du processus soit le même pour tous (lecture, recherche, ébauche, révision), la méthode et l'ordre des étapes peuvent varier d'une personne à l'autre. L'ajout d'un modèle de processus de traduction dans le programme de traduction serait une bonne façon d'aider les étudiants à mieux comprendre et à appliquer les notions apprises en classe. La formation par compétences, quant à elle, se rapporte à l'apprentissage de la traduction à partir des

compétences qu'un traducteur professionnel doit posséder. Il s'agit donc d'établir ces compétences et de les inclure aux objectifs des cours de traduction. On peut envisager l'équilibre entre théorie et pratique de la même façon. Bien que la question soit abordée plus en profondeur au deuxième cycle, le programme de premier cycle peut déjà établir un certain équilibre, en encourageant le recours à l'apprentissage pratique autant que l'apprentissage théorique. Il faut maintenant établir si ces recommandations pourraient s'appliquer aux programmes choisis ou si elles font déjà partie de l'approche encouragée dans ces universités.

Le programme de l'EIM à l'UCV a déjà mis en œuvre certaines de ces recommandations. Il offre des stages internes et, parfois, externes au cours des quatrième et cinquième années d'études, ce qui donne aux étudiants l'occasion de mettre en pratique ce qu'ils ont appris en classe. Les cours offrent également des exercices pratiques qui se rapprochent de scénarios professionnels. Le programme ne suit pas une approche de formation par compétences et ne recourt pas aux TAP. Compte tenu des méthodes d'enseignement utilisées à l'UCV, le programme bénéficierait de ces deux éléments. Les TAP permettraient aux professeurs de mieux expliquer et définir le processus de traduction, lequel serait établi en fonction de chaque étudiant. Par exemple, le professeur pourrait citer à haute voix les différentes étapes de son processus de traduction pendant qu'il traduit un court passage devant les étudiants. Ainsi, les étudiants seraient en mesure d'observer un traducteur à l'œuvre et comprendraient mieux l'importance de chaque étape du processus. En outre, la formation par compétence pourrait uniformiser le contenu du programme et l'adapter aux besoins du marché.

Tout comme l'EIM, l'ETI offre des possibilités de stages sur le marché au cours de la deuxième partie du baccalauréat (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années). Elle préconise une approche équilibrée entre théorie et pratique. L'ETI a recours à une approche axée sur les professeurs, ce qui est une des recommandations énoncées plus haut. Toutefois, l'approche comporte certains problèmes. En théorie, elle doit permettre d'aider chaque professeur à utiliser des techniques d'enseignement adaptées aux étudiants. À l'Université d'Ottawa, l'approche a également engendré un certain écart entre les méthodes d'enseignement des différents professeurs. Bien que les activités d'apprentissage et d'enseignement soient semblables, les professeurs adoptent une approche-cours, à l'inverse de l'approche-programme préconisée par Prigent : ils ne communiquent pas

nécessairement leurs méthodes d'enseignement, le progrès des étudiants ou le type de travail fait en classe à leurs collègues, ce qui peut occasionner des répétitions ou même des oublis. Le recours aux exercices pratiques, aux TAP ou à la formation par compétences est donc laissé à la discrétion du professeur. L'approche-programme serait peut-être une façon d'uniformiser le contenu enseigné et les méthodes utilisées, en plus de tenir les professeurs au courant des progrès des étudiants dans les autres cours. Elle permettrait également de se tourner vers une formation par compétences qui préparerait davantage les étudiants au marché.

### **5.3. Besoins du marché**

Il est maintenant temps de mesurer les résultats de la comparaison par rapport aux besoins du marché présentés au Chapitre 1. Les cours permettent-ils d'acquérir les compétences nécessaires et de satisfaire aux besoins du marché? Ces derniers présentent après tout un portrait réaliste de ce à quoi s'attendent les clients ou employeurs lorsqu'ils décident de recruter un traducteur. Puisque ce seront les employeurs des futurs diplômés, on ne peut faire fi de leurs exigences.

