HAL
open science

Animer un atelier de traduction spécialisée : une expérience en chantier

Freddie Plassard

To cite this version:

Freddie Plassard. Animer un atelier de traduction spécialisée : une expérience en chantier. Colette Laplace ; Marianne Lederer ; Daniel Gile. La traduction et ses métiers - aspects théoriques et pratiques, 12, Lettres Modernes Minard, pp.225-238, 2009, Cahiers Champollion, 978-2-256-91143-9. halshs-01396015

HAL Id: halshs-01396015

https://shs.hal.science/halshs-01396015

Submitted on 22 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Animer un atelier de traduction spécialisée : une expérience en chantier

Freddie Plassard
Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle

La traduction étant considérée avant tout comme un savoir-faire, il est coutume de considérer que sa pratique constitue le tremplin privilégié pour pouvoir et savoir l'enseigner. Aux formes de l'enseignement en face-à-face où un cours de traduction consiste, très schématiquement, à lire ou faire lire à voix haute une traduction écrite et à en commenter en groupe les faiblesses et les points forts, tout en apportant les compléments cognitifs nécessaires à une reformulation optimisée, l'outil informatique offre une variante, dans la mesure où sa présence en salle de cours permet de simuler les conditions réelles de la pratique, tout en amenant à redéfinir le cadre pédagogique. J'anime depuis maintenant quatre ans un atelier de traduction spécialisée à l'université de Marne-la-Vallée et c'est de cette expérience que je souhaiterais ici rendre compte, afin d'en dresser une sorte de bilan provisoire.

I. Cadre pédagogique

Quelques précisions terminologiques s'imposent de prime abord. Le terme d'atelier implique un enseignement présentiel en salle informatique multiposte, où chaque étudiant dispose d'un ordinateur équipé des fonctions bureautiques classiques - traitement de texte, tableur et base de données - et d'une connexion au site de l'université, richement doté[1] et à l'Internet. Il implique aussi et surtout la forme prise par l'enseignement, dispensé non plus selon la méthode traditionnelle où un même texte est traduit par l'ensemble du groupe[2], mais où chaque étudiant est chargé de réaliser, au fil des séances – au rythme d'une séance hebdomadaire d'une heure et demie sur les douze semaines d'un semestre - un dossier de traduction qui lui est propre, chacun traduisant un texte différent. Selon la consigne initialement donnée, la traduction, qui s'effectue d'anglais en français, doit porter sur un texte spécialisé d'environ trente-cinq pages. Par traduction spécialisée, il convient d'entendre la traduction de textes portant sur un domaine de spécialité, circonscrit de fait et en raison de mon propre profil, à des domaines scientifiques et techniques, sans tenir compte à ce stade des éventuelles contraintes techniques liées au format des textes, extraits d'ouvrages publiés ou de sites sélectionnés sur la Toile.

I.1 Les apprenants

Cet enseignement s'adresse à des étudiants de la filière langues étrangères appliquées, mention traduction spécialisée, du niveau Mastère 1, équivalent à l'ancienne maîtrise du système universitaire français. Ces étudiants suivent des cours de traduction dans différents domaines de spécialité, au nombre desquels la traduction juridique et économique, des cours de traductologie et des cours de traduction assistée par ordinateur, sans oublier des cours de traduction littéraire, l'ensemble de ces cours représentant une charge de trente-cinq heures hebdomadaires, laissant peu de place au travail individuel. Ils sont censés avoir déjà abordé

[1] Il s'agit d'une université à dominante technique et scientifique, avec mise en ligne de nombreux cours et accès, dès lors que l'interrogation se fait dans les locaux de l'université, à la collection des Techniques de l'ingénieur.
[2] Michel Rochard « Pédagogie de la révision utile dans une formation professionnalisante », *La tribune internationale des langues vivantes*, La traductologie de plein champ, n° 43, novembre 2007, pp. 81-87 (p. 81).

