

Didactique de la traduction et évaluation : le cas de l'Université de Concepción



Carole Garidel

Universidad de Concepción, Chili
cgaridel@udec.cl

Maritza Nieto

Universidad de Concepción, Chili
mnieto@udec.cl

Reçu le 02-12-2014 / Évalué le 09-12-2014/ Accepté le 29-12-2014

Résumé

La didactique de la traduction manque d'études pratiques et d'analyse de cas concrets. C'est pour cette raison que, dans cet article, nous présentons les résultats d'un travail de recherche en didactique et évaluation de la traduction réalisé dans la spécialité de français de la filière de Traduction/Interprétation du Département des Langues Étrangères de l'Université de Concepción. L'analyse de 110 textes produits par les étudiants entre 2007 et 2010 nous a révélé que le faux sens est l'erreur la plus fréquente et l'étude de cette erreur nous a permis de classer son origine en trois catégories qui appartiennent aux domaines du « savoir » et du « faire ». Finalement, ce travail a débouché sur la proposition d'une réponse didactique spécifique sous la forme d'exercices dans la salle de classe afin d'éviter la répétition de ces erreurs.

Mots-clés : faux sens, didactique de la traduction, erreur, faire, savoir

Didáctica de la traducción y evaluación: el caso de la Universidad de Concepción

Resumen

La didáctica de la traducción carece de estudios prácticos y de análisis de casos concretos. Es por esta razón que en este artículo presentaremos los resultados de una investigación en didáctica y evaluación de la traducción realizada en la especialidad de Francés de la Carrera de Traducción/ Interpretación del Departamento de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Concepción. El análisis de 110 textos producidos por estudiantes entre los años 2007 y 2010 arrojó como resultado que el error sentido falso es el más frecuente y el estudio de este error nos llevó a clasificar su origen en tres categorías que pertenecen a los ámbitos del hacer y del saber. Finalmente, este estudio nos permite proponer una respuesta didáctica específica para evitar la repetición de estos errores bajo la forma de ejercicios en clases.

Palabras clave: Sentido falso, didáctica de la traducción, error, hacer, saber

Translation didactics and evaluation : the case of the Universidad de Concepción

Abstract

The didactics of translation lacks research on experimental and case studies. In this paper, the results of a study on didactics and assessment of translation will be presented. The data was collected from students learning French in the Translation/Interpretation programme in the Foreign Languages department at Universidad de Concepción. 110 texts produced by students between 2007 and 2010 were analysed. The results showed that the most frequent type of error was that of “false sense” and the error analysis revealed its origin may stem from the fields of doing and knowing. Finally, a didactic proposal to avoid this type of error will be presented.

Keywords: false sense, didactics of translation, error, doing, knowing

La didactique de la traduction appartient au domaine de la traductologie. C'est une discipline qui a vu le jour dans les années 50, après la Seconde Guerre mondiale et qui peut être divisée en trois catégories selon l'objet de son orientation scientifique. Cette orientation scientifique peut en effet se faire en se basant sur le produit de la traduction, sur son processus ou sur sa fonction (Holmes cité dans Reiss, 2009 :7).

Dans cet article nous aborderons la première catégorie, la moins explorée mais qui nous semble essentielle à une vision critique et éclairée de la pratique enseignante, à un enseignement pratique d'une activité qui est avant tout professionnelle. Après un état des lieux de l'enseignement de la traduction dans la filière de Traduction/Interprétation du Département des Langues Étrangères de l'Université de Concepción et un balayage théorique, nous présenterons une étude de cas des erreurs commises par les étudiants de troisième année de cette même filière pour la combinaison de langue français-espagnol sur la base de laquelle nous proposerons des exercices pour y remédier.