#### **5.3.1 Étudiant diplômé idéal**

Le traducteur nouvellement diplômé devrait, selon les études présentées jusqu'à présent, combler divers besoins qui vont bien au-delà des simples connaissances linguistiques. Le traducteur doit posséder une panoplie de sous-compétences (capacités, habiletés, connaissances) qui font de lui un travailleur dynamique, autonome et prêt à s'adapter aux changements. Ces sous-compétences sont-elles enseignées dans les cours des deux programmes? Le tableau ci-dessous regroupe les besoins du marché mentionnés au chapitre 1 et les lie aux cours qui les abordent. Comme pour les sous-compétences, les cours peuvent viser plus d'un besoin du marché. C'est pourquoi certains cours sont mentionnés plus d'une fois. Ils sont cependant classés en fonction du principal besoin qu'ils abordent.

Tableau XXVII

Besoins du marché	EIM	ETI
Compétences informatiques	Terminologie	Terminotique Traductique
Compétences en communication écrite	Six cours d'anglais et de français (trois premières années) Deux cours d'espagnol au cours des trois premières années (trois premières années) Deux cours d'anglais et de français (4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année) Stylistique comparée (4 <sup>e</sup> année)	Divers cours de langue, linguistique, stylistique comparée
Connaissances du domaine	Traduction spécialisée (5 <sup>e</sup> année et cours optionnels) Terminologie	Traduction spécialisée Terminologie
Compétence en communication orale	Compétence déjà acquise et perfectionnée tout au long du programme	Compétence déjà acquise et perfectionnée tout au long du programme
Habilités à effectuer des recherches	Terminologie Méthodologie Cours de traduction	Terminologie Traductique Cours de traduction
Habilités à utiliser des outils de traduction	Terminologie Méthodologie Cours de traduction	Terminotique Traductique Cours de traduction
Capacité à effectuer des traductions sur le Web	S. O.	Terminotique Traductique
Service à la clientèle	Services communautaires (4 <sup>e</sup> année) Stage	Stage externe
Compétences en gestion	***	Aspects professionnels et commerciaux de la traduction
Troisième langue	Compétence développée tout au long du programme	Compétence développée tout au long du programme
Esprit d'équipe	Compétence déjà acquise et perfectionnée tout au long du programme	Compétence déjà acquise et perfectionnée tout au long du programme
Travailler sous pression	Examens	Examens
Souci du détail	Compétence déjà acquise et perfectionnée tout au long du programme	Compétence déjà acquise et perfectionnée tout au long du programme
Esprit critique	Compétence déjà acquise et perfectionnée tout au long du programme	Compétence déjà acquise et perfectionnée tout au long du programme
Créativité	Littérature Stylistique	Littérature Stylistique
Autonomie	Compétence déjà acquise et perfectionnée tout au long du programme Stage	Compétence déjà acquise et perfectionnée tout au long du programme Stage
Bonnes relations interpersonnelles	Services communautaires Stage	Stage
Capacité d'adaptation	Compétence déjà acquise et perfectionnée tout au long du programme	Compétence déjà acquise et perfectionnée tout au long du programme
Enthousiasme, passion	***	***

\*\*\* Ne sont pas explicitement abordés

Le seul aspect qui ne peut pas vraiment être enseigné, c'est l'enthousiasme, la passion pour le métier. Certains professeurs, eux-mêmes passionnés, peuvent certainement attiser la flamme des passionnés de traduction, mais ceux-ci doivent déjà avoir un intérêt pour cette profession. Les compétences en informatique et l'habileté à utiliser les outils informatiques sont abordées à l'Université d'Ottawa. Toutefois, le programme de l'UCV n'a pas de cours qui se spécialise dans l'enseignement des technologies que devra utiliser le traducteur et des outils informatiques mis à sa disposition. Ces connaissances sont plutôt transmises petit à petit dans la plupart des cours de traduction. La majorité des autres besoins sont comblés dans un ou plusieurs cours et certains le sont tout au long du programme. Il s'agit principalement de besoins se rapportant à la sous-compétence instrumentale, soit l'adaptation, l'autonomie, l'esprit critique, le souci du détail, et l'esprit d'équipe. C'est à l'étudiant de développer ces habiletés même avant l'inscription au programme et d'en faire des atouts au moment de son intégration au marché du travail. Le stage est probablement le meilleur moyen de développer toutes ces sous-compétences puisqu'il offre une vue d'ensemble de ce qui attend les étudiants sur le marché du travail.