des textes spécialisés et sont en général bien acculturés aux nouvelles technologies. La présence d'ordinateurs en salle de cours pose bien sûr la question de la dimension de la compétence de traduction à privilégier : s'agit-il en premier lieu d'une familiarisation avec l'outil et à ses fonctions en traduction ou s'agit-il en premier lieu d'apprendre à traduire, l'outil n'étant pas une fin en soi mais un outil d'aide à la réalisation d'une traduction ? La compétence informatique des étudiants montre que l'atelier n'a pas pour objet spécifique de développer la maîtrise de l'outil, mais plutôt de servir de terrain d'expérimentation à des acquis divers et parfois dispersés. Le cadre ainsi défini amène à considérer le processus pédagogique à mettre en place comme étant axé sur l'apprentissage[3], dans la mesure où c'est la relation de l'apprenant au savoir qui est au premier plan, le rôle du formateur, chargé de cours choisi pour son profil professionnel, étant au second plan et consistant à guider à la fois collectivement et individuellement chaque étudiant dans son processus d'apprentissage.

I.2 Compétence de traduction

La consigne, très large dans son libellé, laisse une grande latitude à l'enseignant à qui il appartient de définir le contenu même de l'enseignement. L'enseignement de la traduction implique d'avoir en amont une définition ou une représentation de la compétence de traduction à laquelle se référer et en fonction de laquelle axer le contenu des cours. Les définitions de la compétence de traduction ne manquent pas, et, à défaut de pouvoir être – inutilement - exhaustive sur ce point, c'est dans la perspective pédagogique que je l'aborderai, en mettant en parallèle trois présentations choisies pour leur caractère analytique : celle qu'en donne le groupe PACTE, celle de G. Mareschal, et notre propre description des éléments constitutifs de la compétence de traduction qui sont communes au traducteur et au lecteur ordinaire [Voir tableau 1].

[Tableau 1]

Les rapprochements permis par cette présentation font ressortir, par delà les différences terminologiques, les points communs à ces différentes descriptions. On constate dans chaque cas la nature plurielle des connaissances, déclaratives, procédurales et métacognitives qui contribuent à la compétence de traduction, celle-ci, entendue dans sa globalité de « macro-compétence », apparaissant comme la capacité de mobiliser des connaissances acquises, de repérer les lacunes à combler, pour pouvoir mettre en œuvre une opération de reformulation du sens de segments textuels préalablement analysés, appropriés, contextualisés et déverbalisés.

Il reste néanmoins à s'interroger sur le lien à établir entre cette compétence à acquérir ou parfaire et les moyens à disposition pour en faciliter l'acquisition ou la mise en œuvre, autrement dit à s'interroger sur la façon d'organiser le cours, en cherchant à tirer parti de l'outil à disposition. Chaque étudiant ayant à réaliser une traduction distincte, ce ne sont donc pas les textes abordés qui constituent le pivot de l'enseignement, mais la façon de les aborder, au terme de procédures rationalisées qui sont à la base de toute formation. L'objectif à atteindre étant la remise d'un dossier de traduction suffisamment représentatif, l'atelier consistera à mettre en place une méthodologie permettant d'aborder le processus de traduction de façon rationnelle et structurée.

[3] Marco Fiola « Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle », *META*, vol. 48, n°3, pp. 336-346 (p. 338).

I.3 Choix des textes

Si l'accent est porté sur la relation de l'étudiant au texte et sur sa façon d'aborder le processus de traduction, la traduction n'en porte pas moins par principe sur des textes, aussi leur choix est-il la toute première étape de la traduction dans un contexte pédagogique et y-a-t-il tout lieu de s'interroger sur ce qu'est un « bon texte » dans ce contexte[4]. Ayant été amenée à réitérer l'expérience pédagogique plusieurs années consécutives, je suis progressivement passée de la sélection de chapitres d'ouvrages techniques assez disparates (essais normalisés pour matériaux de construction, filière de gestion des déchets radioactifs, générations de téléphonie mobile, domotique) à un recadrage sur un thème commun à tout le groupe décliné sous différents angles : ce fut le cas des catastrophes naturelles, différenciées selon leur origine, et des secours consécutifs portés aux victimes de ces catastrophes, ou de la couleur, thème abordé sous les angles historique, physique, physiologique ou artistique par exemple, de façon à faire converger les travaux vers un tout plus unitaire et à donner au groupe une plus grande cohésion. L'autonomie donnée aux étudiants et le fait de travailler sur un texte long pendant plusieurs semaines doit aller de pair avec l'intérêt porté au texte à traduire, de sorte que si le thème global est choisi par l'enseignant, la section spécifique à traduire est, elle, laissée à la discrétion de l'étudiant.