1. État des lieux de l'enseignement de la traduction dans la filière de Traduction/Interprétation de l'Université de Concepción

L'Université de Concepción, Université chilienne dite « traditionnelle », née de la volonté d'un groupe de citoyens en 1919 et qui est la propriété de la ville de Concepción, compte 3 campus, 19 facultés, 91 filières et parmi celles-ci une de Traduction/Interprétation en Langues Étrangères qui fait partie du Département des Langues Étrangères de la Faculté des Sciences Humaines qui se situe dans le campus de Concepción. C'est une filière qui, au fil des années, attire de plus en plus l'attention

des étudiants, sa fréquentation est en effet en constante augmentation, elle compte aujourd'hui 345 étudiants, 327 en traduction et 18 en interprétation. Les étudiants se forment d'abord à la traduction en deux langues étrangères (anglais et allemand ou français) pendant 4 ans puis, s'ils le souhaitent, ils ont la possibilité de passer un examen d'entrée pour continuer à se former cette fois-ci en interprétation dans les mêmes langues et pendant deux années de plus. Au cours de leurs premières années d'études, ils reçoivent une formation en langues étrangères qui leur permet d'initier le cinquième semestre de la formation avec un niveau B1 et de pouvoir dès lors commencer les cours de traduction proprement dits. Ces cours sont essentiellement pratiques et reposent sur une approche à la fois interprétative et fonctionnelle de la traduction.

Tout comme le curriculum de la filière de Traduction/Interprétation a beaucoup évolué depuis sa création en 1972, la didactique de la traduction a subi de profondes mutations. En effet, ces approches interprétatives et fonctionnelles, l'une pensée par Marianne Lederer et Danica Seleskovitch (l'école du sens dans les années 80) et l'autre par Christiane Nord (Model for Translation-Oriented Text Analysis en 1991) et appliquées dans tout le Département des Langues Étrangères de façon unanime depuis 2004, sont venues remplacer petit à petit le modèle linguistique et structuraliste basé sur la stylistique comparée de Vinay et Darbelnet sur lequel s'appuyait la didactique appliquée dans un premier temps. Aussi bien Gile (2005 :31) que Reiss (2009 :38) considèrent que l'approche fonctionnelle, en plus d'être complète, est facile et rapide à comprendre et à mettre en application.

Ces approches différentes d'un même texte amènent à une conception tout aussi différente de l'évaluation, l'une centrée sur le processus de traduction et l'autre centrée sur le produit.

2. Didactique de la traduction et théorie de l'erreur

La révision des textes de théorie et de didactique de la traduction montre qu'il n'y a pas de définition claire ni de description détaillée des erreurs de traduction. Ainsi, par exemple, Gouadec (1989 :38) définit l'erreur en traduction comme « *une rupture de congruence dans le passage d'un document premier (à traduire, existant, compris, analysé) à un document second (à venir) ... l'erreur est distorsion injustifiée d'un message et/ou de ses caractères* » (dans Parra Galiano, 2005).

Christiane Nord (2009 : 237) dans son approche fonctionnelle, propose la définition suivante pour l'erreur de traduction, « *tout manquement à la consigne de traduction, par rapport à tout aspect fonctionnel, doit être considéré comme une erreur ou comme une faute* ».

Pour sa part, Palazuelos (1992 : 68) signale que « *toute faute ou manquement à cette obligation («devoir», «savoir») devrait être considérée comme une «erreur de traduction», en d'autres termes, chaque fois que le contenu textuel de la L1 n'est pas reproduit dans la L2, nous serions face à une erreur de traduction* ». Cette définition, très axée sur l'aspect textuel, fait par exemple entrer l'omission dans la catégorie des erreurs de traduction.

Finalement, nous voulons signaler la définition que des enseignantes de l'Université de Concepción, Bianchi et al. (1986 : 16) ont donné du faux-sens: « *Les barbarismes faux-sens sont des mots ou tournures utilisés dans une acception erronée.* »

Ce manque évident de précision dans la définition de l'erreur en traduction fait que, les enseignants, au moment de corriger les traductions de leurs étudiants considèrent une trop large gamme d'erreurs de traduction. En effet, il va de la faute d'orthographe jusqu'aux omissions.