Selon les données recueillies jusqu'à présent, je constate que les deux programmes de traduction sont bien établis et offrent une formation assez complète, bien qu'elle diffère en quelques points d'un programme à l'autre. L'EIM offre une approche plus pratique, mais qui se concrétise surtout au cours des deux dernières années et qui ne présente pas une formation très poussée en matière de technologie et d'outils informatiques. Le programme offre également des cours sur l'économie et la politique des pays dont les langues sont enseignées, ce qui signifie que les étudiants ont une vue plus intégrale de la culture étrangère. Pour sa part, l'ETI offre une approche équilibrée. Elle présente une formation beaucoup plus élaborée en matière de technologie et d'outils informatiques, mais aucun cours sur la culture hispanophone.

## 5.4 Tronc commun

Il est donc maintenant possible d'établir le tronc commun à partir des données recueillies, des constatations et recommandations, du modèle de compétence du traducteur et des besoins du marché.

	<b>Universidad Central de Venezuela EIM</b>	<b>Université d'Ottawa ETI</b>
<b>Contenu en commun</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Cours de traduction générale (obligatoires) et spécialisée (optionnels, p. ex. traduction littéraire, traduction juridique, traduction audiovisuelle)</li> <li>— Cours de langue (obligatoires, p. ex. — Stylistique comparée)</li> <li>— Traduction littéraire (optionnel)</li> <li>— Stage (optionnel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Cours de traduction générale et spécialisée (obligatoires p. ex. traduction et littérature, traduction juridique, traduction audiovisuelle)</li> <li>— Cours de langue (obligatoires, p. ex. Stylistique comparée)</li> <li>— Stage (optionnel)</li> </ul>
<b>Compétences mentionnées par le programme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sous-compétence linguistique</li> <li>Sous-compétence traductionnelle</li> <li>Sous-compétence disciplinaire</li> <li>Sous-compétences instrumentales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sous-compétence linguistique</li> <li>Sous-compétence traductionnelle</li> <li>Sous-compétence disciplinaire</li> <li>Sous-compétence méthodologique</li> <li>Sous-compétence technique</li> <li>Sous-compétences instrumentales</li> </ul>
<b>Constatations mentionnés au chapitre 1 et présentés dans le programme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Occasion d'apprendre la traduction <i>et</i> l'interprétation (programme particulier)</li> <li>Stages internes</li> <li>Approche axée sur la pratique</li> <li>Apprentissage magistral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stages externes</li> <li>Cours qui donnent un aperçu de la réalité professionnelle</li> <li>Approche équilibrée entre théorie et pratique</li> <li>Apprentissage axé sur les étudiants, avec certains éléments de l'apprentissage magistral</li> </ul>
<b>Recommandations déjà appliquées dans le cadre du programme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercices pratiques</li> <li>Stages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercices pratiques</li> <li>Stages</li> </ul>
<b>Besoins du marché</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compétences en communication écrite</li> <li>Connaissances du domaine</li> <li>Habilités à effectuer des recherches</li> <li>Service à la clientèle</li> <li>Troisième langue</li> <li>Travailler sous pression</li> <li>Esprit d'équipe</li> <li>Bonnes relations interpersonnelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compétences informatiques</li> <li>Compétences en communication écrite</li> <li>Connaissances du domaine</li> <li>Habilités à effectuer des recherches</li> <li>Habilités à utiliser des outils de traduction</li> <li>Capacité à effectuer des traductions sur le Web</li> <li>Service à la clientèle</li> <li>Compétence de gestion</li> <li>Troisième langue</li> <li>Travailler sous pression</li> <li>Souci du détail</li> <li>Esprit d'équipe</li> <li>Bonnes relations interpersonnelles</li> </ul>

Les programmes offrent tous deux certains cours de traduction générale et de traduction spécialisée, comme un cours de traduction littéraire et un cours de traduction juridique. Ils offrent également des cours de langue dans la combinaison choisie. Cependant le programme de l'EIM offre à l'étudiant l'occasion d'apprendre une deuxième et même une troisième langue, alors que celui de l'ETI demande que l'étudiant ait déjà une certaine connaissance des langues choisies. Les programmes offrent un stage qui aide l'étudiant à mettre en pratique ce qu'il a appris tout au long de ses études. Voici donc les trois principaux éléments communs aux deux programmes : des cours de traduction générale et spécialisée, des cours de langue, et un stage.