I.4 Exercices à réaliser

Dans une situation pédagogique axée sur l'apprentissage, le rôle de l'enseignant est second et consiste, plus qu'à transmettre à proprement parler, même si ce terme mériterait à lui seul un développement plus étoffé, à guider la progression du travail de l'étudiant, moyennant la définition d'un certain nombre d'étapes à franchir pour parvenir à la réalisation d'un dossier complet. Les étapes prévues à ce titre sont décrites dans un calendrier indicatif, distribué en début de semestre et ponctué d'échéances correspondant aux travaux intermédiaires à remettre, ce afin de permettre une évaluation en plusieurs temps, propice au repérage des difficultés rencontrées par les étudiants et à leur orientation. La première étape du travail consiste à contextualiser le texte à traduire et passe par un repérage documentaire de sources d'information le plus souvent électroniques sur le sujet traité dans le texte de départ. Elle implique d'avoir au moins parcouru l'intégralité du texte, de savoir en reformuler le thème sous la forme d'une macroproposition et de savoir à quelle réalité extra-textuelle se rapporte le texte, autrement dit de savoir le situer par rapport à un domaine, tout en sachant s'orienter dans la documentation et se montrer sélectif, comme le formule F. Israël :
« *L'identification du texte par laquelle débute toute entreprise de traduction consiste, dans un premier temps, à mettre en évidence l'insertion de l'objet, sa contextualisation dans un ensemble plus vaste ainsi que ses liens de dépendance de solidarité avec lui*. »[5] Il s'agit, en d'autres termes, de rattacher le texte à une réalité extra-linguistique. Cette étape se solde par l'établissement d'une bibliographie ou webographie, quantitativement limitée de façon à éviter à l'étudiant de se perdre dans l'océan de la Toile, et à cibler les références les plus pertinentes.

Cette opération de contextualisation s'accompagne, en parallèle, de la consignation de tous les termes inconnus repérés dans le texte de départ, consignation préalable à la recherche

[4] Christine Durieux « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches », *META,* vol. 50, n° 1, pp. 36- 47 (p. 44-45).
[5] Fortunato Israël « Principes pour une pédagogie raisonnée de la traduction : le modèle interprétatif », in F. Israël et M. Lederer (dir.), *La théorie interprétative de la traduction, de la formation … à la pratique professionnelle*, t. III, Paris Lettres modernes Minard, 2005, pp. 61-73 (p. 64).

de définition des termes considérés, de leur équivalent attesté le cas échéant, ou de la recherche d'un équivalent adapté au contexte. Cette étape seconde ou parallèle à celle de la contextualisation, implique ici une lecture intégrale et minutieuse du texte à traduire. Elle amène à distinguer terme et simple lexie, et parfois à établir deux listes distinctes pour en rendre compte. La ou les listes en question sont relues par l'enseignant de façon à éviter une redondance excessive des mêmes termes d'un étudiant à un autre, à vérifier la pertinence du découpage syntagmatique des termes et leur adéquation par rapport au thème principal du texte traduit. La recherche terminologique est une autre façon d'aborder le sujet, ascendante et non plus descendante, partant d'un élément ponctuel ou local, pour le rapporter à un tout plus vaste. Elle est aussi l'occasion d'entrer progressivement dans le sujet, en disposant pour ainsi dire des pions qu'il s'agira ensuite d'intégrer sur un échiquier, au fil de l'appropriation du texte. Ce double mouvement descendant, prenant en compte la globalité du texte, et ascendant, passant par un repérage de notions disséminées dans le texte, s'articule progressivement en une construction mentale référentielle plus cohérente, permet de localiser les points ou lieux de difficulté et d'envisager une démarche méta-cognitive pour pallier les insuffisances, comme le précise F. Israël :

« D'abord identifier avec précision dans le texte en question les besoins, leur nature – notionnelle et/ou terminologique – et leur importance. Ensuite, après ce repérage, sélectionner les sources adéquates pour obtenir le complément d'information requis […]. Une recherche de ce type ne sera probante que si elle est ciblée, cohérente et rapide. »[6].