Sur ce point Palazuelos (2005) affirme qu'au moment de mener sa recherche, les références n'établissaient pas de différence entre les erreurs de production en langue maternelle (orthographe, accords, mais aussi l'adéquation au contexte) et les erreurs de traduction proprement dites causées soit par une mauvaise interprétation soit par une mauvaise reproduction de ce qui a été désigné dans le texte de départ. D'après cet auteur, qui s'inspire du texte de Coseriu de 1985 intitulé « *Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción* », le noyau de l'erreur se situe au niveau du savoir, savoir interpréter ou savoir reproduire le contenu du texte. Sa taxonomie des erreurs de traduction est un apport intéressant pour la didactique car elle exige une analyse plus fine des traductions mais encore une fois, l'accent est mis sur le résultat du processus de traduction.

3. Didactique et évaluation orientées processus ou orientées produit ?

La réflexion sur la traduction et donc l'autoévaluation en traduction date de l'empire romain. En effet, le premier commentaire de traduction est attribué à Cicéron qui affirme : *Je n'ai pas cru nécessaire de rendre mot pour mot ; c'est le ton et la valeur des expressions dans leur ensemble que j'ai gardés.* (Cicéron cité dans Ballard, 2013 : 22). De nombreux autres traducteurs ont émis des commentaires sur leur activité et ont permis de cette façon de faire connaître les tendances traduisantes de leur époque mais ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que la traductologie fait son apparition en tant que discipline. Katharina Reiss l'attribue à Eugene Albert Nida et son ouvrage intitulé *Toward a science of translating* en 1964 (Reiss, 2009 :2). Cette discipline peut être empirique ou purement théorique mais *on ne sait toujours pas au juste quel*

est l'objet de la théorie de la traduction : s'agit-il du processus traductif ou de son résultat ? (Reiss, 2009 :5). En tout cas, il est essentiel qu'elle soit enseignée dans les cursus de traduction et qu'elle permette d'aider de ce fait l'apprenant à mener, comme Cicéron, une réflexion sur les mécanismes qui s'opèrent lorsqu'il est confronté à un texte source comme à un texte cible.

Les formateurs en traduction proviennent d'horizons très hétérogènes, il n'existe d'ailleurs à notre connaissance pas de formation de formateur dans ce domaine spécifique comme c'est le cas pour la didactique des langues étrangères et cela favorise le fait que la didactique de la traduction revête de multiples facettes. Lorsque nous parlons de didactique de la traduction, nous faisons référence à son enseignement en tant que fin dans le but de former de futurs traducteurs professionnels et nous laissons de côté son enseignement utilisé en tant que moyen, en tant qu'exercice qui permet la pratique d'une langue étrangère ou son évaluation. Christine Durieux (2005 : 42) publie un extrait de commentaire de Pierre Daviault qui relate sa méthodologie d'enseignement de la traduction en 1943. Cette méthodologie exclusivement centrée sur le produit n'avait, selon Jean Deslile, « pas beaucoup évolué » en 1981, c'est ce que nous avons pu également constater en parcourant le travail de recherche mené par nos collègues du Chili en 1986. Or, nous savons désormais que pour qu'il soit complet, l'enseignement de la traduction doit être orienté à la fois vers le produit et vers le processus. L'important est d'élaborer une bonne progression. Gile préconise un enseignement de la traduction en deux temps. L'apprentissage de la traduction commencerait avec une orientation sur le processus et la didactique glisserait progressivement vers le produit, une fois *la démarche et les techniques* acquises (2011 : 29).

Amparo Hurtado Albir, dans son article *Compétences en traduction et formation par compétences* (2008 : 51) met également l'accent sur une planification de l'évaluation et mentionne quatre questions essentielles que nous retiendrons : « Qu'est-ce qu'on évalue ? Quand est-ce qu'on évalue ? Comment on évalue ? Et qui est-ce qu'on évalue ? ».

Rappelons qu'il existe trois types d'évaluation :

La première, l'évaluation sommative, qui a un rôle de pronostic, permet à la fois d'orienter le professeur tout comme l'étudiant dans la démarche qu'il devra adopter pour initier son processus d'apprentissage et entrer dans l'évaluation formative.