Les deux programmes permettent de développer et de perfectionner les sous-compétences nécessaires à la compétence du traducteur. Ils mentionnent explicitement dans leurs plans de cours et objectifs les sous-compétences linguistique, traductionnelle, disciplinaire et instrumentale. Les deux programmes livrent leur message à l'aide d'une approche équilibrée, bien que celle de l'EIM soit davantage axée sur la pratique. L'apprentissage magistral est utilisé dans les deux cas. Toutefois, le programme de l'ETI se dirige de plus en plus vers un apprentissage axé sur les étudiants, comme en témoignent certaines des activités d'apprentissage tels que les discussions et échanges en classe, les traductions en équipe, les travaux de recherche et les présentations.

En ce qui a trait aux besoins du marché, les deux programmes répondent à plusieurs des exigences de façon évidente. L'exception étant les compétences informatiques, qui ne sont pas enseignées dans le cadre d'un cours particulier à l'EIM. Les cours de traduction abordent la question, mais aucune formation approfondie n'est offerte, contrairement au programme de l'ETI. Les compétences instrumentales ne sont pas enseignées dans le cadre d'un seul cours, mais plutôt perfectionnées tout au long du programme. J'utilise le terme « perfectionné », car dans la plupart des cas, comme pour le travail en équipe, le souci du détail, la créativité et l'esprit critique, les compétences sont développées dès l'enfance. Une fois inscrit au programme, l'étudiant a l'occasion de les perfectionner et de les utiliser dans le cadre de ses fonctions.

## 5.5 Conclusion de l'analyse

Après avoir comparé les deux programmes de traduction et analysé les résultats en fonction du modèle de compétence du traducteur, des constatations et recommandations, ainsi que des besoins du marché, je remarque qu'il y a bel et bien un tronc commun. En fait, il y en a deux. Le premier est le tronc commun du contenu des programmes. Les cours de traduction et de langue ainsi que le stage sont les trois éléments communs, ce qui n'est pas surprenant puisqu'ils sont au cœur de l'apprentissage de la profession. Les cours qui abordent les sous-compétences technique, culturelle et instrumentale sont ceux qui divergent d'un programme à l'autre.

Le deuxième tronc commun s'avère être les sous-compétences enseignées. Ces dernières ne sont pas toutes perfectionnées de façon aussi évidente d'un programme à l'autre, mais présentent des éléments communs. Les deux programmes indiquent former des professionnels langagiers qui ont une connaissance approfondie des langues de départ et d'arrivée, des professionnels qui maîtrisent l'art de la traduction, qui peuvent travailler dans un domaine particulier et qui le font avec autonomie et professionnalisme. Ces sous-compétences sont en fait le véritable tronc commun entre les deux programmes. Elles sont à la base du contenu des programmes et peuvent aider à établir les objectifs de chaque cours. Il est question ici d'un retour à la formation par compétence. Bien que ce ne soit pas nécessairement l'approche utilisée par l'ETI et l'EIM, c'est celle qui offre la meilleure possibilité d'uniformiser, jusqu'à un certain point, la formation des traducteurs.