Le fait de réaliser ces deux recherches en parallèle permet de mieux cibler la recherche documentaire et de ne pas l'aborder sous l'angle exclusif du « contenu », mais de s'intéresser aussi à la constitution même des documents consultés, en particulier sur la Toile, en repérant la structuration d'un site, le fait qu'il présente ou non un volet terminologique, la possibilité ou non d'entrer en contact avec un spécialiste à qui poser des questions par exemple. Aussi les deux démarches sont-elles complémentaires : la recherche terminologique amène souvent à affiner la recherche documentaire, certaines sources présentant d'emblée les outils terminologiques recherchés, sous la forme d'un glossaire ou lexique, monolingue ou plurilingue, par exemple. Le travail terminologique prend la forme d'une liste systématique et alphabétique donnant la définition du terme dans la langue de départ, son équivalent dans la langue d'arrivée, lorsqu'il est trouvé, et la source de chaque définition retenue.

Tandis que progresse ce travail, dont des échantillons sont présentés à l'enseignant en cours de semestre, et qui n'arrive à complet achèvement qu'à la remise du dossier, la traduction peut être amorcée. L'étudiant expérimente le déroulement parallèle de plusieurs aspects du processus de traduction, linéarisés pour les besoins de la pédagogie, mais qui, dans la pratique, s'effectuent en parallèle. Le troisième exercice prévu au calendrier consiste en un échantillon de traduction d'une page correspondant à un passage du texte de départ choisi par l'étudiant et devant, en principe, refléter l'intégration des différents éléments déjà recueillis à ce stade par les recherches documentaire et terminologique. Cet échantillon fait l'objet d'une relecture avec annotation des passages défaillants et indication de la nature des erreurs constatées et donne lieu à un entretien avec l'étudiant, de façon à lui expliquer en quoi consistent les erreurs ou failles éventuelles et à l'aider à y remédier lui-même. Le même échantillon corrigé est présenté une seconde fois à la relecture, ce qui permet de vérifier l'assimilation des remarques. L'atelier étant axé sur la pratique, aucun enseignement théorique explicite n'y est dispensé, les critères d'évaluation font néanmoins forcément

[6] Id. p. 66.

référence à un cadre théorique, même non explicité. L'entretien est toutefois l'occasion de préciser certaines notions théoriques ou de faire appréhender à l'étudiant la possibilité d'auto-correction. Quelques séances plus tard, l'étudiant remet un nouvel échantillon plus étoffé, d'environ cinq pages, évalué dans les mêmes conditions, et qui me permet d'apprécier sa progression par une vérification de l'assimilation des connaissances acquises sur le sujet et des remarques formulées. L'expérience montre toutefois qu'il s'agit là plus d'un vœu pieux que d'une réalité et que la latitude laissée à l'étudiant tend à se payer pour lui par une plus grande difficulté à progresser par lui-même, question du reste corrélée à celle du bagage cognitif initial (voir infra). Au fil des séances, divers ajustements sont adoptés, portant en premier lieu sur le volume global à traduire qui n'a encore jamais atteint les trente-cinq pages initialement prévues, pour des raisons diverses et notamment l'ampleur du travail terminologique, dès lors que le nombre de termes à définir dépasse la cinquantaine.