Cette évaluation formative, la seconde, a un rôle à la fois de diagnostic et d'accompagnement des acteurs de l'apprentissage (professeurs et étudiants). Elle permet à l'étudiant de prendre conscience de son niveau, au professeur de l'analyser et de

pouvoir l'orienter pour corriger efficacement une démarche défailante ou des erreurs récurrentes. C'est à ce niveau-là que l'on peut intégrer les stratégies de résolution de problèmes qui peuvent être globales ou spécifiques puisque la traduction est *un processus de résolution de problèmes* et que *l'habileté du traducteur réside dans sa capacité à appliquer les stratégies appropriées pour résoudre des problèmes déterminés*. Ces problèmes pouvant être de deux types, *ouverts ou fermés* (Gil-Bardají, 2010 :285).

Le troisième type d'évaluation, l'évaluation diagnostique intervient sous la forme d'examens finaux. Elle permet de faire un bilan, une sorte d'inventaire des compétences acquises, de certifier d'un niveau.

En traduction, en plus de compétences en langues étrangères, l'étudiant doit se former à *la maîtrise des principes et d'une démarche : compétence caractéristique du traducteur* (Gile, 2011 :16). L'évaluation doit de ce fait porter sur des éléments tant endogènes qu'exogènes au texte c'est-à-dire, sur des éléments linguistiques tout comme extralinguistiques.

Nous partageons le point de vue de Daniel Gile pour qui *une théorie à vocation pratique peut se limiter à un ensemble de règles opérationnelles que l'on peut réunir à partir de l'introspection et de l'observation de la traduction sur le terrain*. (2011 :32) et c'est dans le but d'apporter une réponse didactique efficace et concrète que nous avons étudié les productions et le comportement de nos étudiants.

4. Objectifs

Notre travail de recherche visait les quatre objectifs suivants :

1. Rendre compte des erreurs commises le plus fréquemment par les étudiants du cours de Méthodologie et Pratique de la Traduction I français-espagnol de la filière de Traduction/Interprétation en Langues Étrangères de l'Université de Concepción.
2. Trouver la cause de l'erreur la plus fréquemment observée.
3. Proposer une catégorisation de l'origine de la cause de cette erreur.
4. Proposer des exercices adaptés dans le but d'apporter une réponse didactique au niveau du processus d'apprentissage.

5. Méthodologie

En 1985, les professeurs de traduction de la spécialité de français du Département des Langues Étrangères de l'Université de Concepción ont publié un article intitulé « Estudio comparativo de los errores de traducción de los estudiantes de los diferentes niveles de la Carrera de Traducción Francés-Español » dans une revue de sciences humaines vénézuélienne, *Núcleo*. Cette étude synchronique qui analyse les erreurs de traductions commises par les étudiants du cours de Méthodologie de la Traduction I de l'espagnol vers le français de l'année académique 1985 et basée sur une approche structuraliste de l'enseignement de la traduction a été le point de départ d'une réflexion sur la didactique de la traduction appliquée quinze ans après au sein de la spécialité de français de la filière de Traduction/Interprétation de l'Université de Concepción.

Pour ce faire, dans le cadre d'un projet DIUC, nous avons mené une étude cette fois-ci diachronique des erreurs commises par les étudiants de ce même cours entre 2007 et 2010.

En 2009, nous avons soumis à évaluation un projet de recherche auprès de la Direction de Recherche de l'Université de Concepción. Les objectifs de ce projet étaient de relever les erreurs les plus fréquentes commises par les étudiants de la filière traduction du français vers l'espagnol, de chercher la cause de la plus fréquente d'entre-elles, d'en proposer une nouvelle catégorisation et de créer des exercices ad hoc pour aider à l'éviter. C'est au mois d'août 2010 que nous avons commencé l'étude des traductions faites par les étudiants entre 2007 et 2010. Nous avons analysé un échantillon de 111 textes traduits par les étudiants à partir de deux types de textes (J. M. Adam, 1997) : instructifs/descriptifs et informatifs et sur trois dispositifs discursifs (D. Maingueneau, 1991): le mode d'emploi, le texte de vulgarisation en sciences dures, le texte de vulgarisation des sciences humaines. Nous avons trouvé que le faux-sens était l'erreur la plus fréquemment commise par les étudiants qui entamaient la pratique de la traduction suivie des fautes de rédaction en langue maternelle. Nous nous sommes alors demandé quelles étaient les causes de ces erreurs et nous sommes penchées sur la plus fréquente pour déceler ce qui en était à l'origine. L'approche choisie a été celle d'analyser les marques du processus mené par l'étudiant qui se trouvaient dans le texte d'arrivée.