# Conclusion

La présente thèse portait sur l'établissement d'un tronc commun entre deux programmes de traduction issus de contextes entièrement différents. Au Chapitre 1, j'ai présenté certains des grands auteurs du domaine et leurs théories et opinions sur le sujet de la pédagogie de la traduction. Au Chapitre 2, il a été question de déterminer les problèmes, questions et hypothèses relatifs au sujet. Trois hypothèses ont été proposées. Selon la première, il existerait un tronc commun entre deux programmes issus d'un contexte sociopolitique et culturel entièrement différent, lequel pourrait s'appliquer à plus d'un programme. À la lumière des constatations faites au cours de cette recherche, je peux confirmer cette hypothèse. Il existe bel et bien un tronc commun aux programmes. Ce dernier est-il essentiel à la formation des étudiants? Compte tenu de la nature de ces éléments, cours de traduction, cours de langue et stages, je dirais qu'ils sont bel et bien essentiels. Ces éléments à eux seuls ne sont pas suffisants pour former un programme entier, mais ils en sont très certainement le noyau.

Selon la deuxième hypothèse, ce tronc commun, ainsi que le modèle de compétence du traducteur, les constatations, les recommandations et les besoins du marché pourraient servir à établir la base d'un programme s'appliquant à plus d'un contexte. Les données recueillies démontrent que le tronc commun existe et qu'il permet de répondre à certaines des sous-compétences et certains des besoins du marché. Toutefois, il ne les vise pas tous. Je suis d'avis que la deuxième hypothèse est plausible, puisque, en théorie, tous ces éléments pourraient servir à établir la base d'un programme de traduction uniforme. En réalité, trop de facteurs entrent en ligne de compte pour que tous ces éléments puissent être pris en considération dans l'élaboration d'un programme. Il serait peut-être plus juste de s'attarder, comme l'expliquent certains des auteurs lorsqu'ils mentionnent la formation par compétences, à la définition d'un modèle de compétence du traducteur uniforme, lequel pourrait servir à établir la base d'un programme de traduction.

La troisième hypothèse indique que le modèle de compétence est à la base d'un programme de traduction. Encore ici, je suis d'avis que l'hypothèse est confirmée. En examinant les objectifs et compétences mentionnés dans les documents concernant les programmes de traduction, je constate que ceux-ci sont au cœur de la formation du traducteur. C'est pourquoi

l'uniformisation d'un modèle de compétence permettrait probablement d'établir de façon plus concrète un programme de traduction s'appliquant à plus d'un contexte. Une fois la compétence du traducteur et les sous-compétences bien définies, elles pourraient servir à déterminer les objectifs généraux du programme et les objectifs spécifiques de chaque cours.

Le modèle de compétence du traducteur proposé au Chapitre 3 a permis de déterminer les éléments essentiels à la formation des étudiants. Il témoigne de la complexité de l'acte de traduire, mais pourrait très bien servir à établir la base d'un programme de traduction. Au Chapitre 4, j'ai comparé deux programmes de traduction afin d'en dégager les divergences et les convergences. C'est finalement au Chapitre 5 que les données recueillies ont été analysées et prises en considération par rapport au modèle de compétence, aux constatations et aux recommandations des auteurs, ainsi qu'aux besoins du marché. L'analyse a permis de dégager le tronc commun et de déterminer la nature de l'apprentissage utilisé dans les deux programmes.

La prochaine étape serait d'étendre cette comparaison et d'inclure des programmes d'Europe et d'Asie pour établir un plus grand tronc commun et perfectionner le modèle de compétence du traducteur proposé. La formation des futurs traducteurs professionnels n'a pas fini d'évoluer. Les nouvelles méthodes d'enseignement abondent et les nouvelles technologies offrent des possibilités qui jusqu'à tout récemment étaient encore inimaginables. La présente recherche a permis d'ouvrir la porte à une nouvelle possibilité, celle de créer la base d'un programme de traduction pouvant s'appliquer à plus d'un contexte à partir d'un modèle uniforme de compétence du traducteur. Les nombreux facteurs qui influencent la conception d'un programme empêchent la création d'un seul programme complet s'appliquant partout, avec raison. Un tel programme ignorerait la variété des théories et des techniques d'enseignement qui existent. Il ne permettrait pas à la pédagogie de la traduction d'évoluer aussi vite. Néanmoins, une base uniforme serait peut-être la façon d'assurer une formation qui prépare davantage l'étudiant au nouveau marché du travail qui l'attend, le marché mondial. « Les métiers de la communication multilingue ont rapidement évolué ces deux dernières décennies, à la fois sous la pression des changements technologiques et à la suite des transformations des marchés, liées à la mondialisation, à l'externalisation (outsourcing), à la flexibilité. » (Cambier, 2009 : 2) Les traducteurs d'aujourd'hui peuvent travailler d'à-peu-près n'importe où. Ils ont donc l'occasion de travailler