I.5 Evaluation

Une fois le dossier réalisé, l'évaluation se fait sous deux formes : celle d'une relecture/correction, ponctuée par une soutenance en présence des autres participants du groupe. La note attribuée tient compte de la qualité du glossaire, de la pertinence des sources documentaires consultées, de la reformulation, de la présentation du dossier en passant par celle des réponses fournies en soutenance. Les critères retenus englobent :

- l'aptitude à reformuler le thème du texte et son articulation (macroproposition et micropropositions),
- l'aptitude à exposer les difficultés rencontrées, ce qui dénote une prise de distance par rapport au texte et à la pratique, la conceptualisation des difficultés et la mise en relation des différents aspects de l'enseignement, sans qu'il soit indispensable à ce stade de disposer d'un métalangage théorique pour les exposer,
- l'aptitude à répondre à des questions ponctuelles sur le texte, dénotant l'assimilation de connaissances acquises au fil de la traduction et de la recherche documentaire, ainsi que la compréhension du texte traduit,
- l'aptitude à justifier les choix de traduction et
- l'aptitude à rectifier ses propres formulations le cas échéant, autrement dit l'aptitude à l'auto-correction.

Voilà du moins la trame à la fois pratique et théorique adoptée pour animer cet atelier. Ce serait toutefois tronquer la réalité que de mettre ici un terme à la présentation et la trame n'a de sens que confrontée aux résultats obtenus, dont voici un exemple. Il s'agit de l'extrait d'un ouvrage de William Webb, *The future of wireless communications*[7] et de sa traduction :

[7] William Webb, *The future of wireless communications*, Artech House, Boston, London, 2001, p. 65.

The future of Wireless Communications p.65	Traduction
3.2.7.2 *Packet protocols*, IP, and asynchronous transfer mode (ATM) It is worth *talking briefly* about *packet data protocols*. This is because, as Section 3.2.7.3 shows, is is *almost universally* accepted that the telecommunications networks of the future will be *packet-based networks* utilizing *packet protocols* for the transmission of information. A short description of these protocols provides the necessary *background information* to understand the limitations of these kinds of networks. For a more complete tutorial on *packet data protocols*, see [3].	3.2.7.2 *Protocoles de paquets*, IP et Mode de transfert asynchrone (ATM) Il est *nécessaire de parler brièvement* des *protocoles de données par paquets*. En effet, comme le montre la section 3.2.7.3, il *est presque accepté de manière universelle* que les réseaux de télécommunications du futur seront des *réseaux basés sur paquets* utilisant des *protocoles de paquets* pour transmettre des informations. Une brève description de ces protocoles fournit le *bagage d'information* nécessaire pour comprendre les limites de ce type de réseaux. Pour une explication complète sur les *protocoles de données par paquets*, reportez vous au [3].

A la relecture des travaux des étudiants, dont l'exemple ci-dessus est assez emblématique, s'imposent plusieurs constats. Outre les maladresses de français, on notera surtout l'omission d'une notion essentielle, celle de *commutation*, implicitée en anglais (*switching*) et dont l'explicitation en français à chaque occurrence de « protocoles de données » aurait témoigné d'une réelle compréhension du passage traduit. *A contrario*, son omission dénote une compréhension lacunaire, où l'étudiant suit le texte ligne à ligne, sans le rattacher ni à la section à traduire dans son intégralité d'une part, ni au domaine considéré, celui d'une des modalités de transmission téléphonique de données numériques qu'est la commutation par paquets, objet même du paragraphe considéré, d'autre part. Et pourtant l'entrée *packet-switched services* figure bel et bien dans le glossaire de cet étudiant, avec pour traduction *service de commutation par paquets* et fait donc bien apparaître la notion centrale dans ce contexte de *commutation*, non reprise dans la traduction. Sans entrer dans le commentaire détaillé des erreurs constatées, j'utiliserai cet exemple comme tremplin au constat d'une série de difficultés ou d'écueils rencontrés dans l'animation de l'atelier.

II. Ecueils

II.1 Bagage cognitif initial des étudiants

Commençons par constater que le niveau réel des étudiants n'est pas connu avant toute relecture des différents travaux qui sont remis en cours de semestre, autrement dit une fois le « train en marche », même si, M. Fiola le souligne à juste titre[8], ce devrait être un point de départ. La consigne initiale met l'accent sur la dimension quantitative du dossier à réaliser et même si le principe de réalité amène à des ajustements systématiques au fil du semestre, il n'en reste pas moins difficile d'obtenir une réelle adéquation étudiant/difficulté du texte à traduire, tant que le travail n'est pas amorcé. Il est bien sûr possible de réaliser un test de niveau en début de semestre, exercice que je pratique couramment, il n'en reste pas moins que le survol initial des textes avant répartition ne donne pas toujours une idée exacte des

[8] Marco Fiola, art. cit. p. 338.

difficultés qui vont se présenter[9], *a fortiori* dans la perspective de l'étudiant. Des disparités parfois fortes se manifestent d'un étudiant à un autre, sans qu'il soit toujours envisageable de revoir la répartition des textes en fonction des niveaux individuels de compétence en traduction et les ajustements se font essentiellement en termes de volume à traiter ou traduire.