Une fois que nous avons établi une liste de causes probables à l'origine du faux-sens, nous les avons classées et nous avons préparé quelques exercices dans le but d'appuyer les étudiants dans leur processus d'apprentissage.

6. Résultats et discussion

6.1. Résultats généraux

Dans un premier temps, la révision des erreurs signalées par l'évaluateur a montré que les deux erreurs les plus fréquentes dans les traductions des étudiants sont la rédaction (en espagnol) et le faux-sens. Ce dernier étant celle qui avait le plus d'occurrences. Nous avons donc étudié son origine.

6.2. Origine du faux-sens qui est l'erreur la plus fréquente

L'analyse des segments traduits considérés comme incorrects a été articulée autour de la recherche des indices du processus dans le texte d'arrivée. Plusieurs éléments ont permis un résultat fiable car, bien qu'il soit difficile de connaître avec certitude ce qui se passe à ce stade-là de la traduction si l'étudiant ne le formule pas clairement dans un commentaire de traduction, en tant que professeurs, nous avons introduit des éléments qui permettaient de guider ce processus et de le vérifier plus facilement par la suite. Nous avons par exemple imposé l'utilisation du dictionnaire unilingue *Le Petit Robert 2007* pour vérifier le sens des mots de la langue source.

Une fois ces indices relevés, les résultats ont montré que l'erreur survient lorsqu'il existe une mauvaise compréhension du segment à traduire, le problème se situe alors au niveau du texte de départ, de la langue source : 20,69% des cas dans les textes instructifs/ descriptifs, 36,48% dans le cas des textes de vulgarisation des sciences et 30,43% dans le cas des textes de vulgarisation des sciences sociales.

D'autres origines du faux-sens ont été soulevées telles que la présence de faux amis dans le texte source, le choix de la première acception du dictionnaire, le manque d'attention, le glissement de sens et la rédaction défailante.

Les faux amis sont plus fréquents dans les textes de vulgarisation de même que le choix de la première acception du dictionnaire. Finalement, le manque d'attention a été repéré dans les trois types de texte étudiés.

6.3. Proposition de catégorisation

La recherche des causes de l'erreur de faux-sens nous a conduites comme nous l'avons mentionné à considérer la traduction en tant que processus et à classer ces erreurs sur la base de champs de connaissances, d'habiletés et de compétences pertinentes au cours du processus de traduction dans lesquels nos étudiants présentent des déficiences.

6.3.1. Compétences linguistiques

Dans cette première catégorie, nous incluons les fautes d'orthographe, l'incompréhension du texte de départ (due à l'incompréhension de la langue ou de la culture), les faux amis, la traduction littérale, la rédaction. L'origine du faux-sens qui a trait à la compétence linguistique est en relation directe avec une maîtrise insuffisante des systèmes linguistiques de la langue maternelle comme de la langue étrangère tout particulièrement en ce qui concerne le lexique.

Voici quelques exemples pour chacune des catégories mentionnées indépendamment du type de texte :

Orthographe :

TS : Démontage

TC : Desmontage

Incompréhension de l'original

TS : Par des tenues vestimentaires spécifiques...

TC : Por el uso de una vestimentaria específica y tenue...

Faux amis :

TS : « (...) érudant tout recours aux embryons et aux ovocytes »

TC : “(...) eludiendo todo recurso de los embriones y de los ovocitos.”

Traduction littérale :

TS: Appel d'un coursier

TC: Llamada de un mensajero

Rédaction défailante :

TS : ...était capable de réduire de 60% en moyenne la transmission...

TC : ...era capaz de reducir la transmisión del virus de la mujer al hombre en un promedio del 60%...

6.3.2. Compétences pragmatiques

Cette deuxième catégorie abrite le mauvais choix du signifié dans le dictionnaire et l'insertion d'un élément nouveau dans le texte d'arrivée, car ces erreurs dévoilent une mauvaise connaissance du sujet, du destinataire et des failles dans la méthodologie ce qui empêche une bonne compréhension du texte de départ et l'appropriation des caractéristiques du texte d'arrivée.