dans un pays autre que celui où ils ont étudié. Une base uniforme offrirait peut-être à l'étudiant un plus grand nombre de possibilités d'emploi, même à l'autre bout du monde, et ferait en sorte que ce dernier soit prêt à faire face aux défis de la profession, peu importe où il se trouve.

## Bibliographie

- BASTIN, Georges L. (1996). « Bases para una historia de la traducción en Venezuela », *Universidad Central de Venezuela*. Livivs n° 8, pp.9-25.
- BASTIN, Georges L. (1997). « Traduire et apprendre à traduire au Venezuela », *Circuit*. Hiver, no 54, p. 11.
- BELL, Roger T. (1987). “Translation Theory: Where Are We Going?” *Meta : journal des traducteurs*, vol. 32, n° 4, pp.403-415.
- BELL, Roger T. (1991). *Translation and Translating*. New York. Longman.
- BERNARDINI, Sylvia. (2003). *Corpora in Translation Education*. London. Routledge.
- BHOLA, H. S. (1990). *Evaluating « Literacy for Development » Projects, Programs and Campaigns*. Hamburg. Unesco Institution for Education.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000877/087728eo.pdf>
- BLOOM, Benjamin. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Vol. I. New York. Éditions David McKay Company Inc.
- BLOOM, Benjamin. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Vol. 2. New York. Éditions David McKay Company Inc.
- BOWKER, Lynne. (2004). “What Does it Take to Work in the Translation Profession in Canada in the 21<sup>st</sup> Century.” *Meta : journal des traducteurs*, vol. 49, n° 4, pp.960-972.
- Canadian Translation Industry Sectoral Committee. (1999). *Survey of the Canadian Translation Industry*. <http://www.uottawa.ca/associations/csict/strate.pdf>. Page Web consultée le 16 avril 2014.
- CALDERON-CONTRERAS, Elisa. (2012). Que faut-il conclure des évaluations réalisées par les encadreurs du Bureau de la traduction? : La formation universitaire des traducteurs bacheliers récemment diplômés et son appréciation par l’industrie langagière canadienne. Ottawa. Université d’Ottawa.
- CAO, Deborah. (1996). “Towards a Model of Translation Proficiency.” *Target* vol. 8, n° 2, pp.325-340.
- CHESTERMAN, A. et J. Williams. (2002). *The Map. A Beginner’s Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester. St. Jerome.
- CHIBAMBA, Mwamba. (2014). *General Translation from French to English (L2) I*. Syllabus. School of Translation and Interpretation. University of Ottawa.

- DELISLE, Jean. (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais : théorie et pratique*. Ottawa. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, Jean. (1992). « Les manuels de traduction : essai de classification. » *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 5, n° 1, p.17-47.
- DELISLE, Jean. (2005). *L'enseignement pratique de la traduction*. Ottawa. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, Jean. (2013). *La traduction raisonnée*. Ottawa. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DIAZ, Carlota. (1983). *Teaching Translation in the Venezuelan Context: General Observations Theoretical Considerations and Exercises*. Ottawa. Université d'Ottawa.
- ECHEVERRI, Alvaro. (2008). *Métacognition, apprentissage actif et traduction : l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation*. Montréal. Université de Montréal.
- FLOTOW, Luise von. (2011) « Rapport d'auto-évaluation du programme de 1er cycle – École de traduction et d'interprétation ». Ottawa. École de traduction et d'interprétation. Université d'Ottawa.
- Gambier, Yves. (2009). « Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia. » *Commission européenne : Direction générale de la traduction*. Bruxelles. Groupe d'experts EMT.
- GILE, Daniel. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia. Éditions John Benjamins Publishing company.
- GOUADEC, Daniel & Collombat, O. (2000). *Formation des traducteurs : actes du Colloque international, Rennes 2 (24-25 septembre 1999)*. Paris. France. La Maison du dictionnaire.
- GOUADEC, Daniel. (1989). *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*. Paris. Éditions afnor.
- GOUADEC, Daniel. (2002). *Profession : traducteur*. Paris. La Maison du Dictionnaire.
- GOUADEC, Daniel. (2003). "Notes on Translator Training (replies to a questionnaire)." *Innovation and E-Learning in Translator Training*, pp.11-19. [http://isg.urv.es/library/papers/innovation\\_index.pdf](http://isg.urv.es/library/papers/innovation_index.pdf). Page Web consultée le 16 avril 2014.
- GUERRERO, Nerio E. (2003). « A Glance at Translation and Interpretation in Venezuela », *Circuit*. Printemps, n° 79, p.14-15.