II.2 Adéquation des textes

Deuxième difficulté, le choix des textes, leur nature, leur longueur et leur difficulté. Pour trouver des textes suffisamment longs qui se prêtent à l'exercice réparti sur un semestre, il faut puiser dans des textes publiés, au moins sous forme électronique, et qui présentent souvent un degré de difficulté linguistique ou cognitive disparate selon les passages et souvent mal adapté au niveau de connaissance effectif de l'étudiant. Troisième écueil : la méthode mise en œuvre. Si l'enseignement est *a priori* conçu pour permettre aux étudiants de progresser, qu'en est-il dans le cas considéré et comment, sur quels critères ou paramètres s'apprécie la progression éventuelle ? Plusieurs éléments entrent en ligne de compte : la maîtrise linguistique, celle de la langue de départ et celle de la langue d'arrivée, et la connaissance du sujet. S'il est un fait que nul ne connaît une langue intégralement, et que la langue n'est pas un ensemble fini, les lacunes d'ordre linguistique sont néanmoins fréquentes, qu'il s'agisse des « bas niveaux » de l'orthographe ou de « hauts niveaux », comme la connaissance précise de la signification de certaines expressions ou leur usage contextualisé, ainsi que leur valeur référentielle et « la relation qu'ils entretiennent avec une réalité et un champ de savoir »[10].

II.3 Chaînon manquant

Là où la forme de l'enseignement est toutefois plus directement mise en cause, c'est l'assimilation des connaissances notionnelles. Les différents exercices qui jalonnent le semestre peuvent être réalisés de façon satisfaisante, notamment la bibliographie et la liste terminologique, et la traduction être à peine lisible, dénotant qu'entre la lecture du texte de départ, la consultation de sources diverses destinées à le contextualiser, la recherche terminologique et l'intégration de tous ces éléments en une reformulation intelligible, des éléments ou étapes intermédiaires semblent parfois avoir été omis, certains étudiants allant jusqu'à « confesser » qu'au stade de la traduction, ils n'ont purement et simplement plus consulté la terminologie préalablement établie, souvent avec grand soin. Rappelons qu'en traduction, l'intégration des connaissances revêt une double dimension : celle d'une construction mentale, appelée tantôt représentation, tantôt schéma, tantôt modèle, selon les psychologues cognitivistes, témoignant de l'articulation des connaissances les unes aux autres, et souvent mise en forme sous la forme d'arborescences dans les travaux terminologiques à vocation « aménagiste », et celle, spécifique de la traduction, d'une reformulation adaptée, adéquate tant au texte qu'à la situation de traduction[11].

Les traductions relues dans ce contexte, montrent pour la plupart qu'il manque une étape pédagogique entre la recherche des éléments cognitifs à repérer et consigner et leur réelle assimilation, comme si la phase intégrative de la compréhension n'était qu'imparfaitement réalisée, constat du reste exprimé par F. Israël[12] : « *cette difficulté tient beaucoup moins qu'on*

[9] Michel Rochard, art. cit. p. 83.
[10] Fortunato Israël, art. cit. p. 65.
[11] Si certains pédagogues jouent le jeu de la simulation en se posant comme donneur d'ouvrage, je me contente de prendre le cadre pédagogique comme cadre de référence.
[12] Id. p. 65.