Cette catégorie regroupe toutes les compétences qui sont en relation avec la prise de décision et, de ce fait, la bonne décision pour répondre au mieux à la consigne de traduction. Les erreurs de faux-sens que nous avons observées peuvent être causées par un manque de connaissance général du sujet, du public cible de la traduction et

de sa culture, un manque de recherche ou une mauvaise documentation, une faille dans la lecture de textes parallèles, ceux-ci peuvent avoir été consultés en nombre insuffisant, survolés ou mal compris. Elles peuvent venir d'une façon plus générale d'une mauvaise adéquation à la consigne de traduction, de sa mauvaise compréhension ou d'une exécution partielle ou incorrecte de cette dernière.

Les deux principales causes du faux-sens dans cette catégorie ont été le choix de la première acception du dictionnaire qui est en étroite relation avec la catégorie suivante, celle du « faire » et l'introduction d'un élément extérieur au texte source :

Choix de la mauvaise acception du dictionnaire :

TS : L'agressivité devient une des solutions à l'angoisse et elle *explose sur des cibles...*

TC : ... que estallan en objetivos

Introduction d'un élément extérieur au texte source :

TS : ... l'influence de cette étoile centrale du système solaire sur le climat terrestre et sur la chimie atmosphérique *notamment la formation de l'ozone.*

TC : ... especialmente la formación de la capa de ozono.

6.3.3. Compétences en relation avec le « savoir » et le « faire »

Dans cette troisième et dernière catégorie, nous avons rassemblé le manque d'attention et le choix de la première acception qui apparaît dans le dictionnaire, car il s'agit ici des comportements attendus de la part d'un traducteur professionnel. A travers ces erreurs nous pouvons observer deux types de lacunes. La première est en relation avec le « savoir », avec la connaissance et le bagage intellectuel du traducteur mais aussi avec sa capacité à raisonner et à bien raisonner. En effet, l'étudiant doit non seulement « connaître » mais aussi « comprendre » et « mobiliser ». Les connaissances auxquelles il doit faire appel sont linguistiques et extralinguistiques. Il devra aussi faire preuve de bon sens pour résoudre certains problèmes de traduction ou d'édition dans différentes étapes du processus de traduction et depuis le texte source ou le texte cible. Le titre de l'ouvrage bien connu de Jean Delisle *La traduction raisonnée* en dit long sur l'importance de la mobilisation de ces connaissances et de la mobilisation du discernement pour un bon exercice ou apprentissage de la traduction. Delisle consacre d'ailleurs un chapitre à la « logique » où il met l'accent sur « l'intelligence des langues » et la capacité à mobiliser, sélectionner et organiser ses connaissances à bon escient (2013 : 120). Les exemples suivants sont révélateurs d'une connaissance du monde ou culture générale limitées ou partielles.

Le deuxième type de lacunes relève du « faire », l'attitude même de l'apprenant ou du traducteur professionnel face à son texte. Elle est en relation directe avec le

« savoir » énoncé précédemment et cette capacité de discernement du traducteur et peut, quelquefois même se situer avant lorsqu'il s'agit de l'existence d'une conscience, d'une intentionnalité. Dans l'article qui a marqué le début de notre travail de recherche mené par nos collègues enseignantes de la spécialité de français dans les années 80, l'attitude face au travail était déjà considérée comme l'une des causes des erreurs de traduction. La « paresse physique et mentale » était une des origines de l'erreur mentionnée par Bianchi et al (1986:42) Katharina Reiss elle aussi l'évoque lorsqu'elle énonce certaines caractéristiques du traducteur et évoque sa « paresse » comme un élément pouvant influencer son rendement (2009 :33). Ici, les exemples que nous avons présentés révèlent un manque d'engagement et d'implication dans le travail, une défaillance dans le travail d'édition.

Exemples :

Manque d'attention :

TS : en 1865

TC : en 1985

Première acception du dictionnaire unilingue :

TS : ...et donner ainsi un éclairage nouveau à des observations anciennes du diamètre du soleil,...