- HURTADO ALBIR, Amparo. (2008). « Compétence en traduction et formation par compétences. » *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 21, n° 1, pp.17-64.
- KIRALY, Donald C. (1995). *Pathways to Translation Pedagogy and Process*. Kent. The Kent State University Press.
- KIRALY, Donald C. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester. Routledge.
- KUSSMAUL, Paul. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia. Éditions John Benjamins Publishing company.
- LASNIER, François. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal. Guérin.
- LEBRUN, Pierre. (2000). *Rédaction et traduction administratives et commerciales*. Plan de cours. École de traduction et d'interprétation. Université d'Ottawa.
- MARESCHAL, Geneviève. (2005) « L'enseignement de la traduction au Canada », *Meta : journal des traducteurs*, vol. 50, n° 1, pp.250-262.
- MELBY, Alan K. (2013). "Certification and Job Task Analysis (JTA): Establishing Validity of Translator Certification Examinations." *Translation & Interpreting*, vol. 5, n° 1, pp. 174-210.
- NORD, Christiane. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactics Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Translated from the German by Christiane Nord and Penelope Sparrow, Amsterdam/Atlanta. Éditions Rodopi.
- PRÉGENT, Richard, Hugette Bernard et Anastassis Kozanitis. (2011). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Québec. Presses internationales polytechnique.
- PYM, Anthony. (1993). *Epistemological Problems in Translation and its Teaching*. Calaceit, Spain. Edicions Caminade.
- PYM, Anthony. (2003). "Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach." *Meta : journal des traducteurs*, vol. 48, n° 4, pp.481-497.
- ROBERTS, Roda P. (1984). « Compétences du nouveau diplômé en traduction », *Traduction et Qualité de langue*, Actes du colloque, Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, pp. 172-184.

- ROBERTS, Roda P. (1981). « The role of Practicum in Translator Training Programmes ». *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction de la théorie à la pédagogie*. Jean Delisle (réd.) Ottawa. Éditions de l'Université d'Ottawa, pp. 193-203.
- ROBINSON, Douglas. (2012). *Becoming a Translator*. New York. Éditions Routledge.
- TARDIF, Jacques. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal. Chenelière Éducation.
- VALENTINE, Egan. (1996). *Traductologie, traduction et formation : vers une modélisation de la formation en traduction – l'expérience canadienne*. Montréal. Université de Montréal.
- VIENNE, Jean. (1998). « Vous avez dit compétence traductionnelle? » *Meta : journal des traducteurs*, vol. 43, n° 2, pp. 187-190.
- WILLIAMS, Malcolm. (2001). *An Argumentation-centred Approach to Translation Quality Assessment*. Ottawa. University of Ottawa.
- WILLIAMS, Malcolm. (2013). *Professional and Commercial Aspects of Translation*. Syllabus. School of Translation and Interpretation. University of Ottawa.
- WILSS, Wolfram (1976). *Übersetzen—linguistische und didaktische Aspekte (Translation—linguistics and didactic aspect)*. Zielsprache Deutsch Vol. 7(4), pp. 32-37.
- WILSS, Wolfram (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam/Philadelphia, Éditions John Benjamins Publishing company.
- WOLF, Peter, Art Hill et Fred Evers. (2006). *Handbook for Curriculum Assessment*. University of Guelph.