le croit à la terminologie proprement dite qu'à la méconnaissance des concepts et de leur intégration qui freine toute possibilité de raisonnement. » La recherche de définition des termes les plus représentatifs du thème abordé est censée faciliter cette assimilation, mais le pas à franchir pour hiérarchiser et articuler les notions entre elles semble souvent ne l'être que partiellement, quand il n'est pas insurmontable. Consciente de cet écueil, je propose parfois de concevoir une représentation graphique référentielle du texte, obligeant les étudiants à spatialiser et hiérarchiser les différents thèmes ou éléments abordés par le texte de départ. L'exercice, réussi à des degrés variables, ne préjuge cependant pas d'une reformulation acceptable pour des raisons, qui, outre les erreurs « de surface », tiennent avant tout à une intégration insuffisante des connaissances véhiculées par le texte et d'éléments par ailleurs bel et bien trouvés, localisés et consignés mais non mis en rapport avec le texte à traduire ou de façon partielle, c'est le cas dans l'exemple donné (voir supra), et enfin à la difficulté pour les étudiants de piloter eux-mêmes le processus, de mettre en œuvre des opérations métacognitives de linéarisation des différentes tâches à effectuer avant de parvenir à une réelle compréhension, propice à l'adoption d'une solution définitive adéquate, ce qui implique de savoir se questionner suffisamment, de savoir se relire et de savoir apprécier soi-même sa propre production.

Aussi à ce stade, suis-je tentée de considérer que seule une partie du processus de traduction peut faire l'objet d'une acquisition raisonnée dans ce cadre pédagogique, la mise en place des acquis méthodologiques que constituent les recherches documentaire et terminologique, mais que le noyau dur de l'opération traduisante, opération de communication consistant à réexprimer un contenu de pensée, implique une pratique plus systématique et mieux étayée. En d'autres termes, l'exercice présente de nombreux atouts, celui de l'autonomie de l'étudiant, autonomie toutefois relative et qui présuppose paradoxalement une maturité cognitive plus souvent à acquérir que déjà présente, celui d'une possibilité d'approfondissement thématique de textes longs qui justifient un réel investissement cognitif sur la durée. Il présenterait toutefois d'autant plus d'intérêt que les étudiants auraient déjà acquis une certaine maturité dans la pratique de la traduction, qui, par la force des choses et les modalités mêmes de l'enseignement, restent pour ainsi dire, et c'est regrettable, secondaires. Cela étant, c'est au pédagogue qu'il incombe de résoudre les écueils rencontrés, et un prolongement ou un approfondissement de la réflexion entamée ici seraient souhaitables. Cette contribution avait précisément pour objet de lancer ou relancer le débat sur des formes d'enseignement porteuses d'enjeux nouveaux et que je ne suis vraisemblablement par seule à rencontrer.

Bibliographie de l'article

Blondy-Mauchand, Geneviève (2005) : « L'évaluation, une composante dynamique de l'enseignement de la traduction », in F. Israël et M. Lederer (dir.), *La théorie interprétative de la traduction*, t. III, Paris, Lettres modernes Minard, pp. 103-113.

Durieux, Christine (2005) : « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches », *META* [Presses de l'université de Montréal], vol. 50, n° 1, pp. 36- 47.

Fiola, Marco (2003) : « Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle », *META*, vol. 48, n°3, pp. 336-346.

Israël, Fortunato (2005) : « Principes pour une pédagogie raisonnée de la traduction : le modèle interprétatif », in F. Israël et M. Lederer (dir.), *La théorie interprétative de la traduction, de la formation ... à la pratique professionnelle*, t. III, Paris Lettres modernes Minard, pp. 61-73.

Mareschal, Geneviève (2005) : « L'enseignement de la traduction au Canada », *META*, vol. 50, n° 1, pp. 250-262.

Groupe PACTE (2006) : « Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction », in D. Gouadec et D. Toudic (dir.) Actes du colloque de l'université de Rennes II, *Quelle qualification universitaire pour les traducteurs*, Paris, La Maison du dictionnaire, pp. 97-118.
Plassard, Freddie (2007) : *Lire pour traduire*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
Rochard, Michel (2007) : « Pédagogie de la révision utile dans une formation professionnalisante », *La tribune internationale des langues vivantes*, La traductologie de plein champ, s.l., n° 43, pp. 81-87.