TC : ...y otorgar así un nuevo enfoque a las antiguas observaciones del diámetro del sol...

7. Propositions de solutions

- Parmi les exercices pouvant provoquer chez les étudiants une prise de conscience des erreurs commises dans leurs traductions, nous proposons l'élaboration d'un portfolio où l'étudiant réunirait une liste des mots techniques du texte, une première traduction ou brouillon de traduction et une traduction finale. Pour l'étudiant, cet exercice fournira un suivi clair de l'évolution de son travail ainsi que des corrections qu'il apportera et pour l'enseignant, le portfolio aura des marques claires de la démarche suivie par l'étudiant.

- La justification de la traduction : afin d'avoir une idée plus précise du processus de traduction effectué par l'étudiant, nous proposons la mise en place d'une justification de la traduction qui peut prendre différentes formes. L'étudiant peut avoir recours aux Thinking Aloud Protocols ou bien devoir justifier sa traduction lors de la correction effectuée en cours. Il s'agit là de justifier tout type de décision et de source de documentation ou de sélection d'information qui permettrait à l'enseignant une parfaite transparence au moment d'interpréter les choix de l'apprenant et donc d'apporter une solution adaptée aux erreurs commises en pouvant les traiter efficacement à leur source.

- La décomposition du processus de relecture permettrait à la fois une prise de conscience des erreurs commises par les étudiants, une identification des domaines dans lesquels concentrer leurs efforts ainsi que la mise en place de stratégies ciblées pour remédier à ces erreurs observées.

- Suite à la décomposition du processus de relecture, il paraît évident que l'exercice suivant est l'élaboration d'une fiche de relecture adaptée aux faiblesses de chacun.

- L'analyse contrastive de textes parallèles tant en langue source qu'en langue cible et l'élaboration de synthèses et de glossaires : ceci aidera les étudiants à se familiariser avec le sujet et la terminologie.

- L'évaluation : présentation détaillée des rubriques de la grille d'évaluation, elle est adaptée et change pour chaque texte, selon ses propres caractéristiques et celles de la consigne de traduction mais les rubriques principales restent les mêmes. La révision des versions des étudiants se fait de façon systématique, les premières sans note (Gile, 2011 :221) ni appréciations négatives, appréciation simplement sur le positif ce qui permet de libérer l'évaluation de son sens socio-affectif négatif qui l'accompagne généralement. A la version corrigée de l'étudiant, le professeur joint une fiche de révision personnalisée qui contient la grille d'évaluation détaillée et un tableau récapitulatif du total des erreurs que l'étudiant devra remplir lui-même, en reprenant la correction du professeur et en faisant un décompte de ses erreurs. À la fin de cette fiche, un espace est consacré au commentaire général de l'évaluateur. Nous considérons ici l'évaluation comme un point essentiel et inhérent à tout processus d'apprentissage et de changement. La prise de conscience des éléments qu'il doit changer est un premier pas vers ce changement qui impliquera une amélioration du rendement de l'étudiant et lui permettra par conséquent de se rapprocher des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre.

Dans un premier temps, l'étudiant émettra lui-même le commentaire basé sur les erreurs qu'il aura observées et identifiera 3 points sur lesquels il devra travailler en priorité.

Ce commentaire sera tantôt rédigé par l'étudiant (auto-évaluation), tantôt par des pairs (co-évaluation ou évaluation externe), tantôt par le professeur lui-même. Il permet aux étudiants de connaître leurs lacunes et leurs points forts ainsi qu'un travail en équipe et personnalisé. Cette interaction dans le processus d'évaluation favorise une bonne connaissance des membres du groupe de travail, des échanges de conseils et une inertie positive.

- La mise en place d'une fiche d'identification des difficultés du texte source sur laquelle apparaîtront clairement les difficultés que l'étudiant a identifiées et qui

seraient susceptibles de lui poser problème au moment de traduire. Cette fiche sera alors reprise pour la correction dans le but de comparer les erreurs commises et les difficultés identifiées. Cela permet à l'étudiant de se rendre compte s'il est capable de réaliser une analyse pertinente du texte source et de ses difficultés et s'il focalise son attention sur les bons éléments. Cette fiche d'identification des difficultés qui s'apparente aux comptes rendus intégrés mentionnés par Gile (2011 :208) pourraient intégrer le portfolio.

8. Conclusion

Pour conclure, le but de ce travail de recherche n'a pas été de donner une définition de l'erreur en traduction mais il nous a conduites à préciser la définition du faux-sens en le reliant avec des aspects différents de ceux que nous sommes habitués à lui voir associés.

En effet, le domaine le plus souvent mentionné lorsqu'il s'agit du faux-sens est le domaine linguistique. Or, cette étude empirique nous a révélé une forte présence de deux autres domaines relatifs à cette erreur : le domaine pragmatique et le domaine du « savoir » et du « faire ».

De plus, les exercices ponctuels qui interviennent et accompagnent l'étudiant à travers tout son processus de traduction font de lui un acteur de son apprentissage et l'impliquent davantage. Cette implication accrue pourrait être une réponse à ces problèmes attitudeux classés dans la catégorie du « faire ».

Cette réflexion s'inscrit dans un changement d'approche de la formation en général qui se centre désormais sur les compétences de l'apprenant. Ce modèle de formation intègre compétences générales (transversales) et compétences spécifiques (disciplinaires).

Dans les universités chiliennes en général et à l'Université de Concepción en particulier, ce modèle de formation est en train de se mettre en place (Modelo Educativo, Universidad de Concepción, 2011). En effet, depuis 2011, toutes les filières ont entrepris ce changement de cap. Dans ce cadre, la filière de Traduction/Interprétation en Langues Étrangères revoit tous ses programmes de façon à les articuler autour de ces compétences et sera opérationnelle à la rentrée 2016. Ce nouveau virage nous laisse entrevoir la possibilité d'un futur travail de recherche qui tiendrait compte du travail en cours mené par le groupe PACTE créé en 1998 et des résultats de l'étude empirique que nous venons de présenter. En effet, PACTE étudie la compétence en traduction (CT) et dans son article de 2008, Amparo Hurtado Albir mentionne les aspects attitudeux et les mécanismes psychomoteurs qui la composent. (Hurtado Albir, 2008 :29). Une étude

empirique dans l'esprit de celle que nous présentons ici nous permettrait d'observer le processus d'acquisition de la compétence en traduction et de proposer une solution didactique pour l'optimiser.

Bibliographie

- Adam, J.M. 1997. *Les textes, types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- Ballard, M. 2013. *Histoire de la traduction*. Bruxelles : De Boeck.
- Bianchi, M. et al. 1986. « Estudio comparativo de los errores de traducción de los estudiantes de los diferentes niveles de la carrera de traducción francés español ». *Núcleo*, n° 2, p. 15-47.
- Delisle, J. 1995 (2013). *La traduction raisonnée, manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dirección de Docencia. 2011. *Modelo Educativo Universidad de Concepción*, Concepción : Okey Diseño & publicidad Ltda.
- Durieux, C. 2005. « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches ». *Meta : journal des traducteurs* vol. 50, n°1, 2005, p. 36-47.
- Gil-Bardajá A. 2010. « La résolution de problèmes en traduction : quelques pistes ». *Meta : journal des traducteurs* vol. 55, n°2, 2010, p. 275-286.
- Gile, D. 2011. *La traduction, la comprendre, l'apprendre*. Paris : PUF.
- Hurtado Albir, A. 2008. « Compétence en traduction et formation par compétences ». *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 21 n° 1, p. 17-64.
- Mangueneau, D. 1991. *L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
- Nord, C. 2009. « El Funcionalismo en la enseñanza de la traducción ». *Mutatis Mutandis*, Vol. 2, n°2, p. 209-243.
- Parra Galiano, S. 2005. *La revisión de traducciones en la Traductología: aproximación a la práctica de la revisión en el ámbito profesional mediante el estudio de casos y propuestas de investigación*. Thèse de doctorat, Espagne : Universidad de Granada.
- Reiss, K. 2009. *Problématiques de la traduction*. Wien : ed. Economica.